

Análisis de errores en textos escritos por estudiantes turcos del nivel B1 de español como lengua extranjera

Bengisu Nergiz

TESIS DOCTORAL UPF / 2017

DIRECTORA DE LA TESIS

Dra. Carmen López Ferrero

DEPARTAMENTO DE TRADUCCIÓN Y CIENCIAS DEL
LENGUAJE



A mis padres

Agradecimientos

En primer lugar, me gustaría expresar mi agradecimiento a Carmen López Ferrero, directora de esta tesis doctoral, por su apoyo incondicional y por su paciencia.

En segundo lugar, quiero también agradecer muy especialmente a los profesores y estudiantes del Instituto Cervantes de Estambul por su amable acogida. Sin ellos habría sido imposible contar con un corpus tan rico y que nos ha permitido llevar a cabo este trabajo de investigación.

Por otro lado, quiero agradecer también a Elena, que ha colaborado siempre que he solicitado su ayuda.

A César, por su paciencia, por sus correcciones, recomendaciones y aportaciones en general, y por las horas invertidas en este trabajo.

A Graciela E. Vázquez por sus recomendaciones y consejos.

De igual modo, no puedo olvidar agradecer a mis amigos Eva, Itzi, Cristina, Ioana y Manuel, por todo el apoyo que me han brindado durante todos estos años.

Finalmente, quiero dar las gracias a mi familia por su paciencia, apoyo y cariño desde lejos.

Resumen

Esta tesis doctoral presenta un estudio sobre el análisis de los errores lingüísticos de estudiantes turcos de español como lengua extranjera, dentro del campo de la Lingüística Aplicada. Para llevarlo a cabo nos centramos en analizar el corpus obtenido de las redacciones escritas por un grupo de 102 participantes del Instituto Cervantes de Estambul que tienen el español como lengua extranjera en los niveles B1.1 y B1.2, nivel intermedio según el Marco Cómico Europeo de Referencia (2002). El corpus se compone de cuatro tipos de texto: narrativos, descripciones-expositivos e instructivos, en total 102 redacciones escritas a mano en español. Esta investigación pretende ayudar a renovar los métodos empleados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del E/LE, una vez conocidas y analizadas las principales dificultades que presentan a nivel morfosintáctico los estudiantes turcos en el aprendizaje de la lengua española.

Abstract

This thesis presents an extensive empirical study on the analysis of linguistic errors of Turkish students of Spanish as a foreign language in the field of Applied Linguistics. To carry it out we focus on analyzing the corpus of written compositions produced by a group of 102 informants from Cervantes Institute in Istanbul. These students have Spanish as a foreign language at the B1.1 and B1.2, intermediate level according to the Common European Framework of Reference (2002). The corpus consists of four types of texts: narrative, expository-descriptions and instructive, 102 compositions in total written in Spanish by hand. This research can help renew the methods used in the teaching-learning process of Spanish as a foreign language and to identify the main difficulties presented by the Turkish students at morphosyntactic learning at the Spanish language.

Prólogo

“El español tiene dentro
muchas almas”.

Nikos Kazantzakis

El presente trabajo de investigación se motiva en el interés por la enseñanza de los estudiantes turcos que aprenden español en Turquía como lengua extranjera. Hasta ahora, ni en España ni en Turquía se ha realizado un trabajo profundo sobre el análisis de errores de estudiantes turcos de E/LE desde un punto de vista lingüístico. Esto nos exige una propuesta educativa, actualizada y científica. Consideramos valioso brindar herramientas apropiadas para ofrecer una enseñanza de idiomas de E/LE que permita a los estudiantes turcos y a los profesores de español desarrollar un aprendizaje eficaz y eficiente.

Índice

	Pág.
Resumen	v
Abstract	vi
Prólogo	viii
Lista de tablas	xiv
Lista de figuras	xvi
Lista de abreviaturas	xvii
CAPÍTULO I: PRESENTACIÓN DEL TEMA	1
1.1. Motivación	2
1.2. Estructura de la tesis doctoral	6
CAPÍTULO II: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS DE LA TESIS	9
2.1. Objetivos	9
2.1.1. Objetivo principal	10
2.1.2. Objetivos específicos	10
2.2. Preguntas de Investigación	11
CAPÍTULO III: ESTADO DE LA CUESTIÓN	13
3.1. El desarrollo del análisis contrastivo, el análisis de errores y el análisis de interlengua	13
3.2. Trabajos que integran varias perspectivas de análisis	26

3.3. Estudios sobre el aprendizaje de E/LE por turcos hablantes	39
CAPÍTULO IV: MARCO TEÓRICO	44
4.1. La Lingüística Aplicada	44
4.2. Análisis Contrastivo	47
4.2.1. Características generales del idioma turco y Español	54
4.2.2. El alfabeto turco y español. El acento	55
4.2.3. El género	58
4.2.4. El número	59
4.2.5. El artículo	60
4.2.6. La posposición	63
4.3. Análisis de Errores	66
4.3.1. Tratamiento del error	67
4.3.2. Objetivos del análisis de errores	71
4.3.3. Metodología del análisis de errores: taxonomía para la categorización de errores	72
4.3.4. Clasificaciones de errores	73
4.3.5. Criterio lingüístico	93
4.3.6. Criterio descriptivo	93
4.3.7. Criterio etiológico	97
4.4. Análisis de la interlengua	107
4.5. El concepto de transferencia	112
CAPÍTULO V: METODOLOGÍA Y CORPUS	114

5.1. Especificación del estudio	114
5.1.1. Lengua materna y origen de los informantes	114
5.1.2. Extensión de la muestra	115
5.1.3. Habilidad lingüística	115
5.1.4. Extensión de análisis	115
5.1.5. Recogida de datos	116
5.2. Metodología	116
5.2.1. Recopilación del corpus	117
5.2.2. Identificación, descripción y clasificación de los Errores	117
5.2.3. Explicación y discusión de los errores	118
5.2.4. Implicaciones didácticas	119
5.3. El corpus	119
5.3.1. Descripción del corpus	119
5.3.2. Perfil de los estudiantes	122
CAPÍTULO VI: ANÁLISIS DE ERRORES DEL CORPUS	123
6.1. Primeros resultados generales	123
6.1.1 Clasificación de errores según el criterio Lingüístico	124
6.1.2 Clasificación de errores según los tipos de textos	129
6.1.3 Clasificación de errores por criterio descriptivo	131
6.1.4 Clasificación de errores según el criterio etiológico	134
6.2. Preposiciones	141

6.2.1. Errores interlingüísticos	142
6.2.1.1. <i>Adición</i>	142
6.2.1.2. <i>Omisión</i>	151
6.2.1.3. <i>Elección errónea</i>	159
6.2.2 Errores intralingüísticos	170
6.2.2.1. <i>Adición</i>	170
6.2.2.2 <i>Omisión</i>	172
6.2.2.3. <i>Elección errónea</i>	179
6.6.3. Errores ambiguos	182
6.3. Artículos	183
6.3.1. Errores interlingüísticos	184
6.3.1.1. <i>Adición</i>	185
6.3.1.2. <i>Omisión</i>	189
6.3.1.3. <i>Elección errónea</i>	204
6.3.2. Errores intralingüísticos	207
6.3.2.1. <i>Adición</i>	208
6.3.2.2. <i>Elección errónea</i>	219
6.3.2.3. <i>Ubicación errónea</i>	227
6.3.3. Errores ambiguos	228
6.3.3.1. <i>Adición</i>	228
6.4. Concordancia	229
6.4.1. Concordancia de número	229
6.4.1.1. <i>Errores interlinguales</i>	230

6.4.1.2. <i>Errores intralinguales</i>	241
6.4.1.3. <i>Error ambiguo</i>	242
6.4.2. Concordancia de género	243
6.4.2.1. <i>Errores interlinguales</i>	244
CAPÍTULO VII: DISCUSION DE LOS RESULTADOS	258
7.1. Preposiciones	258
7.2. Artículos	266
7.3. Concordancia	272
7.4. Comparación de los resultados	278
7.4.1. Preposiciones	278
7.4.2. Artículos	281
7.4.3. Concordancia	287
CAPÍTULO VIII: CONCLUSIONES GENERALES E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS	291
8.1 Conclusiones generales	291
8.2. Implicaciones didácticas: hacia el plurilingüismo	299
Bibliografía	306
Anexo 1. Ejemplos extraídos del corpus de estudio	361

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1. Alfabeto turco y español	56
Tabla 2. Criterio etiológico	103
Tabla 3. El tema y tipos textuales	120
Tabla 4. Resumen de errores detectados y palabras producidas por niveles	123
Tabla 5. Valores de las categorías morfosintácticas para el nivel B1.1.	125
Tabla 6. Valores de las categorías morfosintácticas para el nivel B1.2.	125
Tabla 7. Valores de las categorías ortográficas para el nivel B1.1	126
Tabla 8. Valores de las categorías ortográficas para el nivel B1.2	127
Tabla 9. Valores de las categorías léxico-semánticas para el nivel B1.1	128
Tabla 10. Valores de las categorías léxico-semánticas para el nivel B1.2	128
Tabla 11. Errores en el nivel morfosintáctico por tipos de texto	129
Tabla 12. Errores en el nivel ortográfico por tipos de texto	130
Tabla 13. Errores en el nivel léxico-semántico por tipos de Texto	131
Tabla 14. Errores por niveles en el criterio descriptivo	132
Tabla 15. Errores morfosintácticos en el criterio descriptivo	133
Tabla 16. Errores de ortografía en el criterio descriptivo	133
Tabla 17. Errores léxico-semánticos en el criterios descriptivo	134
Tabla 18. Valoración de la preposición para el nivel B1.1 y B1.2	259
Tabla 19. Valores de la preposición según los casos para el nivel B1.1	260
Tabla 20. Valores de la preposición según los casos para el nivel B1.2	262

Tabla 21. Valores de las preposiciones según los tipos de los Textos	264
Tabla 22. Valores de las preposiciones según el criterio descriptivo	264
Tabla 23. Valores de las preposiciones según el criterio etiológico	265
Tabla 24. Valores de los artículos para el nivel B1.1 y B1.2	266
Tabla 25. Valores de los artículos según los casos para el nivel B1.1	266
Tabla 26. Valores de los artículos según los casos para el nivel B1.2	268
Tabla 27. Valores de los artículos según los tipos de los Textos	270
Tabla 28. Valores de los artículos según el criterio Descriptivo	270
Tabla 29. Valores de los artículos según el criterio etiológico	271
Tabla 30. Valores de la concordancia para el nivel B1.1 y B1.2	272
Tabla 31. Valores de la concordancia género (sustantivo/genero, adjetivo/género, pronombre/género), concordancia número (sustantivo/género, adjetivo/sustantivo)	273
Tabla 32. Valores de la concordancia según los casos para el nivel B1.1	274
Tabla 33. Valores de la concordancia según los casos para el nivel B1.2	275
Tabla 34. Valores de la concordancia según los tipos de los Textos	276
Tabla 35. Valores de la concordancia según el criterio Descriptivo	276
Tabla 36. Valores de la concordancia según el criterio Etiológico	277

Lista de figuras

	Pág.
Figura 1. Visión global del criterio etiológico	136

Lista de abreviaturas

NGLE	Nueva Gramática de la Lengua Española
DPD	Diccionario Panhispánico de Dudas
PCIC	Plan Curricular del Instituto Cervantes
GDLE	Gramática de la Lengua Española
RAE	Real Academia de la Lengua Española
NGLE II	Nuevo Manual de Español Correcto II

CAPÍTULO I: PRESENTACIÓN DEL TEMA

“Cada vez que cometo un error, me parece descubrir una verdad que no conocía”.

Maurice Maeterlinck (1862-1949). Nobel de Literatura

Escribir es expresar, expresar es comunicar. Así, como nos indica Lobato (2003:15): “La lengua debe concebirse desde una perspectiva comunicativa, es decir, desde sus condiciones de uso. Es básico, y está por encima de toda consideración, entender la lengua como una herramienta”.

En el marco de esta temática proponemos una investigación que ofrece un análisis del grado de dominio de la producción escrita. El estudio se basa en analizar el aprendizaje del español como segunda lengua (a partir de ahora E/LE) por parte de los alumnos de origen turco del Instituto Cervantes de Estambul. Pretendemos conocer cuáles son las principales dificultades que manifiestan los aprendices turcos en la expresión escrita del español, con un nivel intermedio, o B1, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006). Concretamente, desde una perspectiva empírica, a través de un análisis cuantitativo y cualitativo, el presente estudio explora el

uso gramatical que hacen los estudiantes turcos que aprenden español.

1.1. Motivación

Esta investigación nace del creciente interés por la enseñanza del español en Turquía, evidente por el aumento del número de clases de español como lengua extranjera impartidas en los colegios y en las universidades y, sobre todo, por la inauguración del Instituto Cervantes de Estambul en el año 2001. Según Pablo Martínez Gila, Jefe de Estudios y Profesor de Español en el Instituto Cervantes:

“... los datos relativos a los primeros meses del curso 2005-2006 (tanto en el Instituto Cervantes como en otros centros de enseñanza), la demanda esperada en la enseñanza primaria y secundaria y el creciente interés mostrado por las instituciones educativas de todo el país, permiten presagiar a medio plazo un desarrollo importante de la cultura en español. En cualquier caso, se puede constatar el hecho de que, desde la apertura del Instituto Cervantes de Estambul, y en su área de influencia, se percibe un mayor crecimiento del español frente a otras lenguas en todos los ámbitos educativos” (Martínez, 2006: 346).

Además, la escasa bibliografía y de investigaciones en el campo de la lingüística aplicada sobre la enseñanza/aprendizaje del español por turcos hace necesario un estudio contrastivo cuyo objetivo sea corregir los usos lingüísticos incorrectos y contribuir, de este modo, en el uso adecuado de la gramática española. En esta tesis, el

análisis se centra en la producción de errores en el nivel morfosintáctico.

Según el estudio “El mercado de la enseñanza del castellano en Turquía” (Berges del Arco 2011: 5) creado bajo la supervisión de la Oficina Económica y Comercial de la Embajada de España en Estambul, se establecen las razones del incremento de la enseñanza de castellano en Turquía en seis puntos:

“Las exportaciones de material didáctico para la enseñanza del castellano.

La oferta de servicios lingüísticos (servicios de traducción e interpretación)

Las relaciones empresariales entre España y Turquía, al incrementar la preparación de profesionales turcos.

Turismo, no solo de ciudadanos turcos a España, sino también a la inversa, por la mayor preparación del sector turístico turco para recibir visitantes españoles.

Interés en la cultura hispánica, reflejado en el incremento de la demanda en sectores ligados a la cultura como el editorial, audiovisual y musical.

Mejora de la imagen de España y sus productos, posibilitando que la “Marca España” tenga mayor valor en sectores tan diversos como la gastronomía, el diseño, la moda o incluso, los bienes industriales”.

Dicho trabajo destaca la posible repercusión de la enseñanza del español a largo plazo en Turquía:

“El Plan de Acción Conjunto para el desarrollo de las relaciones bilaterales existente desde 1998, que establece encuentros periódicos e

identifica una serie de áreas prioritarias de cooperación en materia política, económica y cultural.

La apertura del Centro del Instituto Cervantes en Estambul en 2001.

La inclusión, en 2005, del castellano por parte del Gobierno Turco en los planes de estudio de la enseñanza secundaria.

La firma, en noviembre de 2006, de ambos países de la “Estrategia para el Refuerzo de las Relaciones Bilaterales entre España y Turquía”.

El apoyo continuado de España a las aspiraciones europeas de Turquía, y el copatrocinio de ambos países, en el marco de las Naciones Unidas, de la iniciativa para la Alianza de Civilizaciones. Ambos hechos tienen un impacto positivo en la imagen de España y por extensión del castellano como lengua” (Berges del Arco 2011: 5).

Por estos motivos, en junio de 2005, el Ministerio de Asuntos Exteriores y la Embajada de España tomaron la decisión de que, a partir del año 2005, se pudieran impartir clases de español como segunda lengua extranjera en los Liceos de Anatolia, los liceos de Anatolia de Bellas Artes, los Liceos de Ciencias, y los Liceos de Ciencias Sociales. A partir de 2008, también se puede impartir en la enseñanza primaria dos horas a la semana, como asignatura optativa.

A partir de entonces, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España está presente en Turquía desde 2008 con una Dirección de Programa dependiente. Además, en septiembre de 2009, el Ministerio de Educación de España y la Embajada de Turquía aprobaron el “Programa de Postgrado sin Tesis de Profesorado de Español” dentro de la Universidad de Ankara, ofreciendo 50 plazas.

En el mismo año, se fundó “América Latina Asociación de Investigación” por la Universidad de Ankara, con el objetivo de investigar acerca de los países latinoamericanos y, de esta forma, tener más contacto desde el punto de vista de estructuras sociales, políticas, culturales, económicas y legales; así como organizar actividades de formación.

Desde el curso escolar 2010-2011 existe una sección bilingüe de español en enseñanza primaria en el Colegio Anabilim en Estambul con 235 alumnos.

El 18 de abril de 2012, se fundó el primer “Centro Español de Recursos de Turquía” con el fin de procurar material a los interesados, mediante seminarios, cursos, talleres y actividades culturales.

El 3 de octubre de 2013, se firmó en Estambul un Acuerdo de Cooperación Educativa entre el Reino de España y la República de Turquía. Gracias a este acuerdo es posible avanzar en la difusión y promoción de la enseñanza de español como lengua extranjera en Turquía.

Con la apertura del Instituto Cervantes en Estambul en 2001, y a partir de 2004, con la entrada de Turquía en el programa Erasmus, se han aumentado las relaciones entre ambos países, a nivel social y cultural. Ante estos datos, y este interés por el español como lengua extranjera (ELE), podemos destacar la demanda de docentes de

ELE para los colegios y academias, para los niveles de primer ciclo, de segundo (máster) y de tercer ciclo (doctorado).

1.2. Estructura de la tesis doctoral

La tesis doctoral se estructura en los siguientes capítulos. Después de este capítulo introductorio, el Capítulo II trata sobre los objetivos principales y específicos de la tesis, y se expone una serie de preguntas de investigación. Esto nos permite, a su vez, ofrecer un panorama general de los conceptos que vamos a trabajar en el ámbito de la Lingüística Aplicada.

En el Capítulo III, relativo al estado de la cuestión, se explica los trabajos en adquisición de segundas lenguas y también se expone los estudios en el ámbito de Lingüística Aplicada. Posteriormente, nos ocupamos de los estudios en la investigación turca y nos centramos en el papel que ejerce la lengua materna en la lengua extranjera. Asimismo, justificamos la relevancia de nuestra tesis doctoral y destacamos la escasez de investigaciones en este ámbito con los idiomas turco y castellano.

En el Capítulo IV, se expone el marco teórico de la tesis. Se explica las corrientes lingüísticas sobre la enseñanza y aprendizaje de idiomas desarrolladas en los últimos cincuenta años, el Análisis Contrastivo, el Análisis de Errores y el Análisis de Interlengua. Después, presentamos la clasificación de errores de acuerdo con los

nvestigadores Vázquez (1991), Santos Gargallo (1993) y Fernández (1997).

En el Capítulo V, se describe la metodología empleada en este estudio. Con el fin de acotar nuestro campo de trabajo: nos ceñimos al análisis de Corder (1967) y ofrecemos una lista de errores según el corpus que hemos obtenido. A continuación, ofrecemos una descripción detallada del corpus y perfil de los sujetos, así como de la metodología.

En el Capítulo VI, se expone el análisis del corpus. Apoyándonos en el marco teórico y en el análisis de errores, describimos y examinamos los errores de los estudiantes turcos, y los clasificamos en una tipología que ayude a explicar las causas por las que se producen. En este apartado exponemos los datos cuantitativos para pasar después a un análisis cualitativo.

El Capítulo VII está dedicado a la discusión de los resultados de nuestro trabajo y los contrastamos con otros trabajos en el ámbito de adquisición de segundas lenguas. También ofrecemos una comparación de las causas de estos errores; es decir, si estas son iguales o diferentes a las que condicionan a estudiantes de otras nacionalidades.

En el Capítulo VIII, finalizamos esta investigación aportando una serie de conclusiones obtenidas de los análisis anteriores, en concreto la contribución de la tesis en el campo de la Lingüística Aplicada.

Desde el punto de vista investigador, nos planteamos un estudio de tipo descriptivo que nos lleve a extraer conclusiones valiosas en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera y orientar futuras investigaciones.

Al final de esta investigación, incluimos dos anexos: Anexo I. Ejemplos extraídos del corpus de estudio, donde exponemos la categoría de los errores de nuestro corpus. Y el Anexo II. Corpus de estudio; este Anexo se adjunta en un CD.

Con este trabajo de investigación hemos querido profundizar en los resultados del aprendizaje, por lo que ha sido relevante observar y analizar los textos escritos en castellano por estudiantes turcos. De este modo, pretendemos realizar un trabajo práctico y útil para el mundo de la enseñanza que sea significativo para los docentes y estudiantes turcos de español como lengua extranjera.

CAPÍTULO II: OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El presente estudio nace con el propósito de ofrecer vías para solucionar dos problemas estrechamente conectados en la expresión escrita en español por estudiantes turcos:

El primero de ellos es la falta de competencia en la expresión escrita que presentan los estudiantes turcos en sus textos en español y, en concreto, la falta de dominio gramatical y ortográfico para llevar a cabo satisfactoriamente dicha competencia comunicativa. Mediante un análisis contrastivo de ambas lenguas, se pueden documentar cuáles son las necesidades gramaticales de los estudiantes y permitir así una adecuada actuación gramatical.

El segundo problema es el hecho de que el estudiante no puede valorar su progreso ni puede aprender a detectar o resolver sus propias dificultades. Además, el estudiante continúa cometiendo los mismos errores porque no tiene estrategias para aprender de ellos. Por lo tanto, podríamos conocer sus necesidades lingüísticamente y permitirnos así encontrar una manera más clara de entender el porqué de sus errores.

2.1. Objetivos

Por las razones expuestas, pretendemos alcanzar los siguientes objetivos: principal y específicos.

2.1.1. Objetivo principal

El objetivo central de esta tesis consiste en identificar en relación con la producción de textos escritos los problemas de los estudiantes turcos que aprenden español.

2.1.2. Objetivos específicos

Para cumplir el objetivo central de la investigación, se proponen los objetivos específicos que presentamos a continuación:

- 1) Estudiar y analizar la redacción de textos producidos por estudiantes turcos de español como lengua extranjera en el nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, y señalar sus errores.
- 2) Contrastar la lengua materna (L1) con las otras lenguas de estudio (L2, inglés y español) a partir de los errores encontrados.
- 3) Categorizar los diferentes errores encontrados en el grupo de acuerdo con el nivel de referencia B1.
- 4) Explicar las causas lingüísticas de cada categoría de los errores encontrados.
- 5) Proponer pautas, a partir de los resultados obtenidos, para la elaboración de materiales didácticos para hablantes de turco en el aprendizaje de ELE.

Los objetivos propuestos nos permitirán conocer las características de la interlengua de los estudiantes turcos, y ofrecer también datos

prácticos para los profesores de ELE, a partir de los cuales podrán organizar sus clases de español, seleccionar los materiales según la necesidad del alumno y explicar el contraste de la gramática de dos idiomas tan distintos. En definitiva, si comprendemos la interlengua y nos basamos en las dificultades lingüísticas de los alumnos turcos de ELE, se podrán mejorar los resultados académicos de estos estudiantes.

2.2. Preguntas de investigación

En este trabajo presuponemos que los errores que cometen los estudiantes turcos se deben principalmente a las diferencias gramaticales y ortográficas entre los dos idiomas implicados: el turco y el español. Por tanto, nos preguntamos:

- 1) ¿Cuáles son las principales dificultades lingüísticas en los niveles morfosintáctico, ortográfico y léxico-semántico de nuestros estudiantes turcos de E/LE en el nivel B1 a la hora de expresarse por escrito en español?
- 2) ¿Qué influencia tiene la L1 y otras lenguas (L2, el inglés concretamente) del estudiante turco en su aprendizaje del español (ELE)?
- 3) ¿Cuáles son las causas de los errores presentes en el corpus analizado?

4) ¿Estos errores se mantienen, disminuyen o aumentan en el segundo nivel?

5) ¿Qué propuestas pueden realizar los profesores de ELE para evitar este tipo de errores?

Estas son las preguntas a las que intentaremos responder a lo largo del presente trabajo. En el capítulo siguiente, nos centraremos en el estado de la cuestión acerca del tema abordado en la tesis doctoral.

CAPÍTULO III: ESTADO DE LA CUESTIÓN

En el presente capítulo nos hemos propuesto hacer un repaso de la situación actual en la que se encuentra la enseñanza de segundas lenguas, en concreto del español y aprendido por hablantes del turco. Nuestro objetivo es exponer y reflexionar sobre los estudios relacionados con el análisis de errores, análisis contrastivo y el análisis de interlengua. En los siguientes apartados, exploramos, en primer lugar, los estudios de análisis contrastivo, análisis de errores y análisis de interlengua relacionados con nuestra tesis doctoral. En segundo lugar, examinamos los estudios en adquisición de segundas lenguas, la Lingüística Aplicada. Por último, exponemos los estudios sobre español y turco.

3.1. El desarrollo del análisis contrastivo, el análisis de errores y el análisis de la interlengua

Durante el siglo XX, hasta la actualidad, la Lingüística Aplicada ha tenido un papel importante en el uso de las teorías lingüísticas para aspectos tales como el aprendizaje de lenguas, el desarrollo de la escritura y la lectura, entre otras aplicaciones prácticas de los estudios del lenguaje.

La Lingüística Aplicada fue reconocida por la Universidad de Michigan en 1946. En 1948, dicha Universidad creó la revista *Language Learning* (LL), titulada como *Journal of Applied Linguistics*. Más tarde, apareció la *International Review of Applied*

Linguistics (IRAL). Además, en 1964, fue fundada la *Association Internationale de Linguistique Appliquée*.

En general, en este ámbito, en Inglaterra, Canadá y los Estados Unidos, se llegó a producir una amplia bibliografía sobre la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. En los últimos años, se ha publicado un elevado número de estudios en castellano. Un trabajo importante en este sentido es el *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, dirigido por Lobato y Santos Gargallo (2004), que trata sobre la enseñanza-aprendizaje del español desde un punto de vista teórico y práctico.

En el contexto de la presente tesis doctoral, el análisis contrastivo, el análisis de errores y la interlengua, desarrollados en el campo de la Lingüística Aplicada, representan unas de las vías de acceso para cumplir con el objetivo de esta investigación; es decir, identificar los errores en textos escritos cometidos por los estudiantes turcos que aprenden español. En el presente capítulo, exponemos las obras más importantes y significativas para nuestro trabajo en el ámbito de las líneas de estudio antes señaladas.

El aprendizaje-enseñanza de una lengua extranjera se fundamenta en los trabajos de Fries (1945) y Lado (1957), profesores de la Universidad de Michigan, quienes plantean una comparación sistemática de la lengua nativa y la lengua meta con el fin de encontrar las diferencias y similitudes entre dos lenguas. En la obra titulada *Teaching and Learning English as a Foreign Language*,

Fries (1945) expuso que la adquisición de una segunda lengua está influida por la primera lengua y, por eso, el papel de la primera lengua en la adquisición de la segunda es, frecuentemente, negativo. Así, como dice Santos Gargallo: “La llamada Lingüística Contrastiva se interesa por los efectos que las diferencias existentes entre la estructura de la lengua base y la estructura de la lengua meta producen en el aprendizaje de la L2” (Santos Gargallo, 1993: 26).

En la década de los cincuenta, aparecen publicaciones como *Languages in Contact* (1953) de Weinreich, una obra importante en Sociolingüística y Bilingüismo; *Linguistic Across Cultures* (1957) de Lado, lingüista americano, donde se describen los métodos para comparar dos sistemas de sonido, la gramática, la escritura y el vocabulario; *Verbal Behavior* (1957) de Skinner, que presenta los principios conductistas; y *Syntactic Structures* (1957) de Chomsky, sobre las estructuras sintácticas. Según Fries (1945) y Lado (1957) la comparación de la lengua nativa (L1) y la lengua meta (L2) ha de realizarse en todos los niveles: ortográfico, léxico, semántico y sintáctico. Respecto a las dificultades de aprendizaje, Lado afirma: “El estudiante que entra en contacto con una lengua extranjera, encontrará algunas características bastante difíciles y otras extremadamente fáciles. Aquellos elementos que son similares a su lengua nativa serán simples para él, y aquellos elementos que son diferentes serán difíciles” (Lado cit. por Agbodoyetin, 2011:52)

Consideramos que esta propuesta para comparar dos lenguas es acertada y completa, por lo que la tomaremos en cuenta para nuestro análisis de textos de los estudiantes turcos de español como lengua extranjera.

Todos los trabajos que hemos mencionado arriba tienen una descripción contrastiva y su aplicación pedagógica queda limitada a lo que más tarde los profesores hagan en el aula. Pero consideramos que incluir una aplicación pedagógica en una investigación es fundamental. A este propósito afirma Blanco Picado (2008: 80):

“El proceso de aprendizaje en el que se apoya la adquisición de una lengua extranjera es una sucesión de estadios por los que el alumno tendrá que ir pasando para conocer, interiorizar y utilizar las normas que conforman ese todo complejo que configura una lengua como instrumento de comunicación. En ese proceso va adquiriendo una serie de herramientas gramaticales, léxicas, funcionales y culturales, y va desarrollando sus estrategias de aprendizaje y comunicación, lo que le permite aumentar su competencia lingüística y comunicativa”.

Y añade:

“Son muchos los obstáculos que el estudiante tendrá que salvar, pero es precisamente esa dificultad y la satisfacción de superarla lo que le motiva para continuar. Y nuestra labor como profesores es ayudarlo en ese camino” (Ibíd.).

Las investigaciones sobre análisis contrastivo nos permiten guiar la figura del profesor de español, así como tener la posibilidad de

conocer las necesidades lingüísticas y conceptuales del alumno. A pesar de la importancia de este aspecto, no hemos encontrado investigaciones sobre el español y turco que lo incluyan, lo cual será un elemento fundamental en nuestro estudio.

En el ámbito de la enseñanza contrastiva, destacan Smith (1978), Nickel y Wagner, (1968) cuyo objetivo es el de controlar las diferentes etapas del aprendizaje. Igualmente, Politzer (1968) realizó un estudio con el propósito de conocer qué debe enseñarse primero a los estudiantes de español y francés. Llegó a la conclusión de que las oraciones en contraste debían presentarse en primer lugar. Sin embargo, otros investigadores como Hadlich (1968) y Richards (1974) han considerado que aplicar este tipo de enseñanza en vez de prevenir los errores, provoca que los estudiantes cometan más errores.

En aquella época, los estudios llevados a cabo en torno a la enseñanza de una lengua extranjera, el material y las técnicas que la acompañan, han sido dos: traducción y audio-oral. Autores como Moulton y Di Pietro (1970) defienden el método de traducción. Afirman que un estudiante no puede evitar su lengua materna y, por eso, este método es esencial si se quieren establecer las diferencias y similitudes entre la lengua materna y lengua extranjera.

Otro punto clave en los estudios de Lingüística Aplicada relevante para nuestra tesis doctoral, es el análisis de errores, porque juega un papel importante en el proceso de análisis de los textos escritos. Las

aproximaciones que mencionaremos a continuación nos ayudarán a situarnos en el campo de la Lingüística Aplicada, observar y analizar las necesidades del profesor y el alumno, explorar el análisis de errores una noción central en la Lingüística Contrastiva, y las diversas técnicas de análisis de errores.

Corder (1967), quien ha dedicado numerosos trabajos a este tema, elaboró los conceptos básicos acerca del error. Considera que los errores de los estudiantes son inevitables en el aprendizaje de lenguas modernas: “Los errores no deben verse como signos de inhibición sino simplemente como resultado de la aplicación de estrategias de aprendizaje” (Corder, cit. por Liceras, 1992: 40). Además, el análisis de errores es una buena metodología en el ámbito de la Lingüística Aplicada: “El estudio de los errores del estudiante es parte de la metodología del estudio del aprendizaje de una lengua. En este sentido se parece mucho al estudio de la adquisición de la lengua materna” (Corder, 1973: 263).

A este respecto, Nickel (1972), Hammarberg (1974), Olsson (1974), Vázquez (1987), entre otros, han basado su investigación en esta visión del error propuesta por Corder (1967). Sin embargo, otros autores como Ringbom (1986) y Zydatis (1974) lo critican y consideran que los errores son negativos en el proceso de aprendizaje. El modelo de Análisis de Errores ha ido cambiando a lo largo de los años, como así lo recoge Santos Gargallo:

En publicaciones posteriores (1971a, 1981) [Corder] amplió los objetivos centrándose en las aplicaciones didácticas del modelo, en cómo mejorar el material de enseñanza y corregir las deficiencias con el fin de

proporcionar al alumno los datos que necesita para hacer frente a una determinada situación comunicativa (Santos Gargallo, 1993: 18).

Defendemos el modelo de Corder y consideramos que este modelo de análisis proporciona una información muy útil no solo para los alumnos, sino también para los profesores y los investigadores sobre el proceso de adquisición de segundas lenguas. Corder (1971) divide este método en tres etapas:

- a) “La descripción de todas las oraciones: las claramente idiosincrásicas y las superficialmente bien formadas”.
- b) “La identificación de la gramática del dialecto idiosincrásico basada en las equiparaciones bilingües (interlengua- lengua objeto) que proceden de la descripción efectuada en la primera etapa”.
- c) “La explicación (de carácter eminentemente psicolingüístico y no lingüístico como las dos etapas anteriores) que debe dar cuenta de cómo se llega a construir la gramática del dialecto transicional. El hecho de considerar los errores como parte del proceso de adquisición implica la búsqueda de explicaciones distintas de la que proporciona la teoría de la formación de hábitos, que no está interesada en los errores porque se consideran solamente como la prueba de que no se han adquirido los hábitos correctos” (Corder, cit por Liceras, 1992: 63-64).

El último paso del análisis de errores buscaba una explicación a los “dialectos idiosincrásicos” en función de la segunda lengua y de la lengua materna. De esta forma, el análisis de errores es: “Una alternativa al análisis contrastivo, un acercamiento influenciado por el behaviorismo a través del cual los lingüistas buscaron definir la

diferencia formal entre los que aprenden una lengua materna y una lengua extranjera para diagnosticar los errores” (Blázquez, 2010: 2).

Como vemos, el error es indiscutiblemente necesario para el aprendizaje de segundas lenguas para el estudiante, el profesor y el investigador. Como señala Corder: “La corrección de los errores, precisamente, es la que nos proporciona el tipo de evidencia negativa necesaria para el descubrimiento de la regla o el concepto correcto” (Liceras, 1992: 75).

El último punto clave en los estudios de Lingüística Aplicada y para nuestra tesis doctoral es el concepto de Interlengua para poder analizar los textos escritos de nuestros estudiantes turcos.

El término interlengua fue utilizado por primera vez en 1935 por Reineck en su tesis de maestría “Lengua y Dialecto en Hawái”, publicada por la Universidad de Hawái en 1969. En 1953, Weinreich en su trabajo “Lenguas en Contacto” desarrolla conceptos de interferencia lingüística como los de *criollo*, *pidgin* y *bilingüismo*.

Selinker (1972:84) define la interlengua así: “Un sistema lingüístico independiente: sobre la base de los datos observables que resultan de los intentos del alumno en la producción de una norma de la LO.” El lingüista atacó la visión conductista de las lenguas y según él aprendemos a través de entrada de datos (input). El fenómeno fue introducido y explicado por Selinker (1969) y reelaborado por él mismo en 1972.

La interlengua fue desarrollada en tres trabajos vinculados a tres aspectos lingüísticos: la lingüística, por Nemser (1971); la sociolingüística, por Corder (1971); y la psicolingüística por Selinker (1972). El modelo de Selinker habla de cinco procesos:

“La transferencia lingüística, la transferencia de instrucción, las estrategias de aprendizaje, las estrategias de comunicación, y la hipergeneralización de reglas de la LO. De estos cinco procesos centrales proceden los elementos fosilizables, es decir las unidades de la L1 que permanecen en la IL independientemente de la cantidad de instrucción” (Selinker cit por Liceras, 1992: 80).

En cambio, Adjémian (1982) afirma que la gramática de la interlengua distingue entre la gramática de la lengua materna y la gramática de la lengua meta.

Destacamos el concepto de interlengua según Nemser (1972) porque consideramos que el nivel de interlengua puede variar dependiendo de otros factores que rodean al aprendizaje de una lengua:

“Llamaremos sistema aproximado al sistema lingüístico desviante empleado por el alumno que intenta utilizar la lengua objeto. Estos sistemas varían su carácter de acuerdo con el nivel de dominio de la lengua objeto; también varían en función de la experiencia de aprendizaje (que incluye el ser expuesto al sistema escrito de la lengua objeto), la función comunicativa, las aptitudes personales para el aprendizaje, etc”. (Nemser, 1972:51).

En el campo de la lingüística aplicada española, cabe mencionar las tesis doctorales realizadas por Vázquez (1991), Santo Gargallo (1993) y Fernández (1997), sobre la interlengua. A continuación, haremos un breve repaso a los trabajos de estos tres autores que nos servirá para ir delimitando y precisando las características que debemos tener en cuenta en nuestro propio estudio, tanto sobre interlengua como sobre el análisis de errores y el análisis contrastivo.

La tesis de Vázquez (1991) se centra en el análisis de errores de estudiantes alemanes de español como lengua extranjera. La autora describe los errores morfosintácticos y también hace una comparación entre el nivel inicial, intermedio y avanzado para poder categorizar los errores en varios tipos de criterios: lingüístico, etiológico, comunicativo y pedagógico. Al final, el trabajo contiene un apartado con la etiología de errores y propuestas de instrumentos didácticos para los profesores de ELE. La metodología que utilizó la autora en su trabajo también nos ha servido en nuestra tesis para clasificar los errores (errores de adición, omisión y falsa elección).

En el trabajo de Santos Gargallo (1990), se plantean dos preguntas en relación con el tratamiento de los errores: ¿capacidad comunicativa o corrección gramatical?, ¿conocimiento gramatical o funcional? (Santos Gargallo, 1990: 170). La autora comenta lo siguiente:

“Estamos de acuerdo en que el tratamiento de los errores desde un punto de vista comunicativo y en relación con la expresión oral debe hacerse de manera diferente a la que ahora vamos a proponer. El tratamiento de

los errores y las estrategias de corrección que vamos a proponer serán de aplicación exclusiva a la expresión escrita y, siempre y cuando la corrección gramatical figure entre los objetivos académicos de los alumnos” (Santos Gargallo, 1990: 172).

En este trabajo la investigadora plantea esta otra cuestión: “Si debemos corregir los errores y, si la respuesta es afirmativa, cómo y en qué medida lo haremos” (Ibíd.). Desde nuestro punto de vista hay que corregir los errores como hemos comentado en el capítulo II.

En otro trabajo también Santos Gargallo (1992) trata los tres modelos de investigación que también planteamos en nuestro trabajo: el análisis contrastivo, el análisis de errores y la interlengua. La investigadora piensa que: “La interlengua habrá de ser juzgada como un sistema válido dentro de su propia idiosincrasia” (Santos Gargallo, 1992:130). La autora realizó un estudio empírico en el análisis de errores (morfología, sintaxis y léxico) en la expresión escrita de estudiantes de español cuya lengua materna era el serbo-croata. El objetivo del trabajo era analizar, clasificar y describir los tipos de errores más frecuentes. El corpus de datos utilizado estaba constituido por un conjunto de cincuenta y cinco redacciones escritas, realizadas por los estudiantes de tercer y cuarto curso de español de las Facultades de Filología de las Universidades de Zagreb y Sarajevo en el curso 1988-1989. Para llevar a cabo un trabajo de investigación de análisis de errores, como esa autora, es pertinente tener en cuenta diferentes metodologías y de esta forma obtener un resultado más fiable. Tal y como apunta Santos Gargallo

(1992:63): “... se debe escoger la metodología con la cual el profesor se encuentre que se adapta mejor a su preparación, forma de ser, y a su forma de enseñar, además de tener en cuenta las características propias”. De ahí que su decisión sea para nuestra investigación una guía metodológica más que apropiada. Como Santos Gargallo, tomamos en cuenta los diferentes métodos para el proceso de aprendizaje.

En cuanto a la interlengua, Santos Gargallo la define así:

“El bilingüismo individual considerado como la aptitud para expresarse fácil y correctamente en una lengua extranjera aprendida especialmente es algo que puede darse después de muchos años conviviendo en la comunidad lingüística de la lengua en cuestión, pero aun así siempre habrá ciertos errores fosilizados y además, se ha demostrado que incluso en casos de nivel alto de bilingüismo, el hablante tiende a acudir a su lengua nativa cuando tiene que expresar emociones fuertes o sentimientos íntimos” (Santos Gargallo, 1993: 81-82).

“La interlengua es el sistema lingüístico del estudiante de L2, sistema que media entre la lengua modelo y la lengua nativa, cuya complejidad se va incrementando en un proceso creativo que atraviesa sucesivas etapas marcadas por las nuevas estructuras y vocabulario que el alumno adquiere” (Santos Gargallo, 1992: 189).

Fernández (1997) realizó una investigación sobre la interlengua aplicando la metodología de análisis de errores en cuatro grupos de estudiantes de español con distintas lenguas de origen: alemán, japonés, árabe y francés. Comparó dichos idiomas en distintos niveles (principiantes, intermedio, avanzado). Esta es una de las

investigaciones más ricas, por su método de análisis, no solo a nivel fonológico, morfosintáctico, léxico, discursivo sino también por las tres etapas de evolución de la interlengua que se muestran y en las que se clasifican los errores. La autora opina que para explicar los errores, la L1 y L2 juegan un papel muy importante sobre todo si el nivel de dominio lingüístico de un alumno es alto. Es un trabajo muy completo para seguir nuestro estudio a la hora de analizar y comentar los tipos de errores de carácter morfosintáctico, sintáctico y léxico de los estudiantes turcos en la producción escrita del nivel intermedio.

Desde el punto de vista didáctico, es pertinente citar la tesis de esta investigadora sobre el papel de la interlengua:

De la asunción de los errores como índices de los estadios por los que el aprendiz atraviesa en el camino de apropiación de la lengua meta, se pasa al concepto de “interlengua”, como el sistema propio de cada uno de esos estadios. El análisis de la IL nace apoyándose en el análisis de errores, pero pronto alarga su campo de observación, ya que en ese “sistema aproximado” existen estructuras diferentes a las de la lengua meta las formas “erróneas”, pero también se producen muchas estructuras correctas de acuerdo con la norma de la nueva lengua” (Fernández, 1997: 14).

Suscribimos las palabras de Fernández (1995) en su definición del error, esto es: “Paso obligatorio, indicio y estrategia en el proceso de aprendizaje, proceso que pasa por una serie de estadios o interlengua hasta llegar a la lengua meta” (Fernández, 1995: 203). Compartimos esta definición porque consideramos también que el

error es un instrumento indispensable en el proceso de aprendizaje del español por los estudiantes turcos.

Con estas tres investigaciones hemos intentado presentar la interlengua y las metodologías más vigentes en el ámbito de Lingüística Aplicada no solo en el nivel europeo, sino también en el ámbito internacional. A continuación, presentamos los trabajos relacionados con el ámbito de enseñanza de idiomas con el fin de conocer las metodologías que se han aplicado en este campo.

3.2. Trabajos que integran varias perspectivas de análisis

Nos restringimos a la presentación de algunos estudios relevantes para nuestra investigación.

Hemos elegido diecisiete idiomas de ocho familias lingüísticas distintas y poder ver similitudes y diferencias con el español. La primera familia lingüística es la germánica. En un estudio sobre el aprendizaje del inglés, Naranjo Hernández (2009) se basó en el análisis contrastivo, el análisis de errores y la interlengua para examinar textos escritos de estudiantes de inglés. El autor defiende estas tres categorías así: “El análisis contrastivo, el análisis de errores y la interlengua no son excluyentes, sino complementarios puesto que todos pueden ayudar a entender el proceso de aprendizaje de una L2” (Naranjo, 2009: 70). Destacamos de este trabajo la aplicación didáctica que se incluye. El autor recomienda

la corrección de los errores a los profesores del Instituto Cervantes y les da algunas recomendaciones finales para el aula ELE.

Skjaer (2004) va más allá y en su trabajo busca la relación entre los errores y su efecto en la comunicación. De esta manera, elabora una jerarquía de errores comunicativos en beneficio de profesores, alumnos y evaluadores de E/LE en Noruega. Skjaer explica: “Nuestra intención es hacer un trabajo que pueda ser un primer paso en la elaboración de algún tipo de jerarquía «comunicativa» de errores, queremos llegar a saber más sobre qué errores distorsionan el mensaje y entorpecen la comunicación en textos escritos”. (Skjaer, 2004: 39). El análisis se realiza sobre un corpus de doce respuestas del examen escrito final del bachillerato noruego de junio de 2001. Subrayamos la metodología basada en el análisis de errores en el marco de la lingüística aplicada. El autor, como en nuestra tesis doctoral, utiliza la metodología de Corder (1967), también empleada por Fernández en su investigación, recopilada en *Interlengua y análisis de errores* (1997). Para muchos investigadores, como Fernández (1997), la interlengua y el análisis de errores son una herramienta muy valiosa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. Skjaer (2004: 26) lo expone así en las siguientes palabras:

“El AE [Análisis de Errores] es de alguna forma una parte de un análisis más amplio que sería el Análisis de interlengua que trataría de clasificar tanto lo “correcto” como lo “incorrecto” en la interlengua de los aprendientes. En este sentido, el AE es una disciplina imprescindible, aplicándose en él el AC para detectar las interferencias de la L1. El AE pretende describir los errores y explicar sus orígenes, ya no para

evitarlos, sino para contribuir a analizar los estadios de la interlengua y así llegar a profundizar los conocimientos sobre cómo aprendemos lenguas extranjeras”.

Según los resultados de este trabajo de Skjaer (2004), los “norueguismos” y los errores discursivos son los que tienen el impacto más negativo en la comunicación en textos escritos. Además, el autor, al final del trabajo, propone algunas implicaciones didácticas como una búsqueda de información acerca del resultado del examen.

Baztán (1994) en su estudio menciona que hay muy pocos trabajos con el español y el holandés y añade que ninguno de los investigadores explica completamente el proceso del desarrollo de adquisición de segundas lenguas. El investigador encuentra el modelo de análisis de Andersen (1991) como punto de partida para realizar una investigación sobre el uso de los pasados en español como lengua extranjera por las siguientes razones:

“a) se centra en el orden de adquisición del aspecto del español como lengua extranjera. b) focaliza la aparición del aspecto exclusivamente en el uso de las formas indefinido/imperfecto. c) delimita el orden en que se comienza a usar esta inflexión atendiendo a la influencia del significado de los verbos; y d) propone la «defective tense hypothesis» según la cual «in beginning states of language acquisition only inherent aspectual distinctions are encoded by verbal morphology, not sense or grammatical aspect»” (Andersen, 1994: 34).

A raíz del análisis del corpus, que obtiene de la Universidad de Utrecht, llega a la conclusión de que el orden propuesto por Andersen (1991) influye en los tres modelos que lo modifican. En concreto, se concluye que el indefinido se adquiere antes que el imperfecto. Tal como afirma en este artículo Baztán: “La influencia primera y más fuerte es la de función pues tienden a usarse antes los indefinidos que los imperfectos” (Baztán, 1994: 43). Cabe mencionar que contrastar el método y resultados de esta investigación con otros ha sido muy útil para los estudiantes y profesores de E/LE. En relación con los errores morfosintácticos, encontramos similitudes con nuestro corpus.

En la segunda familia lingüística, la románica, recogemos estudios con el francés y el portugués. En su tesis doctoral, Arias Méndez (2011) tiene el objetivo de responder a una pregunta muy importante cuyo principio es el mismo que en nuestra investigación: “¿Cuáles son las principales dificultades que manifiestan los aprendices portugueses de ELE, en un nivel intermedio o B1, a la hora de expresarse por escrito en español?” (Arias Méndez, 2011: 12). El autor basa su análisis de errores en los pasos de Corder (1967) pero también toma en cuenta las clasificaciones de Baralo (1998), Martín (2000, 2004) y Griffin (2005). El autor concluye que los aspectos que representan una mayor dificultad se encuentran primero en el nivel fónico-ortográfico; en un segundo lugar, en el nivel léxico; y en un tercer nivel, semántico. Finalmente, el investigador presenta una serie de propuestas didácticas, lo que consideramos la parte más relevante de este trabajo.

La tesis doctoral de Santos Maldonado (2002), como el trabajo de Arias Méndez (2011), se formula desde tres modelos de análisis: análisis contrastivo, la hipótesis de interlengua y el análisis de errores. Asimismo, también sigue los pasos de Corder (1967). El análisis ha permitido crear una tipología de clasificación de interferencias léxicas y de explicitar, mediante tablas, el proceso de análisis. Al final del trabajo, en el capítulo “Propuesta Pedagógica”, el autor indica algunas sugerencias para ayudar al alumno en la producción escrita en una LE mediante el tratamiento de errores, al igual que Arias Méndez (2011).

El tercer grupo corresponde a la familia lingüística eslava. Denst (2006) elaboró un estudio en el que presenta los mecanismos que rigen el uso del artículo en español y su posible equivalencia en ruso. El autor explica el problema de los hablantes polacos y rusos con el artículo en español, aunque dominen esta lengua en el aspecto léxico o fonético. Consideramos el análisis contrastivo de estos idiomas como una de las partes más importantes, ya que mediante dichas comparaciones los estudiantes y los profesores serán capaces de entender ambos idiomas y les permitirá solventar los errores que han cometido durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de E/LE. Además, en cuanto a la metodología, nos parece útil lo que Denst aporta en su investigación: ofrecer ejemplos del corpus lingüístico de la RAE además de los ejemplos de los textos traducidos del español al ruso.

Škutová y Lima Ramírez (2007) trabajaron con los errores que se encontraron a lo largo de sus labores profesionales. El objetivo de su trabajo era aprovechar los errores para profundizar en el estudio del español. Además, adjuntaron una lista con algunos errores que también tenemos en nuestro corpus (preposición, verbos, sustantivos, adjetivos, artículos, pronombre personal, errores producidos por interferencia de una L3, vacilación en el uso de posesivos, expresiones y frases hechas, errores de pragmática, y errores de intercultura). Este tipo de trabajos son de gran relevancia por permitirnos extraer conclusiones empíricas sobre el proceso de adquisición de una lengua extranjera.

En un estudio con estudiantes rusos, Mañas Iban (2010) trabaja con la propuesta de Fernández (1997) para analizar los textos escritos de los estudiantes rusos del Departamento de Filología Románica de la Universidad Estatal de San Petersburgo. El autor nos presenta una breve introducción a la lengua mediante el sistema verbal ruso y el estudio contrastivo de los sistemas verbales como el trabajo de Škutová y Lima Ramírez (2007). Destacamos la conclusión de su trabajo puesto que se asemeja a la de nuestro estudio: la lengua materna y la interlengua juegan un papel importante en el proceso de aprendizaje de los estudiantes rusos y turcos.

La tesis doctoral de Fernández Jodar (2006) está centrada en el análisis de errores intralingüísticos y tiene como objetivo facilitar el camino a los aprendices polacos que se enfrentan al español y a las culturas con él relacionadas. Se presenta una descripción de los

errores interlingüísticos en el lenguaje escrito, a partir de la cual se estudia la importancia y el origen de los errores. El objetivo es evitar y ayudar a la hora de preparar materiales específicos para los alumnos polacos, como es el caso en nuestra investigación con estudiantes turcos. La investigación se realizó en la Facultad de Filología Hispánica de la Universidad Adam Mickiewicz de Poznań entre los cursos 2000-2001 y 2004-2005 con un corpus de 67 textos. El investigador clasificó los errores en tres categorías, que nosotros también compartimos: léxico, morfosintáctico y gráfico.

En el cuarto grupo tenemos las lenguas semíticas, en donde encontramos dos trabajos destacados: uno de Rodríguez Paniagua (2001) y otro de Palacio Alegre (2013). En el primer trabajo el autor investiga algunos de los errores que cometen los aprendices árabes de español como lengua extranjera, con el objetivo de determinar cuál es su origen, y en qué proporción estos errores son generados por la influencia del árabe. Para la elaboración de este estudio, obtuvo un corpus lingüístico a partir de los exámenes D.B.E. (Diploma Básico de Español) realizados por alumnos árabes del Instituto Cervantes. La tipología de los errores que usó fue la propuesta por Bustos (1998) y los clasificó en tres grupos: errores interlingüísticos, errores intralingüísticos y errores ambiguos. La investigación nos presenta las conclusiones de los tres tipos de errores y propuestas metodológicas, que pretenden ser una guía de actuación ante las dificultades que plantea el español a estos alumnos, igual que pretendemos nosotros hacer en el contexto turco.

Por su parte, Palacio Alegre (2013) condujo una investigación con 22 estudiantes malteses adultos de nivel A1 del Centro Cultural Hispano-Maltés. Alegre se propuso evaluar la efectividad de un tipo de instrucción gramatical explícita para la oposición imperfecto-indefinido. Asimismo, exploró si el estudiante podía generalizar la citada descripción gramatical desde un tipo muy concreto de oraciones a otra clase de estructuras oracionales. La justificación del estudio surge de la propia oposición imperfecto-indefinido, por ser un aspecto complejo de la gramática del español para los estudiantes de E/LE. Según los resultados de la investigación, los estudiantes no encontraron una mayor dificultad ante la producción de combinaciones ‘menos esperables’ (imperfecto / verbo perfectivo e indefinido / verbo imperfectivo) que de asociaciones ‘más esperables’ (imperfecto / verbo imperfectivo e indefinido / verbo perfectivo). Asimismo, mostraron una mayor dificultad de procesar estructuras independientes o coordinadas sin relación lógica de subordinación temporal. En nuestro caso, el indefinido e imperfecto, en turco, son bastante distintos que en castellano, por eso consideramos este un trabajo útil por su detallada descripción morfológica de ambos aspectos.

En la quinta familia lingüística, malayo-polinesia, encontramos el artículo de Sánchez Jiménez (2006), dedicado a la ortografía pues considera que a esta se le suele dar menos importancia que a la sintaxis, la morfología y el léxico en clases de E/LE. En este estudio se analizan 258 estudiantes, que se dividen en tres niveles: nivel inicial, nivel intermedio y nivel avanzado, correspondientes al grado

de lengua alcanzado por el estudiante con respecto a las medidas que especifica el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006). El valor del trabajo es buscar los principales errores que se producen en la ortografía en el contexto de enseñanza de la lengua española en Filipinas de alumnos nativos de las lenguas tagala e inglesa. Destacamos esta investigación ya que analizamos también la ortografía en nuestro corpus.

El segundo trabajo de esta quinta familia fue llevado a cabo por García Martínez (2011), quien analizó el diálogo con un estudiante universitario de máster de español. Para la clasificación de errores el autor ofreció las categorizaciones propuestas por Fernández (1997: 44), Vázquez (1991: 31) y Santos Gargallo (1993: 109). Para llevar a cabo un trabajo de investigación basado en el análisis de errores, consideramos, al igual que este autor, la necesidad de trabajar con metodologías distintas para llegar a una conclusión más real y completa. El autor llegó a algunas conclusiones relevantes como la confusión que muchos universitarios de Taiwán tienen entre nombres, adjetivos y adverbios en la oración. Son errores que los estudiantes prolongan durante sus cuatro años de aprendizaje y, en no pocos casos, pueden considerarse como fosilizados, debido también a que no existe diferenciación entre las citadas categorías gramaticales dentro de la lengua china. Por otra parte, el estudiante analizado mostraba un número considerablemente elevado de aciertos en la construcción de oraciones, tanto simples como compuestas, y utilizaba bastante apropiadamente pronombres, artículos y preposiciones, pero con un porcentaje algo mayor, pero

aceptable, de omisiones o confusiones de nexos, en relación con la coordinación y la subordinación. Pensamos que es esencial trabajar la interlengua también con nuestros estudiantes turcos con la finalidad de enmendar los errores y ver las razones por los que se producen.

En la sexta familia lingüística, sino - tibetana - sinítico, contamos con el trabajo de Lin (2005). El creciente interés por el aprendizaje-adquisición del español como segunda lengua en Taiwán le llevó a realizar este estudio, como el nuestro en el contexto turco. El trabajo se encuadra metodológicamente en el modelo del análisis de errores, completado con el análisis contrastivo. En este estudio, Lin realiza un análisis cualitativo para identificar dónde se hallan los problemas en el uso del artículo, en qué estructuras, a qué valores afecta, y por qué se produce tal dificultad. Asimismo, realizó un análisis cuantitativo, que muestra las cifras de los distintos tipos de errores y su gravedad para obtener una jerarquía. Además, el autor afirma que conocer los aspectos más idiosincrásicos de la adquisición del artículo por alumnos chinos. Finalmente, ese trabajo también apunta que apenas existan publicaciones especializadas dirigidas a los alumnos chinos de español como lengua extranjera, igual que en nuestro caso con el turco.

Para la séptima familia lingüística, la altaica, tenemos la tesis doctoral de Nakagawa de Masunaga (2012), donde se presentan dos enfoques teóricos: la lingüística contrastiva y el análisis de errores. En el estudio, se analiza la traducción al japonés de los ejemplos de

los usos y valores de cada determinante presentados en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006), con el fin de determinar las diferencias y similitudes entre los sistemas de determinación de ambos idiomas. Después de analizar los resultados obtenidos en el test aplicado, se hace una clasificación y diagnóstico de los determinantes. Finalmente, se presentan las conclusiones en tres partes: en la primera parte se incluyen conclusiones del análisis contrastivo (artículos, demostrativos, posesivos, cuantificadores, numerales, determinantes en general). En la segunda parte, la autora habla sobre el empleo de los determinantes por los estudiantes japoneses. Y en la última parte saca algunas conclusiones para el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Para los estudiantes japoneses los determinantes más problemáticos son los artículos y entre ellos es el indefinido el que les genera mayor dificultad. Al tomar en consideración que el japonés y el turco pertenecen a la familia de lenguas altaicas, este trabajo es un ejemplo claro para mostrar que los artículos suelen resultar problemáticos tanto para japoneses como para turcos.

La memoria final de Saito (2005) fue escrita con el objetivo de reflexionar sobre las dificultades y los problemas que presentan los estudiantes japoneses en un curso de traducción inversa de la universidad de Salamanca (curso de verano 2002). La investigadora, como nuestro estudio, tomó en cuenta el análisis contrastivo, el análisis de errores y la interlengua. La investigadora realizó el estudio dentro de cuatro corpus: errores gráficos, errores gramaticales, errores léxicos y errores pragmáticos. La autora llegó

a una conclusión de que entre los gramaticales; el artículo y la preposición fueron unos de los puntos más problemáticos, al igual que observamos en nuestro estudio.

En la octava familia lingüística, la griega, encontramos el artículo de Leontaridi, Peramos y Ruiz (2009) cuyo objetivo es el de estudiar y evaluar la competencia lingüística en ELE de los estudiantes griegos a través de los errores gramaticales, sintácticos y léxicos. El corpus del trabajo está compuesto por 93 muestras de textos escritos de los exámenes de ELE Intermedio (nivel B2), de la convocatoria de exámenes que tuvo lugar en noviembre de 1993 en Grecia. Se clasifican los errores en tres categorías generales: errores de omisión, errores de redundancia y errores de confusión. El trabajo destaca la importancia de los errores desde un punto de vista positivo, es decir, los errores son de gran utilidad, no solo para el profesor de ELE, sino también para el alumno, ya que pueden contribuir a una apreciación más consciente y ayudar a la corrección de los puntos más débiles. Suscribimos tal punto de vista. Como dicen los autores: “El error es un elemento intrínseco del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y justo por eso puede convertirse en un arma poderosa en manos del profesor pero también en manos de los alumnos” (Leontaridi, Peramos y Ruiz, 2009: 29).

En cuanto a la tesis doctoral de Alexopoulou (2005), esta tiene el objetivo principal de identificar, describir, clasificar y explicar los errores producidos en la interlengua. En nuestro estudio hemos

utilizado la misma línea para poder analizar los textos escritos de los estudiantes turcos. En su tesis doctoral pretende responder a las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los errores más recurrentes de la producción escrita de hablantes griegos de español?, ¿Es la interferencia con la lengua materna la causa principal de las formas desviadas?, ¿El carácter local de los errores morfosintácticos afecta a la comprensibilidad del mensaje?, ¿Qué características presenta la evolución de la interlengua escrita de hablantes griegos de español?, similares a las preguntas que nosotros hemos planteado en esta tesis doctoral. La autora afirma que

“nos ha movido el deseo de abrir nuevos caminos promoviendo los estudios en este ámbito en nuestro país, ya que a pesar del gran auge que ha experimentado el aprendizaje del español en Grecia, sobre todo durante los últimos diez años, el campo de investigación de la lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera es casi inexistente en los ámbitos académicos griegos”. (2006: 12).

Nuestro objetivo también es el de dar un nuevo enfoque al aprendizaje del español como lengua extranjera en Turquía e intentar a reducir los errores de los estudiantes turcos de español.

En este subapartado, por último, destacamos el estudio de Campillos Llantos (2012), que trabajó con muy pocos sujetos turcos. El objetivo de su tesis doctoral tiene el objetivo de responder algunas preguntas similares a las nuestras: ¿Cuáles son los errores más frecuentes del proceso de aprendizaje? ¿Cuál es el grado de influencia de la lengua materna en la adquisición? Para poder

analizar los problemas de los sujetos (principalmente con las siguientes L1: portugués, italiano, francés, inglés, neerlandés, alemán, polaco, chino y japonés), el investigador trabajó con todos los niveles lingüísticos: gramática, léxico, pronunciación y pragmática-discurso. Cabe mencionar que entre los 40 sujetos había algunos sujetos turcos, lo cual ha sido beneficioso para poder comparar resultados.

A continuación, exploramos los estudios sobre ELE por hablantes turcos en el ámbito de la Lingüística Aplicada.

3.3. Estudios sobre el aprendizaje de E/LE por turcos hablantes

A diferencia de la amplia bibliografía de trabajos dedicados a la adquisición de segundas lenguas en español y en otras lenguas, hay relativamente pocos trabajos sobre la lengua castellana producidos en Turquía.

Gürlek (1998) habló por primera vez acerca de la adquisición de segundas lenguas en Turquía en el año 1998 con el objetivo de analizar los errores en la producción escrita ELE de estudiantes turcos, en concreto: tiempos verbales imperfecto e indefinido. A partir de este estudio, con otros investigadores, siguió sobre la misma línea con el fin de ayudar a los estudiantes y profesores de lenguas extranjeras. Dicha autora llama la atención sobre la necesidad del análisis de errores y su importancia en la enseñanza y en el proceso de aprendizaje de la lengua española. El objetivo de la

autora es analizar, clasificar y describir los errores más frecuentes, así como determinar cuáles son las áreas de mayor dificultad en el aprendizaje del español. Su trabajo está compuesto por dos pruebas, una de ejercicios de producción libre y semilibre y otra de producción dirigida. Según los resultados, hay que tener en cuenta que los estudiantes turcos ya dominan el inglés como lengua extranjera antes de empezar a estudiar español y se produce una interferencia con esta segunda lengua. El trabajo de Gürlek (1998) destaca que el uso de los tiempos verbales de indicativo e imperfecto es complicado por no ser el turco una lengua románica. La investigadora señala la importancia del análisis de errores en el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera pues de esta forma podemos entender las dificultades de los estudiantes turcos con los tiempos verbales (imperfecto e indefinido). En otro estudio, esta autora llega a la conclusión de que “tanto la lengua materna como la lengua inglesa tienen influencia en el proceso de adquisición de la nueva lengua” (Gürlek, 2000: 36). También la transferencia negativa de la lengua materna, al igual que en nuestra investigación, muy a menudo surge por no generalizar todas las reglas dadas.

Horta Sanz (2000) expone la dificultad que los estudiantes turcos tienen en las primeras clases en los niveles iniciales de ELE respecto a los géneros masculino y femenino. Sin embargo, los estudiantes admiten transformar su lógica lingüística previa y aprenden los sustantivos con su género correspondiente. A lo largo de su trabajo, la autora explica el porqué de la dificultad de

aprender el género de los sustantivos en español. Finalmente, da sugerencias a los profesores de E/LE de diferentes niveles. En otro artículo, Horta Sanz (2000), según su propia experiencia docente en la Universidad de Estambul, explica los problemas específicos de los estudiantes turcos en comparación con el español en los siguientes ámbitos: fonética y fonología, morfosintaxis, ortografía y puntuación.

İlgürel (2008), en el ámbito de la morfosintaxis, realizó una encuesta con el objetivo de ofrecer sugerencias para los estudiantes turcos con dificultades con el subjuntivo español. Al final del trabajo, el autor expone un apartado en el que muestra y comenta ejercicios de subjuntivo que aparecen en diferentes libros de texto de ELE.

Díaz Murillo (2013) realizó un estudio sobre la utilización del subjuntivo en estudiantes de Lengua y Literatura Española en la Universidad de Fatih (Estambul). El objetivo fue analizar los usos del subjuntivo problemáticos para estos estudiantes. Los errores se clasificaron en tres categorías: errores por interferencia, errores por influencia de las formas no marcadas y errores intralingüísticos. La autora se centró en analizar el corpus producido por dos grupos de informantes de segundo y tercer cursos. El corpus se compone de 32 pruebas gramaticales, 27 cuestionarios sobre la motivación y 4 cuestionarios sobre la práctica docente. También el autor realizó perfiles de uso del subjuntivo, analizó los errores más comunes y sistematizó un plan de actividades para reforzar los usos más problemáticos. Dicha investigación nos permite tener una visión

general de los usos del modo subjuntivo que generan más dificultades a los estudiantes turcos.

En otro trabajo, Hamu Haddu (2013) investigó el uso del artículo por parte de aprendices turcos de ELE en el nivel B1, identificó los errores de sus producciones para determinar el estado de su interlengua y clasificó los errores que les resultan más problemáticos a los estudiantes. La autora llegó a la conclusión de que en la prueba de rellenar huecos, la mayor dificultad se encuentra en el uso de la omisión del artículo. La autora opina que la influencia de la lengua materna tiene un papel esencial porque el idioma turco carece de artículo y solo dispone del numeral “bir”, que puede ser usado como artículo indefinido.

Cabe mencionar otros trabajos de investigación referidos a la enseñanza y aprendizaje del turco-español (LE/L2): Zobl (1982), Şenyıldız (2004), Mingo (2008), Gökşenli (2010), Sánchez (2012), Darcan (2012).

Con los estudios de ambas lenguas hemos intentado hasta aquí abarcar y presentar lo esencial de la opinión científica de diferentes investigadores que han trabajado en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras desde el análisis contrastivo, el análisis de errores y la interlengua. En esta tesis doctoral tomaremos en consideración el problema de los estudiantes turcos y nos dedicaremos a marcar los ejemplos que han sido explorados por los investigadores en sus estudios del error. Como vemos, los estudios científicos sobre el turco y la enseñanza de ELE han destacado en el

ámbito morfosintáctico, en varios aspectos: el modo subjuntivo, tiempos verbales-imperfecto e indefinido, artículo, etc... En nuestra tesis doctoral se analiza la morfosintaxis, la ortografía y el nivel léxico-semántico. Como hemos mencionado anteriormente, la bibliografía existente en este tema es escasa. Esta ha sido una de las motivaciones que nos han llevado a emprender el presente estudio.

CAPÍTULO IV: MARCO TEÓRICO

A lo largo de este capítulo nos proponemos explorar el campo de la Lingüística Aplicada, en el que se incluye la Enseñanza de Segundas Lenguas. El objeto de este estudio exige que abordemos el ámbito de la Lingüística Aplicada, que constituye la aplicación de las teorías, métodos y conocimientos propios de la lingüística a la resolución de problemas diversos en los que está implicado el uso de la lengua. Por lo tanto, fundamentamos nuestro estudio en el Aprendizaje de Segundas Lenguas, centrándonos específicamente en las corrientes de Análisis Contrastivo, Análisis de Errores y Análisis de la Interlengua.

4.1. La Lingüística Aplicada

El objetivo principal de nuestro trabajo es tratar los principales modelos de análisis que se han utilizado en la investigación sobre enseñanza y aprendizaje de lenguas, dentro del marco de la Adquisición de Segundas Lenguas. La Lingüística Aplicada como disciplina se desarrolló a lo largo del siglo XX, principalmente en Estados Unidos, Gran Bretaña y Australia (Vez, 1984). Algunos autores representativos de esta disciplina son, por ejemplo, Mackey (1966), Allen y Corder (1973), Burgarski (1987), entre otros. McCarthy (2001), en la mitad del siglo XVII, utilizó la palabra *aplicada* para referirse a utilidades lingüísticas científicas.

Según la literatura estudiada, la Lingüística Aplicada nació por tres razones principalmente:

- a) “Las transformaciones políticas vividas tras la Segunda Guerra Mundial, que generaron la necesidad de llevar a cabo una labor de planificación lingüística como consecuencia de la reestructuración geográfica, así como un repentino aumento del interés por el aprendizaje y la enseñanza de lenguas, cuyo objeto era desarrollar destrezas lingüísticas eficaces para la comunicación internacional y los servicios de inteligencia. Esto se tradujo en un llamamiento, por parte del gobierno estadounidense, de lingüistas de primera fila como Leonard Bloomfield y Charles Fries para que se diseñaran cursos de lenguas especializados”.
- b) “El desarrollo de una sólida teoría del lenguaje de manos del estructuralismo norteamericano, orientado principalmente a la descripción de las estructuras sintácticas”.
- c) “El auge del conductismo, que excluye la atención a los procesos mentales en general, para centrarse exclusivamente en lo externo, en lo observable directamente (Watson: 1924). Estas ideas fueron trasladadas al terreno lingüístico por Bloomfield en *Language* (1933). Fiel a sus raíces estructuralistas, Bloomfield concibe el estudio del lenguaje y del aprendizaje de L2 exclusivamente desde la conducta observable” (Block, 2003: 12).

La Lingüística Aplicada se desarrolló en diversos lugares del mundo con objetivos muy similares en relación a la enseñanza y aprendizaje de lenguas. En los años 40 emergió la Lingüística Aplicada en Estados Unidos. Según Howatt (1984), el término

Lingüística Aplicada tuvo lugar por primera vez en 1948 en la revista *Language Learning: A Journal of Applied Linguistics*, fundada por C. Fries (1945) y otros lingüistas anglosajones vinculados al Instituto de Inglés de la Universidad de Michigan. Su objetivo era dedicarse a la enseñanza de las lenguas modernas y, más concretamente, a la enseñanza del inglés como lengua extranjera. En Australia, sin embargo, se centraron más en las lenguas modernas y en el idioma de los inmigrantes que en los estudios del inglés. Aquí, la Asociación de Lingüística Aplicada fue establecida en el Congreso Nacional de dicha disciplina en agosto de 1976. En Inglaterra, gracias a la Asociación Británica de Lingüística Aplicada, se realizaron estudios acerca del uso del lenguaje, la adquisición de una segunda lengua y la enseñanza de la lengua. En Alemania, en los años cincuenta y sesenta, el alemán como lengua extranjera empezó a cobrar fuerza (*Deutsch als Fremdsprache*). En Japón, en el año 1984, se fundó la Asociación Japonesa de Profesores de inglés, para poder realizar actividades internacionales. En España, en el año 1982, nació la Asociación Española de Lingüística Aplicada con el objetivo de enseñar el español como lengua extranjera.

Esta disciplina ha sido desarrollada por varios lingüistas, entre los que podemos destacar a Corder (1973), Ebnetter (1982), Van Els (1984), Slama Cazacu (1984) y Lobato (1988). Según Santos Gargallo, la Lingüística Aplicada es: “Una disciplina científica que se apoya en los conocimientos teóricos que sobre el lenguaje ofrece la lingüística teórica, y cuyo objetivo principal es la resolución de

los problemas lingüísticos que genera el uso del lenguaje en una comunidad lingüística” (Santos Gargallo, 1993: 21).

Dentro de la Lingüística Aplicada han surgido varias subdisciplinas, de las que destacamos el Análisis Contrastivo, el Análisis de Errores y el Análisis de la Interlengua, directamente relacionados con el Aprendizaje de Segundas Lenguas. En los siguientes apartados se explicará cada una de las subdisciplinas, que fundamentan el análisis de esta tesis doctoral.

4.2. Análisis Contrastivo

Nuestro primer pilar del marco teórico se basa en el Análisis Contrastivo porque se ocupa de las dificultades del alumno en la Adquisición de Segundas Lenguas. En este sentido, comenzaremos planteando el primer modelo de Análisis Contrastivo, utilizado por los investigadores con el objeto de facilitar el aprendizaje y la enseñanza de una lengua extranjera. Jackson define así el Análisis Contrastivo: “Contrastive analysis is the technique associated with contrastive linguistics, and it may be defined as a systematic comparison of selected linguistic features of two or more languages” (Jackson, 1981: 195).

Según Diccionario de Terminos Clave de ELE (2008) el Análisis Contrastivo nació de la preocupación por encontrar una explicación teórica a los errores y de encontrar un método de trabajo para evitarlos. El inicio de estos planteamientos se remonta al año 1945, con las obras de Fries (1945), *Teaching and Learning English as a*

Foreign Language; Weinreich (1953), *Languages in Contact*; y Lado (1957), *Linguistics Across Cultures*. La obra de Fries (1945) contiene una detallada descripción de la fonología, morfología, sintaxis del inglés y una comparación del inglés con otros idiomas. Su obra puede considerarse el punto de partida del Análisis Contrastivo. El Análisis Contrastivo mantiene que la comparación sistemática de dos idiomas llevaría a revelar las dificultades generales que se producen en el aprendizaje de segundas lenguas, como señala Lado (1957):

“El profesor que haya hecho una comparación de la lengua extranjera con la lengua nativa de los estudiantes tiene más posibilidad de saber qué problemas van a surgir y puede prepararse para resolverlos. Llega a una comprensión de los problemas lingüísticos que solo difícilmente podría alcanzar de otra forma” (Lado, 1957: 3).

Según Lado (1957) el Análisis Contrastivo es beneficioso para la preparación de los materiales adecuados. Además, en su obra *Linguistics Across Cultures*, propone una comparación en cuatro niveles: fonología, gramática, vocabulario y escritura:

“... individuals tend to transfer the forms and meanings, and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture, both productively when attempting to speak the language [...] and receptively when attempting to grasp and understand the language [...] as practised by natives. [...] In the comparison between native and foreign languages lies the key to ease or difficulty in foreign language learning” (Lado, 1957: 1).

El objetivo de la obra de Lado (1957) era poder prever los errores y explicar por qué se cometían, así como construir una evaluación adecuada para el profesor y una programación para el alumno. Como vemos, los estudios contrastivos que se realizaron tenían como objetivo principal mejorar la enseñanza de los idiomas.

Desde Fries hasta Lado se fueron formando las ideas sobre el Análisis Contrastivo entre los años 1945 y 1957. Por su parte, Weinreich (1953), en *Languages in Contact*, se preocupó más por la perspectiva sociolingüística de la disciplina e introdujo dos aspectos claves, transferencia e intransferencia, que afectan los niveles fonológico, morfológico, sintáctico, léxico y discursivo. En nuestra tesis aplicamos las teorías metodológicas de Fries (1945), Lado (1957) y Weinreich (1953). En particular nos centraremos en la morfosintaxis para realizar el análisis contrastivo de nuestro estudio y así poder 1) ver las diferencias entre el español y el turco, 2) ofrecer una guía para la creación de materiales más apropiados para estudiantes turcos de español, y 3) orientar a los profesores en la enseñanza de ELE en Turquía.

En los años setenta, Wardhaugh (1970) discutió la diferencia entre la hipótesis fuerte y la hipótesis débil del análisis contrastivo. Fries (1945) y Lado (1957) han sido asociados a la versión fuerte de la hipótesis contrastiva. En la hipótesis fuerte se señala que las dificultades en el aprendizaje de un idioma se pueden predecir sobre la base de una comparación sistemática del sistema de la lengua materna del alumno (su gramática, fonología y léxico) con el sistema de un segundo idioma. Así, estos estudios se realizaron con

el objetivo de mejorar la enseñanza de los idiomas. En cambio, Wardhaugh (1970) niega la versión fuerte y acepta la hipótesis débil. Al respecto, Wardhaugh dice:

“... que los lingüistas tengan disponible un conjunto de universales lingüísticos formulados en una teoría lingüística global capaz de tratar de modo adecuado tanto la sintaxis como la semántica y la fonología. Exige, además, que tengan una teoría de la lingüística contrastiva dentro de la que integrar las descripciones lingüísticas completas de las dos lenguas que se están contrastando con el fin de obtener el conjunto correcto de contrastes entre las dos lenguas” (Wardhaugh, 1970: 44).

En este sentido, ni siquiera sería necesario el contacto directo con el aprendiz ni con la gramática manejada para el estudio comparativo. Por lo tanto, en esta versión, el punto de partida del contraste viene marcado en un estudio real en la producción realizada por el aprendiz de la L2. Wardhaugh (1970), entre las manifestaciones de esta versión débil, incluyó los trabajos sobre inglés y español de Stockwell y Bowen (1965) y Stockwell, Bowen y Martin (1965).

En esa misma década de los setenta, también se empiezan a encontrar críticas al análisis contrastivo, por sus teorías, metodologías y prácticas. Según Fernández (1997) podemos agrupar las críticas en tres puntos:

1. Las investigaciones empíricas llevadas a cabo demuestran así que la interferencia de la lengua materna no explica la mayoría de los errores de los estudiantes.

2. Las aportaciones de las nuevas corrientes en Lingüística, Psicolingüística y Sociolingüística arrojan fuertes críticas a los planteamientos básicos del análisis contrastivo.
3. Los métodos de enseñanza que se apoyan en esta hipótesis no consiguen evitar los errores.

Según Santos Gargallo (1993: 66) dividimos las principales críticas en siete puntos:

1. Resultados demasiado abstractos y de difícil aplicabilidad en la enseñanza de una lengua extranjera.
2. Dificil resolución de todos los problemas planteados en el aprendizaje, porque no todos son de naturaleza lingüística y el Análisis Contrastivo ignora otros componentes.
3. Falta de decisión en la teoría lingüística que se va a utilizar.
4. Confusión en la distinción teórico-aplicado.
5. Estatismo, se hacen descripciones normativas, se considera que L1 y L2 son iguales y que la posición del estudiante con respecto a la L2 es estable.
6. Ignora el componente psicológico y el componente pragmático.
7. La traducción es un concepto teórico ambiguo.

A pesar de estas críticas, el análisis contrastivo no es rechazado completamente, como afirman González (1995: 118).

“En definitiva, el análisis contrastivo se presenta hoy como un procedimiento indispensable en la investigación lingüística teórica. Tanto desde un enfoque formal como desde un enfoque tipológico-funcional, sólo a través del estudio y la comparación interlingüística pueden extraerse y confirmarse los denominadores comunes de las lenguas. El análisis contrastivo es un auxiliar básico en la comprensión de los procesos de adquisición de una segunda lengua. No podemos entender el papel de la lengua materna de una manera tan restrictiva y excluyente como la entendieron los lingüistas de los años cincuenta, pero tampoco podemos descartarlo tan radicalmente como sucedió en los años setenta”.

Más tarde, Penadés (1999: 8) también defiende el análisis contrastivo para el aprendizaje de una L2:

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

Desde el punto de vista de la enseñanza de segundas lenguas, es importante realizar un análisis comparado para poder darnos cuenta de que el turco es muy distinto al castellano. Destacamos las ideas de Lado (1957) y Weinreich (1953):

Lado (1957: 2-3) señala:

“Suponemos que el estudiante que se enfrenta con un idioma extranjero encuentra que algunos aspectos del nuevo idioma son muy fáciles, mientras que otros ofrecen gran dificultad. Aquellos rasgos que se parezcan a los de su propia lengua, le resultarán fáciles y por el contrario los que sean diferentes, le serán difíciles”.

Weinreich (1953: 1) dice: “Mientras mayor sea la diferencia entre dos sistemas... mayor será el problema de aprendizaje y el área potencial de interferencia”.

Las palabras de Santos Gargallo (1993) también corresponden con nuestra opinión acerca del Análisis Contrastivo:

“Al Análisis Contrastivo le debemos, ante todo, una concienciación de que el protagonista en la clase de idiomas es el alumno, y no el profesor como se pensó durante las décadas anteriores. Como consecuencia de esto, surgió una preocupación seria y científica por facilitar el proceso de aprendizaje en el alumno con un diseño más apropiado de los materiales y técnicas de instrucción” (Santos Gargallo, 1993: 67).

A continuación, en el ámbito de la Adquisición de Segundas Lenguas, expondremos el Análisis de Errores y especificaremos cuáles son sus fines, que nos servirá también como apoyo para analizar los textos escritos de los estudiantes turcos.

El siguiente apartado pretendemos aportar información general sobre el idioma turco y español. Desde nuestro punto de vista, este estudio aporta una nueva visión para entender el idioma turco sobre todo en el campo de artículo, concordancia y preposición, con los

que, concretamente, hemos trabajado en el capítulo de análisis de errores.

4.2.1. Características generales del idioma turco y español

El objetivo de este apartado consiste dar unas pinceladas sobre las semejanzas y diferencias del español y del turco. Por eso, explicaremos brevemente las características generales de estos dos idiomas (el orden sintáctico, el alfabeto, armonía vocálica y armonía consonántica, el acento). Luego, merece la pena trabajar con el tipo de errores gramaticales que hemos utilizado para analizar nuestro corpus: el género, el número, el artículo y la preposición. Recordamos que en el capítulo de “análisis de errores” hemos consultado los manuales gramaticales para explicar las causas de los errores en español, por eso en este subapartado solo utilizamos la *Nueva gramática de la lengua española* (2009) para hacer una comparación con el turco. Respecto este idioma, hemos utilizado el libro de Kut (1999). Por esta razón, presentamos el contraste entre el español y el turco sin profundizar en fenómenos complejos como uso del artículo que luego en el capítulo correspondiente se abordará con detalle.

El idioma turco pertenece a la familia lingüística de las lenguas túrquicas. Dicha familia forma parte a su vez de la rama altaica de las lenguas uralo-altaicas. Es una lengua aglutinante, por seguir la ley de armonía vocálica, que no existe en español, y se basa en un sistema de afijos añadidos a la raíz de las palabras que permiten expresar gran cantidad de significados con pocas palabras. El orden

de la frase es mucho más estricto que en castellano. El turco usa casi exclusivamente sufijos. Su morfología no suele tener excepciones y es altamente regular. No existe el género gramatical. El orden sintáctico es SOV (Sujeto, Objeto, Verbo).

En contraste, en cuanto al castellano o español, esta es una lengua romance del grupo ibérico. El idioma español es una lengua flexiva de tipo fusionante, que en las oraciones se usa preferentemente. El español tiene flexión en los nombres, los adjetivos, los pronombres y los verbos. Es un idioma con orden sintáctico básico SVO (Sujeto Verbo Objeto), distinto que el turco.

4.2.2. El alfabeto turco y español. El acento

El alfabeto turco se compone de **29 sonidos**, de los cuales **8** son **vocales** y el resto consonantes. El alfabeto castellano consta de **27 letras**, de las cuales **5** son **vocales** y el resto consonantes. Todas las letras de las palabras se pronuncian y cada una de ellas cuenta con un solo sonido, aunque la letra “h” no tiene valor fónico (es muda). En el alfabeto turco hay seis letras “ç”, “ğ”, “ı”, “ö”, “ş”, “ü” que no existen en castellano. A diferencia del castellano, en turco, “ñ”, “q”, “x”, “w” no existen. A continuación, presentamos ambos alfabetos. Ver la Tabla 1.

Tabla 1. Alfabeto turco y español

El alfabeto turco	El alfabeto turco	El alfabeto castellano	El alfabeto castellano
Letra	Letra	Letra	Letra
A/ a	M/m	A/a	O/o
B/b	N/n	B/b	P/p
C/c	O/o	C/c	Q/q
Ç/ç	Ö/ö	D/d	R/r
D/d	P/p	E/e	S/s
E/e	R/r	F/f	T/t
F/f	S/s	G/g	U/u
G/g	Ş/ş	H/h	V/v
Ğ/ğ	T/t	I/i	W/w
H/h	U/u	J/j	X/x
I/ı	Ü/ü	K/k	Y/y
İ/i	V/v	L/l	Z/z
J/j	Y/y	M/m	
K/k	Z/z	N/n	
L/l		Ñ/ñ	

Armonía Vocálica

Como hemos indicado anteriormente, la armonía vocálica es una de las reglas más importantes de la lengua turca. Si la vocal final de una palabra es una vocal posterior, cualquier sufijo añadido a la palabra deberá contener vocales posteriores, y si la palabra termina en vocal anterior, los sufijos deberán contener vocales anteriores.

Las vocales en turco se dividen en dos categorías:

Vocales posteriores (a, ı, o, u). Se pronuncian con la lengua hacia la parte posterior de la boca.

Vocales anteriores (e, i, ö, ü). Se pronuncian con la lengua en la parte delantera del paladar de la boca.

Armonía Consonántica

En turco, después de las palabras que terminan en las consonantes **ç, f, h, k, p, s, ş, t**, cuando estas van precedidas por **-e, -i**, tomarán el sufijo **-tir (böcek- böcektir)**. Precedidas por **-ö, -ü**, tomarán el sufijo **-tür (küllük- küllüktür)**. Precedidas por **-a, -ı**: tomarán el sufijo **-tır (bıçaktır)**. Precedidas por **-o, -u**, tomarán el sufijo **-tur (oluk-oluktur)**.

El acento

Una de las diferencias fundamentales entre los dos idiomas es el acento. En turco el acento – siempre fonético – de la palabra, generalmente recae en la última sílaba, menos en algunos adjetivos adverbios, exclamaciones, palabras compuestas, verbos y algunos nombres geográficos, que caen en la primera sílaba como afirma Kut (1999: 44). En castellano, las palabras, según la sílaba tónica, se clasifican en cuatro:

- **Agudas:** Cuando la sílaba tónica es la última, como “reloj”.
- **Llanas:** Cuando la sílaba tónica es la penúltima, como “libro”.
- **Esdrújulas:** Cuando la sílaba tónica es la antepenúltima, como “lámpara”. **Esdrújulísimas:** Cuando la sílaba tónica es anterior a la antepenúltima, como “únicamente”.

El turco, al contrario que en castellano, no tiene acento ortográfico y, desde nuestro punto de vista, la ausencia de tilde en turco dificulta su aprendizaje por parte de los estudiantes turcos de español.

4.2.3. El género

Como indica Kut (1999: 72), en turco, a diferencia del castellano, “los sustantivos, los adjetivos y los pronombres no tienen género. Cuando se trata de una persona o cosa definida (el complemento directo), el sustantivo se emplea en caso acusativo”. Y, añade

“Se puede utilizar la palabra *erkek* (varón) o *dişi* (hembra) para definir el sexo de un animal; asimismo, las palabras *kadın* (mujer, femenino) o *erkek* (hombre, masculino) antepuestas a ciertos sustantivos pueden indicar el sexo de las personas: *erkek kedi* (gato), *dişi köpek* (perra), *erkek ahçı* (cocinero), *kadın bakan* (ministra), etc. Sin embargo, existen algunas palabras de origen extranjero que expresan el género” como por ejemplo:

Masculino	Femenino
Müdür (director)	Müdire (directriz)
Katip (secretario)	Katibe (secretaria)
Sahip (dueño)	Sahibe (dueña)

La *Nueva gramática de la lengua española* afirma que (2009:81) “el género es una propiedad de los nombres y de los pronombres que tiene carácter inherente y produce efectos en la concordancia con los determinantes, los cuantificadores, los adjetivos y, a veces, con otras clases de palabras”.

En cuanto al castellano hay seis tipos de género:

- **Masculino:** varones, animales machos y cosas que puedan llevar delante el artículo “el” (“el niño”, “el perro”, “el balón”).
- **Femenino:** mujeres, animales hembras y cosas que puedan llevar delante el artículo “la” (“la niña”, “la perra”, “la pelota”).
- **Neutro:** adjetivos que, utilizados como sustantivos, pueden llevar delante el artículo “lo” (“lo bueno”, “lo útil”).
- **Común:** personas que tienen una sola palabra para ambos géneros (“el mártir”, “la mártir”).
- **Ambiguo:** nombres de cosas que pueden ser tanto masculinas como femeninas (“el mar” y “la mar”).
- **Epiceno:** animales que tienen una sola palabra para ambos géneros (“la perdiz”).

4.2.4. El número

Kut (1999) expone que en turco, como en castellano, existen dos números, singular y plural. Pero la forma del plural se obtiene con la ayuda del sufijo -lar (siguiendo a las vocales a/i/o/u) o -ler (siguiendo a e/i/ö/ü). En castellano, sin embargo, con “s” o “es”, según acabe en vocal o consonante, como por ejemplo:

Kitap (“libro”) Kitap**lar** (“libros”), perde (“cortina”) perdeler (“cortinas”)

El libro - los libros, el ordenador, los ordenadores

Cabe reseñar que en turco el sufijo de plural no se utiliza cuando el sustantivo va acompañado de un numeral:

iki elma (“**dos** manzanas”)

bir kitap (“**un** libro”)

En español, el adjetivo concuerda con el nombre en género y número; en cambio, el adjetivo no varía:

uzun adam (“hombre alto”)

uzun adam-**lar** (“hombres altos”)

4.2.5. El artículo

Los sustantivos, en turco, no tienen artículo que los definan como señala Kut (1999: 481). “Si se trata de una persona o un objeto definido, se utiliza el sustantivo en caso acusativo, mientras que el sustantivo indefinido se utiliza por sí mismo o precedido por el adjetivo **bir** (un, uno)”. Ejemplos:

Bir defter aldim. (“He comprado **un** cuaderno”.)

Defteri aldim. (“He leído **el** libro”.)

El artículo indefinido (un/uno/una)

Como indica Kut (1999: 121-122)

“En turco, el artículo indefinido **bir** (un/uno/una) se omite frecuentemente. Cuando un sustantivo indefinido es el complemento directo del verbo, el uso del artículo indefinido indica específicamente

que una sola cosa está implicada, es decir, que “**bir**” funciona como un determinante numeral.

“Ejemplos:

Dondurma istiyorum. (“Quiero helado/**un** helado”.)

Bir dondurma istiyorum. (“Quiero **un** helado”.)

“Las primera frases se emplearían para declarar solamente la actividad desarrollada, sin especificar la cantidad de la cosa implicada; en cambio, la segunda frase se emplearía para dar énfasis al hecho de que se trata de un solo libro”.

En frases con un adjetivo, el indefinido generalmente se coloca entre el adjetivo y el nombre:

küçük **bir** ev (“**una** casa pequeña”)

En cuanto al español, el artículo es la parte de la oración que precede al nombre y la principal función del artículo es indicar su género y su número.

La *Nueva gramática de la lengua española* (2009:1023) lo afirma siguiente:

“como el resto de los determinantes-demostrativos, posesivos pronominales y cuantificadores nominales-, el ARTÍCULO pertenece a una clase de palabras de naturaleza gramatical que sirve para delimitar la denotación del grupo nominal del que forma parte e informar de su referencia. El papel fundamental del artículo consiste, en efecto, en especificar si lo designado por el sustantivo o el grupo nominal constituye o no información consabida”.

A diferencia del turco, en castellano las formas del artículo son las siguientes:

Artículo determinado: Se usa entidades ya conocidas en el discurso.

- **En singular:**

Masculino: el (“el cuaderno”)

Femenino: la (“la mesa”)

Neutro: lo (“lo bueno”)

- **En plural:**

Masculino: los (“los cuadernos”)

Femenino: las (“las mesas”)

Artículo indeterminado: Se usa con nombres de algo que es inconcreto.

- **En singular:**

Masculino: un (“un cuaderno”)

Femenino: una (“una mesa”)

- **En plural:**

Masculino: unos (“unos cuadernos”)

Femenino: unas (“unas mesas”)

Contracto: Deriva de la contracción del artículo masculino singular y las preposiciones *a* y *de*:

AL= A+EL (“llama al perro”)

DEL=DE+EL (“cayó del techo”)

No se formará el artículo contracto cuando el artículo “el” forma parte del nombre (el escaparate de El Corte Inglés)

4.2.6. La posposición

Siguiendo con las preposiciones, Kut (2009: 150) afirma respecto al turco lo siguiente:

No existen preposiciones independientes que precedan a los sustantivos a los cuales se refieren. El papel de las preposiciones se forma mediante los sufijos de los casos del sustantivo. Sin embargo, existen algunas partículas “pospositivas”, las cuales son palabras independientes que no preceden sino que “siguen” a los sustantivos relacionados.

Recogemos la gramática de Kut (1999:149-150), las principales posposiciones turcas pueden clasificar según su estructura en tres grupos:

1) Las posposiciones utilizadas con los sustantivos en su caso nominativo o con los verbos en infinitivo:

-için (“para, por”): Mehmet için (“para Mehmet”)

Sin embargo, los pronombres personales, excepto la tercera persona del plural, toman el sufijo genitivo:

benim için (“para mí”) bizim için (“para nosotros”)

senin için (“para ti”) sizin için (“para vosotros”)

onun için (“para él/ella”) onlar için (“para ellos”)

-gibi (“como”): kedi gibi (“como un gato”)

Los pronombres personales, asimismo, toman el sufijo genitivo: benim gibi (“como yo”), senin gibi (“como tú”), etc.

-kadar (“tanto”): bu kadar (“tanto, de este tamaño/modo”)

Los pronombres personales, excepto la tercera persona del plural, también toman el sufijo genitivo: benim kadar (“tanto como yo”), senin kadar (“tanto como tú”), etc.

-ile (-la,-le) (con): Ayşe ile Mehmet'le (“con Mehmet”)

-hakkında (“sobre, acerca de”): bu kitap hakkında (“sobre este libro”)

2) Las posposiciones utilizadas con el caso dativo:

-e ait (“perteneciente a”): bana ait (“perteneciente a mí”)

-e göre (“según; adecuado para”): bana göre (“adecuado para mí”)

-e kadar (“hasta”): akşama kadar (“hasta la tarde”)

-e doğru (“hacia”): okula doğru (“hacia la escuela”)

-e karşı (“contra”; “frente a”): dağa karşı (“hacia la montaña”)

-e rağmen (“a pesar de”): buna rağmen (“a pesar de ello”)

3) Las posposiciones utilizadas con el caso ablativo:

-den önce (“antes de”): senden önce (“antes de ti”)

-den sonra (“después de”): senden sonra (“después de ti”)

-den beri: (“desde”): dününden sonra (“después de ayer”)

-den dolayı (“a causa de”): arkadaşımından dolayı (“a causa de mi amigo”)

-den başka (“aparte de”): ailemden başka (“a parte de mi familia”)

-den itibaren (“a partir de”): bugünden itibaren (“a partir de hoy”)

Este tipo de posposiciones (excepto -den dolayı) se emplean también con las formas verbales:

Infinitivo corto + **-den önce:**

Gelmeden önce telefon et. (Llama antes de venir.)

Pretérito definido de la 1ª pers.pl. +**-den sonra:**

Geldikten sonra haber ver. (Avisa después de haber venido.)

Pretérito definido de la 1ª pers. pl+ **-den başka:**

Konuştuktan sonra film de gösterdi. (A parte de hablar, también proyectó una película.)

Pretérito definido con sufijo genitivo+ **-den beri:**

Geldiğimden beri yattıyorum. (Estoy acostado desde que he venido.)

Pretérito definido con sufijo genitivo+**-den itibaren:**

Girdiklerinden itibaren ağlamaya başladılar. (Empezaron a llorar desde que entraron)

Es importante señalar el resto de las posposiciones:

- (in) altında (“debajo de”)
- arasında (“entre”)
- in arkasında (“detrás de”)
- in içinde (“dentro de”)
- da/de (“en”)
- dışında (“fuera de”)
- etrafında (“alrededor de” /” por aquí”)
- e karşı (“contra”)

La *Nueva gramática de la lengua española* (2009:2223) señala que “en castellano, las preposiciones son palabras invariables y por lo general átonos que se caracterizan por introducir un complemento que en la tradición gramatical hispánica se denomina TÉRMINO. La preposición y su término forman en conjunto un GRUPO PREPOSICIONAL o PREPOSITIVO”. “En la actualidad, suele entenderse que las preposiciones del español son las siguientes: *a, ante, bajo, cabe, con, contra, de, desde, durante, en, entre, hacia, hasta, mediante, para, por, según, sin, so, sobre, tras, versus y vía*”. (*Nueva gramática de la lengua española*, 2009: 2228)

A continuación, en el ámbito de la Adquisición de Segundas Lenguas, expondremos el Análisis de Errores y especificaremos cuáles son sus fines. Esto nos servirá también como apoyo para analizar los textos escritos de los estudiantes turcos.

4.3. Análisis de Errores

El Análisis de Errores (AE) surgió a finales de los setenta y se basa en los planteamientos teóricos de las teorías cognitivas y mentalistas del aprendizaje. Concretamente, nació de la preocupación por identificar y evitar los errores que cometían los estudiantes de una lengua extranjera.

El Análisis de Errores, como modelo de análisis en investigación sobre Adquisición de Segundas Lenguas, cobró auge con el famoso trabajo de Corder (1967) *The Significance of Learners' Errors*, inspirado en la hipótesis innatista sobre la adquisición del lenguaje de Chomsky.

Corder (1968,34) apunta dos funciones básicas del Análisis de Errores:

“a) Teóricamente, el Análisis de Errores es parte de la metodología investigadora del proceso del aprendizaje de lenguas. Para descubrir la naturaleza de este proceso psicológico, tenemos que poseer un método de descripción del conocimiento de la lengua meta del aprendiente para relacionar este conocimiento con la enseñanza que viene recibiendo el aprendiente.

b) En la práctica, la función del AE es guiar el proceso de la corrección de las producciones desviadas, tanto al profesor como al aprendiente.”

4.3.1. Tratamiento del error

Dentro del aprendizaje de segundas lenguas, los conceptos de error, falta y lapsus, según Corder (1992: 267-268; 1974: 131), se definen de la siguiente manera:

- La etapa presistemática o etapa de conjetura al azar. El aprendiente ignora la existencia de una regla en particular y sólo ocasionalmente da con la forma correcta. Puesto que todavía no se ha dado cuenta de que hay un sistema o de cuál es su función, no puede ni corregir su error ni dar una explicación de por qué lo ha cometido.
- La etapa sistemática: sus errores son regulares. Trata de descubrir la forma en que funciona el sistema, mediante hipótesis. No puede corregir su error pero puede dar una explicación coherente sobre la regla que ha seguido.
- La etapa postsistemática. Se trata de la fase de prácticas en la secuenciación didáctica. Produce formas correctas pero de manera inconsistente, y por consecuencia incurre en faltas o lapsus debidos a factores psicológicos. Puede corregir su error y explicar la causa de su equivocación.

Corder (1967), en su artículo *The significance of Learners' Errors*, distingue entre el concepto de error y el de falta o equivocación, y establece uno de los primeros acercamientos a las diferencias entre faltas y errores:

“We must therefore make a distinction between those errors which are the product of such chance circumstances and those which reveal his underlying knowledge of the language to date, or, as we may call it, his transitional competence. The errors of performance will characteristically be unsystematic and the errors of competence, systematic. It will be useful therefore hereafter to refer to errors of performance as mistakes, reserving the term error to refer to the systematic errors of the learner from which we are able to reconstruct his knowledge of the language to date, i.e., his transitional competence” (Corder, 1983:168).

Según Corder, el *error* es una desviación que aparece en la producción verbal del que aprende una segunda lengua, mientras que los términos *falta* o *equivocación* se usan para hacer referencia a los errores esporádicos que el aprendiz comete por lapsus, fallos o descuidos. Según el autor, las faltas no son de importancia para el proceso de aprendizaje de una lengua; lo importante son los errores:

“Mistakes are not of significance to the process of language learning. However the problem of determining what is a learner’s mistake and what a learner’s error is one of some difficulty and involves a much more sophisticated study and analysis of errors than usually is accorded to them.” (Corder, 1983: 168).

Corder (1974: 125) explica la importancia de los errores en el campo de aprendizaje:

“The study of error is the part of the investigation of the process of language learning (...) In this respect, error analysis may prove to be one of the central activities in the psycholinguistic study of language learning”.

En nuestra investigación hemos considerado todos los problemas identificados como errores porque era difícil acceder a los estudiantes turcos para realizar una entrevista con ellos y en los trabajos de Vázquez (1991), Santos Gargallo (1993) y Fernández (1997) no hay una diferencia entre falta y el error.

Con el artículo *The significance of learners errors*, aparecieron los primeros estudios sobre errores de los estudiantes de una L2:

“Estos errores tienen un triple significado. Primero para el profesor; si éste emprende un análisis sistemático, los errores le indicarán dónde ha llegado el estudiante en relación con el objetivo propuesto y lo que le queda por alcanzar. Segundo, proporcionan al investigador indicaciones sobre cómo se aprende o se adquiere una lengua, sobre las estrategias y procesos utilizados por el aprendiz en su descubrimiento progresivo de la lengua. Y por último (y en algún sentido lo más importante) son indispensables para el aprendiz, pues se puede considerar el error como un procedimiento utilizado por el que aprende para aprender, una forma de verificar, sus hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua que aprende. Hacer errores es por tanto una estrategia que emplean los niños en la adquisición de su L1 y del mismo modo los aprendices de una lengua extranjera” (Corder, 1987: 7).

Las frases de Corder (1987) nos señalan la importancia de los errores para el profesor, para el investigador y también para el aprendiz y, por lo tanto, destaca el objetivo de nuestra investigación. Además, considera los errores como una estrategia natural que se tiene que aprender. En este punto nos parece oportuno atrevernos a afirmar que nuestra postura sigue a Corder

porque, como él, pensamos que los errores tienen vital importancia en el ámbito de Adquisición de Segundas Lenguas como elementos clave para conocer los problemas lingüísticos de los estudiantes de una L2.

Un estudiante de una lengua extranjera, a veces, no es capaz de entender cómo y por qué comete errores. Tampoco reconoce sus errores y, por eso, es necesario saber y aprender sus errores, como afirma Gisbert (1998: 44):

“Los estudiantes de una L2 no siempre son capaces de reconocer los errores que cometen a lo largo del aprendizaje de la segunda lengua, y en muchas ocasiones no son capaces de corregirlos e incluso pueden cometer el riesgo de cometer. Además, cabe destacar que los errores lingüísticos que comete un estudiante de L2 suelen ser diferentes a los errores que comete un hablante nativo”.

Sin embargo, entre los lingüistas existen dos posturas diferentes acerca del concepto del error: a) positiva, donde el error es importante en el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero, y b) negativa, que considera el error como un fallo en el aprendizaje de segundas lenguas. En nuestro estudio, tomamos como base el concepto positivo para analizar el corpus y aclarar el problema de los estudiantes turcos. Además, uno de los objetivos de las investigaciones del análisis de errores ha sido lograr una metodología adecuada y útil para los profesores y estudiantes de una lengua extranjera.

4.3.2 Objetivos del análisis de errores

Corder (1973) declara que el estudio de análisis de errores tiene el objetivo de averiguar el beneficio de los errores en el ámbito de adquisición de segundas lenguas y lo señala con las siguientes palabras:

“Por lo tanto, el análisis de errores proporciona un control sobre las predicciones de las comparaciones bilingües y, en la medida en que lo hace, representa una importante fuente adicional de información para la selección de los ítems que deben incorporarse a los programas de estudios” (Corder, 1973: 254).

Vázquez (1999: 25), por su parte, señala tres objetivos principales que mencionamos a continuación:

*Para tener un conocimiento más profundo del proceso de aprendizaje y, por lo tanto, tener pautas para enseñar mejor.

*Para obtener información lingüística acerca de problemas gramaticales todavía no analizados.

*Para tomar algunas decisiones, es decir, desarrollar un criterio sobre qué, cómo y cuándo corregir.

En resumen, el Análisis de Errores fundamentalmente defiende la necesidad del error a lo largo de aprendizaje de una segunda lengua. Al respecto Gisbert (1998) señala:

“En primer término, se amplía el número de las posibles causas del error. En segundo lugar, el error, desde esta perspectiva, pasa a interpretarse como positivo y necesario en el proceso de aprendizaje. Finalmente, el estudio de errores tiene efectos beneficiosos en la metodología de enseñanza de lenguas porque orienta al docente sobre dónde debe hacer hincapié en su labor profesional, porque da pistas a la hora de crear materiales de enseñanza útiles y adecuados y porque facilita crear pruebas objetivas de examen” Gisbert (1998: 11).

4.3.3. Metodología del análisis de errores: taxonomía para la categorización de errores

Para realizar un estudio como este es necesario seguir una metodología precisa como la de Corder (1967). Nos gustaría subrayar que nuestra tesis doctoral va a aplicar el modelo de Corder (1967) para identificar, explicar y analizar los textos escritos de los estudiantes turcos. Todo ello permite hacer una valoración gramatical en general de los estudiantes turcos en el proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera. La metodología del análisis de errores, propuesta por Corder (1967), es la siguiente:

- 1) Compilación del corpus de datos
- 2) Identificación de los errores
- 3) Descripción de los errores
- 4) Clasificación de acuerdo con una taxonomía

5) Explicación de los errores

6) Discusión de los resultados

7) Implicaciones didácticas para implementar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así, en nuestro caso, tras realizar la recopilación del corpus, identificamos los errores, empezamos a describirlos y buscamos un tipo concreto de clasificación de errores de acuerdo con una taxonomía que señalamos en el Capítulo V de metodología.

A continuación, destacamos las aportaciones de Vázquez (1991), Santos Gargallo (1993) y Fernández (1997), pues han sido un hito en el ámbito del Análisis de Errores.

4.3.4. Clasificación de los errores

Vázquez (1991), Santos Gargallo (1993) y Fernández (1997) han ofrecido diferentes clasificaciones de los errores cometidos por estudiantes de L2, como hemos mencionado en el Capítulo de III del estado de la cuestión. En el Capítulo V de la metodología procuramos realizar la sinopsis de una clasificación de los errores según el corpus que tenemos para nuestro estudio, por eso en el presente trabajo perseguimos el objetivo de exponer una visión general de todos los errores (véase apartado 6.1) según el corpus y basándonos también en los mismos investigadores mencionados arriba.

Vázquez (1991: 31-85) sigue cuatro tipos de criterios en el análisis de errores:

1. Criterio lingüístico: errores de adición, errores de omisión, errores de selección falsa, errores de colocación falsa, errores de yuxtaposición.
2. Criterio etiológico: errores intralinguales, errores interlinguales, errores de simplificación.
3. Criterio comunicativo: errores de ambigüedad, errores irritantes, errores estigmatizantes.
4. Criterio pedagógico: errores inducidos vs creativos, errores transitorios vs permanentes; fosilizados vs fosilizables; errores individuales vs colectivos; errores en la producción escrita vs. errores en la producción oral.

La autora considera los errores intralinguales e interlinguales en cada uno de los componentes del sistema y los agrupa por la lengua meta o interferencia de la lengua meta atendiendo al componente afectado. Según Vázquez (1991) los componentes son: fonológicos, léxicos, morfosintácticos, semánticos y pragmáticos.

1. Errores por interferencia fonética: “[g] en lugar de [x] en Argentina”.
2. Errores por interferencia ortográfica: “millones”.
3. Errores por interferencia léxica: “teorético (/ teórico), *pintador (/ pintor)”.

4. Errores por interferencia semántica: “calle (/ carretera), *planos (/ planes)”.

5. Errores por interferencia morfosintáctica.

A continuación, nos centramos en los errores del componente morfosintáctico con ejemplos ilustrados por Vázquez (1991: 41-63):

La concordancia en el sintagma nominal.

El número: “todos son feliz y contento”.

El género: “considera al Estado como una cosa extraño”.

El género de los sustantivos: “la coche”.

La concordancia en el sintagma verbal.

Concordancia del verbo con su sujeto: “nosotras, las dos últimas de las hermanas, crecieron juntas”.

Concordancia del verbo con su objeto: en la universidad se lee pocos libros interesantes”.

Elementos del sintagma nominal.

Los artículos.

El artículo definido:

Omisión del artículo: “Señorita Molina no me interesa”.

Uso expletivo del artículo definido: “la cantidad de las mujeres latinoamericanas que trabajan como empleadas domésticas”.

El artículo indefinido:

Uso redundante o pleonástico del artículo indefinido: “soy un funcionario”.

Utilización del artículo indefinido en lugar reservado normalmente al definido: “*el voluntario es un brazo derecho del sistema”.

Uso pleonástico del artículo indefinido en sintagmas nominales compuestos: “necesito un otro tema de examen”.

Los artículos en combinación con “ser/estar/hay”: “no hay una posibilidad de cambiar”.

El neutro “lo”: “estoy haciendo el contrario de lo que siento”.

Los demostrativos: “a mí me gustó porque me sentí muy joven en este momento”.

Los posesivos: “los latinos tienen su costumbre de sentarse en cafetería”.

Los numerales: “para mí no es fácil hablar si hay cientos de personas”.

Los indefinidos: “vi a alguien que quería entrar”.

Los indefinidos cuantificadores: “se ve que el uso de la bicicleta en la ciudad tiene mucho más ventajas”.

Los indefinidos distributivos y selectivos: “a un lado ... a otro”.

Los indefinidos limitativos: “nunca dijo algo sobre el tema”.

La posición de los adjetivos indefinidos.

El adjetivo.

Errores de concordancia falsa: “como ejemplo de esta problemática mis actividades son un tanto atípica”.

Errores de colocación: “En España, el profesor siempre se sienta a una grande mesa y nos cuenta cuentos”.

Elementos del sintagma verbal.

El pronombre personal en función de sujeto: “yo trabajo en una oficina”.

El objeto directo: “cuando estaba en España el problema era la lengua. La gramática ya ø sabía”.

El objeto indirecto: “le lo dio”.

El adverbio: “esta mujer sabía cocinar muy bueno”.

Las construcciones con “se”.

“Se” como marca de transformación pasiva: “se necesitaron a muchas personas que ayudaran en la venta del café”.

“Se” en oraciones impersonales: “se dicen que son trabajadores, pero en realidad son estudiantes”.

“Se” en verbos reflexivos: “nos contamos las primeras aventuras con chicos y los secretos que relacionan con ellos”.

Las formas no flexivas.

El gerundio.

Las construcciones con gerundio: “los jóvenes se rebelan por la fuerte represión rigiendo en la sociedad misma”.

Perífrasis con gerundio: “pasaron cuatro días en los cuales yo estaba recorriendo las calles”.

El participio: “la gente iba vestido de colores claros”.

Infinitivo.

Frases de relativo.

Omisión del artículo vs. uso pleonástico: “creo que no puede ser la educación \emptyset que da el poder. La educación la que es difícil de obtener es un medio de poder”.

Omisión de la preposición: “el hombre \emptyset quien saludé es mi hermano”.

Concordancia falsa del relativo con su antecedente: “los hombres, cuyos viviendas estaban sobre las colinas”.

Elección falsa de pronombre: “la chica quien te llamó no dejó ningún mensaje”.

Elección falsa del artículo: “no recibió el telegrama el cual me llama la atención”.

Neutralización del rasgo explicativo vs. especificativo: “El que me llamó varias veces ahora no quiere hablarme (/ Él, que llamó varias veces, ahora ...)”.

Omisión del artículo que sigue a la preposición: “muchas veces las condiciones bajo ø que trabaja el artesano no las aceptaría ningún sindicato extranjero”.

Tiempo y modo.

Imperfecto y Pasado Simple.

Errores inducidos por la presentación incompleta o falsa de reglas: “hace un año estaba en España por seis meses”.

Errores que son el resultado de la mutua interferencia de rasgos aspectuales y temporales: “durante mi infancia iba dos años a un escuela particular”.

Errores que se refieren a un número reducido de verbos.

Errores que reflejan estrategias comunicativas.

Imperfecto/pasado simple en los diferentes estadios de la interlengua.

El subjuntivo.

Transgresiones directas a reglas obligatorias: “le dije que no lo pudiera soportar”.

Realizaciones gramaticales pero no totalmente aceptables.

9. Ser/estar: “los tomates son verdes en esta época del año”.

10. Modalidad del enunciado.

La negación: “trabaja mucho pero gana nada”.

La negación y los indefinidos: “el patrón oprime a sus sirvientes de tal manera que no quedan no derechos para ellos”.

También/Tampoco: “también su vida no le trae problemas”.

Negación y entonación: “- ¿El avión va a Cuba? - No, va a Cuba”.

La negación y la formación de palabras: “*non-religioso (/ ateo)”.

La negación y la ignorancia de cambios semánticos: “Pablo no puede venir (/ Pablo puede no venir)”.

La comparación: “la propaganda, tanta auditiva que visual, persigue a la gente por calles y edificios”.

La interrogación: “¿cómo te gusta Bremen?”

Las conjunciones.

Las conjunciones coordinantes.

Coordinación copulativa.

Coordinación disyuntiva: “la inteligencia no se refiere solamente a su trabajo pero a su conciencia social”.

Coordinación distributiva.

Conjunciones subordinantes.

Subordinación temporal: “como entra en el correo pregunta al empleado si tiene algo para él”.

La subordinación modal: “habla como sí tendría miedo”.

La subordinación espacial o de lugar.

Subordinación de comparación/cantidad y consecutivas.

Subordinadas condicionales.

Subordinadas de concesión.

Subordinadas finales: “le llevé una botella a que festejáramos”.

Subordinadas causales: “... y entonces, porque no tenía dinero, volví a Alemania”.

Las preposiciones.

Generalidades.

Las preposiciones en particular.

La preposición “a”.

Errores sintácticos: “el campesino cree a Dios”.

Errores semánticos: “¿Siempre comes a casa?”

La preposición “de”.

Errores sintácticos: “por eso vale la pena de hacerlo”.

Errores semánticos: “de este momento la isla simboliza el destino de sus deseos”.

La preposición “en”: “vive a Madrid”.

Las preposiciones “por” y “para”: “*la lingüística descriptiva fue influenciada del estructuralismo”, “hace diez años vivieron españoles en mi casa para mucho tiempo”

Si lo comparamos con nuestra clasificación de los errores en el ámbito morfosintáctico queremos solo subrayar las diferencias más destacables sin entrar en detalle. Así, por ejemplo, desde este punto de vista, cabe señalar que las categorías de Vázquez (1991) de adjetivos, adverbios y pronombres no están clasificadas como hemos hecho en el apartado de resultados generales. Por otra parte, aparte de gerundio, perífrasis con gerundio, participio, infinitivo, imperfecto, pasado simple, subjuntivo y “ser y estar”, nosotros incorporamos presente de indicativo, futuro simple, pretérito perfecto, imperativo, condicional simple y pluscuamperfecto. En cuanto a las frases de relativo, hemos observado que en el estudio de Vázquez (1991) están agrupados en un apartado distinto: omisión del artículo vs. uso pleonástico, omisión de la preposición, concordancia falsa del relativo con su antecedente, elección falsa de pronombre, elección falsa del artículo, neutralización del rasgo explicativo vs. Especificativo y omisión del artículo que sigue a la preposición, mientras que en nuestro estudio cada uno está analizado con respecto a su criterio gramatical. Finalmente, los niveles ortográfico y léxico no están incluidos en el trabajo de Vázquez (1991) y en el nuestro sí.

Al examinar los tipos de criterios presentados por Santos Gargallo (1993:91-96), si lo comparamos con nuestro análisis, el número de los criterios varía:

Santos Gargallo (1993:91-96), observa cinco tipos de criterios, que son muy paralelos a lase de Vázquez (1991)

Criterio descriptivo: omisión, adición, formación errónea, ausencia de orden oracional

Criterio pedagógico: errores transitorios, errores sistemáticos

Criterio etiológico-lingüístico: errores interlingüísticos, errores intralingüísticos.

Criterio gramatical: errores fonológicos, errores ortográficos, errores morfológicos, errores sintácticos, errores léxicos, errores semánticos, errores pragmáticos.

Criterio comunicativo: errores locales, errores globales.

En la taxonomía de corte gramatical de Santos Gargallo (1993) se incluyen todos los niveles de la gramática tradicional: errores fonológicos, ortográficos, morfológicos, sintácticos, léxicos, semánticos y pragmáticos. A continuación, presentamos la clasificación general de errores morfosintácticos de Santos Gargallo (1993).

Artículo.

Artículo Determinado.

Omisión: “*diferente de – nuestra”.

Adición: “*fui en el coche. Elección errónea: *pasé las vacaciones maravillosas”.

Artículo Indeterminado.

Omisión.

Adición.

Elección errónea

Tiempos de pasado.

Elección errónea imperfecto / indefinido: “*algunos tuvieron más de cincuenta años”.

Elección errónea perfecto / indefinido. Elección errónea pluscuamperfecto / pretérito.

Preposiciones.

Omisión: “*fuimos – cantar”.

Adición: “*decidimos de viajar”.

Elección errónea: “*hemos bailado a la disco.

Concordancia de género y número.

Género.

Determinante-nombre: “*la tema más frecuente”.

Adjetivo-nombre: “*muchas monumentos”.

Número.

Determinante-nombre.

Adjetivo-nombre.

Sujeto-atributo: “*estábamos muy feliz”.

Ser / Estar / Haber.

Omisión.

Adición.

Elección errónea: “*Palermo es lleno de gente”.

Pronombres.

Personales: “*no tenemoslo aquí”.

Posesivos.

Demostrativos.

Relativos: “*los sitios cuales visitaba”.

Subjuntivo.

Omisión.

Adición: “*llamó y me dijo que tuviera que volver”.

Sustitución por otros tiempos: “*cuando tendría bastante dinero, iré allí de nuevo”.

Léxico.

Impropiedad semántica: “*solíamos acostarnos (/ tumbarnos) a la tierra”.

Transferencia: “*Europa me faltaría siempre”.

Préstamo léxico: “*por mis rememberanzas (/ recuerdos)”.

Derivación errónea: “*el despierto (/ despertador) era cruel”.

Paráfrasis.

Al centrarnos en la clasificación de Santos Gargallo (1993) se observa que solo existen los tiempos de pasado y subjuntivo, sin embargo, en nuestro estudio existen muchos más tiempos verbales. Además, en la clasificación de la autora notamos la inexistencia de los adverbios y conjunciones, mientras en nuestra tesis doctoral vemos un trabajo más completo sobre esos conceptos gramaticales. En el último lugar, señalamos que no se presentan ni los errores de fonología ni de ortografía como la de Vázquez (1993), al contrario de nuestra clasificación.

Fernández (1997) realiza su clasificación por subsistemas lingüísticos: fonológico, léxico, morfosintáctico y discursivo. A continuación, presentamos la tipología de errores ilustrada con ejemplos por Fernández (1997: 44-48), que presenta algunos puntos en común con las dos clasificaciones previas.

1. Descripción lingüística: subsistemas: fonología, léxico, morfosintaxis, discurso.
2. Descripción de estrategias: omisión, adición, falsa elección, falsa y colocación.
3. Criterio pedagógico: errores colectivos, errores individuales, errores transitorios, errores fosilizables, errores fosilizados, errores inducidos por la metodología.
4. Explicación de los errores: errores ambientales, errores internos
5. Criterio comparativo: errores evolutivos, errores interlinguales, errores ambiguos.

Al final, daremos ejemplos proporcionados por Fernández (1997: 44-48):

Léxicos

Forma.

Uso de un significante. Español próximo: “*agradecer (/ agradecer)”.

Formaciones no atestiguadas en español: “*examinación, *medical”.

Barbarismos -préstamos-: “*promenades”.

Género (como rasgo del nombre): “*una viaje”.

Número: “*hicimos mucha fotografía”.

Significado.

Lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto:
“aprender – estudiar”.

Cambios entre derivados de la misma raíz: “*un visitado (/ una visita)”.

Registro no apropiado a la situación.

Ser estar: “*ellos son en mi país, *estábamos viajeros”.

Perífrasis: “*limpiar el cuerpo (/ lavarse)”.

Otros: “*tienda de compañero (/ tienda de campaña)”.

Gramaticales.

Paradigmas.

Género (formación): “*trabajador”.

Número (formación): “*profesors”.

Verbos: “*cojó (/ cogió)”.

Otros (persona, determinantes): “*ello (/ él)”.

Concordancias.

En género: “*muchas luces apagados”.

En número: “*otro razones poderoso”.

En persona: “*vosotros están cansado”.

Valores y usos de las categorías.

Artículo.

Uso / omisión: “*hay __ cosa que..., *estudió la Biología”.

Elección: “*era un día mejor de las vacaciones”.

Otros determinantes (elección): “*este (/ ese)”.

Pronombres.

Con función pronominal plena: “*a nosotros __ gusta más España”.

“Se” gramaticalizado o lexicalizado: “*te vas a ser feliz”.

Verbos.

Pasados: “*se cayó pero no le pasaba nada”.

Otras formas: “*si vendrá a Madrid”.

Preposiciones.

Valores propios: “*es la costumbre de japonesa”.

Valores idiomáticos: “*aprenden en memoria”.

Estructura de la oración.

Orden: “*coreanos libros leo”.

Omisión de elementos (no incluidos en otros apartados): “*voy a __ mi amiga (/ voy a casa de mi amiga)”.

Elementos sobrantes (no incluidos en otros apartados): “*y donde cerca de la costa”.

Cambios de función: “*me levanté frescamente”.

Oraciones negativas: “*yo también no fui”.

Relaciones entre oraciones.

Coordinación.

Omisión de enlace: “*queremos salir __ no podemos”.

Polisíndeton.

Elección errónea del enlace: “*hemos comprado siete sino ocho libros”.

Subordinación.

Adjetiva.

Omisión del enlace o enlace sobrante: “*era la primera vez __ salía al extranjero”.

Elección de enlace: “*era mi amigo quien me cae muy bien”.

Concordancia verbal: “*el día cuando vivían en paz”.

Sustantiva.

Omisión del enlace o enlace sobrante: “*no saben __ yo quiero”.

Elección del enlace: “*Me preguntaron que te vas”.

Concordancia verbal: “*a ellos dije que me fuera de vacaciones”.

Coherencia de otros elementos en el estilo indirecto: “*dijimos que ahora mismo...”

Circunstanciales.

Omisión del enlace o enlace sobrante: “*por __ en aquel día me fui”.

Elección del enlace: “*pues echaba de menos a mi familia el tiempo pasó muy rápido”.

Concordancia verbal: “*si tengamos tiempo...”

Discursivos.

Coherencia global.

Correferencia: deixis y anáfora.

Tiempo y aspecto.

Conectores.

Puntuación.

Gráficos.

Puntuación y otros signos.

Tildes: “*llegue (/ llegué)”.

Separación y unión de palabras: “*cumple año”.

Alteración del orden de las letras: “*madurgada”.

Confusión de fonemas: “*nuvios”.

Omisión de letras y letras sobrantes: “*conocer”.

Confusión de grafemas para el mismo fonema: “*extranjeros”.

Mayúsculas: “*escorial”.

Fernández (1997:44) contó con la colaboración de cuatro expertos: un profesor de Lengua Española en la Universidad y tres profesores de español como lengua extranjera, con el objetivo de conseguir una tipología lo más fiable posible. Por otra parte, la clasificación comprende cuatro tipos de errores: léxico, gramaticales, discursivos y gráficos y, junto a ello, cabe señalar que esta clasificación es más completa por incluir los errores discursivos. Finalmente, nos gustaría subrayar que el foco de nuestra tesis se acerca a los tres investigadores en el sentido de la tipología de errores, con el fin de exponer un análisis lo más global posible.

A continuación, realizamos un repaso de los tres criterios que aplicaremos a los datos de nuestro corpus: criterio lingüístico, criterio descriptivo y criterio etiológico.

4.3.5. Criterio lingüístico

Alexopoulou (2006:40) afirma que la clasificación de los errores “trata de establecer una taxonomía que nos permita clasificar dentro de categorías específicas todas las posibles desviaciones en la producción de nuestros alumnos”. En nuestro corpus, los errores que encontramos de este tipo son de nivel morfosintáctico, ortográfico y léxico-semántico. Con el fin de abordar esta clasificación de una manera clara, nos parece importante mostrar un ejemplo - extraído de nuestro corpus - para cada tipo de error en el Anexo I.

4.3.6. Criterio descriptivo

El criterio descriptivo consiste en la clasificación de los errores que explicaremos a continuación empezando con Corder (1973). En este nivel, subscribimos la postura de este autor, uno de los primeros en proponer criterios descriptivos aplicables a los errores de los estudiantes. Corder (1973: 277) establece cuatro categorías:

a) *Adición*: operación que consiste en agregar morfemas o palabras que son redundantes. Ejemplo: “Un otro mes”.

b) *Omisión*: proceso que consiste en suprimir morfemas y palabras que no son redundantes. Ejemplo: “Voy a ver mi amiga”.

c) *Falsa colocación*: operación que consiste en colocar los elementos que constituyen la frase en un orden sintagmático

incorrecto. Ejemplo: “Una difiail muy pregunta” en lugar de “Una pregunta muy difiail”.

d) *Selección falsa*: operación que consiste en elegir morfemas o palabras incorrectas en un determinado contexto sin llevar a cabo ninguna de las operaciones anteriores. Ejemplo: “El mesa grande” en lugar de “La mesa grande”.

Según las categorías de Corder (1973: 277), Alexopoulou (2006:20-21) afirma que el criterio descriptivo es más superficial (adición, omisión, falsa colocación y selección falsa) y añade que por eso hay que tener dos niveles, para hacer una descripción más profunda. La investigadora señala además que el segundo nivel debe tener los errores a nivel fonético-fonológico-ortográfico, morfológico, sintáctico, léxico-semántico, discursivo y pragmático.

En cuanto a Dulay, Burt y Krashen (1982: 150) señalan una tipología muy parecida, llamada *Surface Structure Taxonomy*, para explicar estos mecanismos:

a) *Omission* (omisión).

b) *Addition* (Adición), que contiene: regularization, double-marking y simple additions.

c) *Misinformation* (forma errónea), que incluye los procesos de: regularization, archi-forms y alternating forms.

d) *Misordering* (colocación falsa).

Apoyándose en el trabajo de Dulay, Burt y Krashen (1982), James (1998: 111) propone sus propias estrategias en una taxonomía llamada *Target Modification Taxonomy*, que consta de cinco categorías:

- a) *Omisión*
- b) *Adición*
- c) *Elección falsa*
- d) *Colocación falsa*
- e) *Asociación Cruzada* (que denomina *blends*)

También compartimos con Santos Gargallo (1993: 90) los criterios descriptivos porque, según la autora, “la causa fundamental [de la adición] es un uso excesivamente fiel a las reglas por hipercorrección lingüística”. Por otro lado, afirma que “Normalmente son más frecuentes en etapas avanzadas del aprendizaje donde el alumno, tranquilo porque conoce las reglas, se concentra en el uso exacto y exhaustivo de las mismas. Estos errores son indicadores de que el uso refinado de las reglas no se ha conseguido”. Estamos de acuerdo con su explicación porque en nuestro corpus hemos hallado muchos errores de este tipo. En cuanto a la omisión la investigadora señala que “es la ausencia de un vocablo o morfema que debería aparecer en una elocución bien formada. Haciendo uso de la distinción tradicional entre morfemas gramaticales y léxicos, los estudios realizados (H. Dulay, M. Burt y S. Krashen, 1982) concluyen que la omisión de morfemas gramaticales es menos significativa pero más frecuente que la de los léxicos”. Al analizar nuestro corpus, llegamos a la conclusión de

que la omisión se debe a una simplificación o aplicación incompleta de las reglas y con Santos Gargallo (1993) justificamos nuestro pensamiento, siguiendo sus palabras: “La omisión de morfemas es causada por un conocimiento incompleto de las reglas de la gramática, mientras que la omisión que afecta a los morfemas léxicos, normalmente se debe a carencia de vocabulario”. Nuestra investigación ha demostrado que la adición y la omisión se han encontrado en numerosas ocasiones, sobre todo en los artículos y en las preposiciones, a causa de generalización y simplificación por la transferencia de la lengua materna y por otras lenguas. Siguiendo con el tercer criterio descriptivo elección errónea citamos de nuevo las palabras de Santos Gargallo (1993: 94):

“Es el uso de un vocablo que ha sido formado o derivado de forma errónea u omisión de alguno de sus morfemas. La causa normal es la ignorancia o inseguridad del alumno que ante la ausencia de un sinónimo en su competencia, trata de “adivinar” la forma, haciendo uso de falsas analogías”.

En nuestro estudio, por ignorancia de las reglas o inseguridad del alumno, hemos encontrado como error asociación cruzada, - ver apartado 4.3.8. - por la elección errónea. La última categoría es la ubicación incorrecta. Según Santos Gargallo (1993: 94) esta “es más frecuente en lenguas donde el orden oracional es menos flexible”. Es sorprendente que, aunque el castellano es un idioma flexible, los sujetos turcos de nuestro estudio hayan tenido muy pocos problemas con el orden incorrecto.

En nuestro corpus la taxonomía del criterio descriptivo consta de las siguientes categorías, siguiendo a Corder (1973: 277) y Santos Gargallo (1993: 93-94)

- a) *Adición*
- b) *Omisión*
- c) *Elección errónea*
- d) *Ubicación errónea*

4.3.7. Criterio etiológico

El criterio etiológico ofrece un análisis amplio y profundo en la producción de los aprendices de una L2. La intención de nuestra tesis doctoral es explicar los errores según este criterio con el propósito de conocer las causas que motivan los errores en relación con el uso de la lengua. A continuación, exponemos la clasificación de errores propuesta por algunos de los principales investigadores según el criterio etiológico.

Selinker (1972) fue uno de los primeros investigadores en clasificar las causas de los errores en cinco posibles procesos cognitivos en los elementos fosilizables:

- 1) Transferencia lingüística (positiva y negativa)
- 2) Transferencia de instrucción
- 3) Estrategias de aprendizaje
- 4) Estrategias de comunicación
- 5) Hipergeneralización de reglas de la lengua objeto

Dos años después, Richards (1974) distingue el criterio etiológico en tres grupos esenciales:

1) Los errores interlinguales son de tres tipos:

Hipergeneralización. El aprendiente generaliza una regla que conoce de forma indiscriminada y la aplica en contextos o paradigmas donde no es aplicable, simplemente porque asimila esas formas a otras parecidas. Dicha hipergeneralización puede tener dos causas, como indica Valverde (2012: 174):

**Hipercorrección:* Mecanismo por el cual se tiende a inferir una excepción como una regla para un determinado paradigma, es decir, la excepción se convierte en la regla a seguir en contextos similares.

**Sobreaprendizaje (Overlearning)* de una estructura: Errores que provienen de una instrucción deficiente o resultado indeseado de ciertas técnicas de instrucción.

Ignorancia de las restricciones de las reglas. Errores producidos porque el aprendiente no es capaz de aplicar convenientemente aquellas reglas que ya conoce, sobre todo, siendo consciente de las limitaciones o casos de uso específicos en los que no se pueden aplicar. Es muy parecida a la generalización, puesto que el aprendiente se sirve de un conocimiento previamente adquirido y lo aplica a casos que aún no conoce.

Aplicación incompleta de las reglas. El aprendiente no es capaz de aplicar reglas que ya conoce y que existen en la interlengua y tiende a una simplificación del sistema.

2) Los errores intralinguales.

3) Los errores evolutivos: son los que reflejan el proceso de aprendizaje del hablante no nativo y que se producen, básicamente, porque el aprendiz intenta construir hipótesis sobre el funcionamiento de la L2 valiéndose del conocimiento que va adquiriendo, pero que aún resulta insuficiente. Valverde (2012: 173), Dulay y Burt (1974: 163), por su parte, recogen los errores en cuatro grupos (Virginia de Alba Quiñones, 2009: 6):

Interference goofs, resultado de la transferencia negativa o interferencia de la L1 en la L2.

2. *L1 developmental goofs*, equiparables a los errores intralinguales al no estar vinculados a la L1 sino a la adquisición de la L2.

3. *Ambiguous goofs*, que no entran en ninguna de las dos categorías anteriores.

4. *Unique goofs*, casos especiales y exclusivos que no pertenecen a ninguna de las tres categorías anteriores.

Es importante explorar adicionalmente los errores ambiguos en nuestra tesis doctoral porque en nuestro corpus hemos encontrado pocos errores con dos orígenes interlingual e intralingual.

Vázquez (1987, 1991) distingue entre (Alexopoulou, 2006: 27):

- 1) Los errores interlinguales
- 2) Los errores intralinguales
- 3) Los errores evolutivos, que a su vez se subdividen en errores causados por:

- a) *Analogía*
- b) *Hipergeneralización*
- c) *Neutralización*
- d) *Asociación cruzada*

Por otro lado, Fernández (1997) los agrupa en ocho categorías (Alexopoulou, 2006: 27):

- 1) *Interferencia*
- 2) *Mecanismos intralinguales: hipergeneralización o generalización*
- 3) *Analogía con estructuras próximas*
- 4) *Influencia de la forma fuerte*
- 5) *Hipercorrección*
- 6) *Neutralización de las oposiciones de la lengua meta*
- 7) *Reestructuración: aquí se incluye la estrategia de evasión o de abandono de la comunicación*
- 8) *Formación de una hipótesis idiosincrásica*

Por último, nos parece importante presentar qué elementos de las taxonomías estudiadas en el ámbito del criterio etiológico hemos tomado para el análisis de nuestro corpus. Así, establecemos una taxonomía que se compone de: a) errores interlinguales y b) errores intralinguales.

A) *Errores interlinguales*. Empleo de vocablos de otra lengua, de la lengua materna (L1) u otra conocida (L3). Los errores interlinguales se dividen en dos grupos: errores de interferencia y errores por traducción literal.

- *Errores de interferencia*. Tienen lugar cuando convergen dos o más lenguas que no se corresponden, cuando el hablante considera que es aceptable transferir un elemento lingüístico de una lengua a otra, cuando en un contexto es posible la interferencia, o cuando las estructuras de la L1 y la L2 se estudian en términos de similitud y contraste (Fernández, 1999: 33). Estas interferencias pueden darse en todos los niveles de una lengua:

-Interferencia fonética: La posibilidad de interferencia fonética aumenta proporcionalmente al grado de similitud que exista en los vocablos del L1 y L2 (Vázquez, 1991: 52). Por ejemplo, en turco no existe la pronunciación /ll/ por lo tanto los estudiantes turcos cuando vean una palabra como “lluvia” no pronunciarán /lluvia/ sino /luvia/.

-Interferencia morfológica: Se llama así a la interferencia que afecta, en su más amplio sentido, al conjunto de morfemas gramaticales y derivativos, especialmente a los de género, número y los relacionados con la formación de palabras (Hernández García, 1998: 67). En turco, los artículos no existen por lo tanto los estudiantes turcos no lo

en construcciones como “la casa de Juan” y escriben “casa de Juan”.

-Interferencia sintáctica: está relacionada con la estructura de la oración, no con los morfemas. En turco la estructura de la oración es “adjetivo+sustantivo” (bonita casa) mientras en castellano, en general, la estructura estándar de la frase es “sustantivo+adjetivo” (casa bonita).

-Interferencia léxico-semántica: en este caso se hace transferencia de préstamos literales o falsos amigos. Por ejemplo, como señala Vázquez (1991: 57) la interferencia se ve favorecida cuando el valor semántico está determinado por estructuras sintácticas. Hemos observado errores interlingüales de la segunda o tercera lengua, como por ejemplo con el verbo “se rende” (hacerse), que viene del francés.

- *Errores por traducción literal:* Se traduce literalmente de la lengua materna a la lengua extranjera o cuando hay una transposición de palabras o de relaciones gramaticales en el mensaje. Por ejemplo, en turco se dice “hava güzel” (“buen tiempo”) y en castellano “hace buen tiempo”. El error se produce porque si se hace una traducción literal, faltaría el verbo “hacer”.

B) *Errores intralingüales.* Son aquellos causados por la aplicación de reglas específicas de la L2 a otras formas y estructuras de la misma lengua, generando un conflicto de disparidad con la lengua

meta (Macdonald, 2005: 99). Los errores intralinguales se subdividen en dos partes: la reducción a un sistema simplificado y la generalización.

Tomamos en consideración, en primer lugar, la clasificación que propone Alexopoulou (2006: 29).

Tabla 2. Criterio etiológico

CRITERIO ETIOLÓGICO	
ERRORES INTERLINGUALES	INTERFERENCIA <ul style="list-style-type: none"> • Interferencia de la L1 (IF) • Interferencia de otra L3 • Traducción literal • Evasión*
ERRORES INTRALINGUALES	<ul style="list-style-type: none"> • REDUCCIÓN A UN SISTEMA SIMPLIFICADO • Simplificación (SPL) • Neutralización (NTR) • Aplicación incompleta de las reglas (AIR) • Evasión
ERRORES INTRALINGUALES	<ul style="list-style-type: none"> • GENERALIZACIÓN • Hipergeneralización (HG) • Analogía (AN) • Asociación cruzada (ACr) • Hipercorrección (HC) • Ignorancia de las restricciones de las reglas (IRR)

**Evasión*: Como hemos tomado el criterio etiológico de Alexopoulou (2006) nos parece importante explicar que no hemos integrado la estrategia de evasión ni en los errores interlinguales ni en los intralinguales. La autora lo explica con sus palabras así: “A

nuestro parecer, la *evasión* en cuanto sustitución de la forma con la que el estudiante se siente inseguro por otra con la que se siente más familiarizado, puede dar lugar a errores de los dos tipos. No nos referimos aquí a la evasión del contenido del mensaje, que generaría sobre todo errores léxicos, ni a la variante extrema de la evasión que conduce al abandono del mensaje y, por lo tanto, al no error”.

Reducción a un sistema simplificado:

* *Simplificación*: o sea, reducir la lengua a un sistema simple, regular y a un léxico reducido. Se eliminan morfemas redundantes como el género y el número, o poco importantes como el artículo; también se regularizan las formas irregulares, etc. Ejemplo: “Argentina y Colombia son país (es) bonito(s)”. El aprendiz omite la –es y la –s.

* *Neutralización*: consiste en eliminar las oposiciones de una lengua (imperfecto-indefinido, ser-estar, masculino-femenino, por ejemplo) utilizando estructuras lingüísticas en contextos inadecuados (Fernández, 1997: 48). Se aplica normalmente por el desconocimiento de las reglas y por la influencia de la lengua materna. Por ejemplo, en el caso del estudiante turco, la diferencia entre ser/estar y entre masculino/femenino. “Soy en el autobús”, “Comi el manzana”.

* *Aplicación incompleta de las reglas*: El error se produce por no conocer la regla correctamente y se realiza una aplicación parcial de esta. Ejemplo: “Cuando vengas

comamos y bebemos” (en lugar de seguir utilizando el subjuntivo “bebamos” para terminar la oración de relativo). Tanto Norrish (1983: 32) como James (1998: 185) consideran este mecanismo el lado opuesto de la hipergeneralización puesto que el aprendiente simplifica el uso y forma de los verbos. (Norrish y James en Alexopoulou; 2005:25)

Generalización

Es una estrategia que le permite al estudiante establecer paralelismos y analogías a partir del conocimiento que ha adquirido previamente (Alexopoulou, 2006: 24).

**Hipergeneralización*: es la consecuencia indeseada por aplicar indiscriminadamente el mecanismo de generalización, en el que se extiende, mediante una falsa generalización, el uso de una regla a casos en que esta no se aplica, como producto de la regularización de paradigmas a partir de estructuras que se perciben como semejantes. Ejemplo: “Quiero aprender la idioma español”. Por hipergeneralización se utiliza el artículo “la” en vez de “el” (Alexopoulou, 2006: 24)

* *Analogía*: se trata de la utilización de una voz próxima morfológica, semántica o funcionalmente. Ejemplos: “Fui un día muy agradable”. Uso de “fui” en vez de “fue”.

* *Hipercorrección*: Alexopoulou entiende por hipercorrección el mecanismo contrario a la generalización

por medio del cual una excepción actúa como paradigma en una tendencia por preferir la forma más marcada; es decir, la excepción se convierte en regla. Pone como ejemplo: “Te prometo que vayamos a vernos” (Liu, 2012: 25).

**Asociación cruzada*: Las formas y estructuras próximas que se cruzan entre sí (fui/fue pasar/pasarlo), o los lexemas de un mismo campo semántico, pero que se oponen por lexemas específicos (estudiar/aprender, acercarse/llegar), o por una combinatoria gramatical (está/n /hay/tener). Tanto en la asociación cruzada como en la analogía se producen desviaciones por estructuras y formas próximas de la L1 y de la L2 (Liu, 2012: 25).

* *Ignorancia de las restricciones de las reglas*: reflejan el fracaso por parte del aprendiente para observar las limitaciones en la aplicación de una regla en contextos en que esta no se puede aplicar (Alexopoulou, 2006: 25). Ejemplo: “El sol es muy mal” en lugar de “El sol es muy malo”.

A continuación, seguimos con la interlengua, un sistema lingüístico de importancia para el análisis de nuestro corpus por la incidencia de la lengua materna en el proceso de aprendizaje de la L2.

4.4. Análisis de la interlengua

Selinker acuñó el término de *interlengua* (1972) aunque fue anteriormente investigado por Corder (1967), en sus estudios de Análisis de Errores. Otros términos para hacer referencia a este fenómeno son: *competencia transitoria* (Corder, 1967), *dialecto idiosincrásico* (Corder, 1971), *sistema aproximado* (Nemser, 1971), *sistema intermediario* (Porquier, 1975). La interlengua es el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en su proceso de aprendizaje. En este método de investigación lingüística en el proceso de aprendizaje hay tres datos básicos: las locuciones producidas por el estudiante en su interlengua, en su lengua materna y en su lengua meta.

Inicialmente, Selinker (1972:224) defiende el término así: “Un sistema lingüístico independiente que se muestra en los hechos observables que se producen cuando el aprendizaje utiliza la segunda lengua”. Tanto Selinker (1972) como Santos Gargallo (1993: 139) establecen cinco procesos en interlengua.

- 1) Transferencia lingüística: vocablos, reglas y subsistemas fosilizables que tienen lugar en la interlengua como resultado de la influencia de la lengua nativa.
- 2) Transferencia de práctica o por el tipo de instrucción (Santos Gargallo, 1993): subsistemas fosilizables que pueden ser identificados como resultado de los procedimientos de práctica de las nuevas estructuras.

3) Estrategias de aprendizaje: reglas, vocablos y subsistemas fosilizables presentes en la interlengua como resultado de la tendencia del aprendiz a simplificar el sistema de la lengua materna, evitando categorías que no considera necesarias.

4) Estrategias de comunicación: reglas, vocablos y subsistemas que son identificables como soluciones a problemas de comunicación debidos a la falta de competencia lingüística del aprendiz.

5) Generalización de las reglas de la gramática de la L2: suscribe todos los elementos identificables como una generalización en exceso de las reglas de la lengua meta.

En cuanto a James (1998:3) y desde nuestro punto de vista los recursos que constituyen el sistema de interlengua son:

a) La lengua materna del aprendiente (LM).

b) La lengua meta que se quiere aprender (L2).

c) La versión que el aprendiente tiene de la L2, esto es, su interlengua (IL).

Vázquez (1999: 133) describe la interlengua como una etapa entre la lengua materna y la segunda lengua por la que los aprendientes tienen que pasar.

“La IL es un sistema transitorio que refleja los conocimientos lingüísticos de una persona en un momento determinado del aprendizaje

y que se caracteriza por la presencia y ausencia de reglas que reflejan el grado de proximidad con respecto a la competencia nativa”.

Baralo (2004: 369), en su definición de interlengua, apunta: “La interlengua es el sistema lingüístico cognitivo, específico, de una lengua no materna, es decir, el que posee un hablante no nativo”. Por lo tanto, intervienen tres procesos: el input o entrada de información, el intake o incorporación de datos y, por último, el output o salida de información. Por eso, entendemos que la interlengua se configura como un sistema dinámico, abierto y variable:

“... Un sistema independiente de conocimiento del aprendiente de una L2 o una LE. Este sistema lingüístico interiorizado evoluciona tornándose cada vez más complejo. El aprendiente posee intuiciones propias de este sistema, que es diferente del de la lengua materna (aunque se encuentren en él algunas huellas) y del de la lengua objeto; tampoco puede ser considerado como una mezcla de uno y otro, ya que contiene reglas que le son propias; cada aprendiente o grupo de aprendientes posee, en un estadio de su aprendizaje, un sistema específico” (Baralo, 2004: 373).

Coincidiendo con Baralo, Santos Gargallo (1993) expone el siguiente concepto de interlengua:

“La interlengua es el sistema lingüístico del estudiante de una L2 que media entre la lengua nativa (L1) y la lengua meta (L2), cuya complejidad se va incrementando en un proceso creativo que atraviesa sucesivas etapas marcadas por las nuevas estructuras y vocabulario que el alumno adquiere” (Santos Gargallo, 1993: 128).

Siguiendo a Santos Gargallo (1993:128) destacamos las siguientes características de la Interlengua:

- a) El sistema lingüístico de la L1 es diferente al de la L2.
- b) Posee un sistema interno que está estructurado.
- c) Es un sistema que está formado por varias etapas sucesivas.
- d) Es un sistema que se va renovando, por tanto, es dinámico.
- e) El sistema está conformado por una serie de procesos internos.
- f) Es un sistema adecuado dentro de su propia idiosincrasia.

Partiendo de estos estudios, Fernández López (1990: 28) señala las características de la interlengua en dos aspectos básicamente: a) la sistematización: un conjunto de reglas coherentes y de carácter lingüístico y sociolingüístico que en parte coinciden con la lengua meta y en parte no; y b) la variabilidad. Dickerson (1975) apuntó la variedad de reglas sistemáticas que tiene la interlengua.

Destacamos también a Blanco por su valoración positiva del error en la interlengua:

“Con este nuevo enfoque de la enseñanza-aprendizaje se destierra la concepción negativa que tradicionalmente se ha tenido del error, así como el tratamiento que se hacía del mismo. (Quizás sería conveniente cambiarle el nombre: incorrección, desviación, problema...). El error es un síntoma de la situación de la interlengua del alumno y, como tal, deberá ser tenido en cuenta al analizar las producciones orales o escritas de ese alumno, que se adecuan siempre al sistema que tiene interiorizado y no al de la lengua meta. (...) Tenemos que conseguir que nuestros estudiantes se enfrenten al error sin traumas ni complejos. Lo importante

es enseñar que del error también se aprende. Si, por el contrario, se sienten todo el tiempo evaluados y sancionados crearán sus propias estrategias de defensa: utilizarán constantemente el diccionario para comprobar que las palabras usadas existen, se obsesionarán con los ejercicios gramaticales, se valdrán de estrategias de evasión para ocultar sus problemas o simplemente no querrán hablar ni escribir por miedo al error” (Blanco, 2002:17).

Una de las características básicas de la interlengua es la presencia de rasgos procedentes de la lengua nativa de los hablantes. En este punto hemos de precisar que existen dos teorías distintas. La primera pertenece a Selinker (1972) y Corder (1978) y se refiere a los mecanismos estructurales de la lengua (fonología y sintaxis). La segunda, propuesta por Canale y Swain (1983), se divide en cuatro categorías: gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. En nuestro trabajo, según el análisis de los textos escritos, nos enfocamos en la teoría de Selinker (1972) y Corder (1978).

Recordemos que el desarrollo de la interlengua incluye los diferentes componentes léxicos, semánticos, morfológicos, sintácticos, fonéticos, pragmáticos y discursivos de una manera simultánea y por eso destacamos la interlengua para poder analizar nuestro corpus.

A modo de resumen, Larsen-Freeman y Long (1994:85) añaden:

“Las Interlenguas son mucho más variables desde el punto de vista sincrónico que casi todas las demás lenguas naturales. Sin embargo, el uso de modelos analíticos potentes ha demostrado que la mayor parte de la variabilidad está regida por reglas (...) Incluso la variación libre, que

es el origen de la mayor parte de los problemas de investigadores y profesores, puede jugar un papel constructivo, tal vez crucial, en el desarrollo, ya que, en opinión de algunos, es una de las causas más importantes del desarrollo de la nueva lengua”.

4.5. El concepto de transferencia

La transferencia surge de la psicología y entra en la Lingüística Aplicada en los años sesenta. Santos Gargallo considera la transferencia como un fenómeno que: “... suscribe todos aquellos vocablos, reglas y subsistemas fosilizables que tienen lugar en la interlengua como resultado de la influencia de la lengua nativa” (Santos Gargallo, 1993:240).

Jackson (1981: 196) señala que una “transferencia lingüística” puede ser positiva o negativa en la adquisición de idiomas. La transferencia positiva facilita el aprendizaje de la segunda lengua. La transferencia negativa dificulta la adquisición de la segunda lengua meta. Corder (1992) destaca que la influencia de la primera lengua cuanto más cercana, más rápido será el aprendizaje, y cuanto más lejana, más lento. Corder (1992) apunta así:

“Existen pruebas de que algo totalmente “nuevo” o diferente, puede resultar más fácil de dominar que algo que es sólo ligeramente diferente; por ejemplo, cuando un sonido muy semejante existe en las dos lenguas, pero en diferentes circunstancias fonéticas, puede haber un problema de aprendizaje mayor que en el caso de un sonido completamente nuevo”.

(Corder, 1992: 227).

Teniendo en cuenta la diferencia entre el español y el turco desde un punto de vista lingüístico se crea un problema significativo a la hora de aprender un idioma tan distinto como el español para los aprendientes turcos.

Odlin (1989: 27) propone lo siguiente: “La Transferencia es la influencia que resulta de las similitudes y diferencias entre la lengua meta y cualquier otra lengua previamente (y quizás imperfectamente) adquirida”. Desde esta perspectiva, estamos de acuerdo con la teoría de Odlin (1989) pues nuestro corpus nos permite observar una clara influencia de otros idiomas, que explicaremos en el Capítulo VI y VII.

CAPÍTULO V: METODOLOGÍA Y CORPUS

En este capítulo, en primer lugar, explicamos la recopilación de las muestras según Santos Gargallo (2004), en segundo lugar, exponemos la metodología de Corder (1967), en tercer lugar, explicamos el corpus de nuestro estudio y al final hablamos del perfil de los informantes.

5.1. Especificación del estudio

Santos Gargallo (2004: 397) indica que los criterios del objetivo general del Análisis de Errores están condicionados por aspectos que están vinculados a la recopilación de las muestras de la interlengua. Tales criterios son: a) la lengua materna y el origen geográfico; b) la muestra; c) la habilidad lingüística; d) la extensión del análisis; y e) la periodicidad en la recogida de datos. Según estos criterios, presentamos nuestro corpus:

5.1.1. Lengua materna y origen de los informantes

Es muy importante conocer si los sujetos tienen más de una lengua materna o si han estudiado otros idiomas por las posibles interferencias que puedan afectar el aprendizaje de los estudiantes turcos. En nuestro caso, todos los sujetos hablan en turco aunque no provienen de la misma región. La mayor parte de los estudiantes pertenecen a la Región Marmara (Estambul) y aunque algunos son de la capital (Ankara), también hay una minoría de la costa del Mar

Egeo. La primera lengua extranjera estudiada por el grupo es el inglés de la que han recibido clases durante siete años de 11 a 18 años. Además, hay tres alumnos que saben francés. Por esta razón, destacamos también en el análisis los errores que se deben a la influencia de estas dos lenguas no solo del turco.

5.1.2. Extensión de la muestra

Como señala Alba Quiñones acerca de una *muestra* (Quiñones, 2009: 5): “Este concepto está vinculado con el número de sujetos que participan en el estudio”. Nuestro análisis se centra en un grupo representativo de alumnos turcos durante un curso de estudio de español en el Instituto Cervantes. Para nuestra investigación contamos con un total de 102 estudiantes.

5.1.3. Habilidad lingüística

Los errores en la producción oral son totalmente distintos a los errores en la producción escrita porque la expresión oral no permite una autocorrección por parte del estudiante, a diferencia de la expresión escrita, que favorece esa reflexión lingüística. Por eso nuestro corpus es de expresión escrita: está formado por textos de tipo narrativo, descriptivo-expositivo e instructivo.

5.1.4. Extensión del análisis

Alba Quiñones (2009:5) dice: “El análisis puede centrarse en una, varias o en la totalidad de las subcompetencias que forman parte de

la competencia comunicativa”. El presente trabajo se centra en el análisis morfosintáctico. No se trata, pues, de un estudio limitado solo a una categoría gramatical sino que abarca varios niveles para observar diferentes dificultades lingüísticas de los estudiantes.

5.1.5. Recogida de datos

Las pruebas han sido recogidas en diciembre de 2012 y corresponden a la primera etapa del curso. No es un estudio diacrónico sino que se circunscribe en el área de un análisis sincrónico.

5.2. Metodología

En este capítulo, basándonos en los fundamentos teóricos de Corder (1967) que hemos presentado en el Capítulo IV, pretendemos presentar la metodología utilizada en nuestro trabajo de investigación. Recordemos que el objetivo principal de esta investigación consiste en analizar, clasificar y describir los errores que cometen los estudiantes de la lengua turca durante el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera en la expresión escrita, para finalmente determinar las áreas de mayor dificultad y poder establecer una propuesta didáctica.

- 1) Compilación del corpus de datos
- 2) Identificación de los errores

- 3) Descripción de los errores
- 4) Clasificación de acuerdo con una taxonomía
- 5) Explicación de los errores
- 6) Discusión de los resultados
- 7) Implicaciones didácticas para implementar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A continuación, se analiza cada etapa:

5.2.1. Recopilación del corpus

Santos Gargallo (2004:397) señala que los criterios que condicionan el objetivo general del análisis están vinculados a la recopilación del corpus. Puesto que éstos ya han sido definidos en el apartado anterior, especificaremos solo ahora las técnicas e instrumentos empleados en el estudio. Se les pidió un tema para escribir una composición a cada alumno según las instrucciones.

5.2.2. Identificación, descripción y clasificación de los errores

Hemos agrupado los tres criterios en un mismo epígrafe porque todos son muy importantes para clasificar un modelo de errores que tomemos. Para la identificación de los errores hemos optado por un análisis de errores de corte inductivo y esta decisión también afecta

a la descripción de los errores. En cuanto a la clasificación de los errores, hemos estudiado las taxonomías de Vázquez (1991), Santos Gargallo (1993) y Fernández (1997) y según nuestro corpus exponemos las categorías que hemos aplicado a los textos de los estudiantes turcos para clasificar los errores que han cometido.

Nuestra taxonomía se compone de tres criterios en el análisis de errores:

Criterio lingüístico: morfosintáctico, ortográfico y léxico-semántico

Criterio descriptivo: adición, omisión, elección errónea y ubicación errónea

Criterio etiológico: errores interlinguales y errores intralinguales

En anexo II, para cada categoría presentamos un ejemplo extraído del corpus de estudio. Presentamos el error en negrita y la solución en cursiva.

5.2.3. Explicación y discusión de los errores

La explicación de los errores ha sido uno de los puntos más complejos de todo el proceso porque el error no se trata de solo un factor sino que el error resulta de la interacción de varios factores. En nuestro caso, fue imposible contactar con los estudiantes del Instituto Cervantes de Estambul tras la realización de la prueba, por eso decidimos trabajar con varios profesores de castellano y de turco para poder explicar la causa de los errores.

En cuanto a la discusión de los errores, haremos una comparación, en primer lugar, entre los niveles B1.1 y B1.2 (el nivel de los estudiantes); en segundo lugar, cotejaremos los errores detectados en los cuatro tipos de textos según el criterio lingüístico, descriptivo y etiológico; por último, se comentarán los errores con base en algunos los estudios realizados por investigadores que se han mencionado en esta investigación.

5.2.4 Implicaciones didácticas

En esta última fase, una vez detectados los aspectos más conflictivos del proceso de aprendizaje, nuestro objetivo es proponer medidas correctivas para solventarlos como docentes de la lengua.

5.3. El corpus

Describimos primero el corpus y luego el perfil de los estudiantes.

5.3.1. Descripción del corpus

El presente corpus se ha desarrollado con unos 102 estudiantes y el corpus está compuesto por un conjunto de 102 textos escritos a mano en español, redactados por estudiantes turcos en el Instituto Cervantes de Estambul, que tienen el español como lengua extranjera en los niveles B1.1 y B1.2, nivel intermedio según el Marco Común Europeo de Referencia (2002). Para el nivel intermedio (B1.1 y B1.2) el Instituto Cervantes indica que:

“El estudiante que logra este nivel es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar sobre cuestiones que le son conocidas. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o de interés. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes” (Instituto Cervantes, 2016).

Los temas seleccionados se dividen en cuatro grupos. Los textos fueron producidos durante un examen, en el que se les pidió a los alumnos no usar diccionarios, no consultar libros, no preguntar al profesor ni a sus compañeros. El tiempo máximo para la primera, segunda y tercera redacción era de 30 minutos, y para la última redacción tuvieron 15 minutos. Para el primer tema tenemos 36 sujetos que tienen un nivel B1.1 (son los textos 1 a 65 del anexo 1); para el segundo, 28 sujetos del mismo nivel; para el tercer tema, 31 sujetos B1.2 (son los textos 66 a 102 del anexo 1); y para el último tema, 7 sujetos de un nivel B1.2. Los temas sobre los que los estudiantes tuvieron que escribir, y estaban situados en torno a Estambul, son los siguientes, que presentamos indicando el tipo al que pertenece:

Tabla 3. El tema y tipos textuales

Temas	Tipos Textuales
¿Un lugar para vivirlo? ¿Un lugar para disfrutarlo?	Narrativo
El Estambul ideal	Descriptivo-expositivo
Ciencia y Tecnología	Descriptivo-expositivo
El Consultorio de Pepa	Instructivo

En la primera prueba, se pide al alumno escribir un texto de 20 a 22 líneas en el que hable (en el marco de una revista turca “Hispanosurvivor) sobre un país en el que le hubiera gustado vivir alguna vez. Además, los alumnos deben indicar el tiempo que estuvieron en ese país, las razones y los objetivos por los que se fueron, cuándo se fueron (su edad, el año, etc.), qué hicieron allí, cómo era el país /la ciudad en aquella época (las costumbres, el carácter de la gente, etc.), cómo se sentían allí, cuáles fueron sus principales problemas y una valoración general de la experiencia. (Ver Anexo II)

En la segunda prueba, el estudiante debe escribir un texto de 10-12 líneas para explicar cómo se imaginaba la versión ideal de la ciudad donde vivía. Para escribirlo, pueden utilizar algunos recursos lingüísticos como por ejemplo futuro imperfecto de indicativo, expresiones de valoración y expresiones de obligación, permiso y prohibición. (Ver Anexo II).

En la tercera composición, entre cuatro objetos, los estudiantes eligen uno y escriben aproximadamente 150 palabras para su proyecto. Para escribirlo los estudiantes tienen que establecer la época en la que se usaba el objeto, tienen que describir el objeto lo mejor que puedan (forma, tamaño, material, color, utilidad original...), tienen que poner un nombre comercial y un eslogan original además tienen que proponer un nuevo uso para este objeto y al final tienen que hacer una recomendación para que los lectores compren el objeto. (Ver Anexo II).

En la cuarta composición, para expresar consejos los alumnos deben utilizar el condicional para poder realizar la prueba. (Ver Anexo II).

5.3.2 Perfil de los estudiantes

Según la información recogida del Instituto Cervantes de Estambul, en el grupo de 102 alumnos que estudiamos, 62 son mujeres y 40 son hombres. Todos los sujetos que forman parte de este estudio oscilan entre los 18 y los 25 años, pero la mayoría está entre 23 y 25 años. Ninguno de los sujetos ha estado antes en España o en un país hispano. La mayoría son estudiantes de distintas carreras como por ejemplo periodismo, ingeniería, filología, economía, etc. y piensan que el castellano puede abrirles nuevos horizontes laborales en su país y en el extranjero. En cualquier caso, cada uno tiene sus motivos particulares pero las razones principales para estudiar la lengua española y su cultura son por motivos de trabajo y por considerar el español un idioma muy importante internacionalmente.¹

Los cursos en el Instituto Cervantes B1.1 y B1.2 tienen una duración de dos meses y medio, y los grupos se reúnen tres horas,

¹ La información sobre el perfil de los estudiantes sobre este trabajo se extrajo de una visita personal de la investigadora de esta tesis al Instituto Cervantes de Estambul en febrero de 2013. Se mantuvo una conversación cara a cara con los profesores (Antonio Ramos Álvarez y Belén Castillo) que distribuyeron las pruebas que aquí analizamos. Los textos del corpus de esta tesis pertenecen a los alumnos de los profesores con los que pudimos hablar en Instituto Cervantes de Estambul. Nos informaron que todos los sujetos saben inglés y tres de ellos saben inglés y francés.

una vez por semana, que equivale en cada nivel a 60 horas en el Instituto Cervantes. Utilizan el material “*Aula Internacional 3*”. Todos los profesores del Instituto Cervantes son hispanohablantes o castellanohablantes.

A continuación, exponemos el análisis del corpus de estudio.

CAPÍTULO VI: ANALISIS DE ERRORES DEL CORPUS

En este capítulo se presenta el análisis del corpus de estudio.

6.1. Primeros resultados generales

En el desarrollo de nuestro análisis, clasificamos los errores que encontramos a lo largo de 15.235 palabras que forman parte de las composiciones escritas por los 102 estudiantes que se encuentran entre los niveles lingüísticos B1.1 y B1.2 de español. En total, se detectaron 2.284 errores.

Estos errores se dividen de la siguiente manera. En el nivel B1.1, compuesto por 65 textos escritos, tiene 1.745 errores. En el nivel B1.2, con 37 textos escritos, tiene 539 errores. A continuación, exponemos los errores en una tabla según ambos niveles indicando número de errores y número de palabras.

Tabla 4. Resumen de errores detectados y palabras producidas por niveles

Niveles	Número de errores	%	Número de palabras
B1.1	1.745	16%	10.956
B1.2	539	13%	4.279
Total	2.284		15.235

6.1.1. Clasificación de errores según el criterio lingüístico

Nivel morfosintáctico

El primer paso en el análisis de los resultados es determinar qué tipo de errores son los más usuales en nuestro corpus desde el punto de vista lingüístico. Veamos: en el nivel B1.1, contamos con un total de 1.424 errores. Dentro del nivel morfosintáctico hay **1.027** errores, en el nivel ortográfico hay 288 y en el nivel léxico-semántico hay 109 errores. En cuanto al nivel B1.2, se han detectado un total de 860 errores: **648** en el nivel morfosintáctico, 161 en el nivel ortográfico y 51 en el nivel léxico-semántico. Basándonos en estos resultados, tenemos que **los errores más frecuentes ocurren en el nivel morfosintáctico**, tanto en B1.1 (1.027 errores) como en B1.2 (648 errores).

En un análisis de errores de tipo lingüístico, también podemos observar qué errores se cometen en un nivel más particular. Así, **encontramos las mayores dificultades en las preposiciones, los artículos y la concordancia**. Con un menor número de apariciones encontramos los pronombres, las conjunciones, los tiempos verbales, los adverbios, los adjetivos y, por último, los sustantivos. En esta tesis nos centraremos solamente en los errores relacionados con las preposiciones, los artículos y la concordancia. En las Tablas

5 y 6 se muestran los errores más destacados en los niveles B1.1 y B1.2, en el área de la morfosintaxis.

Tabla 5. Valores de las categorías morfosintácticas para el nivel B1.1.

Categoría afectada	Subcategoría	Nivel	Nº total Errores	%
Preposiciones	a de en con por para desde según	B1.1	294	76%
Artículos	determinados indeterminados	B1.1	193	70%
Concordancia	género número	B1.1	148	74%

Tabla 6. Valores de las categorías morfosintácticas para el nivel B1.2.

Categoría afectada	Subcategoría	Nivel	Nº total Errores	%
Preposiciones	de a en con por para desde según	B1.2	94	24%
Artículos	determinados indeterminados	B1.2	83	30%
Concordancia	género número	B1.2	52	26%

Como se aprecia, tanto en B1.1 como en B1.2, los errores más destacados son las preposiciones, que ascendieron en su totalidad a (294 + 94) 388 casos, ya que el valor de algunas preposiciones castellanas se expresa en turco mediante posposiciones. También fue bastante frecuente encontrar un gran número de errores en los

artículos, en total (193 + 83) 276 casos. Esto puede deberse a que no existe esta categoría en turco. En este caso los mayores problemas se reflejan en los artículos determinados. En siguiente lugar, encontramos la concordancia, con (148 + 52) 200 errores. Parece que a los alumnos turcos esto les causa problemas por no existir los géneros en turco. En los resultados extraídos, la concordancia de género implicó más dificultad en la producción de su forma. Otro tipo de errores que se cometieron con frecuencia fue la concordancia en número, debido a la influencia de la lengua materna de los sujetos porque en turco cuando el sustantivo va acompañado de un numeral, no emplea la forma en plural.

Nivel ortográfico

Dentro del campo ortográfico, en B1.1 y B1.2 **los principales problemas son el acento y los signos de puntuación**, en particular, destacan los errores relativos al uso de la tilde en las palabras llanas y el uso de la coma. Todos estos datos aparecen reflejados en las siguientes Tablas 7 y 8.

Tabla 7. Valores de las categorías ortográficas para el nivel B1.1

Nivel afectado	Subcategoría	Nivel	Nº total Errores	%
Acento	Llanas Agudas Esdrújulas Sobreesdrújula	B1.1	138	79%
Signos de puntuación	Coma Punto Comillas Guion	B1.1	88	69%

Tabla8. Valores de las categorías ortográficas para el nivel B1.2

Nivel afectado	Subcategoría	Nivel	Nº total Errores	%
Acento	Llanas Agudas Esdrújulas Sobreesdrújula	B1.2	37	21%
Signos de puntuación	Coma Punto y coma Punto Dos puntos Comillas Guion	B1.2	40	31%

Nivel léxico-semántico

Dentro del nivel léxico-semántico, en B1.1 como en B1.2, **la categoría donde destacan más dificultades es en los sustantivos, los verbos y los barbarismos**. Esto se debe probablemente a una interferencia de la lengua materna, así como del inglés y el francés, las otras dos lenguas que usan los estudiantes. En la categoría de la elección errónea de los sustantivos y verbos hemos observado más errores en B1.1. En cuanto a los barbarismos (préstamos del turco, el inglés y el francés), la cantidad de errores es similar en B1.1 y B1.2. Podemos ver los errores más frecuentes por categoría léxico-semántica en las siguientes Tablas 9 y 10.

Tabla 9. Valores de las categorías léxico-semánticas para el nivel B1.1

Nivel afectado	Subcategoría	Nivel	Nº total Errores	%
Errores en sustantivos	-	B1.1	35	80%
Errores en verbos	Verbos referidos al movimiento Verbos referidos a la inteligencia Verbos con parecido sonido Verbos de significado ligado al concepto de propiedad	B1.1	54	68%
Errores en barbarismos	Prestamos del inglés Prestamos del turco	B1.1	13	52%

Tabla 10. Valores de las categorías léxico-semánticas para el nivel B1.2

Nivel afectado	Subcategoría	Nivel	Nº total Errores	%
Errores en sustantivos	-	B1.2	9	20%
Errores en verbos	Verbos referidos al movimiento Verbos referidos a la inteligencia Verbos con parecido sonido Verbos de significado ligado al concepto de propiedad	B1.2	25	32%
Errores en barbarismos	Prestamos del inglés Prestamos del turco Prestamos del francés	B1.2	12	48%

6.1.2. Clasificación de errores según los tipos de textos

Analizados los resultados generales y según los niveles, creemos conveniente establecer el reparto de estos errores según los tipos de textos, con el fin de señalar los errores más frecuentes de los estudiantes de turcos. La distribución podría reflejarse de la manera siguiente. En el nivel morfosintáctico, en los textos descriptivo-expositivos, observamos un mayor número de errores, que en los demás tipos de texto, en el uso de preposiciones, artículos y concordancia. Así, podemos ver todos los valores de forma detallada en la siguiente Tabla 11.

Tabla 11. Errores en el nivel morfosintáctico por tipos de texto

Nivel Morfosintáctico	Primer grupo. Textos narrativos (%)	Segundo grupo. Textos descriptivo-expositivos (%)	Tercer grupo. Textos instructivos (%)
Preposiciones	138 (36%)	242 (62%)	8 (2%)
Artículos	108 (39%)	158 (57%)	10 (4%)
Concordancia	90 (45%)	102 (51%)	8 (4%)
Pronombres	72 (38%)	104 (55%)	12 (6%)
Conjunciones	64 (40%)	89 (60%)	6 (0.3%)
Uso de los tiempos verbales	69 (48%)	70 (49%)	5 (0.3%)
Adverbios	58 (48%)	62 (51%)	2 (1%)
Adjetivos	37 (34%)	71 (66%)	0 (0%)
Sustantivos	38 (42%)	52 (58%)	0 (0%)
Total	674	950	51

Ahora bien, el nivel ortográfico (ver la Tabla 12), los errores más frecuentes se han producido con el acento y los signos de puntuación. Si empezamos a analizar los errores según los textos, vemos que el uso del acento se centra en el segundo tipo de textos, sobre todo con palabras llanas. En cuanto a los signos de puntuación, la mayoría de fallos se encuentra en la coma, en el primer grupo; y en el tercer grupo de textos el fallo recae en el acento. En referencia a la mayúscula/minúscula y confusión en la representación de los sonidos, de nuevo, los errores se concentran en el segundo grupo de textos.

Tabla 12. Errores en el nivel ortográfico por tipos de texto

Nivel ortográfico	Primer grupo. Textos narrativos	Segundo grupo. Textos descriptivo-expositivos	Tercer grupo. Textos instructivos
Acento	65 (37%)	103 (59%)	7 (4%)
Signos de puntuación	45 (35%)	78 (61%)	5 (4%)
Mayúscula/minúscula	48 (43%)	63 (56%)	1 (0.9%)
Confusión en la Representación de los sonidos	15 (44%)	17 (50%)	2 (6%)
Total	173	261	15

En el nivel léxico-semántico (ver la Tabla13), a diferencia del nivel morfosintáctico y el nivel ortográfico, la cantidad de los errores se centra en el primer grupo de textos narrativos con un total de 85 errores. Cabe mencionar que dentro de la elección errónea de los verbos la mayoría de los errores se encuentran en los textos

descriptivo-expositivos. En el segundo lugar, encontramos los errores en el segundo grupo de textos descriptivo-expositivos con 72 errores y, por último, en el tercer grupo de textos narrativos, dentro de barbarismos, hallamos solo 3 errores.

Tabla 13. Errores en el nivel léxico-semántico por tipos de texto

Nivel léxico-semántico	Primeros textos narrativos	Segundos textos descriptivo-expositivo	Terceros textos instructivos
Uso de un significante próximo	7 (53%)	6 (46%)	0 (0%)
Barbarismos	14 (58%)	7 (29%)	3 (13%)
Elección errónea de los sustantivos	30 (68%)	14 (32%)	0 (0%)
Elección errónea de los verbos	34 (43%)	45 (57%)	0 (0%)
Total	85	72	3

6.1.3. Clasificación de errores por criterio descriptivo

El criterio descriptivo es otro de los tipos de análisis que establecemos en nuestro estudio. Así, señalamos en nuestra taxonomía cuatro grandes procesos: adición, omisión, elección errónea y ubicación errónea. Analizados los resultados, **la gran mayoría de errores se producen en primer lugar por elección errónea, en segundo lugar, la omisión, en tercer lugar, la adición, y por último la ubicación errónea.** En la siguiente Tabla 14 se muestran los errores en el criterio descriptivo por niveles.

Tabla 14. Errores por niveles en el criterio descriptivo

Criterio descriptivo	B1.1. (%)	B1.2 (%)
Elección errónea	640 (59%)	443 (41%)
Omisión	480 (67%)	235 (33%)
Adición	250 (60%)	165 (40%)
Ubicación errónea	54 (76%)	17 (24%)
Total	1.695	519

En la siguiente Tabla 15, se muestra una serie de errores morfosintácticos identificados desde el punto de vista del criterio descriptivo. Desde esta perspectiva, **los errores más frecuentes** ocurren en la **elección errónea en la concordancia** (100%) y la **preposición** (43%), y en la **omisión del artículo** (45%). Si observamos la tabla, en general, en el nivel morfosintáctico, la elección errónea ha sido la más afectada dentro del criterio descriptivo

Tabla 15. Errores morfosintácticos en el criterio descriptivo

Nivel morfosintáctico	Adición (%)	Omisión (%)	Elección Errónea (%)	Ubicación Errónea (%)
Preposición	98 (25%)	122 (31%)	168 (43%)	0 (%)
Artículos	80 (29%)	125 (45%)	70 (25%)	1 (0,4%)
Concordancia	0 (0%)	0 (0%)	200 (100%)	0 (0%)
Pronombres	84 (45%)	89 (47%)	12 (6%)	3 (2%)
Conjunciones	42 (26%)	57 (36%)	60 (38%)	0 (0%)
Uso de los tiempos verbales	8 (6%)	20 (14%)	116 (80%)	0 (0%)
Adverbios	28 (23%)	27 (22%)	65 (53%)	2 (2%)
Adjetivos	8 (7%)	37 (34%)	38 (35%)	25 (23%)
Sustantivo	12 (13%)	30 (33%)	48 (53%)	0 (0%)
Total	360	507	777	31

Seguimos con el nivel ortográfico y presentamos los errores cometidos desde el punto de vista descriptivo. Ver la Tabla 16.

Tabla 16. Errores de ortografía en el criterio descriptivo

Nivel ortográfico	Adición	Omisión	Elección Errónea	Ubicación errónea
Acento	35 (20%)	120 (69%)	0 (0%)	20 (11%)
Signos de puntuación	20 (16%)	88 (69%)	0 (0%)	20 (16%)
Mayúscula/minúscula	0 (0%)	0 (0%)	112 (100%)	0 (0%)
Confusión en la Representación de los sonidos	0 (0%)	0 (0%)	34 (100%)	0 (0%)
Total	55	208	146	40

En el nivel ortográfico, podemos señalar que **la omisión es más numerosa en el uso de acento y signos de puntuación (69%)**. En cuanto a la adición, si la comparamos con la omisión, observamos que la cifra baja mucho. En la elección errónea solo observamos errores en mayúscula/minúscula y en la confusión de la representación de los sonidos. En la ubicación de errores encontramos muy pocos en el acento y signos de puntuación.

En cuanto al nivel léxico-semántico en el criterio descriptivo, la siguiente Tabla 17 muestra los diferentes errores cometidos.

Tabla 17. Errores léxico-semántico en el criterio descriptivo

Nivel léxico-semántico	Adición	Omisión	Elección Errónea	Ubicación Errónea
Uso de un significante próximo	0 (0%)	0 (0%)	13 (100%)	0 (0%)
Barbarismos	0 (0%)	0 (0%)	24 (100%)	0 (0%)
Elección errónea de los sustantivos	0 (0%)	0 (0%)	44 (100%)	0 (0%)
Elección errónea de los verbos	0 (0%)	0 (0%)	79 (100%)	0 (0%)
Total	0	0	160	0

De acuerdo con esta tabla, podemos comentar que la elección errónea de los sustantivos y verbos es donde más se cometieron errores, 44 y 79 errores respectivamente.

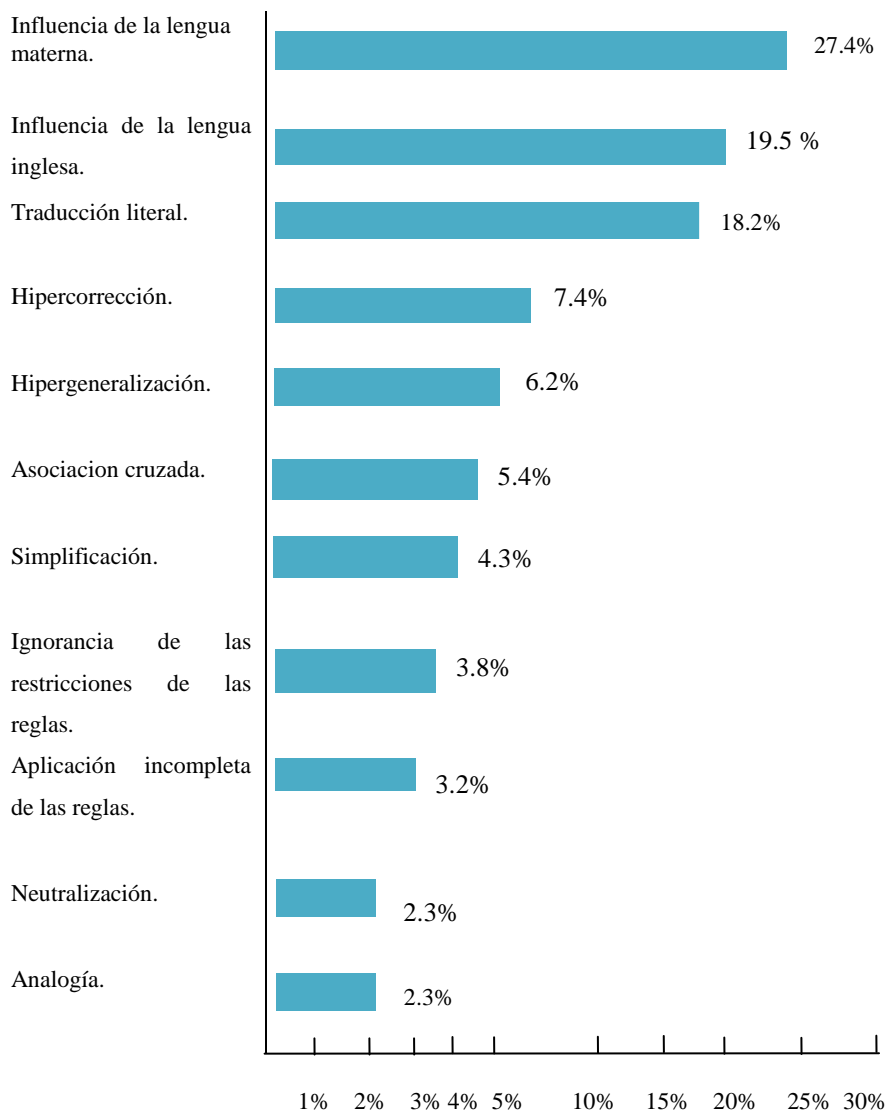
6.1.4. Clasificación de errores según el criterio etiológico

A continuación exponemos datos sobre los errores cometidos en nuestro corpus de estudio desde la perspectiva del criterio

etiológico. Como sabemos, nuestra taxonomía diferencia entre dos grandes tipos de errores: 1) intralingüístico o los referentes a problemas por interferencia de reglas y otros procesos conocidos y adquiridos de la lengua meta; 2) interlingüísticos o problemas por la interferencia de la lengua materna y otras lenguas conocidas por el estudiante.

En los errores interlingüísticos, la influencia más notable es la de la lengua materna, por tanto, podemos señalar que los procesos intralingüísticos habituales que más interfieren en los sujetos turcos son los de la hipercorrección, la hipergeneralización, la asociación cruzada y la simplificación. Ofrecemos una figura para ver una visión global del criterio etiológico.

Figura 1. Visión global del criterio etiológico



A continuación, señalamos los errores intralingüísticos e interlingüísticos más destacables en nuestro trabajo, menos las preposiciones, los artículos y la concordancia porque en el siguiente apartado y en el capítulo de discusión de los resultados los explicaremos con más detalle.

En los pronombres personales (de sujeto), la adición tiene dos causas: interferencia de la lengua materna y el inglés. En turco se emplea el pronombre personal mucho más que en castellano y en inglés se utiliza normalmente el pronombre sujeto, como por ejemplo “I”, “we”, “they”. En cuanto a la adición del pronombre átono, observamos un error de hipercorrección porque los pronombres átonos no existen en turco, por tanto, es un error intralingual por la inexistencia de la lengua materna.

En relación con los pronombres reflexivos, es un error interlingual por la influencia de la lengua materna. En castellano hay tres usos “-se”, “-me”, “-te”, pero en turco solo existe un uso “-kendi” para explicar el pronombre reflexivo, por eso, es un error de analogía que se da por la influencia de un conocimiento previo adquirido y la neutralización de las formas “-me”, “-te” y “-se”. En cuanto a la adición del pronombre reflexivo es un error de hipergeneralización porque el estudiante no conoce la regla muy bien en castellano y generaliza el uso del pronombre reflexivo. Es interesante señalar que la existencia de pronombres posesivos y pronombres demostrativos ha causado muy pocos errores, por eso afirmamos que son errores debidos al desconocimiento de las reglas.

En cuanto a la adición de los adverbios de negación, es un error interlingual porque el estudiante hace una traducción literalmente del turco al español, pues en turco se puede utilizar dos formas a la vez.

En adjetivos calificativos observamos que la inexistencia entre los adjetivos *buen* y *bien* en turco provoca muchos errores y por eso es un error intralingual. Dentro de los adjetivos, uno de los errores más destacados ha sido la ubicación errónea porque en turco el adjetivo se coloca antes del sustantivo. Es un error interferencia sintáctica dentro de la categoría interlingual.

Pasando a las conjunciones, en la elección de la conjunción copulativa vemos que hay una interferencia de la lengua materna por no existir una diferencia en turco *y/ni* y *o/ni*. Es un error de asociación cruzada. En el uso de verbos, dentro de paradigmas verbales (errores sobre verbos regulares e irregulares e intercambio entre la 1ª y 3ª persona), se observa analogía en paradigmas de formas próximas.

En la adición de los verbos se observa una hipergeneralización y en la omisión se observa una simplificación. En el uso de las formas verbales en pretérito imperfecto/pretérito perfecto simple hay un error de neutralización porque en turco no existe un único tiempo para expresar el imperfecto. En la elección errónea del pretérito perfecto/pretérito perfecto simple vemos que la omisión del pretérito perfecto es debido a un error de neutralización y hay una interferencia de la lengua materna.

En cuanto a “*ser*” y “*estar*”, observamos el error de neutralización, porque en turco este verbo no tiene entidad como una palabra independiente, sino que se conjuga añadiendo sufijos a los adjetivos

o lugares correspondientes. Por eso es un error interlingual, por la influencia de la lengua materna.

En cuanto a los verbos “haber” y “tener”, podríamos decir que en turco no existe un verbo con el significado “tener”, sino que para expresar esa idea se utilizan las expresiones de “hay” o “no hay” junto con los posesivos. Es un error interlingual por la influencia de la lengua materna.

La inexistencia de la tilde en la lengua materna provoca el error, además de la interferencia de la tercera lengua (inglés), sobre todo en cuanto a la omisión, por el desconocimiento de las normas y simplificación. La adición de las tildes es a causa de hipergeneralización porque el estudiante no es consciente de cuándo tiene que utilizar la tilde.

En cuanto al uso de mayúsculas y minúsculas, observamos ignorancia de las reglas y también hay influencia de la lengua inglesa, por ejemplo, los sujetos escriben las nacionalidades, los días de la semana y los meses del año en mayúscula.

En el uso de puntuación, la mayoría de los errores están causados por la ignorancia de las reglas y también en la adición de los dos puntos existe transferencia de la lengua materna del aprendiz. En turco después del adverbio “como” se utilizan dos puntos.

En la confusión de la representación de los sonidos, también observamos la influencia de la lengua materna, por ejemplo, en el

uso de la “h” (en turco no es muda). Probablemente el sujeto no sabe esa regla y por eso se comete el error. Es un error de neutralización. En cuanto al sonido “rr” también hay una interferencia de la lengua materna porque en turco no existe el sonido “rr”, solo existe “r”.

En el léxico-semántico observamos influencia del turco y del inglés y muy poca influencia de la lengua francesa con el verbo “render”, que tiene equivalencia con “hacer” en español.

A continuación, analizamos los errores más significativos y explicamos sus razones.

* * *

En los siguientes tres apartados de este capítulo, presentaremos las dificultades más frecuentes en nuestro corpus, y dentro de cada categoría, haremos una explicación según los criterios lingüísticos, descriptivos y etiológicos. En el capítulo del Marco Teórico vimos diferentes categorías para clasificar los errores con base en los estudios de Vázquez (1991), Santos Gargallo (1993) y Fernández (1997). Con el objetivo de explicar las causas de los errores detectados en nuestro trabajo, nos apoyamos en diferentes manuales: *Real academia española* (1973), *Gramática comunicativa del español* (1992), *Gramática descriptiva de la lengua española* (1999), *Gramática básica del estudiante de español*(2005), *Diccionario panhispánico de dudas* (2005), *Plan curricular del instituto cervantes* (2007), *Cuadernos de gramática española AI*(2008), *Nueva gramática de la lengua española* (2009), *Nueva gramática de la lengua española* (2010), *Nuevo manual de español correcto II* (2010).

6.2. Preposiciones

El uso de las preposiciones, en la categoría gramatical, es el que arroja un saldo más elevado de errores en los estudiantes turcos. El número total del uso de las preposiciones asciende a 1.482, de las cuales 388 corresponden a errores. Esta cantidad de errores representa el 26% del uso total de las preposiciones, lo que nos demuestra la dificultad que tienen los estudiantes turcos para aprender el correcto uso de preposiciones. Cabe destacar que, en este apartado, se incluyen los errores cuya causa se determina desde el criterio descriptivo, como en los artículos y la concordancia:

adición, omisión y elección errónea. El grupo que cuenta con un mayor número de errores dentro de este tipo es la elección errónea con 168 errores; en segundo lugar aparece la omisión con un 122 de errores, y por último la adición con 98. Respecto a la etiología, estimamos que el 59% de los errores son interlinguales y 41% intralinguales.

Es importante señalar que presentaremos el error en **negrita** y la solución en *cursiva*. Entre paréntesis la letra “t” significa texto, y el número adjunto se refiere el número de texto que puede localizarse en el corpus.

6.2.1. Errores interlingüísticos

Los errores interlinguales se agrupan dentro de tres criterios: adición (83 errores), omisión (80 errores) y elección errónea (130 errores). A continuación explicaremos las causas de los errores de los estudiantes turcos y usaremos el criterio descriptivo y etiológico.

6.2.1.1. Adición

Clasificamos los errores en tres grupos: los causados por la lengua materna, por la lengua inglesa y por la combinación de ambos idiomas.

Errores debidos a la influencia de la lengua turca

Agrupamos los errores en seis categorías, cuya característica común es la influencia turca. Las construcciones más frecuentes son de los siguientes tipos:

Adición de la preposición “a” entre el verbo de movimiento “ir” y un adverbio de lugar.

La NGLE (2009: 2249) indica que la pauta “DESTINO+UBICACIÓN” está restringida por factores sintácticos. En efecto, varias preposiciones y adverbios que manifiestan esta última noción se usan en español para expresar también destino. Se obtienen, pues, contrastes como *Está allí* (donde *allí* indica ubicación), *Voy allí* (donde *allí* expresa destino), o *Vive lejos* (ubicación), *Voy lejos* (destino)”. En el caso, el sujeto se equivoca al añadir la preposición “a”, ya que esta no se usa cuando detrás de “ir” se usa un deíctico de lugar. Como se puede observar:

(1) “Fui **a** allí para aprender Inglés” (t.16), “*Fui allí para aprender inglés*”

porque en turco, para explicar “ir allí”, se utiliza la posposición “a” (“*orayā gittim*”). En inglés, por contrario, “ir allí” equivale a “go there” (no requiere preposición: (“I went there to learn English”). Por lo tanto, es una transferencia de la lengua materna.

Adición de la preposición “a” en la estructura de complemento directo del verbo tirar: “tirar algo”

Cuando el verbo tirar va acompañado de un complemento directo no se usa la preposición “a” como explica el *DPD* (2005:642). Sin embargo, el estudiante la añadía. Ofrecemos un ejemplo del corpus:

En este proceso de interlengua el uso de la preposición es una interferencia lingüística de la lengua materna. En turco se utiliza la posposición “-i” para explicar “tirar las cosas” (“bir şeyleri atmak”). En inglés, el verbo “to throw” según su uso a veces es transitivo y a veces intransitivo y en este caso es transitivo y no lleva preposición. En inglés la frase quedaría así: “Nobody throws anything away”. Ofrecemos un ejemplo del corpus:

(2) “...Nadie no tire a las cosas” (t.51), “...*nadie tire cosas*”

Adición de la preposición “en” en la locución preposicional “fuera de”

En los datos analizados, hemos encontrado varios fallos en la adición de la preposición “a” ante de locución prepositiva “fuera de”. Probablemente los informantes tradujeron literalmente de la lengua materna, ya que en turco se coloca posposición “-da” que tiene equivalencia “en” en castellano. (“*dışında*”). En cambio en inglés, “fuera de” equivale a “outside” (“outside the house”, (“outside the city”). En nuestro corpus hemos encontrado algunos errores de adición que reflejan esta confusión:

- (3) “Aprendí cocinar allí pero **en** fuera de casa tenía problema con los platos...” (t.7), “*Aprendí a cocinar allí, pero fuera de casa tenía problemas con los platos...*”
- (4) “La Mayoría de la gente vivía **en** la fuera de ciudad...” (t.15), “*La mayoría de la gente vivía fuera de la ciudad...*”
- (5) “Ademas no es bueno quitar lo **en** fuera de la casa” (t.81), “*Además, no es bueno dejarlo fuera de casa*”

Adición de la preposición “de” entre un sustantivo y un adjetivo

No se usa “de” en una frase compuesta por un sustantivo y un adjetivo, en donde el adjetivo cumple la función de calificar una característica del sustantivo: “Imperio español” es correcto, “Imperio **de** español” es incorrecto. En el corpus encontramos errores al respecto. Este es un ejemplo:

- (6) “En aquella epoca, esta plancha se usaba mas, en el Imperio **de** Ottoman en el periodo del Sultan Suleyman” (t.65), “*En aquella época, esta plancha se usaba en el Imperio Otomano en el período del Sultan Suleyman*”

Se considera que este error se debe a la influencia de la lengua turca. En turco la expresión “Imperio Otomano” lleva la posposición “-u” (“Osmanlı İmparatorluğu”), por eso, el sujeto añade la preposición “de” entre dos nombres propios.

Adición de la preposición “a” en la expresión adverbial “salir fuera”

De nuevo, es una transferencia de la lengua materna por la adición de la preposición “a”. En turco “salir fuera” lleva la posposición “a” (“dışarıya çıkmak”), pero en inglés, como en castellano, queda sin preposición “to go outside”. Basta citar un ejemplo:

- (7) “Cuando salga **a** la fuera, pondre ir a un lugar rápidamente” (t.39), “*Cuando salga fuera, podré ir a un lugar rápidamente*”

Errores debidos a la influencia de la lengua inglesa

Otro grupo importante de errores es el que concurre por la influencia de la lengua inglesa. Se explican de la siguiente manera:

Adición de la preposición “a” en la estructura “posible+verbo en infinitivo”

Es un error añadir “a” entre *posible* y un *verbo en infinitivo*. Este es un ejemplo de este fallo encontrado en el corpus.

- (8) “...posible **a** salir después de 22:00 porque...”
(t.6), “...*posible salir después de las 22:00, porque...*”

Consideramos que este error se debe a la influencia del inglés. El sujeto confunde la preposición que indica infinitivo “to” con la

preposición “to”, que indica movimiento (“to go to”) (“it’s possible to go out /posible a salir”).

Adición de la preposición “por” delante del adverbio “casi”

Este error refleja la influencia de la lengua inglesa en el aprendizaje del español. En inglés se diría “for almost a month”. En turco, la frase quedaría con la posposición “-boyunca” o sin la posposición. Advertimos la interferencia de la lengua inglesa. Ejemplo:

(9) “Estuve allí **por** casi un mes para participar una organización...”
(t.25), “*Estuve allí casi un mes para participar en una organización...*”

Adición de la preposición “para” con el verbo “esperar” más cuantificador y adverbio de tiempo

Como indica el *DPD* (2005:272) El verbo “esperar” puede aparecer con la preposición “a” (por ejemplo, “esperar a alguien”) o sin ella . En el segundo caso, no se usa “a” cuando el verbo “esperar” va acompañado de un adverbio de lugar más un cuantificador. “Te esperé mucho tiempo” es correcto. “Te esperé a mucho tiempo” es incorrecto. En el corpus encontramos fallos al respecto. Por ejemplo:

(10) “...la ropas debajo de plancha y esperaban **para** unos trempos” (t.65), “*...la ropa debajo de la plancha y esperaba algún tiempo*”

En este caso, es posible que el aprendiz inconscientemente se apoyó en la lengua inglesa y tradujo literalmente la construcción inglesa “waiting for” a la lengua española.

Adición de la preposición “a” en la perífrasis verbal “pedir + verbo en infinitivo En la frase siguiente observamos la adición de la preposición “a” en la perífrasis verbal “pedir + verbo en infinitivo. En inglés la frase quedaría de la siguiente manera: “My company asked me to go to London and work”. En cuanto al turco, la posposición queda después de “Londres”: “Şirket Londraya gitmemi istedi”. En este caso se trata de un error de interferencia de la lengua inglesa.

Un ejemplo sobre este error es el siguiente:

- (11) “Mi empresa me pidió **a** ir Londres y trabajar...”
(t.6), “*Mi empresa me pidió ir **a** Londres y trabajar...*”

Errores debidos a la influencia de la lengua turca e inglesa

En este apartado encontramos menos casos:

Adición de la preposición “a” en la perífrasis verbal “intentar más verbo en infinitivo”

Como explica el *DPD* (2005:369) No se usa “a” entre el verbo intentar más un verbo en un infinitivo. “Intento dormir” es correcto, pero “Intento a descansar” es incorrecto. Estos son algunos ejemplos de los errores cometidos en este caso:

(12) “La gente siempre intentó **a** explicarme todos”
(t.8), “*La gente siempre intentó explicarme todo*”

(13) “Es importante que el ayuntamiento intenté **a** salvar esta problema, para construir una ciudad donde podremos vivir sin enfedarnos” (t.63), “*Es importante que el ayuntamiento intente salvar este problema para construir una ciudad donde podamos vivir sin enfadarnos*”

(14) “Deberías intentar **a** comer menos mujer...” (t.100),
“*Deberías intentar comer menos, mujer!*”. . . .”

Consideramos que el aprendiz tradujo literalmente del turco en donde sí se usa un elemento preposicional, en este caso la posposición “-a” (“açıklamayaa çalıştı”/ “intento a explicar”), (“kurtarmayaa çalıştı”/“intenté a salvar”), (“yemeğe çalışmak”/ “intentar a comer”). Asimismo, se produjo una transferencia de la lengua inglesa por la preposición “to” (“I tried to explain”/“intento a explicarme”), (“tried to “sabe”/“intenté a salvar”), (“try to eat”/“intentar a comer”).

Adición de la preposición “a” en la perífrasis verbal “necesitar más verbo en infinitivo”

Como en el caso anterior, el *DPD* (2005:453) sostiene que no se usa la “a” entre el verbo necesitar más un verbo en infinitivo. Es

correcto decir “Necesito trabajar”, pero es incorrecto decir “Necesito a trabajar”. Este es un ejemplo encontrado en el corpus:

- (15) “...solamente necesitan **a** esconder los despatines...”
(t.87), “...*solamente necesitan esconder los despatines...*”

En turco, sería adecuado utilizar la posposición “-i” después del verbo “esconder” (“bir şeyi saklamak”). En español “necesitan a esconder” (incorrecto) equivaldría a “they need to hide” (en inglés); por tanto, inferimos que se trata de un error debido a la influencia del inglés y el turco.

Adición de la preposición “a” en la perífrasis verbal “decidir + verbo en infinitivo”

Nuevamente, se añade “a” en un perífrasis verbal que no lo requiere. Estos son algunos ejemplos de este fallo. Como se pueden observar:

- (16) “Yo decidí **a** irme porque estaba estudiando...”
(t.5), “*Decidí ir porque estaba estudiando...*”

- (17) “Por eso decidí **a** ir allí” (t.12), “*Por eso, decidí ir allí*”

- (18) “..., por eso decidí **a** viajar en la ciudad para ver lugares históricos...” (t.30), “...*por eso, decidí viajar por la ciudad para ver lugares históricos...*”

Este error posiblemente se deba a la influencia de las lenguas inglesa y turca porque la preposición “to” en inglés tiene equivalencia a “a” en español (“decidí a irme”/“I decided to”: (“I decided to go because I was studying”, “That’s why I decided to go there”, “I decided to travel in the city to see the historical sides”). En cuanto al turco, después del verbo “decidir” se utiliza la posposición “-a”. (“Gitmeye karar verdim, çünkü çalışıyordum”), (“Oraya gitmeye karar verdim”), (“Tarihi yerleri görmek için şehri gezmeye karar verdim”).

6.2.1.2. Omisión

En el apartado de las omisiones, como el apartado anterior, observamos influencia de la lengua materna, de la lengua inglesa y de ambos idiomas.

Errores debidos a la lengua turca

Los errores producidos por la lengua turca se dividen en dos grupos:

Omisión de la preposición “de” entre dos sustantivos para explicar la propiedad de un material

La *NGLE* (2009:2263) afirma que en español se puede utilizar la preposición “de” para explicar de qué está hecho algo. Aquí tenemos dos ejemplos:

(19) “Es un objeto metal y antes...” (t.71), “*Es un objeto de metal y antes...*”

(20) “...la plancha magica era hiero” (t.73), “*La plancha mágica era **de** hierro*”

En la lengua materna del informante, según la frase, se requiere o no la preposición “de” para indicar el material (“metal bir obje”/“metalden yapılmış bir obje”), (“sihirli ütü demir”/“sihirli ütü demirden”). En inglés las siguientes frases quedaría con la preposición “of”: “It’s an object made of metal”, “The magic iron was made of iron”. Por ende, hay una influencia de la lengua materna.

Omisión de la preposición “de” en la estructura “un poco de + nombre”

Encontramos algunos errores en la omisión de la preposición “de” con valor partitivo. El *DPD* (2005: 509) expone que: “La forma poco es también un sustantivo que significa “cantidad pequeña”. Se usa precedido del indefinido *un* y va normalmente seguido de un complemento con *de*, cuyo núcleo es siempre un sustantivo no contable: “Ahora beba un poco de agua y descanse”. La estructura “un poco de +nombre”, en inglés se expresa “a little bit of+sustantivo” (con preposición: “He spoke a little bit of Italian”, a little bit of fear”). La estructura “un poco de +nombre”, en turco se expresa “biraz” (sin preposición). Por eso, el error se atribuye a la influencia de la lengua materna. Ejemplos:

(21) “Hablabo un poco italiano pero mis padres...” (t.4),
“*Hablabo un poco **de** italiano, pero mis padres...*”

(22) “Tuve un poca miedo porque estuvo mi primero salida de Turquía” (t.6), “*Tuve un poco **de** miedo porque fue mi primera salida de Turquía*”.

Errores debidos a la lengua inglesa

Dentro de omisiones, este tipo de errores son los menos numerosos.

Omisión de la preposición “a” en verbos con complemento indirecto.

Estos son los errores que encontramos, en las estructuras *olvidar a alguien* y *ayudar a alguien*.

(23) “No voy a olvidar mis amigos” (t.1), “*No voy **a** olvidar a mis amigos*”

(24) “La plancha ayuda muchas mujeres en las casas y en las tiendas” (t.69), “*La plancha ayuda **a** muchas mujeres en las casas y en las tiendas*”

Las frases anteriores se traducirían por “I won’t forget my friends” y “Ironing helps many women in homes and shops”. Aunque en español se utiliza la preposición “a” antes de complemento indirecto en inglés no se utiliza, por eso observamos la omisión de la preposición “a”. En cuanto al turco, antes del complemento directo se pone la posposición “-i” y “-a” (“arkadaşlarımı unutmayacağım”, “ütü evlerde ve dükkanlarda kadınlara yardım eder”). Como indica

Pavón Lucero (1999: 570) “...muchos de los complementos verbales aparecen también encabezados por una preposición. Entre los que están seleccionados semánticamente por el verbo, el objeto indirecto aparece obligatoriamente introducido por la preposición *a*, mientras que el objeto directo va precedido por esta misma preposición sólo bajo determinadas condiciones estructurales y semánticas”.

Otros casos de omisión de la preposición “a” en verbos con complemento indirecto

En este caso, observamos un error interlingüístico, debido a la influencia del inglés.

(25) “...perros que molestan las personas en los parques” (t.50), “...*los perros que molesten a las personas en los parques*”

(26) “Los animales mataban la gente para...” (t.68), “*Los animales mataban a la gente para...*”

“Matar gente” en inglés sería “to kill people” y “molestar a las personas” “to annoy people”. Por eso, el sujeto omite la preposición “a”. En turco se utilizaría la posposición “ı” para expresar “matar gente” (“insanları öldürmek”) y “molestar a las personas” (insanları rahatsız etmek).

Omisión de la preposición “a” delante del pronombre indefinido

En español, como indica el *DPD* (2005: 642-643) se utiliza la preposición *a*: “Ante los pronombres indefinidos cuyo referente es

una persona (*alguien, alguno, nadie, ninguno, todos, uno, etc.*), salvo cuando funcionan como complemento directo del verbo *haber*". Sin embargo, en el corpus encontramos que los estudiantes cometieron el error de omitir *a* en este contexto. Por ejemplo:

(27) "A mi me gusta vivir en una ciudad limpia como toda la gente" (t.60), "*A mí me gusta vivir en una ciudad limpia como a toda la gente*"

En turco, normalmente se utilizan las posposiciones "-in" y "-yi" para explicar "a nadie" ("hiç kimse+nin" o "hiç kimse+yi") ("Çünkü yalnızdım ve bana yardım edecek kimseyi tanımıyordum", "Herkesin hoşuna gittiği gibi temiz bir şehirde yaşamak isterdim"). En inglés, no se utiliza preposición: "Because I was alone and did not know anyone who would help me", "I would like to live in a clean city like everybody". Por eso es un error interlingüístico, por la influencia de la lengua inglesa.

Omisión de la preposición "a" en la frase verbal "echar de menos a"

La locución "echar de menos" requiere "a" para introducir un complemento indirecto como afirma el *DPD* (2005:244).

(28) "Eche de menos mi país y mi familia" (t.10), "*Eché de menos a mi país y a mi familia*"

(29) "Yo me aburré y eché de menos mi familia" (t.27), "*Yo me aburrí y eché de menos a mi familia*"

El error viene de la lengua inglesa, porque en inglés después del verbo “miss” no se utiliza la preposición “to” (“a” en castellano).

En inglés las frases quedarían de la siguiente manera: “I miss both my country and my family” y “I got bored and I missed my family” y en turco el verbo “özlemek” va con la posposición “-i”.

Omisión de la preposición “de” en locuciones preposicionales

Hemos encontrado algunos errores de omisión de la preposición *de* en las locuciones preposicionales “después de” y “antes de.

Ejemplos:

(30) “Despues 2 años, tenia experiencia...” (t.3), “*Después de dos años, tenía experiencia...*”

(31) “Despues una mes yo empecé a hablar español mejor, por eso decidí a viajar en la ciudad para ver lugares históricos y conocer la gente” (t.30), “*Después de un mes, empecé a hablar español mejor, por eso, decidí viajar por la ciudad para ver lugares históricos y conocer a la gente*”

(32) “Asi después 5 minutos se apagan,...” (t.65), “*Así, después de cinco minutos, se apaga...*”

Aunque la lengua materna rige la posposición “dan (den) (de) sonra” (“después”), los sujetos optaron por no utilizar la preposición en español. Consideramos que el error viene de la lengua inglesa, porque la preposición “after” no requiere preposición. Como indica

la *NGLE* (2010: 470) “los adverbios *antes* y *después* se construyen con complementos preposicionales introducidos por la preposición “de...”

La primera frase se traduciría por “İki seneden sonra, tecrübem olmuştur”, “After two years, I had a experience”.

En la siguiente locución preposicional, la causa de la elección errónea se debe a la lengua inglesa, ya que el alumno hace una traducción literal y no utiliza la preposición “de”.

En turco “antes de” se traduce como “-dan önce” y, por eso, es sorprendente que el alumno prefiera no utilizar la preposición. Vemos a continuación el siguiente ejemplo:

(33) “Deberíais consultar antes plantear” (t.85), “*Deberíais consultar antes de plantar*”

Omisión de la preposición “de” en locución “echar de menos”

“Echar de menos” es una locución verbal que requiere la preposición *de* como indica el *DPD* (2005:244). La causa posible de tal producción errónea se atribuye a la lengua inglesa ya que la locución verbal transitiva “echar de menos” en inglés no lleva preposición “to miss someone or something”. En turco se usa la posposición “-i”, “bir şeyi özlemek”. (Kanada’da yaşarken, annemin yemeklerini özlüyordum).

(34) “Cuando vivía en Canada yo eché menos mucho la comida de mi madres pero la comida en Canada fue no

mejor” (t.17), “*Cuando vivía en Canadá, eché mucho **de** menos la comida de mi madre porque la comida en Canadá no era mejor*”

Omisión de la preposición “de” en la perífrasis verbal “cambiar+de+sustantivo”

Este es un ejemplo detectado en el corpus:

(35) “Un día decidí vivir en Inglaterra y quería casar pero despues cambié mí opinión vuelve a mi país” (t.19), “*Decidí vivir en Inglaterra y quería casarme pero, después, **cambié de opinión** y volví a mi país*”

En relación a la elección errónea en la estructura “cambiar+de+sustantivo”, en nuestra opinión, existe una causa fundamental que provoca el error: influencia de la lengua inglesa (en inglés “to + change + sustantivo”: “I changed my mind”). En turco se usa la posposición “-i” “fikrin_i +değiştirmek”. Ejemplo:

Errores debidos a la influencia turca e inglesa

En este apartado, solo encontramos un caso:

Omisión de la preposición “a” en estructuras de complemento indirecto

El *PCIC* (2006:124) indica que dentro de pronombres tónicos complementos preposicionales hay una reduplicación de

complemento indirecto, por ejemplo, con el verbo gustar: “**A mí me gusta**”. Este es un ejemplo de la omisión de la “a” en la primera referencia al complemento indirecto.

(36) “Ellos no les gustaban los turcos y después del 11 de septiembre de 2001 no les gustaban todos los musulmanes” (t.17), “*A ellos no les gustaban los turcos y después del 11 de septiembre de 2001, no les gustaban todos los musulmanes*”

Consideramos que la causa de la omisión de la preposición “a” con el objeto indirecto ocurre por la influencia de la lengua turca e inglesa, a causa de la inexistencia de dicha construcción.

6.2.1.3. Elección errónea

Los errores de este apartado, como los apartados anteriores, se deben a la influencia de la lengua materna, lengua inglesa y ambos idiomas. Encontramos distintos casos:

Errores debidos a la lengua materna

Son ejemplos del conflicto interlinguales, ya que el origen está en la propia lengua materna del alumno, como muestran los ejemplos:

Elección errónea de la preposición “con” en lugar de “en” en la estructura “ir+ en + medio de transporte”

Cuando se quiere expresar el medio de transporte en el que se viaja, en español se utiliza la preposición “en” después del verbo “ir”. Pero el error fue usar “con” en lugar de “en”. Ejemplos:

(37) “Es muy lejos, ir 16 horas **con** avión pero me gusta...”
(t.3), “*Está muy lejos, ir 16 horas **en** avión pero, me gustan...*”

(38) “...eso la gente no tenía que ir a su trabajo **con** coche”
(t.16), “*...eso la gente no tenía que ir a su trabajo **en** coche*”

(39) “...podía ir a todos los lugares **con** metro y tren” (t.33),
“*...podía ir a todos los lugares **en** metro y **en** tren*”

(40) “Me gustaria ir a mi empresa **con** bici sin estrés” (t.53),
“*Me gustaría ir a mi empresa **en** bici sin estrés*”

Este es un error interlingüístico por la interferencia de la lengua materna, ya que en turco se usala posposición “-ile” (“con” en español).

Similar al error anterior, encontramos dos fallos en la estructura “montar + en + medio de transporte”, en donde se usó “a” en lugar “en” como indica el *DPD* (2005:443). Estos son los ejemplos:

(41) “Yo quiero montar **a** bici en la ciudad...” (t.62),
“*Quiero montar **en** bici en la...*”

(42) “Es normal que monte **a** bici en la calle...” (t.62), “*Es normal que monte **en** bici en la calle...*”

Por la transferencia de la lengua materna, el sujeto tiende a utilizar la preposición “a” (“montar+a+medio de transporte” en turco “bir taşıta binmek”).

Elección errónea de la preposición “de” en lugar de “en” para indicar lugar

La *NGLE* (2009:2266) propone que: “Con la preposición “en” se ubican personas o cosas espacial o temporalmente: *en aquellos años, en la ciudad, en la presente situación, en ese punto*. Esta es, de hecho, la preposición que expresa de forma más característica el concepto de ‘ubicación’. Se usa para indicar el lugar que ocupa lo que está en la superficie de algo (*en la mesa, en la playa*) o en su interior (*en el cajón, en mi cabeza*), y se emplea tanto en las situaciones en las que hay contacto físico con algo (*El cartel está en la pared*) como en las que se expresa solamente proximidad (*Te espero en la puerta*). Estos son algunos errores encontrados en el corpus, al usar “de” vez de “en”:

- (43) “...alquilé un habitación **de** internet para dos días...”
(t.17), “... alquilé una habitación **en** internet, para dos días...”

(44) “...una parte de los trabajos en la oficina **de** EEUU de la empresa” (t.23), “...*una parte de los trabajos en la oficina en EEUU de la empresa*”

(45) “En mi Estambul no habra la policion **del** aire y....” (t.60), “*En mi Estambul no habrá polución en el aire...*”

(46) “Como el te era muy importante **de** cocina Ottomano” (t.94), “*Como el té era muy importante en la cocina otomana*”

En cuanto a este error se observa una traducción literal de la lengua materna de los sujetos, que utiliza la posposición “-den” para indicar lugar.

Es una transferencia lingüística del turco porque en inglés la primera frase y la tercera frase no llevarían preposición (“I rented a room online, for two days”; “a part of the clerk Jobs in the US”) mientras que la segunda y la última llevaría la preposición “in, equivalente a “en” en español (“In my Istanbul there won’t be air pollution”; “Since tea was important in the Ottoman cuisine”). En cuanto al turco, las frases quedarían así:

“...internetten iki günlüğüne oda kiraladım...” (ej. 43, t.17)

“...Şirketin amerikan ofisindenden işlerin bir bölümü...” (ej. 44, t.23)

“İstanbulum'da hava kirliliği olmayacak ve...” (ej. 45, t.60)

“Osmanlı mutfağınının en önemlisi çaydı” (ej. 46, t.94)

Elección errónea de la preposición “con” en lugar de “por” para significar causa.

Una posible razón de este error es la influencia de la lengua materna. En turco esta construcción se utiliza con la posposición “-ile” (“con” en español): “MareMagnum gece hayatı ile ünlüdür”. En inglés, “famous for something” equivale a “ser famoso por”: “Maremagnum was famous for its night life”. Así es obvio que el error viene de la lengua materna. El ejemplo encontrado es:

(47) “Maremagnum era un lugar famoso **con** su nocturnal”
(t.31), “*Maremagnum era un lugar famoso **por** su vida nocturna*”

Elección errónea de la preposición “en” en lugar de “por” en el marcador discursivo “por+otra+parte”

Martín Zorraquino y Portalés Lázaro (1999: 4087) afirman que “por otra parte” es un marcador discursivo que sirve para organizar los enunciados en el texto. Es un sintagma fijo donde el error fue usar “en” en lugar de “por”. Este es un ejemplo:

(48) “En un parte es de metal y se dura mucho tiempo **en** otro parte cuestó mucho dinero en ese época porque el material fue caro” (t.81), “*En parte, es de metal y dura mucho; **por** otra parte, en aquella época, costaba mucho dinero porque el material era caro*”

Este error se relaciona con factores interlingüísticos. Dicha estructura en turco rige la posposición “de” (equivalente a “en”) (“diğer bir yönde”). En cambio, en inglés “por otra parte” se traduce como “besides”. Por la influencia de la lengua turca, el sujeto utiliza la preposición “en”.

Elección errónea de la preposición “de” en lugar de “que” en la estructura comparativa “más... que...”

El error se debe a la transferencia de la lengua materna del sujeto. La construcción comparativa “más que” en turco se utiliza con la posposición “de” (“-den daha fazla”) y en inglés “more than”. Ofrecemos un ejemplo:

(49) “Estas canta-cantas son **mas de** un radio ahora” (t.88),
“Ahora, estas canta-canta son algo **más que** una radio”

Errores debidos la lengua inglesa

A partir de nuestro análisis observamos menos casos.

Elección errónea de la preposición “en” en lugar de “de” en la estructura de superlativo el / la / los / las + más + adjetivo + de

Encontramos un error en la estructura del superlativo y de nuevo se produce una transferencia lingüística de la lengua inglesa (“Valencia era el lugar más bonito en el mundo”/“Valencia was the most beautiful place in the world”). En inglés se usa la preposición “in” (equivalente a “en”) pero en español la preposición correcta es

“de”. En turco, sería conveniente utilizar la posposición “in” (equivalente a “de” en castellano). (“Valencia dünyanın en güzel yeri^{ydi}”)

Este es un ejemplo relativo a este error:

(50) “Valencia era el lugar más bonito **en** el mundo” (t.1),
*“Valencia era el lugar más bonito **del** mundo”*

Elección errónea de la preposición “en” en lugar de “de” para indicar pertenencia

Hemos encontrado algunos fallos en el uso de “en” en lugar de la preposición “de” para expresar la pertenencia. Estos son algunos ejemplos:

(51) “Vivir en Roma o en otro lugar **en** Italia...” (t.4), *“Vivir en Roma o en otro lugar **de** Italia...”*

(52) “...te de semaver en las cafes **en** Tophane” (t.94),
*“...té de samovar en los cafés **de** Tophane”*

En turco se puede expresar con la posposición “in” que tiene equivalencia a “de” en castellano. (“Roma’nın ya da Italya’nın başka bir yerinde yaşamak...”, “Tophane’nin kafelerinde semaverden çay...”). En este sentido, la dificultad proviene de la lengua inglesa porque en inglés lleva la preposición “in” (“Living in Rome or anywhere else in Italy...”, “tea from samovar in the cafes in Tophane...”).

Errores debidos a la influencia turca e inglesa

Este apartado, igual que con los errores debidos a la lengua materna, encontramos cinco casos.

Elección errónea de la preposición “de” en lugar de “en” con el verbo “graduarse” para indicar lugar.

Con el verbo “graduarse” para indicar el lugar se usa la preposición “en”, pero los estudiantes usaron “de”. El *DPD* (2005: 318) indica que “*graduar (se)* como pronominal, obtener un grado o título” “...lleva normalmente un complemento introducido por *en*, cuando se refiere a la disciplina estudiada, o *de*, si se refiere a la profesión para la que faculta el título obtenido: “*Se graduó EN Matemáticas en 1957*”.

Ejemplos:

(53) “Cuando tuve 21 años, gradué **de** la universidad y...”
(t.3), “*Cuando tenía 21 años, me gradué en la universidad y...*”

(54) “Cuando tenía 23 años, Me gradue **de** la facultad de Estambul” (t.11), “*Cuando tenía 23 años, me gradué en la Universidad de Estambul*”

El verbo, en turco, rige la posposición “-den” (“de” en español): “21 yaşındayken, üniversiteden mezun oldu”. Respecto al inglés, el verbo “graduar” es “graduate” y requiere la preposición “from”: “When I was 21, I graduated from the university”. El informante

cometió este error por la influencia de la lengua materna y del idioma inglés.

Elección errónea de la preposición “a” en lugar de “en” con la estructura del verbo “transformarse en algo”

Con respecto al inglés, “transformarse en algo” equivale a “converted into” y en turco el verbo lleva la posposición “e” (bir şeye dönüştürmek).

En el siguiente ejemplo se observa este error.

(55) “Un objeto de decoración se ha transformado **a** una herramienta por una diseñadora quien ha coleccionado los tanques antiguos de los siglos XII de una antigua fabrica acabó de cerrar el año pasado” (t.67), “*Un objeto de decoración se ha transformado **en** una herramienta por una diseñadora quien ha coleccionado los tanques antiguos, del siglo XII, de una antigua fábrica que cerró el año pasado*”

Elección errónea de la preposición “por” en lugar de “para” para significar destinatario

Otro aspecto a destacar en el campo de elección errónea es la confusión de las preposiciones “por” y “para”. Como explica la *NGLE* (2010:569) la preposición “para” expresa destinatario. Ejemplo sobre este error es el siguiente:

(56) “La gente en Turquía creen que, la gente que vive en el norte parte del mundo, es no agradable, pero es no verdad **por** habiantes en Canada” (t.17), “*La gente en Turquía cree que la gente que vive en la parte norte del mundo, no es agradable pero, no es verdad **para** los habitantes de Canadá*”

En inglés “para” puede traducirse como “to” y “for”, depende de la estructura de la frase: “But, it is not true for the people in Canada”. En turco, “por” y “para” se explican solo con una posposición “için”: “Fakat, Kanada halkı için doğru değil”. Por eso, llegamos a la conclusión de que hay influencia de la lengua turca e inglesa.

Elección errónea de la preposición “desde” en lugar de “de” para significar pertenencia

La *NGLE* (2009:2263) afirma que “La preposición *de* introduce complementos que designan la persona o la cosa que posee algo (la casa de mis abuelos)...”. En algunas ocasiones hemos encontrado el uso de la preposición “desde” cuando la preposición correcta hubiera sido “de”. El informante, en lugar de usar la preposición “de” para referirse a una pertenencia, usa “desde”, que implica distancia (espacial o temporal). Ofrecemos dos ejemplos del corpus:

(57) “...para mi trabajo y conocí mucha gente **desde** otros países como Italia, Brasil, España, Francia y Grecia” (t.2),

“...para mi trabajo y conocí mucha gente **de** otros países como Italia, Brasil, España, Francia y Grecia”

(58) “Había mucha gente **desde** las culturas diferentes y tenía la oportunidad...” (t.2), “*Había mucha gente de culturas diferentes y tuve la oportunidad...*”

En turco, “de” y “desde” se expresan solo con una posposición (“-de”): “işim için İtalya’dan, Brezilya’dan, İspanya’dan, ve Yunanistan’dan bir çok insan tanıdım”, “değişik ülkelerden farklı insanlar vardı”. En inglés, para indicar un espacio se utiliza la preposición “from”: “I met many people from other countries such as Italy, Brasil, Spain, France and Greece”, “There were many people from different cultures”. Por tanto, encontramos una influencia de ambos idiomas.

Elección errónea de la preposición “en” en lugar de “de” en la locución adverbial “de esta manera”

Este error, según nuestra interpretación, responde a una causa interlingual. En turco se utiliza con la posposición “-da” (“bu durumda”) y en inglés “in”: “Because it is really heavy, it is easily used in this way”, (ambos “en” en español).

Este es uno de los ejemplos encontrados en el corpus:

(59) “Porque es muy pesado se usa facilmente **en** esta manera” (t.90), “*Porque es muy pesada se usa fácilmente de esta manera*”

6.2.2. Errores intralingüísticos

En este caso, se analizan los errores intralinguales que carecen de la adición, omisión y elección errónea. Los errores encontrados en esta categoría en total son 95 y la mayoría de ellos responden a la elección errónea (42 errores); en segundo lugar, omisión (38 errores); y, por último, adición (15 errores).

Errores debidos a hipercorrección

Se encuentran pocos errores de este tipo en el corpus, por eso solo tenemos un grupo:

6.2.2.1. Adición

Una vez realizado el análisis, observamos que el menor número de errores se concentra en la adición.

Adición de la preposición “para” en la perífrasis verbal “difícil + verbo en infinitivo

La adición de la preposición “para” puede ser debido a la influencia del inglés. En turco dicha frase se produciría sin posposición (“almanca öğrenmek çok zor bir dil”); y, en inglés la frase quedaría “it was difficult to learn german”. Es un error intralingual, debido a la hipercorrección. Este es un ejemplo encontrado en el corpus:

- (60) “Es que, fue muy difícil **para** aprender alemán...”
(t.8), “*Es que fue muy difícil aprender alemán...*”

Adición de la preposición “por” en la expresión adverbial “la primera vez”

El *DPD* (2005:666-667) afirma que “...Cuando este sustantivo va precedido de un ordinal o de cualquier otro adjetivo indicador de orden (última, anterior, etc.), es preceptivo el uso del artículo (*la primera vez, la última vez, la vez anterior, etc.*)”. Sí se prescinde del artículo cuando la expresión de orden va precedida de la preposición *por*: *por primera vez, por última vez, etc.*, y no *por la primera vez, por la última vez, etc.*, como se hace a veces por influjo de otras lenguas como el francés, el inglés o el italiano”. En nuestro caso, no se observa una influencia de la lengua turca. Probablemente, el sujeto vio una frase o una construcción “por+la+primera+vez” y esto causó confusión. El error no viene de la influencia de la lengua turca ni de la lengua inglesa (“The first time I arrived in Ottawa”), sin preposición (“İlk kez (‘la primera vez’), Kanada'nın başkenti Ottawa'ya geldim”). Por lo tanto, es un error intralingüístico. Ejemplo:

(61) “**Por** el primer vez que lleagué a Ottowo que fue capital de Canada,...” (t.17), “*La primera vez que llegué a Ottawa, capital de Canadá,...*”

Adición de la preposición “de” en la locución “está prohibido + verbo infinitivo”

En este caso, el error es añadir “de” entre el participio pasado y el verbo en infinitivo. Ejemplo:

(62) “Mi Estambul ideal es una ciudad donde está prohibido **de fumar**” (t.45), “*Mi Estambul ideal es una ciudad donde está prohibido fumar*”

Consideramos que es un error de hipercorrección. En turco, hay dos tipos de participios pasados como explica Kut (1999: 344) uno es, se forma con el sufijo “-dik” (“-dık”, “-dük”, “-duk”) que se junta con la raíz del verbo: “-tanımak” (“conocer”) “-tanıdık” (“conocido”). El otro se forma con el sufijo “-miş (-miş,-müş,-muş) que también se junta con la raíz del verbo: “-bitmek” (“terminarse”), “-bitmiş” (“terminado”). Como se observa, en turco, se utiliza una forma muy distinta y por eso no hay una influencia de la lengua materna del sujeto. En inglés, utilizamos la estructura “be+past participle”: “My ideal Istanbul is a city where smoking is prohibited”. Como se observa, el error no proviene tampoco de este idioma.

6.2.2.2. Omisión

Se agrupan en este apartado un tipo de error producido por la simplificación, como veremos a continuación:

Errores debidos a la simplificación

Observamos los errores en el uso de la omisión en diez categorías:

Omisión de la preposición “a” en el verbo “ir”

En los anunciados siguientes el error se atribuye al desconocimiento de la regla o por simplificación. El *DPD* (2005:375) explica que al tratarse de un verbo de movimiento, es habitual que vaya acompañado con la preposición “a”.

(63) “Quiero ver las personas que pueden ir sus trabajos sin coches” (t.46), “*Quiero ver cómo las personas pueden ir a sus trabajos sin coches*”

(64) “En Budapest nos fuimos los museos, parques y otras lugares que eran muy famosa” (t.18), “*En Budapest fuimos a los museos, parques y otros lugares muy famosos*”

(65) “Cuando no haya muchos coches en las calles, estara muy felicita por que podria ir las lugares que me quiere estar muy rápido y no me disculpare” (t.47), “*Cuando no haya muchos coches en las calles, estaré muy feliz porque podré ir a los lugares que desee,...*”

Las frases en inglés quedarían así: “I want to see how people can go to work without a car”, “In Budapest we went to the museums, parks and other famous places”, “I will be really happy, because I will be able to go to the places that I desire”. En cuanto al turco: “İnsanların arabasız nasıl işe gittiklerini görmek istiyorum”, “Budapeşt’te, müzelere, parklara ve başka ünlü yerlere gittik”, “Caddelerde çok insan olmayınca, çok mutlu olacağım çünkü istediğim yere gideceğim”.

Omisión de la preposición “a” con el verbo “acostumbrar(se)”

Ya sea en su forma transitiva o reflexiva el verbo acostumbrar(se) va acompañado de la preposición “a” como afirma el *DPD* (2005:17), pero el error fue omitirla. Este es un ejemplo:

(66) “...que me ayudaba mucho acostumbrar esta ciudad”
(t.2), “...que me ayudaban mucho a acostumbrarme a esta ciudad”

El verbo “acostumbrar” rige la posposición “a” en la lengua materna del estudiante (“bir şeye alışmak”). Y, en inglés, “acostumbrarse a algo o alguien” equivale a “to get used to something/somebody”. Por eso, consideramos que el problema se relaciona con simplificación de la lengua objeto de aprendizaje:

Omisión de la preposición “a” en la perífrasis verbal “aprender a + infinitivo”

Hemos encontrado dos casos de omisión de la preposición “a” en la perífrasis verbal “aprender +a +inf” como sostiene el *DPD* (2005:59). Así encontramos:

(67) “...que aprendí vivir en otro país el mismo” (t.4),
“...que aprendí a vivir en otro país”

(68) “Aprendi cocinar allí pero...” (t.7), “Aprendí a cocinar allí, pero...”

En turco, con el verbo “aprender” se utiliza la posposición “-i” (“aprendí a vivir”, “yaşamay_ı öğrendim”). En inglés se utilizaría la preposición “to” (“a” en español): “I learned to live in another country” (“to+learn+to”). Por eso, llegamos a la conclusión de que estos errores se deben a la simplificación.

Omisión de la preposición “a” en la perífrasis verbal “comenzar a + infinitivo”

El DPD (2005:14) sostiene que en la perífrasis verbal “comenzar a + infinitivo” se utiliza la preposición “a”. En turco se añade una posposición “-a” (“bulmaya**a** başladım”) y, en inglés, después del verbo “comenzar” se utiliza la preposición “to” (“a” en español): “I began to search for courses over method”. Por tanto, inferimos que se trata de un desconocimiento propio de la estructura y como resultado se produce una formación errónea.

Un ejemplo sobre este error es el siguiente:

- (69) “...comencé buscar los cursos sobre los métodos y...”
(t.2), “...comencé **a** buscar cursos sobre métodos y...”

Omisión de la preposición “a” en la forma transitiva el verbo “cuidar”

En su forma transitiva este verbo requiere preposición: *cuidar a alguien* como indica el DPD (2005:199). El error es omitirlo. Este es un ejemplo:

(70) “Tenía que cuidar sus dos hijos” (t.9), “*Tenía que cuidar a sus dos hijos*”

En inglés “cuidar a alguien” lleva la preposición “of” (“take care of someone”). Sin embargo, en turco “cuidar a” no requiere una posposición “-a” “çocuklarına bakmak”. En esta ocasión, destaca, claramente un error intralingual dentro de simplificación.

Omisión de la preposición “de” después del verbo “cuidar” en su uso transitivo

Como intransitivo *cuidar de algo o alguien* se construye con un complemento introducido por la preposición “de” como indica el *DPD* (2005:199). Sin embargo, el estudio omitió la preposición.

Ejemplo:

(71) “En mi primera mes estaba muy triste y llore mucho porque la ama de casa me preguntaba siempre hacer limpia y cuidar las niñas para todo el día” (t.19), “*Durante el primer mes, estaba muy triste y lloré mucho porque el ama de casa me pedía siempre hacer la limpieza y cuidar de las niñas durante todo el día*”

“Cuidar de algo” en inglés de nuevo “to take care of something” y en turco sí requiere la posposición “a” “çocuğa bakmak”. Es interesante señalar que aunque la preposición “de” tiene equivalencia a “of” en este caso, el sujeto eliminó la preposición “de”. De ahí que haya un error intralingual.

Omisión de la preposición “en” para indicar lugar

Hemos encontrado algunos errores en nuestros datos en la omisión de la preposición “en” para indicar lugar. Ejemplos:

(72) “Estuve allí por casi un mes para participar una organización...” (t.25), “*Estuve allí casi un mes para participar **en** una organización que era un curso de lengua alemana*”

(73) “Yo quiero vivir una ciudad...” (t.51), “*Quiero vivir **en** una ciudad...*”

En la lengua materna del sujeto es habitual usar la posposición “-a” y “-da” y en inglés se utiliza la preposición “in” (ambos “en” en español).

En turco la traducción de las frases serían así: “Alman dili ile ilgili bir organizyona katılmak için yaklaşık bir ay ordaydım”, “Şehirde yaşamak istiyorum”. En inglés: “I was there for almost a month to participate in an organization...”. “I want to live in a city”. En este caso, el sujeto optó por no utilizar la preposición “en”, desde nuestro punto de vista, por simplificación.

Omisión de la preposición “para” en el sentido de destinatario

Hallamos una omisión de la preposición “para” cuando se introduce el objeto indirecto.

Ejemplo:

(74) “Quiza sea un bueno regalo un amigo” (t.69), “*Quizá sea un buen regalo **para** un amigo*”

En esta oración, aunque en inglés y en turco se utilizan las preposiciones “for” (“It might be a good gift for a friend”) y “-için” (“arkadaşım için güzel bir hediye olurdu”), el sujeto probablemente omitió la preposición por no saber la regla en la gramática española o por simplificación.

Omisión de la preposición “en” después del verbo “entrar” para indicar lugar

Según la *GDLE* (1999: 669), en español de España se utiliza principalmente la preposición “en” después del verbo “entrar” para indicar lugar, mientras que en América hispanohablante se prefiere “a”. El error es la omisión de “en”. Ejemplo:

(75) “Tenía tanta hambre por eso entré un restaurante” (t.11), “*Tenía tanta hambre; por eso, entré **en** un restaurante*”

El error es interesante porque después del verbo “entrar” en turco esa frase quedaría con la preposición “a” (“o kadar açtım ki restoranta girdim”) y en inglés con “into” (“I went into a restaurant”), pero el sujeto prefiere omitir dicha preposición. La causa probablemente se debe a la simplificación.

*Omisión de la preposición “de” en la perífrasis verbal:
es+difícil+de+infinitivo*

Este es un ejemplo que se detectó:

(76) “Era muy difícil llevar porque era muy pesada” (t.73),
“*Resultaba muy difícil de llevar porque era muy pesada*”

El error se explica debido a la falta de equivalencia de la preposición y posposición en turco e inglés.

En el primer caso, la estructura “es+difícil+de+infinitivo” se explica con la posposición “-i” en turco y sin infinitivo (“taşınması+zor”) y en el segundo se traduciría en inglés como “it was difficult to carry”, y no existe equivalencia entre las preposiciones “to” y “de”.

6.2.2.3. Elección errónea

Dentro de errores intralinguales, solo tenemos un grupo vinculado a la asociación cruzada.

Errores debidos a asociación cruzada

En este apartado resumimos los errores en cinco categorías.

*Elección errónea del uso de “en” en lugar de “de” en la estructura
mejor+adjetivo+de*

Otra dificultad aparece en la estructura “mejor+adjetivo+de”, que en turco y en inglés se formaría con la preposición “of” y la

posposición “in” equivalente a “de” español. En este caso, el enunciado se puede interpretar como erróneo debido a una asociación cruzada. Gómez Torrego (1997: 55) señala que “Es necesario un complemento introducido por la preposición *de*, ya sea implícito o explícito. De ahí que, por su significado, se trata de un tipo de comparativo más que de un superlativo”. Ejemplos:

(77) “Era mi **mejor** experiencia **en** mi vida...”, (t.16), “*Fue la mejor experiencia de mi vida*”

(78) “En conclusion, el año pasé en Barcelona era **mejor** año **en** mi vida” (t.33), “*En conclusión, el año que pasé en Barcelona fue el mejor de mi vida*”

La traducción de las frases en inglés y en turco serían así: “It was the best year of my life”, “In conclusión, the year that I spent in Barcelona was the best year of my life” y “Hayatımın en iyi yılıydı”, “Sonuç olarak, Barcelona’da hayatımın en güzel zamanını geçirdim”.

Elección errónea de “para” en lugar de “a” en la estructura tener+alergia+a+algo

Aunque en turco se utiliza la misma posposición “-a” (“bir şeye alerjisi olmak”) y en inglés “to” (“to have an allergy to”). La frase se traduciría como “Mesela, yumurtalara alerjim var” (en turco) y “For example, I have an allergy to eggs” (en inglés). Este error muestra la posible asociación cruzada.

(79) “Por ejemplo tengo alergia **para** juegos” (t.22), “*Por ejemplo, tengo alergia a los huevos*”

Elección errónea de “a” en lugar de “con” en régimen preposicional con verbos pronominales

El verbo “casarse” requiere la preposición “con” pero en su lugar el estudiante usó la preposición a. Ejemplo:

(80) “Mi hermano se casó **a** una chica de California en Las Vegas...” (t.14), “*Mi hermano se casó con una chica de California, en Las Vegas...*”

Este problema es interesante, ya que en la lengua materna del sujeto se utiliza la posposición “-ile”, que tiene equivalencia a “con”: “Erkek kardeşim, California'dan bir kız ile Las Vegas'ta evlendi”. En inglés, “casarse con” se dice sin preposición “to marry someone”: “My brother married a girl from California in Las Vegas”. Por lo tanto, se puede entender el problema como consecuencia de la asociación cruzada.

Elección errónea de “por” en lugar de “según” con valor de conformidad

La NGLE (2009: 2229) señala que “La preposición según significa aproximadamente “conforme a” o “de acuerdo con”, como en *según ella, según la ley, el evangelio según San Marcos* o como en *Según nuestro amigo, no hay más que dos filosofías* (Azorín, *Memorias*), pero también “en función de o “dependiendo de”, como en *según*

quién venga”. La gramática, tanto del español como del turco y el inglés, marca el uso de la preposición “según”. En turco tiene su equivalencia en “-göre” y en inglés “according to” y el sujeto utiliza la preposición “por”: “Alman kanununa göre, diskoda kalmak yasaktı”, “According to German law, it was not allowed to stay in the disco”. Así, estamos ante una asociación cruzada. Un ejemplo del corpus:

(81) “**Por** a la ley alemana no estaba permitido quedar en la discoteca...” (t.25), “**Según** la ley alemana, no estaba permitido quedarse en la discoteca...”

Elección errónea de “a” en lugar de “por” con el verbo “pasear”

Según la *NGLE* (2010:697) para indicar lugar el verbo *pasear* usa la preposición *por*. Pero el estudiante usó *a*. Ejemplo:

(82) “Me pasé **a** Lübeck y me gusta mucho” (t.27), “Me pasé **por** Lübeck y me gustó mucho”

En turco, esta estructura usa la posposición “-den” y en inglés “by”: “Lübeck'ten geçtim ve çok sevdim”, “I went by Lübeck and I liked it a lot”. Deducimos que el uso de la preposición “a” se debe a la posible asociación cruzada.

6.6.3. Errores ambiguos

Nos centramos en la última categoría donde encontramos solo 1 error parece haber implicado para los estudiantes turcos.

Elección errónea de “de” por “en” para indicar el lugar

Las causas posibles que explican el error, según el análisis, puede atender a dos razones. La primera se trata de una ignorancia de la diferencia entre “acabar de” y “acabar en”.

(83) “Despues de acabé **de** terminar la Universidad” (t.16),
“*Después que acabé **en** la Universidad*”

Esta frase causa ambigüedad porque “acabar de” se emplea para indicar que una acción se ha producido poco antes del momento en que se habla y “acabar en” significa terminar algo en un sitio. Además, entendemos que hay transferencia de la lengua turca porque el sujeto traduce literalmente la frase “Bitirdikten sonra”/“después de acabar de” (en turco el sufijo “-ten” tiene equivalencia a “de”). En cuanto al inglés, la frase quedaría: “Afterwards, I ended up at the university”.

6.3. Artículos

En el análisis de los artículos existe un aspecto que conviene señalar con cierta precisión, porque es la causa de uno de los errores más recurrentes y específicos de los turcos que aprenden español como lengua extranjera: se trata de la ausencia de los artículos determinados en el idioma turco, lo que provoca cierta confusión y un uso incorrecto de estos en la lengua meta. Por esta razón, el

artículo se presta de manera conveniente para detenernos en el problema de la distancia interlingüística.

En este subapartado nos centramos en los errores con el artículo determinado e indeterminado (con un total de 276 errores). El total de estos errores (1.205) representa el 23% de los errores en el artículo. El análisis destaca cuatro causas: omisión (125 errores), adición (80 errores), elección errónea (70 errores) y ubicación errónea (1 error). En el análisis del corpus desde el criterio etiológico apuntamos que el 76 % de los errores son interlinguales y 24% intralinguales. Cabe mencionar que en el análisis dentro de los errores interlinguales e intralinguales obtenemos errores ambiguos y casos aislados. En el capítulo de discusión de los resultados compararemos los artículos determinados e indeterminados según el criterio descriptivo y etiológico. A continuación, explicaremos los resultados según los errores interlingüísticos e intralingüísticos dentro de estos dos criterios.

6.3.1. Errores interlingüísticos

En este apartado se recogen los errores producidos por adición, omisión y elección errónea de los artículos determinados e indeterminados. De un total de 203 errores, la mayoría se concentran en la omisión de los artículos (98 errores), frente a la elección errónea (50 errores) y la adición (55 errores). Así, encontramos distintos grupos:

6.3.1.1. Adición

Los errores de este apartado se deben fundamentalmente a la influencia de la lengua inglesa y turca. Al mismo tiempo tenemos errores debidos a la influencia de la lengua turca. Estamos pues ante casos evidentes de conflictos interlinguales.

Errores debidos a la influencia de la lengua turca

En este subapartado, solo hay un grupo que tiene influencia de la lengua turca.

Expresiones referenciales, expresiones cuantificadores y sintagmas nominales sin artículo. Adición del artículo determinado antes de “otro”

Tras el análisis, resulta llamativa la tendencia de nuestros aprendientes turcos a añadir el artículo determinado antes de “otro”. Laca (1999: 901) afirma que “La única posibilidad de establecer una relación anafórica entre *otro(s)* y un sintagma nominal sin artículo es que la referencia disjunta se dé en el nivel de la descripción contenida en el sintagma nominal, interpretando *otro(s)* como ‘de una clase diferente’”.

(1) “Si tienes un sueldo tan bueno en ese tipo de trabajo, puedes ganar más en el otro” (t.99), “*Si tienes un sueldo tan bueno en ese tipo de trabajo, podrías ganar más en otro*”

En inglés el enunciado sería sin artículo: “Yo could earn more in another place”. (ej.1, t.99). El error viene de la lengua materna porque como indica Kut (1999) el artículo indefinido “bir” se puede utilizar opcionalmente. En este ejemplo, en turco, como se observa la frase, puede quedar con o sin el indeterminado “bir”:

“O gibi işte iyi bir maaşın var ise, (bir) diğerinde daha fazla para kazanabilirsiniz”. (ej.1, t.99).

Aunque el sujeto utiliza el artículo determinado “el” en vez de utilizar el artículo indeterminado “bir”, pensamos que la causa del error se centra en la lengua materna del sujeto.

Errores debidos a la influencia de la lengua inglesa y turca

En este apartado, los errores más comunes se pueden resumir en tres categorías:

Adición del artículo indeterminado con nombres de profesiones

Si nos fijamos en las propiedades de la lengua materna, en turco los sustantivos no tienen artículo que los definan y, aunque es cierto que el indeterminado “bir” se coloca generalmente, no existe una ninguna regla estricta para ello. En este caso, “profesora de español” en turco se puede utilizar con el indeterminado “bir” o sin él (“ben (bir) ıspanyolca öğretmeniyim”). También, se ha producido una transferencia negativa del inglés porque en inglés se utiliza el artículo “a” delante del adjetivo “Spanish” (I am **a** Spanish teacher). Leonetti (1999: 851) señala que “La función sintáctica del SN es relevante para definir la distribución del artículo indefinido especialmente en dos casos: el de las funciones predicativas

(atributo, complemento predicativo) y el de la función de sujeto, en posición preverbal. Para establecer las condiciones de aparición de un en estos casos, hay que tener en cuenta el comportamiento de las distintas clases de nombres. Los nombres que indican profesión, función, rol, clase, nacionalidad o creencia se caracterizan por aparecer normalmente sin artículo en construcciones en las que adscriben una propiedad a alguna entidad, casi siempre animada o con el rasgo 'humano'". También, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006: 115) indica que hay restricciones para la posición o la función sintáctica. Por eso, no hay artículo en atributo con nombres de profesión, función, clase, nacionalidad o creencia. El caso detectado es el siguiente:

(2) “Yo soy **un** profesora español” (t.15), “*Soy profesora de español*”.

Adición del artículo indeterminado (un/una) con el verbo “haber”

Otro aspecto con el que los estudiantes turcos aprendices español presentan dificultad en el uso del verbo “haber”. En este caso, los enunciados “había una conexión” y “había una fiesta” en inglés serían “there was a connection” y “there was a party”. En turco, como explica Kut (1999: 54), “el artículo indefinido “bir” (un/uno/una) se omite frecuentemente” y, aquí, por ejemplo, no es obligatorio. En turco la traducción de las frases sería así: “her hafta (bir) parti vardi”, “...ofiste (bir) bađlantı vardi”. Según Conejo (2008: 30), las formas del artículo indeterminado singular “un/una” no se utilizan con verbos como “tener” o “haber” cuando hablamos de elementos de los que pensamos que lo normal es tener uno o que

haya uno. También el *PCIC* (2006: 115) afirma que hay compatibilidad general con el verbo “haber” impersonal. En los textos aparecen algunos errores con la adición del artículo definido delante del verbo “haber”. Sirvan este ejemplo de modelo:

(3) “Casi cada semana habia **una** fiesta” (t.4), “*Casi cada semana, había fiesta*”

*Adición del artículo indeterminado “uno” delante de “otro”.
Incompatibilidad con demostrativos, numerales e indefinidos*

El error principal se debe a la interferencia de la lengua materna a partir de la cual el sujeto emplea el artículo indeterminado “un” precediendo al determinante del pronombre español “otro/a” en singular. En turco generalmente este se coloca entre el adjetivo y el nombre, como explica Kut (1999): “diğer (bir) problem “, “diğer (bir) iş“. En inglés, los enunciados se traducirían por: “Another problem is there are many thieves in Istanbul”, “If I were you, I would look for another job”. Laca (1999: 846) explica que “En el interior del SN la distribución de una determinada esencialmente por dos factores: la posible incompatibilidad con otros determinantes, por un lado, y la presencia de ciertos modificadores y complementos, por otro. El artículo indefinido no puede coaparecer con ningún determinante definido, ni con los cuantificadores universales cada y cualquiera (salvo cuando cualquiera es posnominal), ni con los numerales e indefinidos”. Alonso Raya *et al.* (2005: 54) indican que “otro/-a/-os/-as pueden

combinarse con otros determinantes (demostrativos, posesivos, artículos, definidos, etc.) pero nunca se combinan con un/-a/os/-as”. El *PCIC* (2006: 114) también revela que hay restricciones debidas a otros componentes del SN: incompatibilidad con demostrativos, numerales e indefinidos, como en la siguiente frase:

(4) “**Uno** otro problema es que hay muchos ladrones en Estambul” (t.55), “*Otro problema es que hay muchos ladrones en Estambul*”.

(5) “En tu lugar, buscaría **un** otro trabajo pero sin dejar el trabajo de telefonista con el sueldo muy bueno” (t.96), “*En tu lugar, buscaría otro trabajo pero, sin dejar el trabajo de telefonista con un buen sueldo*”

6.3.1.2. Omisión

Si observamos otra vez las cifras de los errores de los artículos, es evidente que la mayoría de los fallos se producen al omitir el artículo. El problema se agrupa en dos categorías: la omisión de los artículos debido a la influencia turca, y en segundo lugar por la influencia turca e inglesa. A continuación, comentamos los errores más problemáticos.

Errores debidos a la influencia de la lengua turca

En este apartado, agrupamos los errores en ocho categorías.

Omisión del artículo indeterminado y primera mención

Según la *NGLE* (2009: 1105) “el uso presentativo del artículo indeterminado indica que el oyente no tiene información previa que le permita identificar de manera unívoca el referente del grupo nominal en cuestión”. Laca (1999:838) afirma que “Cuando se emplea un SN indefinido se introduce una entidad nueva, no mencionada anteriormente, en el universo del discurso, por lo que los indefinidos suelen ocupar posiciones sintácticas de tipo remático, reservadas para la información nueva o focales”. Y Leonetti (1999:838) lo define como “la ausencia de indicaciones para la localización del referente”. Ofrecemos cuatro ejemplos:

(6) “Despues 2 años, tenia experiencia de otro pais, tenia master” (t.3), “*Después de dos años, tenía experiencia de otro país, tenía **un** máster*”.

(7) “Por ejemplo un dia fui a supermacado y queria un candela para el pastel de cumpleaños” (t.18), “*Por ejemplo, un día fui a **un** supermercado y quería una velita para el pastel de cumpleaños*”.

(8) “Yo siempre quería estudiar master en otro país” (t.33), “*Siempre quise estudiar **un** máster en otro país*”.

(9) “Cuando llegué a Salamanca en 2004 para hacer master no tenía muchos amigos españoles, pero despues de dos años no podría volver fácilmente a mi país” (t.36), “*Cuando llegué a Salamanca, en 2004 para hacer **un** máster, no tenía muchos amigos españoles, pero,*

después de dos años, me resultaba difícil volver a mi país”.

Este tipo de error es interlingual etimológicamente hablando, ya que los hablantes de turco a veces omiten el artículo indeterminado en su lengua y transfieren esa estructura al español. La traducción de las frases en turco quedaría así:

“İki seneden sonra, başka bir ülkede tecrübem vardı, (bir) masterım vardı”. (ej.6, t.3)

“Mesela, bir gün (bir) supermarkete gittim, doğum günü pastası için bir mum almak istedim” (ej.7, t.18)

“Her zaman, başka bir ülkede master yapmak istedim” (ej. 8 t.33)

“Salamanca'ya 2004 senesinde (bir) master yapmak için geldiğimde, çok ispanyol arkadaşım yoktu, iki seneden sonra, ülkeye dönmek zor oldu” (ej. 9, t.36)

Por esta razón, se observa que el indefinido “bir” no es una obligación en la lengua materna del sujeto sino que esta ambigüedad provoca que lo sujetos turcos cometen un error en este caso.

En cuanto al inglés, las frases llevarían artículo indeterminado “a”.

“After two years, I had the experience of another country and I had a master” (ej.6, t.3)

“For example, one day I went to a supermarket and wanted to buy a little candle for the birthday cake” (ej.7, t.18)

“I always wanted to study a master in another country” (ej.8, t.33)

“When I arrived in Salamanca in 2004 to do a master I did not have many Spanish friends, but after two years it turned out to be difficult for me to go back to my country” (ej. 9, t.36)

Los casos de elipsis nominal. Omisión del artículo determinado (el/los/la/las) con el adjetivo “mismo”

Otro aspecto a destacar en el campo interlingüístico es la omisión del artículo determinado “los” delante del adjetivo “mismo”, por la interferencia de la lengua materna y el sujeto hace traducción literal de su lengua materna (en inglés, sin embargo, los ejemplos llevarían el artículo determinado: “In my city women would have the same rights as men”, “The carácter of the people was the same”). Como indica el *Diccionario Panhispánico de Dudas* (2005: 439), “mismo –ma” como adjetivo, tiene variación de género y número *mismo(s)*, *misma(s)* y se sitúa normalmente entre el artículo o el determinante y el sustantivo al que modifica”. Laca (1999: 821) afirma “...con mismo, incluso antepuesto al nombre (*el mismo libro*); en consecuencia, mismo puede modificar a nombres elípticos: *el mismo*”. Ofrecemos tres ejemplos del corpus:

(10) “El carácter de la gente era mismo con la gente Española; era muy amable y hablaba muy rápidamente cómo nosotros” (t.21), “*El carácter de la gente era **el mismo** que el de la gente española; eran muy amables y hablaban muy rápidamente, como nosotros*”

(11) “En mí ciudad ideal, las mujeres tendran mismos derechos con los hombres” (t.40), “*En mi ciudad, las mujeres tendrán los mismos derechos que los hombres*”

(12) “El nombre de mi diseño es mismo de máquina...”, (t.78), “*El nombre de mi diseño es el mismo...*”

Podemos observar las traducciones de las frases en turco:

“Insanların karakterleri, ispanyolların karakterleri ile aynıydı bizim gibi çok naziktiler ve çok hızlı konuşuyorlardı” (ej.10, t.21)

“Benim şehrimde, kadınlar erkekler yine aynı haklara sahiptir”. (ej.11, t.40)

“Disaynın adı aynı” (ej.12, t.78)

Como se ve, en turco no empleamos un artículo determinado delante del adjetivo “mismo” (aynı).

Omisión del artículo determinado en sintagmas preposicionales

Desde un punto de vista etiológico, este error es interlingual, provocado por una transferencia del turco, por eso el sujeto no pone el artículo. Laca (1999: 913) afirma que “El artículo aparece siempre cuando el núcleo es un abstracto que designa una propiedad: la curiosidad de los niños”. Por eso, observamos omisión del artículo determinado “las” en sintagmas preposicionales precedidos por la preposición “de”. Baste citar este ejemplo:

(13) “La gente era muy callada aquí, no se puede oír el ruido de cornas” (t.5), “*La gente era muy callada, no se oía el ruido de las bocinas*”.

La traducción de la frase sería con el artículo determinado: “...The noise coming out of the horns was not heard”. En cuanto al turco, como se observa en sintagma preposicional (kornaların sesi duyulmuyordu) no se admite el artículo determinado. “İnsanlar çok sessizdi, kornaların sesi duyulmuyordu”.

Omisión del artículo determinado “la” en relación de inclusión y pertenencia.

Nuestros sujetos de habla turca parecen tener problemas con el uso del artículo determinado en las construcciones partitivas. Leonetti (1999: 847) afirma que “En todas las construcciones de estructura <el N de SN>, el artículo que precede al núcleo nominal debe ser definido si el complemento introducido por *de* también lo es. Son las propiedades referenciales del complemento las que imponen la definitud a toda la construcción, especialmente en los casos en los que la relación es identificativa o especificativa debido a la unicidad ligada al complemento”. Y continúa, “En las construcciones partitivas el grupo nominal que expresa el todo aparece precedido de la preposición *de* y es definido ya que designa la totalidad de los seres correspondientes a un determinado dominio (*La mayoría de los estudiantes*)”.

(14) “Mejores de la gente estaban estudiantes y otros trabajaban en los empiezas” (t.3), “*La mayoría de la gente eran estudiantes y otros trabajaban en las empresas*”

En inglés la frase quedaría con el artículo (“the majority of the people were student and others worked in business”), por eso, la transferencia negativa de la lengua turca es obvia (“İnsanların çoğu (la mayoría de la gente) öğrenci idi ve diğerleri şirketlerde çalışıyordu”).

Omisión del artículo determinado en un grupo nominal superlativo

Leonetti (1999: 849) señala que “Los grupos nominales superlativos son un tipo particular de construcción partitiva que designan entidades a las que se les atribuye el grado máximo de una propiedad dentro cierto grupo e imponen la unicidad del referente (*El*Un mejor estudiante del curso*)”. Parece claro que estos errores se ven favorecidos por la inexistencia del artículo determinado en la lengua materna. En inglés la frase quedaría de la siguiente manera: “it was **the** best year of my life”. Ofrecemos un ejemplo:

(15) “En conclusion, el año pasé en Barcelona era mejor año en mi vida” (t.33), “*En conclusión, el año que pasé en Barcelona fue el mejor de mi vida*”

En turco, la frase quedaría sin el artículo (“Sonuç olarak, Barcelona'da geçirdiğim zaman, hayatımın en güzel yılıydı (“el mejor de mi vida”) por eso, la transferencia negativa de la lengua turca es obvia. Como ya hemos explicado en varias ocasiones, por

la carencia del artículo determinado en turco, no se observa el artículo en la frase.

Omisión del artículo indeterminado (un/una) delante del adjetivo

Como apunta Matte Bon (1992: 201) “el sustantivo va precedido de un adjetivo. En estos casos siempre artículo indeterminado masculino o femenino”. Como explica Kut (1999: 245) “Los sustantivos, en turco, no tienen artículo que los definan. En turco, en frases con un adjetivo, el indefinido generalmente se coloca entre el adjetivo y el nombre”. Como por ejemplo: küçük (bir) ev (una casa pequeña). Como ya hemos mencionado, el indeterminado “bir” se coloca generalmente pero tampoco hay una regla estricta para poner el artículo. O sea, se observa una transferencia negativa de la lengua turca. En inglés, como en castellano, las siguientes frases, antes del adjetivo, llevan el artículo indeterminado (“It was a beautiful city”). Más interesante resulta el análisis que presenta omisión del artículo indeterminado tres veces delante del adjetivo “bueno”. Damos tres ejemplos:

(16) “Ottawa estuvo **bueno ciudad** pero en mi opinion se parece a Ankara” (t.17), “*Ottawa era una buena ciudad, pero, en mi opinión, se parece a Ankara*”.

(17) “En real, Canada fue bueno pais pero no prefiere vivir en ¿ de mi vida” (t.17), “*Realmente, Canadá era un buen país, pero, prefiero no vivir en él el resto de mi vida*”.

(18) “Estambul es **buena ciudad** pero no soporta vivir aquí” (t.46), “*Estambul es una buena ciudad, pero no soporto vivir aquí*”.

En cuanto al idioma turco, la traducción sería: “Ottowa güzel (bir) şehirdi, fakat fikrimce, Ankara'ya benziyor”. Después de analizar la traducción de la primera frase, no podemos ignorar la posibilidad de la existencia del artículo indeterminado. Podemos concluir que los estudiantes turcos tienen una dificultad para adquirir este valor del artículo indefinido, por lo tanto, tienden a cometer muchos errores.

Omisión del artículo determinado y su combinación con numerales ordinales

En cuanto a la omisión del artículo determinado, podemos constatar que se produce de nuevo una transferencia lingüística de la lengua materna. Gómez Torrego (1998: 71) afirma que “El artículo puede ir seguido de otros determinativos, como numerales cardinales, ordinales y algunos indefinidos (muchos, pocos, varios, otros, demás y sus variantes”. Ejemplo:

(19) “una persona que vi primero vez me dijo “hola” (t.11), “*Una persona que vi **la** primera vez en mi vida me dijo “Hola”*”.

(20) “No podría acostumbrar a comer tarde por las noches durante de primeros tres meses” (t.36), “*Durante **los** tres primeros meses, no podía acostumbrarme a cenar tan tarde*”

La primera y segunda frase, en inglés se traduciría con el artículo: “A person that I saw for the first time in my life said “Hi” to me”. “During the first three months I could not get used to eating lunch so late”. En inglés se utiliza el artículo determinado “the” con la estructura “the (artículo determinado)+número ordinal (first)+sustantivo (time)”. En ella observamos que los estudiantes turcos transfieren los rasgos a la lengua español y hacen una interferencia morfológica de la lengua turca. (“Hayatımda ilk defa gördüğüm (“la primera vez en mi vida”) kişi bana “merhaba” dedi”). (“İlk üç ay, çok geç yemek yemeğe alışmamıştım”).

Omisión del artículo determinado (el/la) ante nombres de asociaciones, instituciones y organismos

Estos errores son interlinguales desde un punto de vista etiológico, provocados por la influencia de la lengua materna. En español es necesario incluir el artículo determinado “la” delante del sustantivo “universidad”, porque se refiere a una universidad en concreto, donde van los estudiantes que la conocen o donde se ha organizado el curso. Matte Bon (1992: 213) afirma que “También se emplean, generalmente, con artículo determinado (el/la) los nombres de los organismos públicos o privados y los de las instituciones”. Ilustramos este tipo de error por omisión con algunos ejemplos del corpus:

- (21) “En este tiempo había muchas estudiantes en Universidad de Salamanca y muchos de ellos Fueron a Madrid en los fines de semanas” (t.36), “*En aquel momento,*

había muchos estudiantes en la Universidad de Salamanca y muchos de ellos iban a Madrid los fines de semana”.

(22) “Yo organicé una curso en universidad ERASMUS”

(t.30) “*Organicé un curso en la Universidad Erasmus*”.

Por las diferencias de este uso entre el español y el turco, predecimos que los estudiantes turcos tienen una dificultad ante nombres de universidades. La traducción de las frases al inglés sería con el artículo determinado “the”: “In that moment, there were a lot of students in the University of Salamanca and many used to go to Madrid on the weekends”, “I organized a course in the Erasmus University”. En turco “O dönemde, Salamanca Üniversitesinde çok öğrenci vardı ve bir çoğu hafta sonları Madrid'e gidiyordu”.

Errores debidos a la influencia de la lengua turca e inglesa

En este apartado resumimos la influencia de ambos idiomas en cinco categorías.

Omisión del artículo con el cuantificador “todo”. Restricción por la presencia de otros determinantes

Una de las principales dificultades de los turcos es el uso del artículo con el cuantificador “todo”. Esto se debe indudablemente a la influencia de la lengua materna porque en turco quedarían sin artículo. Según el *PCIC* (2006: 114) este error se puede explicar como una restricción por la presencia de otros determinantes (detrás

de *todo/a/os/as todos los libros / *los todos libros*). También Gómez Torrego (1998: 71) señala que “el artículo nunca va precedido de otros determinativos excepto de *todo, toda, todos, todas*”. Dentro del sintagma nominal, el artículo definido siempre ocupa la primera posición del Sintagma Nominal (SN), excepto cuando va precedido por el cuantificador *todo(s)* (*todo el mundo, todos los invitados*); es, por lo tanto, obligatoriamente prenominal. Laca (1999: 811) afirma que “El artículo definido ocupa siempre la primera posición del SN, excepto cuando va precedido por el cuantificador *todo(s)* (*toda la salsa, todos los asistentes*). Es, por tanto, obligatoriamente prenominal”. Tenemos seis ejemplos:

(23) “En la universidad todas cosas estuve bien pero vivir en Minneapolis estuve muy difícil” (t.3) “*En la universidad todas **las** cosas estuvieron bien pero, vivir en Minneapolis fue difícil*”

(24) “Generalmente, yo no puedo comer todas oses” (t.22), “...*todas **las** oses*”

(25) “Y también yo había ido a casi todas ciudades...” (t.28), “*Y también yo había ido a casi todas **las** ciudades*”

(26) “En mi Estambul ideal en todos partes de la ciudad haya los bosques y la gente pueda vivir en un lugar muy limpio” (t.60), “*En mi Estambul ideal en todas **las** partes de la ciudad habrá bosques y la gente podrá vivir en un lugar muy limpio*”

(27) “Por eso el samaver se usan en todas casas” (t.81), “*Por eso, el samovar se usaba en todas las casas*”

(28) “Todas mujeres oídan planchar...” (t.85), “*Todas las mujeres oían planchar...*”

En cuanto al inglés, los siguientes ejemplos tampoco llevarían artículo. Por ejemplo, la traducción del primer enunciado sería así: “At the university, everything was well, but living in Minneapolis was difficult”. En referencia al turco, la traducción de la primera frase quedaría así: “Üniversitede her şey iyiydi, ancak Minneapolis’te yaşamak zordu”. Vemos que, a diferencia del español, en turco, no empleamos ningún determinante delante del cuantificador “todo”. Además, debemos notar que los sujetos tienen un problema con el artículo determinado en femenino plural según el análisis.

Omisión del artículo determinado con los verbos del tipo apetecer, encantar

Con los verbos del tipo *apetecer* y *encantar* es habitual que los estudiantes turcos cometan errores por omisión del artículo determinado “los”. El *PCIC* (2006: 114) afirma que es obligatorio con sustantivo sujeto en construcciones con verbos del tipo *apetecer, encantar*. Laca (1999: 881) explica que “La interpretación genérica (únicamente con artículo definido) se ve favorecida por la naturaleza léxica de ciertos predicados. Los verbos de afección, psicológicos o de actitud afectiva (*odiar, despreciar, aborrecer,*

amar, encantar, gustar, aburrir) hacen posible la lectura genérica de sus argumentos (normalmente objetos directos, pero también sujetos) cuando estos son definidos, y rechazan significativamente los SSNN escuetos, que no pueden recibir lecturas genéricas”. Ejemplo:

(29) “Nos encantan objetos antiguos” (t.85), “*nos encantan los objetos antiguos*”...

En inglés la frase se traduciría sin el artículo (“We love antiquities”) igual que en turco (“Objeleri seviyoruz”). Es decir, dicha estructura con los verbos “apetecer” y “encantar” no tiene equivalencia morfológicamente es decir, ni en inglés, ni en turco se utilizan con el artículo.

Omisión del artículo determinado con expresiones temporales. Los errores relacionados con expresiones temporales ocurren a menudo, ya que los aprendices turcos tienden a omitir el artículo determinado con las designaciones de la hora. Laca (1999: 922) señala que “Las designaciones de la hora llevan siempre artículo: a/desde/hasta/las tres...”. En inglés tampoco se utiliza artículo. Por ejemplo, encontramos el siguiente caso:

(30) “Lo que no me gustó fue que no estaba posible a salir después de 22:00 porque todas las tiendas estaban cerradas” (t.6), “*Lo que no me gustó fue que no era posible salir después de las 22:00, porque todas las tiendas estaban cerradas*”.

Vemos que en inglés no se utiliza artículo. (“What I did not like was it was imposible to go out after ten o'clock, because all the stores were closed”). En cuanto a su traducción en turco tampoco llevaría artículo determinado. (“Saat 22:00 den sonra dışarıya çıkmamayı hiç sevmemiştim, çünkü bütün dükkanlar kapalıydı”). Por lo tanto, deducimos que los aprendientes turcos ignoran el uso del artículo determinado con expresiones temporales.

Omisión del artículo determinado en la estructura “artículo definido + nombre propio + complemento(s)”

Como revela *DPD* (2005: 249), “Al igual que ocurre con los nombres propios de persona, los de lugar geográfico que se usan normalmente sin artículo deben usarse obligatoriamente con él cuando llevan complementos especificativos o van precedidos de calificativos”. El error viene de la transferencia negativa de la lengua turca. Basta citar un ejemplo:

(31) “A mi me parece que Estambul de los 70 era mí Estambul ideal” (t.64), “A mí me parece que *el* Estambul de los 70 era mi Estambul ideal”

En cuanto al inglés la frase quedaría de una forma totalmente distinta: “It seems to me that the 1970’s was the best decade of Istanbul”, por tanto, también sin artículo.

En referencia al turco, la traducción de la frase: “Yetmişler, Istanbul'un en iyi zamani olarak geliyor bana”. Podemos ver que en la interferencia morfológica existen muchas diferencias entre el inglés, turco y español. Se deduce que dicha diferencia causa

problemas cuando los aprendientes turcos empiezan a aprender los artículos.

Omisión de la forma contracta “al” delante del sustantivo

Podemos observar la tendencia al omitir la forma contracta “al” porque el error principalmente se debe a la interferencia de la lengua materna e inglesa, pues esta forma no existe en estos idiomas. Alonso Raya *et al.* (2005: 30) afirman que “Después de las preposiciones *a* y *de*, el artículo *el* forma con ellas solo una palabra: *a+el=al de+el=del*”. Aportamos un ejemplo de nuestro corpus:

(32) “Acabó de llegar a mi país era preocupado porque tenía que ir **a** servicio militar” (t.14), “*Al llegar a mi país estaba preocupado porque tenía que ir **al** servicio militar*”.

Observamos la frase en inglés: “Upon arriving to my country I was worried, because I had to go to do military service”. En cuanto al turco, tampoco se emplea la forma contracta “al”: “Ülkeme vardığımda endişeliydim çünkü askerliği yapmak zorundaydım”

6.3.1.3. Elección errónea

Al analizar el corpus, observamos que los alumnos tienden a hacer una asociación cruzada en dos casos.

Errores debidos a la influencia de la lengua turca e inglesa

Elección errónea del artículo determinado con valor de posesivo. Cabe resaltar la elección errónea entre los artículos determinados e indeterminados “el” y “la”, y los adjetivos posesivos “mi” y “sus”, como consecuencia de la lengua materna, pues en turco se utiliza el adjetivo posesivo para explicar posesión. La *NGLE* indica que (2010: 272) “Los referentes de los grupos nominales que designan partes del cuerpo, acciones corporales o sus efectos, así como ciertas capacidades o facultades mantienen con los seres de los que forman parte una relación de POSESIÓN INALIENABLE. Tales elementos se expresan habitualmente en español por medio del artículo determinado, en lugar del correspondiente posesivo pronominal”. Leonetti (1999a:809) afirma que “en general, el artículo aparece en vez del posesivo en los contextos que permiten recuperar por otros medios, gramaticales o puramente interferenciales, la información apartado por el posesivo”. No es difícil, por tanto, encontrar secuencias como las siguientes:

(33) “Una noche un ladrón robo **mi** bolso pero es normal en gran ciudades como Barcelona” (t.30), “*Una noche, un ladrón me robó **el** bolso, pero eso es normal en grandes ciudades como Barcelona*”

(34) “En aquella epoca, gente las lleva para proteger **sus** caras de agua” (t.70), “*En aquella época, la gente las llevaba para proteger **la** cara del agua*”.

En relación a la lengua inglesa, las dos primeras frases se traducirían con el adjetivo posesivo, como en turco. (“One night a thief stole my purse but this is normal in large cities like Barcelona”), (“During that time period, people wore them to protect their face from the water”).

En cuanto a su traducción en turco (“Bir gece, hırsız çantamı çaldı, Barcelona gibi büyük şehirlerde böyle bir şey normal”), (“O dönemde, yüzlerini, sudan korumak için takıyorlardı”) no se utiliza el posesivo delante del sustantivo. Por eso, llegamos a la conclusión de que los estudiantes turcos ignoran el uso del artículo determinado con valor de posesivo.

Como señala Kut (1999), en turco, a diferencia del castellano, los sustantivos tienen seis casos que denotan las relaciones del sustantivo con los demás elementos de la oración. Los casos se forman con la adición de ciertos sufijos, que cambian solo por razones de armonía, asimilación o mutución. Es el caso que indica la “propiedad” o la “posesión” y se forma con el sufijo –in (-in, -ün, -un). En esta “relación posesiva”, el sustantivo que posee está en caso genitivo y el poseído está en caso acusativo. En cuanto a nuestros ejemplos, en la primera frase, observamos el sufijo –ım” y en la segunda frase “-in”.

Errores debidos a la influencia de la lengua turca

Observamos solo un caso como explicaremos a continuación:

Elección errónea del adjetivo indefinido “otros” en lugar del artículo determinado “la”

La confusión en el uso de “otros” con el artículo determinado “la” proviene de la lengua materna del alumno, ya que en turco se utilizaría un adjetivo indefinido “diğer”, como podemos apreciar en el siguiente ejemplo:

(35) “Por eso, el japonés practicaba con mis amigos i miraba la tele y hablaba en la calle con **otros** gentes” (t.22),
*“Por eso, practicaba el japonés con mis amigos, miraba la tele y hablaba en la calle con **la** gente”*

La traducción de la frase en inglés es “That’s why I practiced Japanese with my friends, watched TV and talked to people on the streets”. Como se observa no hay influencia de la lengua inglesa.

En turco, la frase quedaría con el adjetivo indefinido “Bu yüzden, arkadaşlar im ile Japonca pratik yaptım, televizyon izledim ve sokakta diğer insalara konuştum”. Así que podemos decir que, el uso del artículo determinado en relación con el adjetivo indefinido también supone dificultad por los sujetos turcos. Esto quiere decir que la influencia fundamental se sitúa en la lengua materna como se presenta en la traducción de la frase.

6.3.2. Errores intralingüísticos

Cabe mencionar que, en este apartado, a diferencia del apartado de los errores interlingüales, encontramos ubicación errónea. Los

sujetos turcos, como veremos a continuación, muestran una mayor dificultad en la adición y elección errónea de los artículos dentro de los errores intralingüísticos.

6.3.2.1. Adición

En este apartado, los errores están vinculados a la hipergeneralización y la ignorancia de las restricciones de las reglas.

En lo que respecta a la hipergeneralización encontramos los siguientes tipos de errores.

Adición del artículo en sintagmas preposicionales incluidos en un sintagma nominal

Son destacables los errores por adición de la forma contracta “del” delante de sustantivo. Este error se origina por hipergeneralización. “...Un sustantivo sin artículo introducido por la preposición *de* no ocupa la posición de argumento con respecto a determinados núcleos, sino que incorpora su significación a la del núcleo como un rasgo subclasificador o tipificador. Esta propiedad se extiende a las abundantes construcciones de forma <sustantivo+*de*+sustantivo> que constituyen denominaciones complejas y que algunos autores tratan como compuestos sintagmáticos: *casa de campo, libro de bolsillo...*” (Laca, 1999: 913). Los casos detectados son del siguiente tipo:

(36) “Era un restaurante **del** españoles” (t.6), “*Era un restaurante **de** españoles*”.

(37) “De primero, fui allí porque quise mejorar mi español en un curso **del** idioma” (t.12), “*Primero, fui allí porque quise mejorar mi español en un curso **de** idiomas*”.

(38) “Soy profesora **del** Español y fui al Estambul para trabajar en Cervantes 10 años atrás” (t.21), “*Soy profesora **de** español y fui a Estambul para trabajar en el Instituto Cervantes hace diez años*”.

(39) “Mi marido alquiló un coche y podía conducir sin problemas porque no hay ninguna problema **del** trafico en Portland” (t.32), “*Mi marido alquiló un coche y podía conducir sin problemas porque no hay problemas **de** tráfico en Portland*”

(40) “Era generalmente gris y negra en aquella epoca pero ahora hay muchos opciones **del** color” (t.66), “*Era generalmente gris y negra en aquella época pero, ahora, hay muchas opciones **de** color*”

(41) “el antiguo tanque se puede utilizar para la filtración **del** agua” (t.67), “*El antiguo tanque se puede utilizar para la filtración de agua*”

En efecto, la forma contracta “al” no se emplea ni en turco ni en inglés. Por este motivo, no entendemos la adición por que razón se utiliza en castellano. Los aprendientes turcos, como no dominan la

forma contracta en español, hacen una hipergeneralización por no saber cuándo tienen que utilizar dicha forma y cuándo no.

En turco, por ejemplo, para explicar “restaurante del español” utilizamos la misma construcción de forma <sustantivo+*de*+sustantivo> (ispanyol (español) un (de) restaurant (restaurant)) igual que en español aunque la interferencia sintáctica es al revés en turco. En cuanto al inglés, la primera frase quedaría sin la forma contracta “al” como ya hemos mencionado anteriormente, (It was a typical Spanish restaurant).

Adición de la forma contracta “al” ante del nombre propio

Observamos tres adiciones de la forma contracta “al” delante de los nombres propios “Turquía” y “Estambul” con los verbos “visitar” e “ir”. El error es resultado de la hipergeneralización. La regla indica no utilizar la forma contracta delante de un nombre propio, como vemos en Laca (1999: 791): “La combinación del artículo con las preposiciones “a” y “de” da lugar a las formas contractos “al” y “del”. La contracción únicamente se produce con la forma *el* en singular. Cuando el artículo forma parte de un nombre propio, no hay contracción en la representación gráfica (saliendo de El Salobral), aunque en la lengua hablada la reducción vocálica es normal también en este caso”. Ofrecemos tres ejemplos:

(42) “Cuando tenía 30 años, imaginaba viajar por los países extranjeros y especialmente me apetecebe visitar **al** Turquía” (t.21), “*Cuando tenía treinta años, imaginaba viajar por países extranjeros y especialmente me apetecía visitar Turquía*”.

(43) “Fui **al** Turquía en 2000 y aquella época tenía 30 años” (t.21), “*Fui a Turquía en el año 2000 y, en aquella época, ya tenía treinta años*”

(44) “Soy profesora del Español y fui **al** Estambul para trabajar en Cervantes 10 años atrás” (t.21), “*Soy profesora de español y fui a Estambul para trabajar en el Instituto Cervantes hace diez años*”

Traducimos la primera frase al inglés y al turco: “30 yaşımdayken, yabancı ülkeleri gezmeyi ve özellikle Türkiye'ye gitmeyi istiyordum”. “When I was thirty years old, I used to imagine travelling to foreign countries and, especiall, I felt like visiting Turkey”. Nos resulta muy interesante que el estudiante turco comete tres veces el mismo error ante del nombre propio. Nos damos cuenta de que la traducción de las frases en turco y en inglés no requiere el artículo determinado, por eso, llegamos una conclusión de que el sujeto hizo una reduplicación. Cabe mencionar que es un error individual o bien por la ignorancia de las restricciones de las reglas.

Es llamativo el número de errores vinculados a la ignorancia de las restricciones de las reglas e hipercorrección.

Pasamos ahora a analizar la adición de los errores dentro de seis grupos.

Adición del artículo determinado e indeterminado con los nombres escuetos

Puesto que en turco no existe el artículo determinado, nos parece necesario analizar la adición de estos elementos delante de los sustantivos. En cuanto al inglés, los siguientes ejemplos quedarían sin artículos. La causa hay que buscarla en la ignorancia de las restricciones de las reglas y la hipercorrección. Como indica el *PCIC* (2006: 114) los nombres escuetos, en singular con nombres no contables y en plural con nombres contables, no llevan artículo determinado o indeterminado para indicar una cantidad inespecífica. Por lo general, los nombres propios no llevan artículo, a no ser que el nombre lo incluya. Al referirnos de manera específica a individuos o elementos de una categoría de naturaleza no contable, omitimos el artículo (Matte Bon, 1992). En el corpus, encontramos adición innecesaria del artículo determinado e indeterminado delante de sustantivos (en vocablos como ‘cursos’, ‘métodos’, ‘culturas’, ‘bares’ y ‘discotecas’). Los alumnos escriben así:

(45) “Después de decidir ir a Londres, comencé buscar **los cursos** sobre **los métodos** y técnicos para enseñar inglés como lengua extranjero” (t.2), “*Después de decidir ir a Londres, comencé a buscar cursos sobre métodos y técnicas para enseñar inglés como lengua extranjera*”.

(46) “Había mucha gente desde **las culturas** diferentes y tenía la oportunidad de conocer varias culturas que me ayudaba mucho acostumbrar esta ciudad” (t.2), “*Había mucha gente de culturas diferentes y tuve la oportunidad de conocer varias culturas que me ayudaron mucho a acostumbrarme a esta ciudad*”.

(47) “Berlín, en que la gente de **las** culturas diferentes vive, es una ciudad muy buena” (t.25), “*Berlín, donde vive gente de diferentes culturas, es una ciudad muy buena*”.

(48) “La diseñadora declaró que se produjo especialmente para los alojamientos móviles y alternativos como las casas de **los** materiales reciclados, de contenedor por ejemplo” (t.67), “*La diseñadora declaró que se produjo especialmente para los alojamientos móviles y alternativos, como las casas de materiales reciclados, de contenedor por ejemplo*”.

En cuanto al inglés, las frases quedarían sin artículo. Traducimos la primera frase al inglés: “After having gone to London, I began to look for courses on methods y techniques for teaching English as a foreign language”. En turco, sin duda, la frase quedaría sin artículo: “Londra'ya gittikten sonra, metot ve ingilizce yabancı dil olarak öğretim tekniklerini araştırmaya başladım”. Los sujetos en ambos niveles (B1.1 y B1.2) hacen una reduplicación aunque no hay una influencia morfosintáctica de los idiomas turco e inglés. De esta forma, podríamos explicar la tendencia de incluir los adjetivos

demostrativos por la ignorancia de las reglas restricciones. De acuerdo con lo analizado, podemos concluir que el uso del artículo determinado en femenino y en masculino supone a los turcos una gran dificultad.

Adición del artículo determinado “la” con el sustantivo “casa” y “clase”

Es un error intralingüístico por la adición del artículo determinado “la” delante del sustantivo “casa” y “clase”, como consecuencia de la ignorancia de las restricciones de las reglas y la hipercorrección. Según la *NGLE* (2009: 1158) el sustantivo “casa” forma frecuentemente grupos nominales escuetos en los complementos de localización. Con ellos puede hacerse referencia a: la casa del hablante, la del sujeto de la oración o, si el grupo nominal contiene un complemento posesivo, la de una tercera persona. Además el *PCIC* (2006: 116) afirma que aunque en Hispanoamérica hay tendencia a usar el artículo con casa con valor posesivo, en España se utiliza sin artículo: *Vamos a casa* [España]. / *Vamos a la casa* [Hispanoamérica]. Según Laca (1999: 922) “En lo que concierne a las expresiones de lugar, sólo con unos pocos ítems léxicos determinados se prefiere la construcción sin artículo. Se trata de los sustantivos *casa, cubierta, prisión y presidio*”. Ofrecemos dos ejemplos del error:

(49) “Podía ir a la escuela por la mañana que estaba muy cerca de **la** casa” (t.9), “*Por la mañana, podía ir a la escuela que estaba muy cerca de casa*”

(50) “Mi Estambul ideal es una ciudad donde está prohibido cortar los arboles porque la gente los corta y construye **las** casas” (t.41), “*Mi Estambul ideal es una ciudad donde está prohibido cortar los árboles porque, ahora, la gente los corta y construye casas*”.

En cuanto al inglés, los ejemplos anteriores quedarían sin artículo:

“In the mornings, I could go to the school that was closet o my house” (ej. 49, t.9)

“My ideal is a city where it is prohibited to cut down trees, because now, people cut them down and build houses” (ej. 50, t.41)

Según Matte Bon (1992: 214-215) “el operador Ø tiene la función de remitir siempre directamente al concepto/categoría expresado por el verbo. Se recurre en una serie de expresiones en las que interesa mucho más el concepto expresado por el sustantivo como por ejemplo “ir a casa”. Los sustantivos *llave, casa, entrada, paseo, abrigo, jersey* en estos ejemplos son meras abstracciones que no remiten tanto a una realidad concreta como a lo que no representan”. Laca (1999: 922) afirma que “En el hecho de que ciertos sustantivos que pueden interpretarse a la vez como designaciones de actividad y como localizaciones se construyen sin artículo, como por ejemplo “clase”. A raíz de estas explicaciones, llegamos a la conclusión de que el error viene de la ignorancia de las restricciones de las reglas dentro de generalización. El sujeto no

conoce la regla del operador \emptyset en una serie de expresiones como la que sigue:

(51) “Trabajé en un restaurante turco y fui a **la clase** de inglés” (t.19), “*Trabajé en un restaurante turco y fui a clase de inglés*”

La traducción de la frase al inglés sería “I worked in a Turkish restaurant and went to English class”.

De nuevo, se observa adición del artículo determinado con el sustantivo “casa” y “clase” a causa de la hipercorrección e ignorancia de las restricciones de las reglas. Considerando dichos aspectos, podemos deducir que los estudiantes turcos, cuya lengua materna no tiene artículo determinado, se encuentran dificultades a la hora de utilizar o no utilizar el artículo. Puesto que con el uso del artículo determinado en expresiones de lugar, les causa una dificultad en el aprendizaje de los artículos.

Imposibilidad de aparición de posesivos y demostrativos pronominales. Adición del artículo determinado delante de demostrativo

Como indica el *PCIC* (2006: 116), los posesivos y demostrativos pronominales no pueden aparecer juntos (tampoco en inglés). Si bien es posible afirmar que se trata de un error de ignorancia del uso del artículo y los demostrativos delante de un sustantivo por ignorancia de las restricciones de las reglas y la hipercorrección.

También Gómez Torrego (1998: 75) afirma que “los demostrativos, cuando preceden a un sustantivo, no se combinan nunca con el artículo”. Observamos dos problemas que representan claramente una adición del artículo definido “los” y “la” delante de demostrativo “estos” y “esta”. Tenemos dos ejemplos de nuestro corpus:

(52) “Con **los estos** planchos que tenían mucho peso” (t.77),
“*Con estas planchas que tenían mucho peso*”.

(53) “En estos días, he propuesto recicla antiguas como **la esta** plancha” (t.77), “*En estos días, me propongo reciclar antigüedades como esta plancha*”.

Si observamos la frase vemos que en inglés no se aparece el artículo determinado y demostrativo en el mismo tiempo: “With these irons that were really heavy”. En turco es igual: “Bu ütüler çok ağırđı”. Los ejemplos nos muestran que el mismo sujeto añade el artículo determinado delante de los demostrativos “estos” y “esta”. Nos resulta interesante este error porque, en primer lugar, no existe una interferencia morfosintáctica ni de la lengua turca ni de la lengua inglesa. En segundo lugar, consideramos que es un error individual, debido a que el mismo sujeto cometió el mismo error dos veces. De esta forma, concluimos que el sujeto no sabe la regla de la imposibilidad de aparición de posesivos y demostrativos pronominales.

Incompatibilidad de la forma contracta “del” con el artículo indeterminado “un”. Adición del artículo indefinido “un”

En español no se pueden utilizar la forma contracta y el artículo indeterminado al mismo tiempo. Este error se debe a la hipercorrección porque ni en turco ni en inglés se utiliza un artículo indeterminado con la forma contracta “del”. En el ejemplo observamos adición de un artículo indeterminado “un” al lado de la forma contracta “del”.

(54) “El lugar de mi curso estaba al lado **del un** mar y fuera de la ciudad” (t.25), “*El lugar donde estudiaba estaba al lado **del mar** y fuera de la ciudad*”.

Si traducimos la frase al turco “Okuduğum yer şehir dışında, deniz kenarındaydı” tampoco observamos el artículo indefinido “bir”. Y, en inglés la frase queda así: “The place where studied was right next to the ocean and outside of the city”. En realidad, tomamos este error como una ignorancia de las reglas del estudiante que no sabe cuándo no tiene que incluir el artículo indeterminado.

Incompatibilidad de los dos artículos. Adición del artículo definido “los” delante de “personas”

Estos podrían ser un ejemplo de ignorancia de las restricciones de las reglas o de descuido del sujeto. Debe recordarse que ni en castellano ni en inglés se pueden utilizar dos artículos, pero en el siguiente ejemplo observamos adición del artículo determinado masculino “los” delante del artículo definido “las” y el sustantivo “personas”. Ejemplo:

(55) “En aquella epoca no había internet ni ordenador, o otras cosas que necesitan electricidad así que había menos cosas con **los las** personas podían divertirse” (t.89), “*En aquella época, no había internet ni ordenador u otras cosas que necesitaran electricidad, así que había menos cosas con las que **las** personas pudieran divertirse*”

Adición del artículo determinado “el” con la preposición “de”

Encontramos solo una adición del artículo determinado “el” con la preposición “de” en nuestro corpus. Este error puede deberse a dos causas: por el descuido del sujeto o por la ignorancia de las restricciones de las reglas. A continuación, ofrecemos un ejemplo:

La frase en inglés no se emplea artículo: “They used the “magic iron” the end 18th century”. En turco tampoco se observa artículo: “18. yüzyılın sonunda “sihirli ütüyü” kullandılar”.

(56) “Se utilizaban “La plancha magica” el final **de el** siglo XVIII” (t.73), “*Se utilizaba “La plancha mágica” a finales **del** siglo XVIII*”

6.3.2.2. Elección errónea

Los errores de este apartado son fundamentalmente debidos a la neutralización y la hipergeneralización. Así encontramos distintos grupos.

Errores debidos a la hipergeneralización

Dentro de elección errónea, tenemos un grupo debido a la hipergeneralización como explicaremos a continuación.

Elección errónea de los sustantivos que acaban en -ma

En los siguientes ejemplos, se observa un error que se produce bien por hipergeneralización de las reglas—generalmente las palabras de origen griego terminadas en –ma, –pa, –ta son masculinas—, bien por otras excepciones de la norma general. También el *PCIC* (2006: 110) indica que sustantivos terminados en –ma, como por ejemplo “el problema, el tema”, requieren el artículo masculino. Son muy frecuentes construcciones como:

(57) “Mi profesora Tere Teresa me ayudó me para aprender **la idioma**” (t.1), “*Mi profesora Tere Teresa me ayudó para aprender **el idioma***”

(58) “Una y la mejor problema de mi estaba **la clima**” (t.3), “*el mayor de mis problemas era **el clima***”

(59) “Aquí Tuve **una problema**” (t.11), “*Allí tuve **un problema***”

Podemos concluir que los sustantivos que acaban en –ma” suelen causar problemas a los estudiantes turcos al no tener la misma morfología en su lengua materna y en la lengua inglesa.

Errores debidos a la neutralización

Encontramos tres grupos, que forman el grueso de los errores vinculados a este apartado.

Uso erróneo del artículo determinado “los” en lugar del adjetivo indefinido “otros”

Este error nos llama la atención porque los sujetos normalmente prefieren utilizar el adjetivo indefinido “otro” en vez del artículo (en inglés, “in other countries”). Debido a que el error es causado por un uso inapropiado de las reglas gramaticales del español, se clasifica como intralingual desde un punto de vista etiológico. Observamos elección errónea entre el artículo determinado “los” y el adjetivo indefinido “otros”, como consecuencia de la interferencia de generalización. Ejemplo:

(60) “Yo soy de Madrid, España pero vive en **los** países extranjero despues acabe al carrera Lingusta Español en 2001” (t.15), “*Soy de Madrid, España, pero he vivido en otros países después de acabar la carrera de Lingüística Española en 2001*”

Elección errónea de un/uno

En el siguiente enunciado, el error viene de neutralización por la elección errónea entre “uno/un”. Los artículos indeterminados se usan para acompañar al nombre cuando este es indefinido o

inconcreto: no determinado. Antes de un sustantivo hay que utilizar “un”, no “uno”. “Cuando el numeral “uno” se antepone a un sustantivo masculino, se apocopa en la forma “un”” (DPD 2005: 657). Leonetti (1999a:836) explica el artículo indeterminado y el numeral de la siguiente manera: el numeral se caracteriza por un contenido de cardinalidad mientras que el artículo presenta un contenido de indeterminación del referente”. En la lengua materna del sujeto, el indeterminado “bir” y el numeral “bir” se utiliza con la misma palabra aunque sus significados son distintos. (“Fakat İstanbul'da hayat bir yabancı için biraz zordu”). Debido a ello, el sujeto comete el error por no conocer la diferencia entre “un” y “uno” en castellano. En cuanto al inglés, “one” se utiliza para indicar el número y “a” es artículo indeterminado. (“But life in Istanbul for a foreigner is a little difficult”). Ejemplo:

(61) “Pero la vida en Estambul como **uno** extranjero es un poco difícil” (t.15), “*Pero la vida en Estambul para **un** extranjero es un poco difícil*”.

Elección errónea del artículo determinado y el indeterminado

Centrándonos en la elección errónea, se observa que la mayor parte de los fallos se producen porque el alumno no presta atención a la regla que señala que el artículo determinado indica carácter conocido para el oyente y los hablantes, frente al carácter presentador o introductor del artículo indeterminado. Veamos algunos ejemplos:

(62) “Pero cuando estaba allí, tuve **el** problema de mis ojos” (t.12), “*Pero cuando estaba allí, tuve **un** problema con mis ojos*”.

(63) “En mi Estambul ideal todo el mundo vivirá en **el** aire limpio” (t.62), “*En mi Estambul ideal vivirá con **un** aire limpio*”

(64) “Al resto tiempo la plancha puede servir como el banco para ahorrar las monedas y como **el** objeco decorativo que añade un poco del estilo a tu sasa” (t.85), “*El resto del tiempo, la plancha puede servir como hucha y como **un** objeto decorativo que añada un poco de estilo a tu casa*”

En los errores interlinguísticos, dentro de la omisión del artículo hemos observado que los sujetos omitieron el artículo indeterminado “un” con el significado básico. Y, en este subapartado, vemos la elección errónea con el artículo determinado e indeterminado a causa de la neutralización. Y, de ahí, llegamos a la conclusión de que los sujetos turcos tienden a elegir el artículo indeterminado aunque no existe en su lengua materna.

Elección errónea del sustantivo que acaba en vocal “a”

En los siguientes ejemplos observamos elección errónea del artículo con algunos sustantivos. Estos errores corresponden a la neutralización por el descuido de los sujetos. Ejemplos:

(65) “Primero empizamos con **los letras**” (t.1), “*Primero, empezamos con **las letras***”

(66) “**Los mañanas** caminaba para ir a mi trabajo y en fin de trabajo, comía en un pequeño restaurante que me gustó mucho” (t.6), “*Por **las mañanas**, caminaba para ir a mi trabajo y al final del mismo, comía en un pequeño restaurante que me gustaba mucho*”.

(67) “Eso es muy horrible para **un persona** que no esta acostumbrado para vivir en los ciudades grandes tan Estambul” (t.15), “*Eso es horrible para **una persona** que no está acostumbrada a vivir en una ciudad tan grande como Estambul*”.

(68) “Cuando estabá allí, había **un fiesta** que se llama “Kieleroche” que significa la semana de la ciudad de Kiel” (t.27), “*Cuando estaba allí, hubo **una fiesta** que se llamaba “Kieleroche”, que significa la semana de la ciudad de Kiel*”.

(69) “Es de metal y tiene **un ventana** para ver todos, tiene dos espacios para las orejas y no se consume nada, no ocupe mucho se cabe en el cabeza de toda la gente y no es muy dificil que usar este aparato” (t.68), “*Es de metal y tiene **una ventana** para ver todo, tiene dos espacios para las orejas y no consume nada, no ocupa mucho, en él cabe la cabeza de toda la gente y no es muy difícil de usar*”

(70) “...no ocupe mucho se cabe en **el cabeza** de toda la gente y no es muy difícil que usar este aparato” (t.68), “...no ocupa mucho, en él cabe **la cabeza** de toda la gente y no es muy difícil de usar”

(71) “...y ponemos **el plancha** y carnes en mesa” (t.71), “...y ponemos **la plancha** y la carne en la mesa”.

(72) “Era **un maquina** mezcla de la idea practico y la tecnología” (t.78), “Era **una máquina** mezcla de una idea práctica y la tecnología”

(73) “**El maquina** tenía la partesdiferentes...” (t.78), “**La máquina** tenía partes diferentes...”

Los ejemplos que hemos dado nos muestran que los sujetos turcos tienen muchas limitaciones para aprender el uso de los artículos en lengua española. Con estos datos, concluimos que una regla tan fácil cuesta en ambos niveles para elegir correctamente el artículo adecuado, aunque el sustantivo acaba con la vocal “-a”.

Elección errónea del sustantivo que acaba en vocal “-e”

Nos encontramos otra vez con neutralización debido al descuido del sujeto con el sustantivo “restaurante”. Hemos encontrado un error en nuestro corpus:

(74) “En la primera meses trabajé en **una restaurante**, era un camarero en este restaurante” (t.16), “Durante los primeros meses, trabajé como camarero en **un restaurante**”.

Elección errónea del sustantivo que acaba en vocal “-o”

Los errores se entienden como un descuido del sujeto o bien como un error individual como consecuencia de la neutralización. Ofrecemos dos ejemplos:

(75) “Y poner en **las dormitorios** con flores” (t.77), “*Y para poner flores en los dormitorios*”.

(76) “Yo organicé **una curso** en universidad ERASMUS” (t.30), “*Organicé un curso en la Universidad Erasmus*”

Elección errónea del sustantivo que acaba en consonante “-r”

Es un error intralingüístico como consecuencia de la neutralización. Nos parece extraño que, aunque la palabra acaba en consonante, el sujeto utilice el artículo determinado femenino “las”, en vez de masculino “los”. Seguramente, se trata de un error individual por falta de atención del sujeto. Ejemplo:

(77) “Cuando no haya muchos coches en las calles, estara muy felicita por que podria ir **las lugares** que me quiere estar muy rápido y no me disculpare” (t.47), “*Cuando no haya muchos coches en las calles, estaré muy feliz porque podré ir a los lugares que desee, llegar rápidamente y no tendré que disculparme por la tardanza o por el retraso*”.

Elección errónea del sustantivo que acaba en consonante “-s”

Otro caso de elección errónea lo encontramos con la palabra “mes”. Se crea un conflicto cuyo origen está en el descuido del estudiante.

(78) “Después **una mes** yo empecé a hablar español mejor, por eso decidí a decidí a viajar en la ciudad para ver lugares históricos y conocer la gente” (t.30), “*Después de **un mes**, empecé a hablar español mejor, por eso, decidí viajar por la ciudad para ver lugares históricos y conocer a la gente*”

6.3.2.3. Ubicación errónea

El error producido por ubicación errónea corresponde únicamente a intralingual.

Ubicación errónea del artículo determinado “los” y “adjetivo “todos”

Por lo que respecta a la ubicación errónea, la tendencia general es menos frecuente que en el caso de la omisión. El sujeto comete el error de colocar el artículo definido “los” antes del adjetivo “todos”. Es un error individual e idiosincrásico. Así encontramos:

(79) “...quiero que se usen los trenes para ir a **los** todos lugares” (t.40), “...*, quiero que se usen los trenes para ir a todos **los** lugares*” (t.40)

6.3.3. Errores ambiguos

En relación a los errores ambiguos, presentamos solo un grupo. Asimismo, encontramos un caso de adición a causa de la hipergeneralización y transferencia de la lengua francesa con los topónimos.

6.3.3.1. Adición

En lo que respecta a la adición del artículo determinado, concentramos estos errores solo en un grupo:

Topónimos que no llevan artículo. Adición del artículo definido con el nombre propio

Este error es ambiguo en cuanto a su etiología ya que podemos considerarlo tanto interlingual (por influencia del francés) como intralingual (por la hipergeneralización). El estudiante utiliza de manera sistemática el artículo ante nombres de países. O, el sujeto, que ha estudiado francés como lengua extranjera, realiza una transferencia de su L3 a su L2. En español hay un pequeño número de países que admiten artículo, aunque pueden funcionar perfectamente sin él (Matte Bon, 1992: 210). En este caso, el nombre de “Turquía” no admite artículo.

(80) “Yo echaba de menos de mi marido mucho, pero en la oficina había una conexión con **la** Turquía y podía hablar con él sin tener limitación de tiempo” (t.23), “*Echaba mucho de menos a mi marido, pero en la oficina había conexión*”

con Turquía y podía hablar con él sin tener limitación de tiempo”.

Como se observa, en inglés no se utiliza artículo determinado antes del propio nombre “Turquía”: “I really missed my husband, but in the office there was a connection with Turkey and could talk with him without a time limit”. En cuanto al turco, observamos la frase sin artículo determinado: “Gerçekten eşimi özlemiştim fakat ofiste Türkiye ile bağlantı vardı ve sınırsız olarak onunla konuşabiliyordum”

6.4. Concordancia

De un total de 278 búsquedas realizadas, se han encontrado 200 errores de concordancia, lo que equivale el 72%. A diferencia de las preposiciones y los artículos solo destacamos los errores de elección errónea dentro de criterio descriptivo. A continuación, exponemos los errores sobre concordancia de número.

6.4.1. Concordancia de número

La concordancia de número es el segundo de los errores más recurrentes después de la de género. Se han hallado 85 errores en los textos escritos. Hemos encontrado once casos: concordancia de los numerales ordinales, concordancia de los posesivos, el indefinido *un*, concordancia de los demostrativos, concordancia de los cuantificadores indefinidos, concordancia con el verbo del grupo

coordinado, concordancia sujeto-predicado (concordancia entre el sujeto y el verbo), concordancia de los relativos con su antecedente o consiguiente, concordancia con el sujeto de nombre colectivo, concordancia del pronombre personal y los verbos existenciales (“*haber*”). Es importante mencionar que se observan errores interlingüales y ambiguos en este apartado y los veremos a continuación, dentro de concordancia de número vinculados a la elección errónea.

6.4.1.1. Errores interlingüales

Dentro de los nueve casos, encontramos concordancia de los numerales ordinales, concordancia de los posesivos, el indefinido *un*, concordancia de los cuantificadores indefinidos, concordancia de los demostrativos, concordancia sujeto-predicado (concordancia entre el sujeto y el verbo), concordancia de los relativos con su antecedente o consiguiente, concordancia con el sujeto de nombre colectivo y, por último, concordancia con el verbo del grupo coordinado.

Errores debidos a la influencia de la lengua turca e inglesa

En este apartado resumimos la influencia de ambos idiomas en cuatro casos.

Concordancia de los numerales ordinales

En el siguiente enunciado, el error aparece con género y número, con el artículo+ sustantivo y adjetivo + sustantivo. Este error no se produce por simple desconocimiento de la regla de concordancia sino por la lengua materna del sujeto y por el inglés. Ofrecemos un ejemplo:

- (1) “En **la primera meses** trabajé en una restaurante...”
(t.16), “*Durante los primeros meses, trabajé...*”

En este caso, en turco, el sustantivo “meses” sería en plural (‘aylar’) y el adjetivo “primeros” quedaría en singular (‘ilk’). (‘İlk aylar restaurantta çalıştım’). De la misma manera, en inglés el sustantivo sería “months” y el adverbio “first”, que quedaría en singular. (“During the first months, I worked...”). Pero en español, Martínez (1999: 2730-2731) afirma que “...los ordinales no presenten un número fijo sino morfológicamente variable, como también su género: *primero, primera, primeros, primeras*, etc., por su calidad de identificadores de un miembro en una serie, lo normal es que se presenten con un sustantivo en singular. Debe destacarse el hecho de que el ordinal *primer(o), primera, primeros, primeras* se usa tanto en plural como en singular, sin duda por relacionarse con otros adjetivos léxicamente afines *último, siguiente* y el menos usual *postrer(o)*”. Los ordinales *primer(o)* y *tercer(o)* poseen, para el masculino singular, dos formas: una apocopada (*primer, tercer*) para cuando acompañan, precediéndolo, a un sustantivo, y otra plena (*primero, tercero*) en los demás contextos.

Concordancia de los posesivos

En el corpus hemos encontrado 2 discordancias del adjetivo posesivo + sustantivo. En el primer y en el segundo ejemplo, el informante, por influencia de la lengua materna e inglesa, no utiliza el plural del adjetivo posesivo “mis” ni de “nuestras”. Tenemos dos ejemplos del corpus:

(2) “...con **mi amigos** y era interesante...” (t.16), “...*mis amigos y era interesante vivir*”

(3) “...**nuestra planchas** son muy **original...**” (t.71), “...*nuestras planchas son muy...*”

“Mis amigos” en turco se dice “benim (singular) arkadaşlarım (plural)” y en inglés “my (singular) friends (plural)”.

(“...my friends and it was interesting to live...”) (ej.2, t.16)

(“...our irons are very...”) (ej.3, t.71)

(“...benim arkadaşlarım ile yaşamak enteresandı...”) (ej.2, t.16)

(“...bizim ütülerimiz çok...”) (ej.3, t.71)

Es importante señalar que ni en turco ni en inglés se pluraliza el adjetivo posesivo; por eso, podemos deducir que hay influencia de ambas lenguas. Martínez (1999: 2727) afirma que en castellano “Algunos posesivos poseen formas apocopadas: mi(s), tu(s), su(s),

que especifican número, frente a las formas plenas: *mío, mía, míos, mías; tuyo, tuya, tuyos, tuyas; suyo, suya, suyos, suyas*, que, al igual que *nuestro, nuestra, nuestros, nuestras* y *vuestro, vuestra, vuestros, vuestras*, presentan también variaciones de género. En todo caso, concuerdan y se acomodan al género o al número del sustantivo al que acompañan y al que relacionan con los participantes del acto de comunicación”.

Otro problema surge con el sustantivo “vacaciones”. En la misma frase, observamos un error de discordancia adjetivo posesivo + sustantivo. El sustantivo “vacación” se utiliza en plural en español, como en inglés “my holidays”. La causa de este error podría centrarse en la influencia de la propia lengua turca porque se utiliza en singular (tatil). Ejemplo:

(4) “**Mi vacación** fue muy...” (t.18), “**Mis vacaciones** fueron muy...”

El indefinido “un”

En lo referente al indefinido *un* el error se centra en el número. Martínez (1999: 2732) indica que “El indefinido *un* en lo que respecta específicamente a la concordancia, debe resaltarse que, frente al numeral cardinal que nombra la unidad, *un(o), una*, con el que en singular se confunde, el indefinido *un(o), una, unos, unas* varía no sólo en género sino también en número”. El hecho de que en español exista la regla de plural con los artículos causa una gran confusión a los turcos, cuya lengua materna (al igual que el inglés)

no posee esa regla. Unos segundos en turco es “*bir kaç dakika*” que, como en inglés, queda en singular “*a few seconds*”. Ejemplos:

- (5) “Después de **uno segundo...**” (t.75), “*Después de unos segundos...*”

Concordancia de los cuantificadores indefinidos

En los textos escritos hay otro error con la discordancia adjetivo + sustantivo con el adjetivo “mucho”. Martínez (1999: 2735) indica que “Dentro de los indefinidos, los cuantificadores *poco, poca, pocos, mucho, mucha, muchos, muchas* y *demasiado, demasiada, demasiados, demasiadas* presentan variación de género y número”. En los ejemplos observamos errores de género y número:

- (6) “Londres era un bueno ciudad con **mucha parques...**” (t.16), “*Londres era una ciudad buena con muchos parques...*”

- (7) “Me sentía feliz en Londres porque hice **mucho cosas...**” (t.16), “*Me sentía feliz en Londres porque hice muchas cosas...*”

- (8) “Como no había **mucho telefonos...**” (t.91), “*Como no había muchos teléfonos...*”

El error deriva de la influencia de la lengua inglesa y turca. En inglés “muchos parques”, “muchas cosas” y “muchos teléfonos” quedarían de la siguiente manera: “many parks” “many things” y

“many phones”. En cuanto al turco, el adjetivo y el sustantivo quedarían en singular: “bir çok park”, “bir çok şey”, bir çok telefon”.

(“London was a good city with many parks”) (ej.6, t.16)

(“I felt happy in London porque I did many things”) (ej.7, t.16)

(“Since they were not many telephones...” (ej.8, t.91)

(“Londra bir çok park ile güzel bir şehirdi”) (ej.6, t.16)

(“Londra'da mutluydum çünkü bir çok şey yapmıştım”) (ej.7, t.16)

(“Bir çok telefon olmadığı için...” (ej.8, t.91)

Errores debido a la lengua turca

Solo hemos encontrado un grupo en esta categoría.

Concordancia de los demostrativos

En el caso siguiente, se observa un error de concordancia entre el adjetivo demostrativo que concuerda en género y número. Martínez (1999: 2726) afirma que “Los demostrativos *este, ese, y aquel* pueden expresar sus respectivos contenidos léxicos en tres formas diferentes: la masculina en singular (*este, ese, aquel*) o en plural (*estos, esos, aquellos*), la femenina en singular (*esta, esa, aquella*) o en plural (*estas, esas, aquellas*) o bien la forma neutra (*esto, eso, aquello*), que ignora las diferencias de género y también de

número”. “Empleados como adjetivos, los demostrativos concuerdan con el sustantivo en género y número (nunca determinan a los pronombres personales) bien anteponiéndose bien posponiéndose a ellos”. En turco, al contrario que en castellano, el adjetivo demostrativo se deja en singular. En turco “este lugar” quedaría “bu yer” y “estos lugares” quedaría “bu yerler”. Si nos fijamos en el ejemplo “bu yerler”(“estos lugares”) solo se pone en plural el sustantivo “yerler” (“lugares”). En inglés, los adjetivos demostrativos concuerdan en número, ya sea en singular o en plural con el sustantivo al que acompañan. En inglés, “this” (“este o “esta”) y “these” (“estos” y “estas”). Sin embargo, no existen diferencias en el género. Las causas del error son de carácter interlingual, por la lengua materna. Ejemplo:

(9) “...por eso nosotros nunca entraron **este lugares**” (t.31),
“...por eso, nosotros nunca entramos a **estos lugares**”

(“...for this reason we never entered those places”) (ej. 9. t. 31)

(“...bu yüzden o yerlere girmedik”). (ej. 9. t. 31)

La concordancia sujeto-predicado

Como señala Martínez (1999) la concordancia sujeto-predicado se realiza dentro de la concordancia de número. Por eso, en este subapartado señalamos los errores de sujeto-predicado en la concordancia de número. Al analizar el corpus nos encontramos cuatro casos: concordancia con el verbo del grupo coordinado, la concordancia sujeto-predicado (concordancia entre el sujeto y el

verbo), concordancia de los relativos con su antecedente o consiguiente y concordancia con el sujeto de nombre colectivo. La mayoría de los errores están vinculados a la influencia de la lengua turca. No obstante, se ha observado que hay influencia también del inglés, como detallaremos a continuación:

Errores debidos a la lengua turca

En este apartado tenemos dos casos.

Concordancia sujeto-predicado (concordancia entre el sujeto y el verbo)

En el análisis de errores, desde la perspectiva interlingual, tenemos tres categorías dentro de los errores de elección errónea, debidos a la influencia del turco. En este tipo de error, como afirma Martínez (1999: 2757), la concordancia entre el sujeto y el verbo se realiza en tres concurrencias. En este caso, la del sujeto morfológico “3.ª persona”, “singular” o “plural”, con cualquier otro pronombre, sustantivo o unidad sustantivada, en “singular” o “plural”. El estudiante no sabe esta regla ni el género de “vacaciones” y comete un error. En inglés la frase quedaría con el verbo plural: “These holidays **were** lots of fun”. Este error es una transferencia de la lengua materna turca, en la que conceptos abstractos tales como “no-humano” el verbo queda en singular. Así encontramos:

(10) “**Este vacaciones era** muy divertido...” (t.31), “*Esas vacaciones fueron muy divertidas...*”

En el siguiente enunciado el sujeto está formado en plural “los dos años”; por eso, el verbo “fue” tiene que ir en plural.

(11) “**Los dos años** en Valencia **fue** un experiencia inolvidable” (t.1), “*Los dos años en Valencia fueron un experiencia inolvidable*”

En turco sería en singular (oldu/fue) porque, como hemos comentado, en el tema de los animales, plantas, y los conceptos abstractos tales como “no-humano”, el verbo queda en singular. En inglés el verbo queda en plural: “The two years in Valencia **were** an unforgettable experience”. Por tanto, es una influencia negativa de la lengua materna en el aprendizaje de cierto elemento gramatical.

(“The two years in Valencia were an unforgettable experience”)
(ej.11, t.1)

(“iki sene Valensiya'da inanılmaz bir tecrübe oldu”). (ej.11, t.1)

Concordancia de los relativos con su antecedente o consiguiente

Hallamos un problema de concordancia de relativos porque el verbo concierda con el antecedente del relativo. Martínez (1999: 2739) indica que “Los relativos concuerdan con su antecedente, tanto si se dan en las relativas especificativas como en las explicativas”. Así tenemos:

(12) “La gente tiene muchas cosas en su casa que **viene** desde sus abuelos” (t.92), “*La gente tiene muchas cosas en su casa que **viene** de los tiempos de sus abuelos*”

En inglés “People keep lots of things at home that come from the time of their ancestors”, por lo tanto observamos que no hay influencia de la lengua inglesa. La causa de elegir el verbo en la tercera persona de singular está en que el estudiante tomó en cuenta el sustantivo “gente” como sujeto de la frase. Por eso, el error viene de la transferencia negativa de la lengua materna, ya que en turco el verbo quedaría en singular.

Errores debidos a la lengua inglesa

Solo hemos encontrado un grupo por la influencia de la lengua inglesa.

Concordancia con el sujeto de nombre colectivo

En relación con la concordancia verbal, resulta relevante mencionar el sustantivo “gente” cuando funciona como sujeto, ya que se trata del nombre colectivo en singular que concuerda con un verbo singular. Martínez (1999: 2767) afirma que “Los sustantivos colectivos designan una pluralidad de entes de una clase específica y determinada: la suya propia. Así, gente, familia, pueblo, matrimonio... son sustantivos que, aun en singular, se refieren a un conjunto de individuos homogéneos de la clase significada por ellos mismos: gente -“personas”...”. El *DPD* (2005: 163) explica que “Cuando uno de estos sustantivos funciona como sujeto, el verbo

debe ir en singular, así como los pronombres o adjetivos a él referidos”. Se repite el problema con la palabra colectiva “gente”, que en turco funciona como plural “insanlar” (a diferencia del español) pero el verbo concuerda en singular “çalışıyor/trabajaba” (como en español). El origen del error viene del inglés, ya que después de la palabra “people” se utiliza el verbo en plural. (“The people in Turkey think that people that...”). Tenemos un ejemplo:

(13) “La **gente** en Turquía **creen** que...” (t.17), “*La gente en Turquía cree que la gente que...*”

Errores debidos a la lengua inglesa y turca

También, en este apartado solo tenemos una categoría.

Concordancia con el verbo gustar

Alonso Raya *et al.* (2005: 100) afirman que el verbo “gustar” va en singular “cuando el sujeto es una combinación de varios infinitivos, o de infinitivo y sustantivo”. “El verbo solo va en plural si hay un sustantivo plural más cerca del verbo que el infinitivo”. El verbo “gustar” no se construye del mismo modo ni en inglés ni en turco. Por eso, es un error de concordancia por transferencia negativa de estos dos idiomas (gustar/hoşlanmak(sevmek)/to like).

(14) “...me **gusta** la naturaleza de Minneapolis y sus habitantes” (t.3), “...me **gustan** la naturaleza de Minneapolis y sus habitantes”

(“I like the nature of Minneapolis and its inhabitants”)
(ej.14, t.3)

(“Minneapolis”in tabiatını ve de insanlarını seviyorum”)
(ej.14, t.3)

6.4.1.2. Errores intralinguales

En el análisis de errores, desde la perspectiva de errores intralingual tenemos solo un caso: el error, relacionado con la asociación cruzada. Es destacable el siguiente caso de elección errónea:

Concordancia del pronombre personal

En el corpus solo encontramos un error de concordancia de número pronombre + sustantivo. En este caso, el informante no se da cuenta del número del sustantivo “aparato”.

(15) “Ahora la gente necesitan usar este aparato cuando están buceando en un lugar más peligroso. Es lógico que la gente use este aparato para proteger su mejor parte del cuerpo. No es pesado los científicos **los** han mejorado...”
(t.68), “...los científicos **lo** han mejorado...”

En la frase “lo” es el pronombre objeto directo que sustituye al sustantivo. Este error deriva de la asociación cruzada porque el sujeto utiliza el plural “los”. Se produce una elección errónea. En inglés y en turco igual que en castellano, hay pronombre objeto singular y plural depende del nombre al que sustituyen. Los enunciados se traducirían por: “The scientist have bettered it(them)”, “Bilim adamları onları iyileştirdi”.

6.4.1.3. Error ambiguo

En nuestro corpus, solo hemos hallado un error vinculado al error ambiguo.

Los verbos existenciales: haber

En nuestro corpus, hemos observado una gran dificultad con el verbo “haber” desde el punto de vista morfológico. Como indica Martínez (1999: 1754) “Este verbo aparece regularmente seguido de un sintagma nominal con el que no establece una relación de concordancia y que funciona en muchos aspectos como un objeto”. Desde nuestro punto de vista, los sujetos no saben la diferencia gramatical entre el verbo impersonal “haber” y pretérito perfecto “habían”. Cabe mencionar que en turco el equivalente a “hay” es “var”. En cuanto al inglés, el verbo “haber” tiene equivalencia a “there is/there are” (en presente). El verbo y el sustantivo concuerdan en número (“había” en plural, “there were”). Algunos errores de este tipo encontrados son:

(16) “Pero, por supuesto **habían** problemas de ciudad”
(t.20), “*Pero, por supuesto, **había** problemas en la ciudad*”

(17) “Deseo que **hayan** muchas casas...” (t.56), “*Deseo que **haya** muchas casas...*”

(18) “También es importante que **hayan** muchas escuelas...”
(t.56), “*También es importante que **haya** muchas escuelas...*”

Los enunciados se traducirían por: “Of course, there were problems in the city”, “I wished there were lots of things”, “At the same time, there are many schools”. Por lo tanto, el error es debido a la ignorancia de las restricciones de las reglas y la influencia de la lengua inglesa.

6.4.2. Concordancia de género

El estudio de nuestro corpus propone entre los errores más recurrentes el uso de la concordancia de género (115 errores). Hemos encontrado doce casos de la siguiente manera: concordancia de los numerales ordinales, concordancia con el adjetivo “mismo”, concordancia del predicado nominal, el indefinido *un*, concordancia de los demostrativos, distributivos partitivos (*demás, otro*), cuantificadores indefinidos, concordancia de adjetivo calificativo, concordancia de los adjetivos y el cuantificador universal *todo*, concordancia de los relativos con su antecedente o consiguiente

femenino –o, procedente de una abreviación y nombres de persona terminado en “-ista”. A continuación, profundizamos en el análisis de estos errores.

6.4.2.1. Errores interlinguales

Dentro de errores interlinguales, nos hemos detenido en todos los casos que se producen por la influencia del turco e inglés.

Concordancia de los numerales ordinales

Como hemos explicado en el apartado de concordancia de número, los numerales ordinales presentan variación de género. En los siguientes casos los sujetos hacen una elección errónea entre el femenino y el masculino y por eso podemos concluir que los errores se deben a la interferencia de la lengua turca e inglesa.

(19) “...mi **primero** salida...” (t.6), “...*mi primera salida...*”

(20) “una persona que vio **primero vez** me dijo “hola” (t.11), “*Una persona que vi la primera vez en mi vida me dijo "Hola"*”.

(21) “En mi **primera mes** estaba muy triste...” (t.19), “*Durante el primer mes...*”

(22) “era mi **primera** viaje sola...” (t.24), “*era mi **primer viaje sola***”

Como se observa, la concordancia de los numerales ordinales en turco y en inglés no funciona como en español. Los enunciados se traducirían como:

(“...my first outing”) (ej. 19, t. 6)

(“A person that I saw for the first time in my life said (“Hola”) (ej. 20, t. 11)

(“During the first, I was very sad...” (ej. 21, t. 19)

(“It was my first voyage alone”) (ej.22, t. 24)

(“...ilk dışarıya cikisim...” (ej. 19, t. 6)

(“Beni hayatımda ilk defa gören kişi “merhaba” dedi”) (ej. 20, t. 11)

(“İlk ay çok üzgündüm...” (ej. 21, t. 19)

(“ilk seyahatim yalnızdı...” (ej.22, t. 24)

Concordancia con el adjetivo “mismo”

El error con el adjetivo “mismo” se produce porque el sujeto no ha realizado la concordancia correctamente y esto se debe a la influencia de lengua materna y por la inexistencia de esa regla en

inglés. Como indica Martínez (1999: 2725) “adjetivo *mismo*, *misma*, *mismos*, *mismas*, variable en género y en número”. Basta citar un ejemplo:

(23) “Ahora mi hermana ira a Londres por **lo mismo** razón”
(t.20), “Ahora, mi hermana irá a Londres por **la misma** razón”

En turco y en inglés tampoco existe concordancia con el adjetivo “mismo”:

(“Now, my sister will go to London for the same reason”).
(ej. 23, t.20)

(“şimdi kız kardeşim aynı nedenden dolayı Londra'ya gidecek”) (ej. 23, t.20)

Concordancia del predicado nominal

En lo que concierne a la concordancia del predicado nominal encontramos errores por la influencia de la lengua materna e inglesa. Como indica Martínez (1999: 2781) “La función de predicado nominal, desempeñada, como se sabe, por frases nominales, adjetivales y aun adverbiales, se establece (cuando las dos primeras presentan variaciones) sobre la concordancia de género y número con el sujeto: en número con el sujeto morfológico o flexivo de los verbos *ser*, *estar* o *parecer*, y también en género cuando la oración lleva como un sujeto un sintagma nominal variable en este morfema. Los adjetivos o participios concuerdan

con el sujeto desinencial en número, y otras veces, además, en género con el sujeto léxico”. Esto es lo que sucede en los siguientes ejemplos:

(24) “La mayoría diferente era hábito nutrición por eso muchas personas eran muy **gordos**” (t.11), “*La mayoría tenía diferentes hábitos de nutrición y por eso, muchas personas estaban muy gordas*”

(25) “La primera plancha era de hiero y era muy **pesado**” (t.75), “*la primera plancha era de hierro y muy pesada*”

(“The majority had different nutritional habits and because of that they were a lot of fat people”) (ej. 24, t. 11)

(“The first iron was made of iron and was very heavy”) (ej. 25, t. 75)

(“Çoğunluğun farklı beslenme alışkanlığı vardı bu yüzden çok fazla şişman insan vardı”) (ej. 24, t. 11)

(“ilk ütü demirden yapılmıştı ve çok ağırdı”) (ej. 25, t. 11)

El indefinido “un”

Como hemos explicado anteriormente, el indefinido *un* no solo concuerda con el número sino también con el género. El sujeto, como no tiene esa regla en su lengua materna ni en inglés, comete

un error y no concuerda el indefinido *un* en femenino. Subrayamos la importancia de los ejemplos 26, 27, 28 y 29 con el objetivo de explicar los sustantivos que acaban en “-dad” y “-ción”. Alonso Raya *et al.* (2005: 15) explican que “Son femeninos los sustantivos que terminan en -ción, -sión, -dad y -tad”. Respecto a este error, los estudiantes deben prestar atención a la terminación “-dad” y la categorización, reglas que no siempre coinciden con las de la gramática. En lo concerniente a los errores interlinguales, su explicación se encuentra en la transferencia negativa, porque ni el turco ni el inglés tienen flexión de número en los adjetivos o en los artículos. Observamos los errores que acaban con -dad y -ción con los últimos tres ejemplos:

(26) “...**un oportunidad** grande para aprender y conocer otras culturas...” (t.15), “...**una oportunidad** grande para aprender y conocer otras culturas

(27) “Londres era **un bueno ciudad** con mucha parques” (t.16), “Londres era **una buena ciudad** con muchos parques

(28) “Ahora hay **un nueva utilidad...**” (t.72), “Ahora, hay **una nueva utilidad...**”

(29) “...era **un invencion increíble...**” (t.73), “...era **una invención increíble...**”

(“...a great opportunity to learn and meet other cultures...”) (ej.26, t.15)

(“London was a good city with many parks”) (ej. 27, t.16)

(“Now, there is a new use...”) (ej. 28, t.72)

(“It was an incredible invention ...”) (ej.29, t.73)

(“...yeni kültürleri öğrenmek ve tanımak için büyük bir olanıktı...” (ej.26, t.15)

(“Londra bir çok park ile iyi bir şehirdi”) (ej. 27, t.16)

(“Şimdi yeni bir kullanım var...” (ej. 28, t.72)

(...harika bir icattı...) (ej.29, t.73)

Concordancia de los demostrativos

Otro caso que nos interesa señalar es la concordancia de los demostrativos. Como ya hemos dicho, los demostrativos “*este, ese y aquel*” concuerdan el género con el sustantivo, pero ni en inglés ni en turco existe esta concordancia. El error se produce por la influencia de estos dos idiomas. Son destacables las siguientes frases:

(30) “En **aquello** época, todos los objetos en nuestras vidas son nuevos”... (t.85), “*En **aquella** época, todos los objetos en nuestras vidas son nuevos...*”

(31) “Es no logico que viva en **este** ciudad” (t.46), “*No es lógico vivir en **esta** ciudad*”

(32) “Prefieré este país, especialmente Minneapolis porque mí hermano vivó en **este** ciudad” (t.3), “*Preferí este país, especialmente Minneapolis, porque mi hermano vivía en esa ciudad*”

(33) “A parte de **estas** 2 problemas...” (t.35), “*Aparte de estos dos problemas...*”

Observamos la segunda frase en inglés y en turco:

(“It is not logical to live in this city”) (ej. 31, t.46)

(“Bu şehirde yaşamak mantıklı değil”) (ej. 31, t.46)

Distributivos partitivos (demás, otro)

Los siguientes errores vienen de la influencia de la lengua inglesa y turca porque el sujeto no ha concordado correctamente el adjetivo “otro” con los sustantivos. Martínez (1999: 2737) señala que “*Otro* y *demás* actúan semánticamente –en correlación con los indefinidos *un(o)* o *alguno-* como diferenciadores o distributivos de las partes de un todo previamente establecido, que viene referido por el sustantivo al que acompañan (por lo general precediéndolo) o al que remiten anafóricamente. *Otro* presenta diferencias de género y número, mediante las cuales concuerda con el sustantivo y el artículo”. En el tercer ejemplo cabe mencionar la dificultad con el sustantivo “problema”. Como indica Gómez Torrego (1998: 38),

“aunque la mayoría de los sustantivos acabados en –a son femeninos y la mayoría de los acabados en –o son masculinos, esta correspondencia no es válida en todos los casos”. Alonso Raya *et al.* (2005: 90) demuestran que “Solo unos cuantos sustantivos masculinos que no designan seres animados terminan en –a, en su mayoría procedentes de neutros griegos”. En el tercer ejemplo observamos el error con el adjetivo indefinido “muchos”. Esta tendencia se puede ver en los siguientes ejemplos:

(34) “En Budapest nos fuimos los museos, parques y **otras** lugares que eran muy famosa” (t.18), “*En Budapest fuimos a los museos, parques y otros lugares muy famosos*”

(35) “Cuando la población grande solucione, las **otras problemas** son menores al mismo tiempo” (t.54), “*Cuando la superpoblación se solucione, al mismo tiempo, los otros problemas disminuirán*”

(36) “...**otro utilidad** del objeto...” (t.70), “...*otra utilidad del objeto...*”

(37) “...en **otro** parte....” (t.81), “...*en otra parte...*”

Por ejemplo, en la primera frase, la traducción en inglés y en turco sería sin la concordancia del adjetivo “otro”:

(“In Budapest we went to museums, really famous parks and other places”) (ej.34, t.18)

(“Budapeşt’te müzelere, gerçekten ünlü parklara ve diğer yerlere gittik”) (ej.34, t.18)

Cuantificadores indefinidos

Dentro de los indefinidos, los cuantificadores *como mucho, mucha, muchos, muchas*, etc., presentan variación de género y número. En el primer y segundo enunciado, el sujeto en vez de escribir el indefinido “mucho” en masculino lo redacta en femenino, a causa de la inexistencia de género en turco y en inglés. Así observamos:

(38) “Visite **muchas museos**” (t.19), “*Visité **muchos museos***”

(39) “No tenía **muchas problemas** después de encontrar...” (t.36), “*No tenía **muchos problemas** después de encontrar...*”

(40) “No habrá **mucho gente** y no habrá “el muerto” (t.40), “*No habrá **mucha gente** y no habrá “el muerto”*”

(41) “Deseo que hayan **muchos casas** para la gente pobre” (t.56), “*Deseo que haya **muchas casas** a disposición de la gente pobre*”

(42) “Era generalmente gris y negra en aquella epoca pero ahora hay **muchos opciones** del color” (t.66), “*Era*

*generalmente gris y negra en aquella época pero, ahora, hay **muchas opciones de color***”

(43) “La lampara no ocupa **mucha despacio** y es muy útil”
(t.69), “*La lámpara no ocupa **mucho espacio** y es muy útil*”

La primera frase, en inglés como en turco quedaría sin variación de género:

“I visited many museums” (ej. 38. t.19)

(“Bir çok müze ziyaret ettim”) (ej. 38, t.19)

Concordancia de adjetivo calificativo

Otro problema significativo con la concordancia de adjetivo calificativo lo encontramos junto al sustantivo “ciudad”. Martínez (1999: 2722) afirma que “Los calificativos y los participios concuerdan en género y en número dentro del sintagma nominal con el sustantivo común o con el nombre propio; y tanto da que estos tengan esos morfemas como fijos o como variables, y que los posean por sí mismos o los reciban”. En la frase, el sujeto prefiere utilizar el adjetivo calificativo “caro” en masculino, pero el sujeto ignora la regla con la terminación “-dad” (sustantivo femenino), ya que en su lengua materna no tiene género y en inglés tampoco. (“It was an expensive city”), (“Pahalı bir şehirdi”). Damos un ejemplo:

(44) “...que era muy **caro ciudad**...” (t.16), “...*que era **una ciudad** muy cara...*”

Concordancia de los adjetivos. El cuantificador universal todo

Los errores de *cuantificador universal todo* aparecen muchas veces en el corpus por transferencia de la lengua materna y el inglés (que no marcan el género). Hay que recordar que “El determinativo *todo, toda, todos, todas*, es un cuantificador positivo que caracteriza a lo referido por el sustantivo al que determina, como algo completo o clausurado, si se trata de un conjunto, como entero, si se trata de un ente individual. Siempre concuerda con el sustantivo en género y número” como señala Martínez (1999: 2737). Ejemplos:

(45) “...**todas** las **lugares**...” (t.37), “...**todos** los lugares...”

(46) “Dura **todo** la **vida** y no...” (t.72), “Dura **toda** la **vida** y...”

(47) “...**todo** la prenda” (t.75), “...**toda** la prenda”

(48) “...caliente en **todos** estaciones en Enero aunque Junio” (t.95), “...caliente en **todas** las estaciones, tanto en invierno como en verano”

Si nos fijamos en la primera frase, ni en inglés ni en turco varía el género con el cuantificador universal *todo*.

(“everywhere/all the places”) (ej. 45, t.37)

(“Bütün (todo) her yer) (ej. 45, t.37)

Concordancia de los relativos con su antecedente o consiguiente

Martínez (1999: 2740-2741) afirma que “Los otros dos relativos que presentan variaciones morfológicas, y que son adjetivos, o sea, cuyo, *cuya*, *cuyos*, *cuyas* y *cuanto*, *cuanta*, *cuantos*, *cuantas*, no concuerdan con su antecedente sino con el sustantivo que les sigue, llamado a veces “consiguiente” o “subsecuente”. De los relativos variables, únicamente tiene versión interrogativo-exclamativa cuánto, cuánta, cuántos, cuántas, que concuerda con el sustantivo que le sigue”. Como hemos mencionado en varias ocasiones, en turco no existe el género, por eso la causa del error viene por la interferencia del turco y el inglés. Ejemplo:

(49) “Por ejemplo, cuenta **cuántos** veces llaman personas que se llaman José...” (t.97), “*Por ejemplo, cuenta **cuántas** veces llaman personas que se llaman José....*”

También en este caso, en inglés y en turco observamos la variación de género con “*cuanto*”

(“For example, count how many (cuánto) times they call people that are called Jose”) (ej. 50, t. 97)

(“Mesela, José adlı kişiyi kaç defa (cuánto) çağırıldıklarını hesapla”) (ej. 50, t. 97)

Femenino –o. Procedente de una abreviación

Mostramos un ejemplo con un sustantivo femenino terminado en la vocal –“o”, procedente de una abreviación. Según la explicación de *NGLE* (1999: 91) “Debe tenerse en cuenta que algunos sustantivos femeninos acabados en -o tienen este género porque son originariamente acortamientos de palabras femeninas. Tal es el caso de los sustantivos *disco* (de *discoteca*); *foto* (de *fotografía*)”. La causa que origina este error tiene su origen en la interferencia de la lengua materna e inglesa. Cabe mencionar que el sujeto tampoco conoce la regla sobre la procedencia de una abreviación. Ejemplo:

(50) “Sacué **muchos fotos** de toda la ciudad” (t.27), “*Saqué muchas fotos de toda la ciudad*”

Nombres de persona terminado en “-ista”

Por lo observado en el corpus, hay una discordancia adjetivo + sustantivo respecto a la palabra “turista”, que tiene una forma invariable para el masculino y el femenino, es decir, es nombre invariable con moción en el artículo. Como indican Alonso Raya *et al.* (2005: 19) “en otros casos tenemos sustantivos que tienen una sola forma para los dos sexos (como los terminados en –ante o –ista), y las palabras que se refieren a ellos (artículos, adjetivos, etc.) se usan en masculino o femenino, dependiendo del sexo de la persona: el/la amante, cantante/estudiante/artista...).” Cabe añadir que “...son sustantivos comunes en cuanto al género los nombres de persona acabados en el sufijo –ista, como en *el activista* y *la activista*”, como explica *NGLE* (2010: 99). El artículo y el modificador en este caso indican el género. La estrategia de

generalización de reglas se aplica también a palabras sin variación de género. En la elección errónea del género tiene un papel primordial la interferencia de la lengua inglesa y turca. Como hemos mencionado en el caso anterior, el sujeto no es consciente de la regla que indica que los sustantivos tienen una sola forma para los dos géneros. Veamos un ejemplo del corpus:

(51) “...había mucha gente, **muchas turistas**” (t.31),
“...*había mucha gente y muchos turistas*”

CAPÍTULO VII: DISCUSION DE LOS RESULTADOS

El presente capítulo está estructurado en dos partes. En la primera parte se expone la comparación de los resultados obtenidos según los niveles, los tipos de texto, el criterio descriptivo y por último el criterio etiológico. Esta primera parte consta de tres apartados: la primera sección compara los resultados las preposiciones (7.1), la segunda los artículos (7.2) y la última parte la concordancia (7.3).

En la segunda parte del capítulo se desarrolla un análisis de carácter cualitativo, a partir de las investigaciones que hemos mencionado en el capítulo del estado de la cuestión.

7.1. Preposiciones

En segundo lugar, seguimos con la comparación de los resultados obtenidos según los niveles, los tipos de texto, el criterio descriptivo y, por último, el criterio etiológico.

Tabla 18. Valoración de la preposición para el nivel B1.1 y B1.2

Preposiciones	B1.1 (%)	B1.2 (%)
A	78 (71%)	32 (29%)
De	66 (70%)	29 (30%)
En	47 (65%)	25 (35%)
Con	32 (71%)	13 (29%)
Por	19 (68%)	9 (32%)
Para	18 (75%)	6 (25%)
Desde	10 (100%)	0
Según	4 (100%)	0

Tras la exposición de la valoración de las preposiciones en el nivel B1.1 y B1.2 se puede afirmar que la preposición “a” ha sido lo más problemático, especialmente en el primer nivel. De la tabla anterior, se extrae que la preposición “de” con un peso muy significativo ha sido en el segundo lugar después de la preposición “a”. En el tercer lugar, analizamos la preposición “en” y se comprueba que, en el primer nivel, observamos más errores. En el cuarto lugar, se observa una cifra no muy alta en la preposición “con” después de la preposición “en”. Y en sexto y séptimo lugar, hay una estrecha relación con las preposiciones “por” y “para” porque las cifras están muy cercanas. Con respecto a la preposición “desde” el error solo se observa en el primer nivel con 10 errores. Por último, la preposición “según” muestra que tiene muy poco peso en el análisis y el error solo se observa en el primer nivel igual que la preposición “desde”.

Tabla 19. Valores de la preposición según los casos para el nivel B1.1

B1.1	
adición de la preposición “a” entre el verbo de movimiento “ir” y un adverbio de lugar. (6 errores)	adición de la preposición “a” en la estructura de complemento directo del verbo tirar: “tirar algo” (6 errores)
adición de la preposición “a” en la expresión adverbial “salir fuera” (1 error)	adición de la preposición “a” en la estructura “posible+verbo en infinitivo” (2 error)
adición de la preposición “por” en la expresión adverbial “la primera vez” (6 errores)	adición de la preposición “por” delante del adverbio “casi” (4 errores)
adición de la preposición “para” en la perífrasis verbal “difícil + verbo en infinitivo” (6 errores)	adición de la preposición “para” con el verbo “esperar” más cuantificador y adverbio de tiempo (7 errores)
adición de la preposición “a” en la perífrasis verbal “decidir + verbo en infinitivo” (9 errores)	omisión de la preposición “de” en la estructura “un poco de + nombre” (2 errores)
omisión de la preposición “a” delante del pronombre indefinido (6 errores)	omisión de la preposición “de” en locución “echar de menos” (3 errores)
omisión de la preposición “a” en estructuras de complemento indirecto (3 errores)	omisión de la preposición “de” en la perífrasis verbal “cambiar+de+sustantivo” (3 errores)
elección errónea de la preposición “con” en lugar de “en” en la estructura “ir+ en + medio de transporte” (12 errores)	elección errónea de la preposición “con” en lugar de “por” para significar causa. (2 errores)
elección errónea de la preposición “por” en lugar de “para” para significar destinatario	elección errónea de la preposición “de” en lugar de “en” con el verbo “graduarse” para indicar lugar.

(16 errores)	(11 errores)
adición de la preposición “a” en la perífrasis verbal “pedir + verbo en infinitivo” (12 errores)	elección errónea de la preposición “desde” en lugar de “de” para significar pertenencia (12 errores)
omisión de la preposición “a” en la perífrasis verbal “aprender a + infinitivo” (6 errores)	omisión de la preposición “a” con el verbo “acostumbrar(se)” (10 errores)
elección errónea de “para” en lugar de “a” en la estructura tener+alergia+a+algo (1 error)	omisión de la preposición “a” en la perífrasis verbal “comenzar a + infinitivo” (6 errores)
elección errónea “por” en lugar de “según” con valor de conformidad (3 errores)	elección errónea del uso de “en” en lugar de “de” en la estructura mejor+adjetivo+de (4 errores)
elección errónea de la preposición “de” en lugar de “en” para indicar lugar (4 errores)	elección errónea de “a” en lugar de “con” en régimen preposicional con verbos pronominales (17 errores)
omisión de la preposición “de” en locuciones preposicionales (4 errores)	elección errónea de “a” en lugar de “por” con el verbo “pasear” (3 errores)
omisión de la preposición “a” en el verbo “ir” (14 errores)	adición de la preposición “de” entre un sustantivo y un adjetivo (2 errores)
Omisión de la preposición “en” para indicar lugar (7 errores)	adición de la preposición “de” en la locución “está prohibido + verbo infinitivo” (6 errores)
adición de la preposición “a” en la perífrasis verbal “intentar más verbo en infinitivo”	omisión de la preposición “a” en la forma transitiva el verbo “cuidar” (3 errores)

(6 errores)	
omisión de la preposición “a” en verbos con complemento indirecto. (6 errores)	adición de la preposición “en” en la locución preposicional “fuera de” (9 errores)
elección errónea de la preposición “en” en lugar de “de” en la estructura de superlativo el / la / los / las + más + adjetivo + de (5 errores)	omisión de la preposición “a” en verbos con complemento indirecto. (11 errores)
	elección errónea de la preposición “en” en lugar de “de” para indicar pertenencia (15 errores)
	Omisión de la preposición “en” después del verbo entrar para indicar lugar (3 errores)
	omisión de la preposición “a” en la forma transitiva el verbo “cuidar” (2 errores)

Tabla 20. Valores de la preposición según los casos para el nivel B1.2

B1.2	
elección errónea de la preposición “de” en lugar de “que” en la estructura comparativa “más... que...” (1 error)	adición de la preposición “a” en la perífrasis verbal “necesitar más verbo en infinitivo” (6 errores)
omisión de la preposición “de” entre dos sustantivos para explicar la propiedad de un material (9 errores)	elección errónea “en” por “de” para expresar la pertenencia de una cosa a una clase (22 errores)
elección errónea de la preposición “de” en lugar de “en” para indicar lugar (22 errores)	elección errónea de la preposición “en” en lugar de “por” en el marcador discursivo “por+otra+parte” (2 errores)

elección errónea de la preposición “en” en lugar de “de” en la locución adverbial “de esta manera” (7 errores)	omisión de la preposición “para” en el sentido de destinatario (5 errores)
omisión de la preposición “de” en la perífrasis verbal: es+difícil+de+infinitivo (2 errores)	adición de la preposición “en” en la locución preposicional “fuera de” (7 errores)
adición de la preposición “a” en la perífrasis verbal “intentar más verbo en infinitivo” (3 errores)	omisión de la preposición “a” en verbos con complemento indirecto. (6 errores)
omisión de la preposición “a” en verbos con complemento indirecto (6 errores)	elección errónea de la preposición “en” en lugar de “de” para indicar pertenencia (3 errores)

Los valores que se observan en la tabla 19, muestran, en el primer nivel, que destaca elección errónea “por” en lugar de “para” en el sentido de destinatario (16 errores), omisión de la preposición “a” en el verbo “ir” (14 errores), adición de la preposición “a” en la perífrasis verbal “pedir + verbo en infinitivo” (12 errores), elección errónea de la preposición “con” en lugar de “en” en la estructura “ir+ en + medio de transporte”(12 errores), omisión de la preposición “a” antes de complemento directo persona con rasgo humano (11 errores), adición de la preposición “a” en el verbo sin el complemento preposicional “decidir” (9 errores), omisión de la preposición “a” en verbos con complemento indirecto (11 errores), como uno de los errores más comunes.

En referencia al segundo nivel, tabla 20, elección errónea “en” por “de” para expresar la pertenencia de una cosa a una clase (22 errores) elección errónea de la preposición “de” en lugar de “en” para indicar lugar (22 errores), omisión de la preposición “de” entre dos sustantivos para explicar relación de la materia (9 errores) significa una gran cantidad de error.

Tabla 21. Valores de las preposiciones según los tipos de los textos

Tipos de textos	El número de los errores	%
Narrativo	138	36%
Descriptivo-expositivo	242	62%
Instructivo	8	2%
Total	388	100%

Como se ve en la tabla, los errores se han enmarcado en los textos de tipo descriptivo-expositivo, como en los artículos, que ya hemos mencionado anteriormente (62%). Con respecto al texto narrativo podemos notar una cifra no muy alta (36%).

Tabla 22. Valores de las preposiciones según el criterio descriptivo

Criterio descriptivo	B1.1 %	B1.2 %
Adición	65 (67%)	33 (33%)
Omisión	88 (72%)	34 (28%)
Elección	122 (73%)	46 (27%)

La tabla 22 muestra que la adición y la elección errónea son muy significativas en ambos niveles. Aunque la adición juega un papel importante no es tan significativo como la omisión y la elección

errónea. En cuanto a la ubicación errónea a diferencia de los artículos no se observa dentro del criterio descriptivo.

Tabla 23. Valores de las preposiciones según el criterio etiológico

Criterio etiológico	Porcentaje de los errores
interlingual	59%
influencia de la lengua materna	18%
influencia de la lengua inglesa	11%
influencia de lengua turca e inglesa	14%
traducción literal	16%
intralingual	41%
simplificación	15%
hipercorrección	5%
asociación cruzada	18%
ignorancia de las restricciones de las reglas	3%

En los resultados del criterio etiológico, se observa que hay más influencia de la lengua inglesa comparando con los artículos. Y es curioso señalar que el porcentaje de la influencia de la lengua materna e influencia de la lengua inglesa tienen más o menos el mismo peso. Dentro de la dimensión intralingual en los valores obtenidos, la simplificación y asociación cruzada son unos criterios significativos mientras que el resto de criterios no muestran un alto porcentaje entre otros criterios etiológicos.

7.2. Artículos

En este subapartado, las tablas permiten observar los valores de los artículos, como veremos a continuación:

Tabla24. Valores de los artículos para el nivel B1.1 y B1.2

Artículos	B1.1	B1.2	Total
Artículos determinados	128	60	188
Artículos indeterminados	50	38	88

En la tabla se puede consultar el número de los artículos determinados e indeterminados y se desprende que los artículos determinados han sido los más afectados en ambos niveles. En el segundo nivel, se observa una evolución positiva, aunque la cantidad de los textos escritos del nivel B1.2 es menor que la del nivel B1.1.

Tabla 25. Valores de los artículos según los casos para el nivel B1.1

B1.1	
adición del artículo indefinido con nombres de profesiones (3 errores)	adición del artículo indefinido (un/una) con el verbo “haber” (5 errores)
incompatibilidad de la forma contracta “del” con el artículo indeterminado “un” (1 errores)	omisión del artículo determinado (el/los/la/las) con el adjetivo “mismo” (8 errores)
omisión del artículo determinado y su combinación con numerales ordinales (5 errores)	omisión del artículo en sintagmas preposicionales (13 errores)
omisión del artículo determinado “la” en relación de inclusión y pertenencia (10 errores)	omisión del artículo determinado en un grupo nominal superlativo (3 errores)
omisión del artículo determinado con expresiones temporales (6 errores)	omisión del artículo determinado (el/la) ante nombres de asociaciones, instituciones y organismos

	(3 errores)
omisión del artículo definido en la estructura “artículo definido + nombrepropio + complemento(s) (1 error)	adición de la forma contracta “al” ante del nombre propio (5 errores)
incompatibilidad de la forma contracta “del” con el artículo indeterminado “un” (1 error)	topónimos que no llevan artículo (3 errores)
adición del artículo definido con el nombre propio (2 errores)	omisión de la forma contracta “al” delante del sustantivo (6 errores)
omisión del artículo indeterminado (un/una) delante del adjetivo (16 errores)	relación con el adjetivo indefinido “otros” artículo determinado “la” (3 errores)
uso errónea del el artículo determinado “los” en lugar del adjetivo indeterminado “otros” (3 errores)	elección errónea de <i>un/uno</i> (2 errores)
elección errónea de los sustantivos que acaban en <i>-ma</i> (8 errores)	elección errónea con el sustantivo que acaba en consonante “r” (2 errores)
adición del artículo determinado “la” con el sustantivo “casa” y “clase” (5 errores)	elección errónea del sustantivo que acaba en consonante “s” (2 errores)
ubicación errónea con el artículo determinado “los” y adjetivo “todo” (1 error)	omisión del artículo indeterminado y primera mención (20 errores)
adición del artículo indefinido “uno” delante de “otro” (10 errores)	elección errónea del artículo determinado con valor de posesivo (8 errores)

adición del artículo en sintagmas preposicionales incluidos en un sintagma nominal (12 errores)	adición del artículo determinado e indeterminado con los nombres escuetos (12 errores)
elección errónea con artículo definido e indefinido (10 errores)	elección errónea del sustantivo que acaba con vocal “a” (10 errores)
elección errónea del sustantivo que acaba en vocal “o” (1 error)	omisión del artículo determinado con el adjetivo “mismo” (9 errores)
omisión del artículo con el cuantificador “todo” (12 errores)	elección errónea del sustantivo que acaba en vocal “e” (2 errores)

Tabla 26. Valores de los artículos según los casos para el nivel B1.2

B1.2	
adición del artículo determinado antes de “otro” (2 errores)	omisión del artículo determinado con los verbos del tipo apetecer, encantar (3 errores)
adición del artículo definido delante de demostrativo (5 errores)	uso errónea del artículo determinado “los” y entre el adjetivo indefinido “otros” (2 errores)
incompatibilidad de los dos artículos (1 error)	adición del artículo definido “el” con la preposición “de” (1 error)
omisión del artículo determinado en la estructura “artículo determinado+nombre propio+complemento(s)” (1 error)	adición del artículo indefinido “uno” delante de “otro” (4 errores)
elección errónea del artículo determinado con valor de posesivo	adición del artículo en sintagmas preposicionales incluidos

(2 errores)	en un sintagma nominal (5 errores)
adición del artículo determinado e indeterminado con los nombres escuetos (5 errores)	elección errónea con artículo definido e indefinido (7 errores)
elección errónea del sustantivo que acaba con vocal “a” (5 errores)	elección errónea del sustantivo que acaba con vocal “o” (3 error)
omisión del artículo determinado con el adjetivo “mismo” (6 errores)	omisión del artículo con el cuantificador “ <i>todo</i> ” (5 errores)

Como se puede apreciar en la tabla, los casos se centran más en el primer nivel. Referente a los resultados, en cuanto al nivel B1.1, las mayores dificultades radican en la omisión del artículo indeterminado y primera mención (20 errores), omisión del artículo indeterminado (un/una) delante del adjetivo (16 errores), adición del artículo en sintagmas preposicionales incluidos en un sintagma nominal (12 errores), adición del artículo determinado e indeterminado con los nombres escuetos (12 errores). Por otro lado, en el segundo nivel, los errores de elección errónea con artículo definido e indefinido (7 errores), omisión del artículo con el cuantificador “*todo*” (5 errores), omisión del artículo determinado con el adjetivo “mismo” (6 errores), se tratan de una dificultad significativa en el corpus de los estudiantes turcos.

Tabla 27. Valores de los artículos según los tipos de los textos

Tipos de textos	El número de los errores	%
textos narrativos	108	39%
textos descriptivo-expositivos	158	57%
textos instructivos	10	4%
Total	276	100%

Centrándonos ya en los tipos de textos, tenemos que señalar que son 36 textos narrativos, sin embargo, los textos descriptivos-expositivos son en total 59 y siete son instructivos. En cuanto al análisis de los artículos, cabe decir que, aunque la cantidad de los textos descriptivos-expositivos son más, las cifras son muy lejanas. Sin embargo, los textos instructivos provocan muy pocos errores, como muestran las cifras, pero como hemos mencionado anteriormente, la cantidad de dichos textos son solo siete.

Tabla 28. Valores de los artículos según el criterio descriptivo

Criterio descriptivo	B1.1 (%)	B1.2
adición	59 (74%)	21 (26%)
omisión	110 (88%)	15 (12%)
elección errónea	51 (73%)	19 (27%)
ubicación errónea	1 (100%)	0 (0%)

A propósito del criterio descriptivo, en los niveles observados, como se ve en la Tabla 20, la adición, la omisión y la elección errónea se centran en el primer nivel. Como muestra la tabla, la

ubicación errónea provoca muy poco error y solo resulta en el primer nivel.

Tabla 29. Valores de los artículos según el criterio etiológico

Criterio etiológico	Porcentaje de los errores
interlinguales	76%
influencia de la lengua materna	38%
influencia de la lengua inglesa	8%
influencia de la lengua francesa	1%
influencia de lengua turca e inglesa	14%
traducción literal	15%
intralingual	24%
hipergeneralización	7%
hipercorrección	5%
neutralización	10%
ignorancia de las restricciones de las reglas	2%

Por último, tras analizar el criterio etiológico dentro de errores interlinguales e intralinguales, según la tabla, podemos afirmar que la influencia de la lengua materna y traducción literal se han repetido más veces con un total de 53% dentro de los errores interlinguales. En referencia a la influencia de la lengua turca e inglesa, lo que ocupa el segundo lugar después de la influencia de la lengua materna con un 14 %. En tercer lugar, la influencia de la lengua inglesa se ha dado en un 8 % y en último lugar, la influencia de la lengua francesa representa un 1 % del total de los errores interlinguales. Desde el punto de vista de los errores intralinguales, los resultados sostienen que la neutralización ha sido lo más destacable entre otros errores con un 10 %. Respecto a la hipergeneralización, los resultados muestran que ha estado en el segundo lugar con más errores realizados (7%). En tercer lugar,

podemos afirmar que la hipercorrección ha mostrado un 5 % y, por último, coincidimos con hipercorrección.

7.3. Concordancia

Por último, observamos los valores de la concordancia, según los niveles, valores de la concordancia género y concordancia de número, los tipos de texto, el criterio descriptivo y por último el criterio etiológico.

Tabla. 30 Valores de la concordancia para el nivel B1.1 y B1.2

Concordancia	B1.1 (%)	B1.2 (%)
Número	55 (65%)	30 (35%)
Género	78 (68%)	37 (32%)

Desde el punto de vista de los errores con la concordancia, se observa un mayor número de errores con el género en ambos niveles.

Tabla. 31 Valores de la concordancia género (sustantivo/género, adjetivo/género, pronombre/género), concordancia número (sustantivo/género, adjetivo/sustantivo)

Concordancia género	El número de los errores	%
sustantivo/género	36	31%
adjetivo/género	78	68%
pronombre/género	1	1%
concordancia de número		
sustantivo/número	30	35%
adjetivo/número	55	65%
Total	200	100%

Otro aspecto que analizamos en nuestra investigación han sido los errores entre sustantivo/género, adjetivo/género y pronombre/género. Por otro lado, observamos la cantidad de errores de la concordancia en el número entre sustantivo/género y adjetivo/género. De esta manera, nos permite ver con más claridad los errores acerca de la concordancia entre género y número. A partir del análisis de concordancia de género y número dentro de la concordancia de género, el aspecto adjetivo-género es el principal error con un total de 68%. En segundo lugar, los resultados muestran que el aspecto sustantivo/género ocupa un lugar de 31%. Por último, en el análisis de los datos del aspecto pronombre/género nos muestra el menor error (1%). A través del análisis de los datos, como muestra la tabla, el aspecto adjetivo/género (65%) se presta a muchos más errores que el aspecto sustantivo/género dentro de la concordancia de número (35%).

Tabla. 32 Valores de la concordancia según los casos para el nivel B1.1

B1.1	
concordancia de los numerales ordinales (número) (13 errores)	concordancia de los demostrativos (número) (6 errores)
concordancia con el verbo “gustar” (número) (5 errores)	concordancia sujeto-predicado (concordancia entre el sujeto y el verbo) (número) (4 errores)
concordancia con el sujeto de nombre colectivo (número) (10 errores)	concordancia de los numerales ordinales (género) (6 errores)
concordancia con el adjetivo “mismo” (género) (5 errores)	concordancia de adjetivo calificativo (género) (13 errores)
femenino -o Procedente de una breve abreviación (2 errores)	nombres de persona terminado en “-ista” (3 errores)
concordancia de los posesivos (número) (4 errores)	concordancia de los cuantificadores indefinidos (número) (5 errores)
los verbos existenciales: haber (número) (8 errores)	Concordancia del predicado nominal (género) (2 errores)
el indefinido <i>un</i> (género) (9 errores)	concordancia de los demostrativos (género) (8 errores)
distributivos partitivos (<i>demás, otro</i>) (género) (8 errores)	cuantificadores indefinidos (género) (14 errores)
concordancia de los adjetivos. El cuantificador universal <i>todo</i> (género) (8 errores)	

Tabla 33 Valores de la concordancia según los casos para el nivel B1.2

B1.2	
el indefinido “un” (número) (13 errores)	concordancia de los relativos con su antecedente o consiguiente (número) (6 errores)
concordancia del pronombre personal (número) (1 error)	concordancia de los relativos con su antecedente o consiguiente (género) (8 errores)
concordancia de los numerales ordinales (género) (4 errores)	concordancia de los posesivos (número) (2 errores)
concordancia de los cuantificadores indefinidos (número) (2 errores)	Los verbos existenciales: haber (número) (6 errores)
concordancia del predicado nominal (género) (2 errores)	el indefinido <i>un</i> (género) (4 errores)
concordancia de los demostrativos (género) (2 errores)	distributivos partitivos (<i>demás, otro</i>) (género) (2 errores)
cuantificadores indefinidos (género) (10 errores)	concordancia de los adjetivos. El cuantificador universal <i>todo</i> (género) (5 errores)

Según se observa, el resultado muestra que los casos se centran más en el primer nivel. Si analizamos los resultados, en el primer nivel, los mayores errores se concentran en la cuantificadores indefinidos (género) (14 errores), concordancia de adjetivo calificativo (género) (13 errores), concordancia de los numerales ordinales (número) (13 errores), concordancia de los adjetivos, el cuantificador universal *todo* (género) (8 errores) y el indefinido *un* (género) (9 errores). En referencia al segundo nivel, la tabla muestra que indefinido “un”

(número) (13 errores), cuantificadores indefinidos (género) (10 errores), y concordancia de los relativos con su antecedente o consiguiente (género) (8 errores) han sido lo más problemático para los estudiantes turcos.

Tabla.34 Valores de la concordancia según los tipos de los textos

Tipos de textos	El número de los errores	%
textos narrativo	90	45%
textos descriptivo-expositivos	102	51%
textos Instructivos	8	4%
Total	200	100%

Como se puede apreciar en la tabla, es importante señalar que igual que en los artículos, aunque la cantidad de los textos descriptivos-expositivos son más que los textos narrativos, el número de los errores son muy cercanos. Como hemos mencionado anteriormente, tenemos solo siete tipos de textos instructivos y hallamos 8 errores.

Tabla.35 Valores de la concordancia según el criterio descriptivo

Criterio descriptivo	B1.1 (%)	B1.2 (%)
adición	-	-
omisión	-	-
elección errónea	123 (62%)	77 (39%)
ubicación errónea	-	-

En referencia a los valores de la concordancia, según el criterio etiológico, solo destacamos la elección errónea que es una diferencia muy importante comparando con el artículo y la preposición.

Tabla.36 Valores de la concordancia según el criterio etiológico

Criterio etiológico	Porcentaje de los errores
interlinguales	99%
influencia de la lengua materna	37%
influencia de la lengua inglesa	14%
influencia de la lengua turca e inglesa	48%
intralinguales	1%
asociación cruzada	0,1%

Por último, acabamos este subapartado con el criterio etiológico. Según la tabla, con respecto a la influencia de la lengua turca e inglesa, juega un papel muy importante dentro de errores interlinguales (48%). En segundo lugar, la influencia de la lengua turca representa un 37 % del total de los errores interlinguales. Respecto a la influencia de la lengua inglesa, los resultados muestran que ha estado en el último lugar con menos errores (14%). En cuanto al error intralingual, se observa muy poca influencia de la asociación cruzada (0,1%).

A continuación, discutiremos los resultados con las investigaciones dentro del campo de la adquisición de segundas lenguas.

7.4. Comparación de los resultados

Por último, discutimos los resultados obtenidos tras el análisis de nuestro corpus sobre las preposiciones, los artículos y la concordancia y los comparamos con algunos de los trabajos de investigadores que hemos mencionado en el capítulo de estado de la cuestión. Por cada caso, primero destacamos las semejanzas y luego las diferencias.

7.4.1. Preposiciones

En primer lugar, con respecto a las preposiciones, teniendo en cuenta el criterio descriptivo, dentro de los valores no idiomáticos, coincidimos con Fernández (1997), Graciela Vázquez (1991), Santos Gargallo (1991), Fernández Jódar (1997), Campillos Llantos (2012), Arias Méndez (2011) y Santos Maldonado (2002) en que la omisión de la preposición “a” destaca delante del complemento indirecto por la interferencia de la lengua materna. En referencia a los verbos de movimiento (ir), la tesis doctoral de Fernández (1997) observa la omisión de esta preposición en un grupo de japoneses, mientras que Campillos Llantos (2012) se producen con grupo de los turcos. Arias Méndez (2011: 171), con un grupo de portugueses, revela que

“el caso del aprendizaje de las preposiciones españolas es un aspecto que representa numerosos problemas a los aprendices portugueses de ELE y que, debemos admitir, aparte de por causas de índole interlingüística, puede muy bien responder a errores por falta de instrucción específica”.

En cuanto a la adición de la preposición “en”, como afirma Fernández (1997: 606) “en el grupo árabe sobresale el uso innecesario de la preposición en locuciones preposicionales, error que se mantiene en los tres cursos”. En la memoria final de Saito (2012: 50) se observa el mismo error por sujetos japoneses y la autora afirma que la influencia de reglas gramaticales del español previamente adquiridas, a veces, afecta negativamente al aprendizaje y añade que “en este caso, supongamos que el alumno en cuestión ha aprendido o visto unas frases con algunos enunciados temporales que no necesitan ser introducidos por preposiciones...”. Hemos hallado los mismos errores en relación a la adición de la preposición “en” en nuestro estudio por la influencia de la lengua inglesa y turca. Es interesante señalar que de los trabajos mencionados solo hay uno con el mismo error: la tesis doctoral de Fernández (1997), con el grupo japonés, donde se produce omisión de la preposición “en” para indicar localización en el espacio. El estudio de Fernández (1997) claramente demuestra que hay cruces de estructuras con el mismo núcleo “cambiar en-cambiar de”, al igual que en nuestro trabajo, encontramos el mismo error con la omisión de la preposición “de”.

Otro de los puntos comunes con algunas de las anteriores investigaciones es la omisión de la preposición “de” en locuciones preposicionales (“después de”). En la tesis doctoral de Fernández (1997) con el grupo alemán y en el trabajo de Santos Maldonado (2002) con sujetos franceses. El investigador expone la causa del error por “el desconocimiento de las reglas morfosintácticas que

conlleva el uso de *après + infinitivo* en FLE” (Santos Maldonado, 2002: 306).

En relación con la preposición “de” observamos otra similitud con Fernández (1997), omisión de la preposición por el grupo japonés para expresar valor partitivo y en el trabajo de Fernández Jódar (1997). Asimismo, destacamos la tesis doctoral de Campillos Llanos (2012) donde se observa un error por causa de la simplificación en expresiones gramaticalizadas, concretamente en la locución adverbial de “de esta manera”, al igual que en nuestra tesis. En nuestro corpus observamos el error por la elección errónea y a causa de la interlengua, por la influencia de la lengua inglesa. Por último, subrayamos la cifra tan alta de errores con preposiciones en el trabajo de Alexopoulou (2006) y que ocupan el primer lugar dentro de categoría gramatical, como en nuestra tesis doctoral.

En lo que atañe a las diferencias en los resultados, encontramos errores de adición de la preposición “a” con el verbo de movimiento “ir”, adición de la preposición “de” entre un sustantivo y un adjetivo y la estructura comparativa “más...que” cuya causa es la influencia de la lengua materna. Es la misma causa para los errores de elección entre las preposiciones “a” y “en”, en la estructura “montar+en+medio de transporte” y la estructura “ser+famoso+por”. Por otro lado, la influencia de la lengua inglesa refleja que los estudiantes turcos tienden a cometer errores en la elección entre las preposiciones “por” y “a” en la indicación de

tiempo, como por ejemplo, “a + sustantivos” para designar partes del día. Asimismo, aparecen errores con la estructura superlativo y la elección de preposiciones (“en” por “de”): “el / la / los / las + más + adjetivo + de”. Por último, hemos dado cuenta de los problemas de asociación cruzada dentro de los errores intralinguales y de elección errónea en las estructuras “mejor+adjetivo+de” y “tener+alergia+a+algo”.

Destacamos el trabajo de Campillos Llantos (2012), que incluye un grupo turco en su investigación. Podemos compararlo, así, con nuestra investigación. En Campillos Llantos (2012), la omisión de la preposición “de” en expresiones gramaticalizadas “intento decir Ø otra manera” y en el verbal régimen “pero depende Ø la gente”. Asimismo, merece la pena mostrar la omisión de la preposición “en” pues afecta al uso idiomático “está pensando como Ø pescado carne o pollo”.

7.4.2. Artículos

En relación en los errores en el uso de los artículos, comparamos ahora nuestros resultados con los trabajos de Hamú Haddú (2013), y también con Fernández (1997), Graciela Vázquez (1991), Santos Gargallo (1991), Arias Méndez (2011), Fernández Jódar (2006), Saito (2012), Nakawaga Masunaga (2012) y Campillos Llanos (2012).

Hamú Haddú (2013) afirma que se producen más errores en la omisión del artículo por elección errónea entre artículo determinado e indeterminado, al igual que en nuestro estudio, según el criterio descriptivo. En otros enunciados genéricos con nombres discontinuos plurales, los sintagmas preposicionales que funcionan como complementos de nombres son definidos y con el determinante *otro* observamos similitudes con la tesis doctoral de Santos Gargallo (1991). Los resultados del análisis de los textos escritos del citado trabajo revelan que una de las mayores dificultades para estudiantes de español de los hablantes serbo-croatas es la inexistencia del artículo en la lengua materna, al igual que ocurre con la lengua turca. Además, es necesario mencionar que la investigadora se centra en el uso del artículo determinado (87 errores, frente a los 19 del artículo indeterminado). Finalmente, en nuestro trabajo identificamos un alto porcentaje de errores con el determinante *otro*, como ocurre en los estudios de Santos Gargallo (1991) y Hamú Haddú (2013).

Los resultados del estudio de Fernández (1997) muestran que de las cuatro nacionalidades diferentes de estudiantes (alemanes, japoneses, árabes y franceses), solo los japoneses tuvieron una dificultad realmente significativa tanto en la omisión o uso innecesario en las formas determinadas e indeterminadas. En el estudio observamos algunos errores muy parecidos a los nuestros con alumnos turcos, como por ejemplo el uso innecesario del artículo determinado por nombres no actualizados “luego regresamos a la casa” o “podría ir a la escuela por la mañana que

estaba muy cerca de las casa”. En relación a los nombres propios, en el grupo de franceses, hallamos el error de adición del artículo definido con el nombre propio (“donde nació el Cristo”), al igual que en nuestro corpus (“Yo echaba de menos de mi marido mucho, pero en la oficina había una conexión con la Turquía y podía hablar con él sin tener limitación de tiempo”). En nuestro trabajo consideramos que el sujeto turco estudió francés como tercera lengua y por eso el error. Analizando los resultados de con estudiantes portugueses, se extrae que dentro de la adición de los artículos determinados se observan errores delante de topónimos.

En cuanto a Fernández (1997), se producen una serie de errores con construcciones introducidas por la preposición “de”, como en nuestra tesis, sobre todo en el grupo de japoneses. Fernández (1997) apunta que el problema se debe a la plurinacionalidad de los complementos introducidos por esa preposición. En este sentido, también destacamos la tesis doctoral de Fernández Jódar (2006), que se centra en el análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos de la lengua escrita de los aprendices polacos de español. Los resultados de este estudio muestran que se producen generalmente errores de omisión del artículo, al igual que en nuestro estudio. Igualmente, en ambos estudios destaca el uso innecesario del artículo determinado en construcciones introducidas por la preposición “de” y que funcionan como metapredicadores que abstractan o clasifican: “Las tiendas se llenaron de comida, de productos nuevos, del zumo en tetrabrick”, “De primero, fuí allí porque quise mejorar mi español en un curso del idioma” (t.12).

Igualmente, en el trabajo de Fernández (1997) se puede observar la elección errónea entre las formas *el/un*, con el grupo japonés y el alemán por el descuido del valor introductor del artículo indeterminado y determinado como en nuestro corpus. Por último, la tesis doctoral de Campillos Llanos (2012) también señala la confusión *el/un*, aunque el número de errores no es tanto como en nuestro corpus.

En cuanto a los resultados de criterio descriptivo, en la omisión de los artículos, nuestras conclusiones son similares a las de Saito (2012). La investigadora afirma que:

“... entre los estudiantes japoneses se puede observar una tendencia a omitir el artículo tanto en la expresión escrita como en la expresión oral. Su causa principal podemos buscarla en la inexistencia del artículo como categoría gramatical en la lengua japonesa.” (Saito, 2012: 42).

Es importante señalar que algunos de estos errores son muy parecidos. En nuestro corpus, por ejemplo, hay omisión del artículo con el cuantificador “todo” (todas Ø ciudades), igual que en el estudio de Saito (2012) (toda Ø gente). Otro error que hemos hallado en el trabajo de Saito (2012) es la omisión del artículo definido (el/la) ante nombres de asociaciones, instituciones y organismos. Es interesante mencionar que en ambos trabajos hemos observado el mismo error con el nombre de la “universidad de Salamanca”. (Ø la universidad de Salamanca).

Tras el análisis de los artículos del estudio de Graciela Vázquez (1991) se ha constatado que este es un problema fundamental, en estrecha relación con los rasgos morfológicos de género y número del sustantivo al que el artículo acompaña. El análisis de omisión del artículo revela que, como en el nuestro, el artículo se omite con expresiones temporales (con las designaciones de la hora). Por lo que respecta al artículo indefinido, la autora señala un uso redundante o pleonástico del artículo indefinido con nombres de profesión, al igual que muestra nuestro corpus.

Una vez analizadas las similitudes, procedemos a desarrollar el mismo análisis pero, esta vez, mostrando las diferencias. Empezando de nuevo con Hamú Haddú (2013), hay casos de nuestro trabajo que no aparecen en la memoria final del investigador, como por ejemplo la omisión en los verbos *gustar* y *apetecer*, omisión del artículo en relación de inclusión y pertenencia y omisión del artículo definido en la estructura “artículo definido + nombre propio + complemento(s)”. Asimismo, aunque en nuestros resultados indicamos la elección errónea *un/uno*, este caso no aparece en el trabajo de Hamú Haddú (2013). Otro caso interesante que observamos en los trabajos de Graciela Vázquez (1991), Fernández (1997) y Saito (2012) es que los errores de adición de los artículos indeterminados son muy escasos, incluso en el grupo de los japoneses. En nuestra tesis doctoral, sin embargo, hallamos muchos fallos, sobre todo en la adición del artículo indeterminado con nombres de profesiones, adición del artículo indeterminado (“un/una”) con el verbo “haber” e incompatibilidad de la forma

contracta “del” con el artículo indeterminado “un”, omisión del artículo definido (“el/los/la/las”) con el adjetivo “mismo”, omisión del artículo definido y su combinación con numerales ordinales, elección errónea del artículo determinado con valor de posesivo, adición de la forma contracta “al” ante del nombre propio etc. Por eso, aportar resultados distintos al resto de las investigaciones tiene un valor añadido. Por su lado, Saito (2012) menciona la ausencia del artículo definido que precede a la estructura “Sr./Sra.+apellido”, un tipo de error que no hemos encontrado en nuestro corpus.

Nakawaga de Masunaga (2012) comenta que el artículo indefinido es lo que resulta más problemático para los aprendices japoneses. En cambio, en nuestro estudio, y en otros estudios que hemos mencionado, los sujetos turcos han tenido más problemas con los artículos determinados.

Pasando a los estudios de Graciela Vázquez (1991) y Fernández Jódar (2006) en cuanto al artículo neutro “lo”, no hay mucha diferencia de resultados. Fernández Jódar (2006) concluye que el artículo neutro “lo” representa el 4.819% sobre el total de apariciones en su corpus, aunque es poco significativo. En nuestro corpus no hemos hallado ningún error con este artículo.

De los resultados de Santos Gargallo (1991) se observa que en el criterio descriptivo, la mayoría de los errores centrándose centran en la adición del artículo determinado. Sin embargo, en nuestro corpus,

el valor de la adición es un poco más bajo que la omisión, cuyo valor es 29%

En cuanto al trabajo de Campillos Llanos (2012: 231-232), el autor añade que “las cifras más altas se recogen, por un lado, en el grupo polaco y el chino (sospechamos que por la extensión de uso de esta categoría, para ellos nueva, a cualquier contexto); y por otro lado, en los alemanes, neerlandeses e ingleses (aunque en este caso por la interferencia, que tiende a causar un mismo tipo concreto de error). Nos llama la atención que los turcos no hayan cometido tantos errores, como en nuestro corpus, en la adición de artículos. No obstante, no sería prudente llegar a esta conclusión ya que nuestro estudio constaba de muchos más sujetos turcos.

7.4.3. Concordancia

Por último, con respecto a la concordancia, discutimos las semejanzas y diferencias entre nuestro trabajo y los de Santos Gargallo (1991), Graciela Vázquez (1991) Fernández (1997), Arias Méndez (2001), Fernández Jódar (2006) y Campillos Llanos (2012).

De los resultados obtenidos en esta investigación, se puede deducir que se encontraron algunas semejanzas con los trabajos de Santos Gargallo (1991), Graciela Vázquez (1991), Fernández (1997) y Fernández Jódar (1997), en concreto en relación al nombre colectivo “gente”, dentro de la concordancia con el sujeto de nombre colectivo. Según Santos Gargallo (1992: 236), el origen de

los errores de género reside en “un desconocimiento de las reglas básicas que regulan el género gramatical del sustantivo y cuyo aprendizaje constituye una de las primeras dificultades del estudiante extranjero”. En relación a las causas de los errores de número, la autora señala: “creemos que más que a un desconocimiento de las reglas, se debe a una falta de cuidado en la redacción”. En el estudio de Fernández (1997) se encuentra ese tipo de error y, como afirma la autora, es posible que esto se deba a una interferencia de la lengua materna o a la segunda lengua extranjera. En nuestro caso, el error viene de la lengua inglesa, como ya mencionamos en el apartado de la concordancia: después de la palabra “people” en inglés se utiliza el verbo en plural. En relación al grupo de japoneses, se observa un problema dentro de nombre colectivo “familia”, donde el verbo concuerda en plural.

Por otro lado, si comparamos los resultados de la concordancia del predicado nominal, podemos ver que en la tesis doctoral de Fernández (1997) en los grupos de japoneses y alemanes están señalados por la interferencia de la lengua materna, mientras que en nuestro caso se debe a la interferencia de la lengua turca e inglesa. De la tesis doctoral de Vázquez (1991) se puede afirmar que se han encontrado el mismo problema con los estudiantes alemanes. La autora afirma que la explicación de estos errores reside en la interferencia de la lengua materna. En su estudio con los aprendices alemanes, Vázquez (1991) señala que aunque en alemán existe el artículo “el problema fundamental que presenta esta categoría está en estrecha relación con los rasgos morfológicos de género y

número del sustantivo al que el artículo acompaña” (Vázquez 1991:118).

Es notable que en los trabajos de Arias Méndez (2001) y Fernández (1997) los resultados incluyan concordancia de los demostrativos. En la tesis doctoral de Arias Méndez (2001) se han encontrado estos errores como uno de los principales para los estudiantes portugueses. En el grupo de árabes el error el género de los nombres en la lengua materna. Finalmente, es interesante que, aunque el género del nombre afectado es el mismo en francés que en español, se hayan encontrado errores.

En torno a la concordancia de número con el verbo “gustar”, se han señalado errores en la tesis doctoral de Campillos Llanos (2012). En la investigación realizada se explica la gran cantidad de errores registrados en el verbo *gustar* en todos los grupos por la interferencia de la lengua materna. En nuestro caso la transferencia viene de la lengua inglesa y turca. Es importante tener en cuenta que el número de los sujetos, ya que nuestro trabajo tiene muchos más sujetos turcos que Campillos Llanos (2012).

Según los resultados obtenidos, contrariamente a lo esperado, no se ha encontrado ningún error de concordancia de los numerales ordinales. También es necesario señalar que la concordancia de los posesivos no se menciona en los trabajos de Saito (2012), Vázquez (1991), Santos Gargallo (1991), Arias Méndez (2011) y Campillos Llanos (2012). Otro aspecto sobre el que no aparecen coincidencias

es en el uso del indefinido *un*, en los trabajos de Graciela Vázquez (1991), Santos Gargallo (1991), Fernández (1997), Saito (2012), Arias Méndez (2011) y Campillos Llantos (2012). Otro de los puntos diferentes es la concordancia del pronombre personal, que solo se observa en el trabajo de Fernández (1997) en el grupo de japonés. La concordancia con el verbo del grupo coordinado y el verbo *gustar*, curiosamente, solo se observó en la tesis doctoral de Campillo Llantos (2012) en el grupo de turcos. En relación a la confusión entre la 1ª o 3ª persona del singular, cabe mencionar que no hemos hallado ningún error en nuestro estudio.

Uno de los resultados más llamativos que emerge de los datos es que no se mencionan errores de concordancia de los numerales ordinales en número y género en ningún trabajo. Asimismo, es sorprendente que la concordancia con el adjetivo “mismo” no consta en los trabajos de los investigadores. También es interesante observar que el distributivo partitivo “otro” solo observa en la tesis doctoral de Graciela Vázquez (1991) con los estudiantes alemanes. Finalmente, es curioso que no se encuentre ningún error, excepto de concordancia del demostrativo, en Campillos Llanos (2012), con sujetos turcos, aunque su muestra no sea significativa.

Hasta aquí, hemos presentado una serie de comparaciones para ubicar, en el campo de otras investigaciones, el lugar que ocupan los datos que hemos encontrado en nuestro análisis. En el siguiente capítulo exponemos nuestras conclusiones.

CAPÍTULO VIII: CONCLUSIONES GENERALES E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

Al efectuar un examen global de los resultados que revela el análisis podemos extraer una serie de conclusiones. Además, teniendo en cuenta los resultados obtenidos, creemos conveniente ofrecer algunas orientaciones didácticas, con el objetivo de implementar el proceso de enseñanza-aprendizaje en cada nivel que hemos estudiado durante nuestra tesis doctoral. En este capítulo, primero se responde a las 5 preguntas que planteábamos en el Capítulo I. Posteriormente, exponemos algunas recomendaciones relacionadas con tres fenómenos morfológicos, con el uso y la adecuación de materiales didáctico y el papel del plurilingüismo en clase.

8.1. Conclusiones generales

Nuestras preguntas de partida se formulaban en los siguientes términos:

1) ¿Cuáles son las principales dificultades lingüísticas en los niveles, morfosintáctico, ortográfico y léxico-semántico de nuestros estudiantes turcos de ELE en el nivel B1 a la hora de expresarse por escrito en español?

A la vista de los resultados obtenidos en todas las categorías, podemos afirmar que las principales dificultades expuestas son morfosintácticas se concluye que las principales dificultades, en

primer lugar, son las preposiciones; en segundo lugar, los artículos; y en tercer lugar, la concordancia.

En otro nivel de importancia, pasando a los errores ortográficos, entre los más notables, deben destacarse los acentos. Este error se produce generalmente por la interlengua de los sujetos turcos. En segundo lugar, los datos demuestran que la omisión de los signos de puntuación y mayúscula/minuscula que hemos detectado en el corpus expone una dificultad relevante entre los estudiantes.

Por último, con errores menores, encontramos el nivel léxico-semántico. En muchas ocasiones se trata de errores debidos a la interferencia del turco, inglés y un poco de francés. Debido a esto, la transferencia parece ser la estrategia más problemática porque tiende a permanecer y a hacer que se fosilicen los errores. No se ha tratado en el capítulo de análisis porque no son tan relevantes como los morfosintácticos.

2) ¿Qué influencia tiene la L1 y otras lenguas (L2, el inglés concretamente) del estudiante turco en su aprendizaje del español (ELE)?

Empezando por las preposiciones, cabe destacar que en la adición, dentro de la influencia de la lengua turca, las preposiciones más marcadas son “a” y “en”, sobre todo en la “adición de la preposición “en” en la locución preposicional “fuera de”, “adición de la preposición “a” en la estructura de complemento directo del

verbo tirar: “tirar algo”, “adición de la preposición “a” entre el verbo de movimiento “ir” y un adverbio de lugar.

En referencia a la lengua inglesa, observamos otra vez la adición de la preposición ‘a’ adición de la preposición “por” delante del adverbio “casi”, “adición de la preposición “para” con el verbo “esperar” más cuantificador y adverbio de tiempo”. En cuanto a la influencia de la lengua turca e inglesa, destacamos de nuevo la preposición “a” en los casos como “adición de la preposición “a” en la perífrasis verbal intentar más verbo en infinitivo”, “adición de la preposición “a” en la perífrasis verbal “necesitar más verbo en infinitivo”, “adición de la preposición “a” en la perífrasis verbal “decidir + verbo en infinitivo”. En el ámbito de la omisión, el error más afectado ha sido “omisión de la preposición “de” entre dos sustantivos para explicar la propiedad de un material” dentro de la influencia de la lengua turca.

En cuanto a la lengua inglesa, “omisión de la preposición “a” en verbos con complemento indirecto”, “omisión de la preposición “a” delante del pronombre indefinido”, “omisión de la preposición “de” en locuciones preposicionales” son más centrados en el corpus de los estudiantes turcos.

En referencia a la elección errónea, dentro de la lengua materna, “elección errónea de la preposición “con” en lugar de “en” en la estructura “ir+ en + medio de transporte”, “elección errónea de la preposición “de” en lugar de “en” para indicar lugar destacan como

los errores más frecuentes. En relación a la influencia de la lengua inglesa, las preposiciones más afectadas han sido “en” y “de”: “elección errónea de la preposición “en” en lugar de “de” en la estructura de superlativo”. En cuanto a la influencia turca e inglesa, cabe destacar que las preposiciones como “por” y “para” en el sentido de destinatario y “de” y “desde” en el sentido de para significar pertenencia están más centradas en el corpus de los estudiantes.

En segundo lugar, seguimos con los artículos y, según se observa, el resultado muestra que en la adición del artículo, dentro de la influencia de la lengua turca, los errores se centran más en el artículo indeterminado, sobre todo con los casos de “adición del artículo indeterminado con nombres de profesiones”, “adición del artículo indeterminado con el verbo *haber*” y “adición del artículo indeterminado *uno* delante de *otro*”. Por lo que atañe a los resultados, en la omisión, dentro de la influencia turca, se observa muchos errores con el artículo determinado como por ejemplo; “omisión del artículo indeterminado, primera mención”, “omisión del artículo determinado con el adjetivo *mismo*”, “omisión del artículo determinado en sintagmas preposicionales”, “omisión del artículo determinado “la” en relación de inclusión y pertenencia”, “omisión del artículo determinado en un grupo superlativo”. Dentro de la lengua turca e inglesa, según los resultados, destaca la omisión del artículo con el cuantificador *todo*, “omisión del artículo determinado con los verbos del tipo *apetecer*, *encantar*”, omisión del artículo definido con expresiones temporales, omisión del

artículo determinado antes nombres de asociaciones, instituciones y organismos, omisión del artículo determinado en la estructura “artículo determinado+nombre propio+complemento(s), omisión de la forma contracta “al” delante del sustantivo. Es importante señalar que los errores están concentrados en el artículo determinado. Por último, centrándonos ya en la elección errónea, podemos afirmar que los errores solo están agrupados en los artículos determinados como, por ejemplo: elección errónea del artículo determinado con valor de posesivo y relación con el adjetivo indeterminado “otros”.

Con respecto a la concordancia, dentro de la concordancia de número, la influencia de la lengua turca e inglesa tiene un peso muy significativo; concordancia de los numerales ordinales, concordancia de los posesivos, el indefinido *un*, concordancia de los cuantificadores indefinidos, concordancia con el verbo del grupo coordinado; por otra parte, dentro de la influencia de la lengua turca, se observa casos como, concordancia de los demostrativos, concordancia sujeto-predicado, concordancia de los relativos con su antecedente o consiguiente. Según el análisis, dentro de la influencia de la lengua inglesa, observamos solo un caso: concordancia con el sujeto de nombre colectivo. Como se puede apreciar en los resultados, en el ámbito de concordancia de género, es interesante señalar que todos los errores están vinculados a la influencia de la lengua turca e inglesa: concordancia de los numerales ordinales, concordancia con el adjetivo *mismo*, concordancia del predicado nominal, el indefinido *un*, concordancia

de los demostrativos, distributivos partitivos (*demás, otro*), cuantificadores indefinidos, concordancia de adjetivo calificativo, el cuantificador *todo*, concordancia de los relativos con su antecedente o consiguiente, femenino –o (procedente de una abreviación, nombres de persona terminados en “-ista”).

3) ¿Cuáles son las causas de los errores presentes en el corpus de producciones?

Las causas de los errores son múltiples. Está claro que la interferencia de la lengua materna ejerce una gran presión, como se ha podido apreciar a lo largo de la investigación, y aun teniendo en cuenta la lejanía lingüística de ambos idiomas, juega un papel muy importante. En este sentido, vale la pena destacar la similitud de los errores de los estudiantes japoneses con los turcos. Después de analizar y leer los trabajos de Fernández (1991), Saito (2002), Campillos Llantos (2012) y Nakawaga (2012) llegamos a la conclusión de que la cercanía lingüística de las lenguas de los errores provoca más o menos los mismos errores, por lo menos en el ámbito morfosintáctico; los artículos, la concordancia y las preposiciones. Cabe mencionar que hay muchas coincidencias pero también algunas diferencias significativas como hemos comentado en el apartado de la comparación de los resultados con el artículo indeterminado.

Otra importante fuente de errores, dentro de los artículos, es la influencia de la lengua materna (38%) y la influencia de la lengua turca e inglesa (14%) porque las cifras son relevantes. En cuanto a

los niveles intralingual, neutralización (10%) e hipergeneralización (7%), estos tienen un valor significativo como hemos señalado en el capítulo de discusión de los resultados.

En cuanto a la preposición, dentro del error interlingual, la influencia de la lengua materna (18%) ha tenido menos influencia en comparación con los artículos (38%) y la concordancia (37%). Dentro del nivel intralingual, en cambio, los artículos, la asociación cruzada (18%) y la simplificación (15%) han tenido un papel importante.

Por último, es especialmente interesante la influencia de la lengua turca e inglesa (48%), mientras que en los artículos y en la concordancia el peso mayor ha sido la predominio de la lengua materna. Como se ha comentado antes, la influencia intralingual posee claramente menos relevancia dentro de los artículos y las preposiciones.

4) ¿Estos errores se mantienen, disminuyen o aumentan en el segundo nivel?

Para responder a esta cuestión debemos admitir dos limitaciones, que hemos mencionado en el capítulo de análisis de errores y discusión de los resultados:

1) El número de textos escritos influye en la cantidad de errores, es decir, en el primer nivel tenemos 65 producciones y en el segundo

nivel 37. En el presente trabajo de investigación hemos trabajado con un total de 2.284 fallos, ya que estamos hablando de 1.745 errores en el nivel B1.1 frente a 539 errores producidos en el nivel B1.2.

2) La diversidad de las composiciones, en total cuatro textos lingüísticamente distintos. De todas maneras, merece la pena trabajar con distintos valores, valorar las conclusiones de un trabajo tan amplio y realizar algunas propuestas para los profesores de E/LE para evitar algunos tipos de errores.

Si realizamos una valoración panorámica de las áreas analizadas en todas las categorías, comprobamos que las cifras muestran una cantidad significativa de errores.

En conclusión, podríamos decir que el proceso de la enseñanza/aprendizaje se considera positivo de modo general y con determinadas condiciones, ya que la evolución es favorable en la mayoría de categorías. El objetivo principal de nuestro trabajo queda cumplido al demostrar a través de un estudio cualitativo y cuantitativo.

5) ¿Qué propuestas pueden realizar los profesores de E/LE para evitar este tipo de errores?

A continuación, se van a exponer algunas implicaciones didácticas según las conclusiones de nuestro corpus.

8.2. Implicaciones didácticas: hacia el plurilingüismo

Como se ha observado en este trabajo, el Análisis de Errores nos ha permitido formarnos una idea general sobre el proceso de aprendizaje del español en los hablantes de turco. Lo que queremos resaltar en esta investigación, como señala Corder (1967) en su última propuesta, son las posibles implicaciones didácticas, clasificarlas por categorías según la relevancia, y ofrecer una posible solución a las dificultades y problemas para los profesores de lengua extranjera, a los estudiantes turcos y también para los que realizan sus trabajos sobre la lengua española.

La presente tesis doctoral ha estudiado y confirmado que las preposiciones, los artículos y la concordancia han sido la clave de este trabajo. En este sentido, las conclusiones nos llevan a proponer implicaciones didácticas de nuestra tesis doctoral sobre este aspecto. Empezando por las dificultades y problemas de los estudiantes turcos según nuestra investigación, presentamos algunas implicaciones didácticas que creemos que pueden ser beneficiosas en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera. Si atendemos al peso especial que tienen las preposiciones, antes de todo, hay que hacer una descripción lingüística de las preposiciones, para que el alumno turco entienda su función categorial en español porque, como sabemos, el idioma turco tiene preposiciones.

Nuestra modesta opinión aconsejaría leer y redactar más lectura en castellano en clase y practicar más ejercicios escritos y orales como por ejemplo; ejercicios para prestar más atención a los verbos que rigen determinadas preposiciones, ejercicios específicos sobre los pares de preposiciones “hasta/a”, “desde/de”, “por/para” para evitar la confusión, porque en turco solo existe una forma de explicarlos. También, hay que dar especial atención a las preposiciones con el objeto directo e indirecto, con el pronombre indefinido, en la expresión “ir+ medio de transporte”, en la línea de la propuesta por el Plan curricular del Instituto Cervantes (2006).

En el campo de los artículos, igual que en las preposiciones, hay que hacer una descripción lingüística del artículo para que el alumno turco entienda su función categorial en español porque, como sabemos, el idioma turco carece de artículos determinados, y a los estudiantes les cuesta mucho entender cuándo tienen que utilizar un artículo y cuándo no. Puede servir, por ejemplo, que en la clase el profesor de lengua extranjera tenga que apuntar todos los sustantivos con el artículo en la pizarra con un rotulador de color rojo para indicar el artículo femenino o masculino. Es necesario resaltar cuándo hay que utilizar el artículo determinado e indeterminado, ya que es una de las dificultades más significativas para los alumnos turcos y por eso hay que hacer ejercicios abundantes en clase, de forma escrita y hablada. Otro problema muy característico de los alumnos turcos corresponde al uso de posesivos en lugar del artículo definido, como resultado de la interferencia de su lengua materna.

Por último, nos gustaría recalcar la necesidad de explicar la concordancia de género, como consecuencia de la lengua materna del sujeto y desde esta perspectiva profundizar en numerales ordinales dentro de la concordancia de género, concordancia de los posesivos y los verbos existenciales “haber”. Además, se puede reforzar este aprendizaje con actividades en grupo o de forma individual.

En el proceso de Aprendizaje de Segundas Lenguas surgen diferentes fenómenos como investigación en el aula, el rol del profesor, Susana Pastor (2004: 328-329) lo explica de la siguiente manera:

Tiene en común el referirse a la observación, estudio, experimentación, y reflexión sobre el proceso de aprendizaje en el aula, llevado a cabo por los propios profesores. Consiste en que éstos analicen la conducta de los aprendices, se auto observen también ellos mismos como docentes, identifiquen y consideren los aspectos de comportamiento de la clase que merezcan atención y deban estudiarse y seleccionen los procedimientos para investigarlos [...], el tipo de investigación al que ahora me refiero atiende a lo que sucede en la clase y qué consecuencias tiene para el desarrollo del uso lingüístico de los aprendices.

De esta manera, deseamos que los profesores de lengua extranjera consideren la observación, estudio, experimentación en el aula y la observación de sus alumnos en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas para que aumente la eficacia de la clase y de sus alumnos.

Como ya hemos dicho, en la primera página de nuestra tesis doctoral, “Escribir es expresar, expresar es comunicar”. Desde este punto de vista, el enfoque comunicativo es de suma importancia:

Aprender una lengua consiste en aprender a comunicarse con ella. Para ello, se necesita, además del conocimiento de la gramática, el estudio de los significados, usos y reglas sociolingüísticas que intervienen en el acto de la comunicación. Por eso ponemos un énfasis extraordinario en el desarrollo de las habilidades y destrezas que permitan comunicarse en situaciones variadas. Para que el estudio de la lengua sea más eficaz y real habrá de afrontarse de forma contextualizada, en diálogos y textos que favorezcan la interacción, el conocimiento social, la asociación de los significados con su contexto situacional (Madrid, 2005:189).

Nos gustaría marcar la utilización de los materiales didácticos en clases de E/LE porque en Turquía siempre ha sido uno de los problemas más graves por no tener suficientes manuales. Grosser (1999:12) explica la misma situación con su frase:

...the difficulty in finding appropriate teaching and learning materials has been identified as one of the challenges for the development of plurilingual education. It seems that this difficulty still persists. On the one hand it is not profitable for publishers to produce textbooks because print-runs are too small; and, on the other hand, materials for plurilingual courses have to respond to very specific teaching profiles, according to the age and the level of linguistic competencies of the learners, as well as according to the chosen subject matters and the curriculum requirements at a given school.

Debido a ello, queremos subrayar la adecuación de los materiales que se utilizan en los colegios y en las universidades y buscar un manual adecuado para los destinatarios turcos. Cabe resaltar que no podemos olvidar la escasez o inexistencia de un libro gramatical o un manual, con el fin de utilizar en clase un enfoque comunicativo. En resumen, el éxito del proceso educativo y de formación está definido por J. Sánchez Lobato (2002: 84):

Para la enseñanza, una buena preparación del profesor, un buen programa y la selección del método apropiado siempre llevarán al alumno a buen puerto, si éste tiene interés.

Y de ahí es que defendemos el plurilingüismo para la enseñanza en clase porque, si retomamos las conclusiones tras la interpretación de los resultados, hemos tenido la oportunidad de indicar la transferencia de otros idiomas que el estudiante sabe sobre todo del inglés y un poco del francés. Como señala Jessner (2008:41):

In order to discuss the role of the teacher in multilingual learning, more than one perspective of that teacher has to be taken into consideration. First, the teacher who teaches several languages and second, the teacher who – ideally – is also a language learner and therefore – ideally – engages more or less constantly in language learning in order to counteract fossilization in the learning process.

Compartiendo la opinión de Jessner (2008), nuestro estudio nos ha permitido mostrar una magnífica ocasión para clase de enseñanza plurilingüe.

Como ya hemos mencionado, en el capítulo del Marco Teórico, en el análisis de errores, consideramos el error como una oportunidad de aprendizaje Jean Pierre Astolfi (2003) lo afirma con su frase “El error es un medio para enseñar”. Este trabajo nos ha servido para mostrar los errores más típicos de los estudiantes turcos, por lo tanto, es importante saber cómo, con qué tipo de ejercicios o actividades y cómo tiene que trabajar un profesor de E/LE en clase. En nuestro caso, para mejorar el uso del español se pueden contrastar los idiomas como hemos analizado en nuestro corpus para poder entender las causas de los errores. Debido a ello, nos gustaría subrayar la corrección del error en clase, como ya hemos mencionado en el segundo capítulo de la tesis doctoral: un estudiante no puede detectar o resolver sus propias dificultades, por eso, es importante que el profesor que corrija sus errores en clase. Desde mi punto de vista, corregir los errores, explicar las causas a los estudiantes en clase, sería más beneficioso y por lo tanto, reduciría la preocupación y la cantidad de los errores, al mismo tiempo aumentaría el éxito del estudiante.

Así pues, podemos concluir que es importante seguir trabajando para ofrecer más estrategias y resultados a los alumnos y docentes en este ámbito, con el fin de mejorar la enseñanza/aprendizaje de lenguas tan lejanas, como es el caso del turco y el español ya que existen pocos trabajos al respecto. Por lo tanto, en esta tesis doctoral creemos haber aportado resultados relevantes con la finalidad de orientar a los estudiantes turcos en su proceso de aprendizaje. Dicho

estudio podría complementarse con propuestas pedagógicas destinadas a futuros docentes.

BIBLIOGRAFÍA

Abd el Salam, A. M. (2002). *Estudio pseudo-longitudinal de errores léxicos y estrategias de comunicación en la interlengua oral y escrita de hablantes de español de origen egipcio*. Tesis de Doctorado. Madrid, Universidad Complutense de Madrid.

Adjémian, Ch. (1982). *La especificidad de la interlengua y la idealización en el análisis de lenguas segundas*. En Muñoz, J. (Ed.), *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.

Ahern, A. (2008). *El subjuntivo: contextos y efectos*. Madrid: Ariel-Arco Libros.

Alonso, R., et al. (2010). *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión.

Alarcos, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa

Alarcos, E. (1999). *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid: Editorial Gredos.

Alcina, J. y Blecua, J. (1975). *Gramática española*. Barcelona: Ariel.

Aletá, E. (2004). *La oposición modal indicativo-subjuntivo en la gramática de español como lengua extranjera*, Red ELE. *Revista electrónica didáctica*, 2. Recuperado en octubre de 2014, de: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_02/2004_redELE_2_01Aleta.pdf?documentId=0901e72b80e066b5

Alexopoulou, A. (2005a). *Análisis de errores en la interlengua de aprendientes griegos de español*. Madrid: Ediciones del Orto.

Alexopoulou, A (2005b). El error: un concepto clave en los estudios de adquisición de segundas lenguas. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 43(1), 75-92.

Alexopoulou, A (2005b). *Contribución al estudio de los errores morfosintácticos en la interlengua escrita de aprendientes de español de origen griego* (tesis doctoral). Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas, Atenas, Grecia.

Alexopoulou, A. (2006). Los criterios descriptivo y etiológico en la clasificación de los errores del hablante no nativo: una nueva perspectiva. *Porta Linguarum*, 5, 17-35.

Alexopoulou, A. (2006). *Resumption in relative clauses*. *Natural Language and Linguistic Theory*, 24(1): 57-111.

Alexopoulou, A. (2011). El papel de la transferencia en los errores léxicos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9, 27- 36.

Allen, J. y Corder, S. (1978). *The Edinburg course in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Al-Zawam Khaled, O. (2005). *Análisis de errores en el aprendizaje del español como Lengua Extranjera de estudiantes universitarios árabes*. Tesis de Doctorado. Alicante: Universidad de Alicante.

Álvarez, M. (1994). *Tipos de escrito II: exposición y argumentación*. Madrid: Arco Libros.

Álvarez, M. (1998). *Tipos de escrito I: Narración y descripción*. Madrid: Arco Libros.

Arcos Pavón, E. (2009): *Análisis de errores, contrastivo e interlengua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella*. Tesis de Doctorado. Madrid, Universidad Complutense de Madrid.

Andersen, R. (1991). Developmental sequences: the emergence of aspect marking in second language acquisition. En T. Huebner y Ch. Ferguson (eds.), *Cross-currents in second language acquisition and linguistic theories* (pp. 305-324). Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.

Andreou, E. y López-García, M. (2016). Análisis de errores morfosintácticos en la expresión escrita de alumnos griego-chipriotas de español como lengua extranjera (ELE): niveles A1-B1.1. *Revista Fuentes*, 18(2), 135-151.

Arias, Méndez (2011). *Análisis de errores y sus implicaciones didácticas: las dificultades de aprendizaje presentes en la interlengua de estudiantes portugueses de ELE*. Tesis de Doctorado, Universidad de Salamanca. Recuperado en febrero de 2016, de: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2013-bv14/2013_redELE_25_00Guadalupe_Arias.pdf?documentId=0901e72b8178c1b1

Astolfi, J. (1999). *El "error", un medio para enseñar*. Sevilla: Diada.

Balbino de Amorim, D. (2007). *La interlengua*. Madrid: Arco Libros.

Bantas, A. (1980). Suggestions for classifying errors in foreign language acquisition. *Revue Roumaine de Linguistique*, 25(2):135-143.

Baralo, M. (1996). *Errores y fosilización*. Madrid: Servicio de Publicaciones Universidad Antonio de Nebrija.

Baralo, M. (1998). *Teorías de adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza del español*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.

Baralo, M. (1998). *Teorías de adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza del español*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.

Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.

Baralo, M. (2004). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.

Baralo, M. (2004). La interlengua del hablante no nativo. En J. Sánchez, I. Santos y R. Pinilla (Eds.), *Vademécum: enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua y como lengua extranjera* (pp. 369-389). Madrid: SGEL.

Baralo, M. (2004). Psicolingüística y gramática aplicadas a la enseñanza del español/LE. *Red ELE. Revista Electrónica Didáctica*. Consultado en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_03Baralo.pdf?documentId=0901e72b80e06c5d

Baralo, M. (2009). A propósito del análisis de errores: una encrucijada de teoría lingüística, teoría de adquisición y didáctica de lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 5, 27-31.

Barros, E. (2006). *El estudio de los errores y no-errores de por y para en el caso de germanohablantes: una visión globalizadora de la interlengua*. Frankfurt am Main: Lang.

Berges del Arco, F. (2011). *El mercado de la enseñanza del castellano en Turquía*. España: Instituto Español de Comercio Exterior.

Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.

Blanco, A (1999). La adquisición de una lengua extranjera y sus implicaciones didácticas. *Itinerarios. Revista de Estudios Lingüísticos, Literarios, Históricos y Antropológicos*, 2, 199-216.

Blanco, A. (2012). El error en el proceso de aprendizaje. *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 38 (8): 12-22.

Blázquez, A. (2010). Proyectos de trabajo: una nueva forma de trabajar en el aula en inglés. *Innovación y Experiencias Educativas*, 27. Recuperado en setiembre de 2014, de: http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_27/ANTONIO_BLAZQUEZ_ORTIGOSA_02.pdf

Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Edinburgo:Edinburgh University Press.

Bosque, I. (1990). *Indicativo y subjuntivo*. Madrid: Taurus-Alfaguara.

Bosque, I. y Demonte, V. (Coords.). (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

Brenda, L. (1999). Presencia y ausencia de determinante. En I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (vol.1, pp. 891-928), Madrid: Espasa Calpe.

Brumfit, C. (1979). Communicative' language teaching: An educational perspective. En C. Brumfit y K Johnson (eds.), *The communicative approach to language teaching* (pp. 183-191). Oxford: Oxford University Press.

Burgarski, R. (1987). Applied linguistics as linguistics applied. En O. Tomic y R. Shuy (Eds.), *The Relation of Theoretical and Applied Linguistics* (pp. 3-19.). London: Plenum.

Bustos, J. (1998). *Análisis de errores: problemas de categorización*. Cuadernos de Filología Hispánica, 16, 11-40.

Bustos, J. (2002). *La evaluación en la clase de E/LE*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Bustos, J. y Sánchez, J. (Coords.). (2006). *La fosilización en la adquisición de segundas lenguas: el buen aprendiz*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.

Campillos, L. (2012). *La expresión oral en español lengua extranjera: interlengua y análisis de errores basado en corpus* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.

Campillos, L. (2014). *Análisis de errores pragmático discursivos en un corpus oral de español como lengua extranjera*. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 58, 23-59.

Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.

Canale, M. (1983). *From communicative competence to communicative language pedagogy*. En Richards, J. y Schmidt, R. (Eds.), *Language and Communication*, 2-27. London: Longman.

Cárdenas, B. et al. (2009). Las estrategias de aprendizaje y el desarrollo de la habilidad de escritura durante el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma español como segunda lengua. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(3), 1-7.

Carrió, M. (2002). *Análisis contrastivo del discurso científico-técnico: errores y variaciones comunes en la escritura del inglés como segunda lengua*. Tesis de Doctorado. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

Carrió, M. (2004). Las implicaciones de los errores léxicos en los artículos en inglés científico-técnico. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 21-40.

Carson, J. (2001). *Second language writing and second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*, Barcelona: Graó.

Castañeda, A. (1997). *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Granada: Método.

Cestero, A. (Ed.). (2006). Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera: desarrollos recientes. *Jornadas Conmemorativas del 10º Aniversario del Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Universidad de Alcalá.

Centellas, A. (2003). *Método de español para extranjeros*. Madrid: Edinumen.

Cestero, A. y Penadés, I. (2009). *Corpus de textos escritos para el análisis de errores de aprendices de E/LE (CORANE)*. Madrid: Publicaciones de la Universidad de Alcalá.

Chomsky, N. (1957). *Estructuras sintácticas*. Madrid: Aguilar.

Chomsky, N. (1965). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar, 1970.

Chomsky, N. (1971). *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Seix Barral

Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris.

Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: Its nature, origin and use*. Nueva York: Praeger.

Chomsky, N. (1995). *The minimalist programme*. Cambridge: The Mit Press.

Conejo, E. y Tonnerlier, B. (2008). *Cuadernos de gramática española A1*. Madrid: Difusión.

Connor, U. (1996). *Contrastive Rhetoric. Cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge University Press: Cambridge.

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Grupo Editorial Anaya.

Cook, V. (1986). *Experimental approaches to second language acquisition*. Oxford: Pergamon.

Cook, V. (1988). *Chomsky's universal grammar*. Oxford: Basil Blackwell.

Corder, P. (1967). *The significance of learner errors*. Oxford: Oxford University Press.

Corder, P. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin

Corder, P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

Corder, P. (1983). A role for the mother tongue. En S. Gass y L. Selinker (Eds.), *Language Transfer in Language Learning* (pp. 85-97). Rowley, Ma.: Newbury House.

Corder, P. (1987). Planning and leading adolescent therapy groups. En P. Keller y S. Heyman (Eds.), *Innovations in clinical Practice 6* (pp. 177-196). Sarasota: Professional Resources Exchange.

Corder, P. (1992). *Introducción a la lingüística aplicada*. México: Limusa

Corder, P. (1992b). La importancia de los errores del que aprende una segunda lengua. En Muñoz, J. (Coord.), *La Adquisición de Segundas Lenguas* (pp. 31-40), España: Visor.

Cuenca, M. (2010). *Gramática del texto*. Madrid: Arco Libros.

Darcan, Ö. (2012). *İkinci Yabancı Dil Olarak İspanyol Dili Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Material Kullanımı*. İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İspanyol Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı.

De Bruyne, J. (1999). Las preposiciones. En I. Bosque y V. Demonte (coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (vol. 1, pp.657-703), Madrid: Espasa Calpe.

De Mingo, J. (2008). *La enseñanza de la conversación en el aula de ELE. Propuesta de contenidos para el curso de conversación intermedio (B1) del Instituto Cervantes de Estambul*. Memoria de Máster. UIMP-Instituto Cervantes. Recuperado en noviembre de 2014, de: http://marcoele.com/descargas/10/de-mingo_conversacion.pdf

Denst, E. (2006). *Uso del artículo en español para hablantes eslavos*. Trabajo de Investigación. Madrid. Universidad Complutense de Madrid.

Díaz, D. (2013). *Enseñar español en Turquía. La enseñanza y aprendizaje de la gramática en la universidad. El modo subjuntivo*. Memoria de Máster. Universidad de Jaén.

Díaz, P. y Rodríguez, M. (2007). *El Subjuntivo*, Madrid: Edinumen.

Dickerson, L. (1975). The learners interlanguage as a system of variable rules. *TESOL Quarterly*, 9, 401-407.

Di Pietro, R. (1970). *Notes on "innovation" and "creativity"*. *Languages and Linguistics Working Papers 1*. Washington: Georgetown University Press.

Drewelow, I. (2012). Learners' perceptions of culture in a first-semester foreign language course. *L2 Journal*, 4(2), 283-302.

Dulay, C. y Burt, K. (1974). *Error and strategies in child second language acquisition*. *TESOL Quarterly*, 8, 129-138.

Dulay, H., Burt, M. y Krashen, S. (1982). *Language two*. New York: Oxford University Press

Ebnetter, T. (1982). *Lingüística aplicada*. Madrid. Gredos.

Eco, U. (2001). *Cómo se hace una tesis*. Barcelona: Gedisa.

Edge, J. (1989). *Mistakes and correction*. London/New York. Longman.

Elgamal, H. (2014). *Análisis de los errores morfosintácticos en la interlengua de los estudiantes egipcios de español como lengua extranjera*. Tesis de Doctorado. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.

Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

Ellis, R. (1990). *Instructed second language acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.

Ellis, R. (1992). *Second language acquisition and language pedagogy*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

Ellis, R. (1994). *El Estudio de Adquisición de segundas lenguas*. Oxford University Press.

Esteves dos Santos, A. (1997). Hacia una didáctica de la gramática: nuevos modelos de ejercicios gramaticales para la enseñanza de ELE a luso hablantes. En *Actas del VIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua extranjera (ASELE): La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro* (pp. 291-303). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares. Recuperado en abril de 2015, de:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0289.pdf

Felix, S. (1980a). Interference, interlanguage, and related issues. En S. Felix (Ed.), *Second Language Development: Trends and Issues* (pp. 93-108). Tübingen: Gunter Narr.

Felix, S. (1980b). *Second language Development: Trends and issues*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Fernández, J. (1995). *El análisis contrastivo: historia y crítica*. Valencia: Universidad de Valencia.

Fernández, Jodar, R. (2006). *Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español* (tesis doctoral). Polonia: Universidad Adam Mickiewicz de Poznan.

Fernández, M. (2009). *Descripción de los elementos curriculares en la enseñanza bilingüe del inglés: Aproximación a la situación en la Comunidad de Madrid* (tesis doctoral). UNED, Madrid, España.

Fernández, S. (1989). Corregir y evaluar desde una perspectiva comunicativa. En *Actas I Jornadas Pedagógicas (ASELE)*. Recuperado en mayo de 2015, de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0017.pdf

Fernández, S. y Rodríguez, A. (1989). Corrección de errores y comunicación. En *Actas del VI Congreso Nacional de AESLA, 1988* (pp. 37-47). Santander: Universidad de Cantabria.

Fernández, S. (1990). El uso del artículo en aprendices de español como lengua extranjera. En R. Fente, De Molna, J., Martí, A. (Ed.), *Actas del Primer Congreso Nacional de AS en la Universidad de Granada*. Recuperado en diciembre de 2015, de:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_02_57.pdf

Fernández, S. (1991). *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Fernández, S. (1995). Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Didáctica*, 7, 203-216.

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

Fernández, S. (2002). *Los errores en el proceso de aprendizaje. Tratamiento y superación en XI Encuentro Práctico de Profesores de ELE*. Barcelona: Difusión.

Fernández, S. (2004). *Las estrategias de aprendizaje*. En Lobato, J. y I. Santos (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 411-433). Madrid: SGEL.

Fernández, S. (2009). Interlengua y aprendizaje/Adquisición del español. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5, 50-54.

Fries, C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Michigan: University of Michigan Press-Ann Arbor.

Galindo, M. (2004). *Principales modelos de análisis de datos en la investigación sobre adquisición de segundas lenguas*. Tesis de Doctorado. Alicante: Universidad de Alicante.

García, M. (2011). Análisis descriptivo y explicativo de la interlengua española de un universitario taiwanés. En M. Salas y S. Heikel y G. Hernández (Eds.), *XLV Congreso Internacional de la AEPE. El Camino de Santiago: Encrucijada de lenguas y culturas* (pp. 115- 132). Universidad A Coruña.

García, A. (1995). *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Gaskins, I. y Elliot, T. (1999). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela. El manual Benchmark para docentes*. Buenos Aires: Paidós.

Gass S. y J. Schachter (Eds.). (1989). *Linguistic perspectives in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gass, S. y Selinker, L. (Eds.). (1992). *Language transfer in language learning*. Ámsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

George, H. (1972). *Common errors in language learning: insights from English*. Rowley: Newbury House.

Giráldez, J. (Coord.). (2006). *El portfolio europeo de las lenguas y sus aplicaciones en el aula*. Madrid: Secretaria General de Educación. Ministerio de Educación y Ciencia.

Gómez, L. (1989). *Manual del español correcto*. Madrid: Arco Libros.

Gómez, L. (1998). *Gramática didáctica del español*. Madrid, SM.

Gómez, L. (1998). Lo normativo en la gramática. *Revista Carabela*, 43.

Gómez, L. (2002). *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM.

Gómez, L. (2002). *Análisis sintáctico. Teoría y práctica*. Madrid: SM.

Gómez, L. (2006). *Hablar y escribir correctamente. Gramática normativa del español actual*. Madrid: Arco Libros

Gómez, L. (2010). *Nuevo manual de español correcto II*. Madrid: Arco Libros

González, J. (1995). *El análisis contrastivo: historia y crítica*. Valencia: Universidad de Valencia.

González, J. (2014). La disponibilidad léxica de los estudiantes turcos de español como lengua extranjera. *Revista de Didáctica ELE*, 16. Recuperado en junio de 2015, de: http://marcoele.com/descargas/16/gonzalez-disponibilidad_lexica_turcos.pdf

González, J. (2014). Idoneidad de los centros de interés clásicos en los estudios de disponibilidad léxica aplicados al español como lengua extranjera. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 16.

Gómez, L. (1998). *Gramática didáctica del español*. España: Ediciones SM

Griffin, K. (2005). *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros.

Gutiérrez, E. (2007). La enseñanza del español como L3. Implicaciones didácticas. *Actas del Primer Congreso Internacional*

de Didáctica de Español como Lengua Extranjera (pp. 173-181).
Budapest, Hungría.

Guntermann, G. (1978). A study of the frequency and communicative effects of errors in Spanish. *Modern Language Journal*, 62, 249-253.

Gürlek, L. (1998). Análisis de errores en la producción escrita de los estudiantes turcos. *Mediterráneo*, 1, 67-68.

Gürlek, L. (2000). La importancia del análisis de errores en el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera. *Cervantes*, 1, 35-38

Hadlich, R; Holton, J., y Montes, M. (1965). *A drillbook of Spanish pronunciation*. Nueva York: Harper and Row.

Hatch, E. (1978). *Second language acquisition*. Rowley: Mass.

Halliday, M. y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.

Hammarberg, R. (1974). Another look at Finnish consonant gradation. *Soviet Finno-Ugric Studies*, 10, 171–178.

Hamú, E. (2013). *El uso del artículo (el / un / ø) en aprendices turcos de español lengua extranjera (nivel B1)*. Tesis de Máster. Nebrija: Universidad Nebrija.

Haugen, E. (1953). *The Norwegian language in american: A study in bilingual behavior*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Hawkins, R. y Chan, C. (1997). The partial accessibility of universal grammar in second language acquisition: The failed functional features hypothesis. *Second Language Research*, 13, 187-226.

Hernández, C. (1998). *Algunas cuestiones más sobre el contacto de lenguas. Estudio de la interferencia lingüística del catalán en el español de Cataluña*. Tesis de Doctorado. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Hernández, C. (1996). *Gramática funcional del español*. Madrid: Gredos.

Higueras, M. (2004). *La enseñanza-aprendizaje de las colocaciones en el desarrollo de la competencia léxica en el español como lengua extranjera*. Tesis de Doctorado. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Horta, Sanz, M. J. (2000). *¿Masculino o femenino? El problema del género en las clases de E.L.E. para turcohablantes*, *Cervantes*, 1, 20-22.

Horta, Sanz, M. J. (2002). *Problemas habituales en las clases de español para turcohablantes*. *Cuadernos Cervantes*, 40, 34-40.

Howatt, A. (1984). *History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Instituto Cervantes. (2016). *Diccionario de términos clave de ELE*. *Centro Virtual Cervantes*. Consultado en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/

Instituto Cervantes. (1994). *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan curricular del Instituto Cervantes*. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes.

Instituto Cervantes. (1999). *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 1999*. Madrid-Barcelona: Instituto Cervantes-Plaza & Janés-Círculo de Lectores.

Instituto Cervantes. (2001). *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2001*. Madrid-Barcelona: Instituto Cervantes-Plaza & Janés-Círculo de Lectores.

Instituto Cervantes. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación*. Madrid: MECD-Anaya.

Instituto Cervantes. (2005). *Gramática Básica del Estudiante de Español*. Madrid: Difusión.

Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva-Instituto Cervantes.

Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva.

Instituto Cervantes. (2007). *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2000*. Madrid-Barcelona: Instituto Cervantes-Plaza & Janés-Círculo de Lectores.

Instituto Cervantes. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes-SGEL.

Instituto Cervantes. (2011). *El mundo estudia español. Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: BOE, Instituto Cervantes.

Instituto Cervantes. (2012). *El libro del español correcto. Claves para hablar y escribir bien en español*. Barcelona: Espasa

İlgürel, M. (2008). *Türk Öğrencilere İspanyolca “Subjuntivo” Kipi Öğretimi Yöntem, Sonuç Ve Örneklemeleri*. Yüksek Lisans Tezi.

İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü İspanyol Dili Ve Edebiyatı Bilim Dalı.

Jackson, H. (1981). Contrastive Analysis as a predictor of errors, with reference to Punjabi learners of English. En Fisiak, J. (Ed.) *Contrastive Linguistics and the Language Teacher* (pp. 195-205). Oxford: Pergamon Press Ltd.

James, C. (1998). *Errors in language learning and use: Exploring error analysis*. London: Longman.

Jędrusiak, M. (1996). El análisis contrastivo en la enseñanza del español. En A. Blanco y Teresa E. (eds.), *Europa del Centro y del Este y el mundo hispánico* (pp. 317-322). Cracovia: Abrys.

Jessner, U. (2008). Teaching third languages: findings, trends and challenges. *Language Teaching*, 41(1), 15-56.

Johnson, K. (1995). *Understanding communication in second language classroom*. New York: Cambridge Press.

Johnson, K. (1996). *Language Teaching and Skill Learning*. Oxford: Blackwell.

Johnson, K. (2001). *An introduction to foreign language learning and teaching*. Londres: Longman.

Kaplan, Robert B. (1966). Cultural thought patterns in intercultural education. *Language Learning*, 16 (3-4), 1-20.

Kellerman, E. y M. Sharwood-Smith. (Eds.). (1986). *Crosslinguistic influence and second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

Kettman, E. y Clair, R. (Eds.). (1980). *New approaches to language acquisition*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Koné, S. (2005). *La enseñanza de la lengua española a hablantes ivorienses de diversas lenguas autóctonas: dificultades y problemas que plantea*. Tesis de Doctorado. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Kramersch, C. (2009). Third culture and language education. En Vivian Cook y Li Wei (Eds.). *Contemporary applied linguistics* (vol. 1, pp. 233-254). London: Continuum.

Kramersch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57-78

Kramersch, C. (2014). The challenge of globalization for the teaching of foreign languages and cultures. *Electronical Journal of Foreign Language Teaching*, 11(2), 249-254.

Krashen, S. (1977). *The monitor model for adult second language acquisition*. En A. Burt, H. Dulay y M. Finocchiaro (Eds.), *Viewpoints of English as a second language*. Nueva York, Regents.

Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Hertfordshire: Prentice Hall.

Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Londres: Longman.

Lacorte, M. (2007). *Lingüística aplicada del español*. Madrid: Arco Libros

Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistic for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Michigan: University of Michigan Press.

Lado, R. (1973). *Lingüística contrastiva. Lenguas y culturas*. Madrid: Ediciones Alcalá.

Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor. University of Michigan Press.

Larrañaga, A. (Coord.). (2001). *Interferencias, cruces y errores. Forma 2, Formación de profesores*. Madrid: SGEL.

Larsen-Freeman, D. (1975). The acquisition of grammatical morphemes by adult ESL students. *TESOL, Quarterly*, 9, 409-419.

Larsen-Freeman, D. y Long, M. (1991). *Estudio de la adquisición de segundas lenguas*. London: Longman Group UK Limited.

Larsen-Freeman, D. y Long, M. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.

Leontardi, E. (2001). *Los tiempos del pasado del indicativo en español y en griego moderno* (tesis doctoral). Universidad de Salamanca. Salamanca, España.

Leontaridi, E., Peramos, N. y Ruiz, M. (2008). Análisis y clasificación de errores en la producción de textos escritos de candidatos griegos en los exámenes DELE. En S. Pastor y S. Roca (Eds.), *Actas del XVIII Congreso Internacional ASELE. La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/E* (pp. 357-364). Alicante: Universidad de Alicante.

Leontaridi, E., Peramos, N. y Ruiz, M. (2009). *Las unidades fraseológicas del español: su enseñanza y adquisición en la clase de ELE*. Grecia: Universidad Aristóteles de Salónica.

Liceras, J. M. (Ed.). (1992). *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.

Liceras, J. (1993). *La lingüística y el análisis de los sistemas no nativos*. Ottawa: Dovehouse.

Liceras, J. (1996). *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid: Síntesis.

Liceras, J. (2009). La interlengua del español en el siglo XXI. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5, 36-49.

Liceras, J. (1992). *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Visor, Madrid.

Liceras, J. (1993). *La lingüística y el análisis de los sistemas no nativos*. Ottawa: Dovehouse.

Lin, Y. (2005). *Un análisis empírico de la estabilización/fosilización: la incorporación y la auto-corrección en unos sujetos chinos*. Tesis de Doctorado. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Littlewood, W. (1996). *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Cambridge: Cambridge UP.

Liu, N. (2012). *Análisis de errores y evolución de la interlengua de los estudiantes sinohablantes: esbozo de un estudio longitudinal*. Tesis de Máster. Barcelona: Universitat Autònoma.

Lobato, J. (2002). Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica. En J. Lobato, I. Santos y R. Pinilla (eds.), *Asedio a la enseñanza del español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 7-28). Madrid: SGEL.

Lobato, J. et al. (2004). *Carabela No.56, La enseñanza del léxico en español como segunda lengua, lengua extranjera*, Madrid, SGEL

Lobato, J., Gargallo, S. y Gómez, P. (2002). *Asedio a la enseñanza del español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.

López, S. (2007). El tratamiento del error en clase de E/LE. En *Actas del Primer Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española: La Didáctica de la Enseñanza para Extranjeros* (pp. 75-82). Onda: JMC.

Lozano, L. (2012). El pretérito y el imperfecto en la enseñanza del español como segunda lengua. *Cuadernos Cervantes*. Recuperado en enero de 2016, de:

http://www.cuadernos cervantes.com/ele_52_preterito.html

Louwerse, M. (2004). *Semantic variation in idiolect and sociolect: Corpus linguistic evidence from literary texts. Computers and the Humanities*. Ámsterdam: Benjamins.

Llop, M. (1999). *Análisis de errores grafemáticos en textos libres de estudiantes de enseñanzas medias*. Tesis de Doctorado. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1999

MacDonald, P. (2005). *An analysis of interlanguage errors in synchronus / asynchronus intercultural communication exchanges*. Tesis de Doctorado. Valencia: Universitat de Valencia.

Matte Bon, F. (1992). *Gramática comunicativa del español. Vol. I: De la lengua a la idea y vol. II: De la idea a la lengua*. Madrid: Difusión.

McLaughlin, B. (1987). *Theories of second language learning*. Londres: Edward Arnold.

McCarthy, M. (2001). *Issues in Applied Linguistics*. Cambridge. Cambridge University Press.

Mackey, W. (1996). Applied Linguistics: Its meaning and use. *English Language Teaching*, 20(3): 197-206.

Madrid, D. (2005): Cambios paradigmáticos en la enseñanza de las lenguas”. En C. Ayora y A. González (Eds.), *Estudios de didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 179-194). Ceuta, Universidad de Granada.

Manchón, R. (1985). Estudios de Interlengua: Análisis de Errores, Estrategias de Aprendizaje y Estrategias de Comunicación. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 1, 55-75.

Manteca, A. (1981). *Gramática del subjuntivo*, Madrid: Cátedra.

Mañas, I. (2010). *Análisis de errores en la producción escrita de estudiantes rusos de nivel avanzado de español en el uso de los tiempos de pasado* (tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España.

Marcos, F. y Sánchez, J. (1988). *Lingüística aplicada*, Madrid: Paraninfo.

Marín, M. y Sánchez, J. (1988). *Lingüística aplicada*. Madrid: Síntesis.

Martín, E. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes-SGEL.

Martínez, J. (1994). *Cuestiones marginadas de gramática española*. Madrid: Istmo.

Martínez, J. (1999). La concordancia. En Real Academia Española (ed.), *Nueva gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 2695-2784), Madrid: Espasa Calpe.

Martínez, P. (2006). El español en Turquía. En *Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Recuperado en marzo de 2015, de: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_76.pdf

Martínez, A. (1994). Análisis transversal del uso de los tiempos indefinido/ imperfecto por estudiantes holandeses de español L2. *Foro Hispánico*, 6, 31-48.

Martínez de Sousa, J. (1995). *Diccionario de Ortografía de la Lengua Española*. Madrid: Paraninfo.

Martín, E. (1993). Propuestas de trabajo de la expresión escrita. En L. Miquel y N. Sans (Coords.), *Didáctica del Español como Lengua Extranjera* (pp. 181-192). Madrid: Fundación Actilibre.

Martín, E. (1998). Gramática y Enseñanza de Segundas Lenguas. *Carabela*, 43,5-31.

Martín, J. (2000). *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Martín, J. (2004). La Adquisición de la Lengua Materna (L1) y el Aprendizaje de una Segunda Lengua (L2) /Lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes. En J. Sánchez y I.

Santos (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 261- 286). Madrid: SGEL.

Martín, M. y Díaz, C. (Eds.). (2000). *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. Zaragoza: ASELE/Universidad de Zaragoza.

Martín, M. y Portolés, J. (1999). Los Marcadores del Discurso. En I. Bosque, y V. Demonte (Coords.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, (vol. 3, pp. 4051-4213). Madrid: Espasa-Calpe.

Martínez, A. (1994). *Análisis transversal del uso de los tiempos indefinido/imperfecto por estudiantes holandeses de español L2*. *Foro Hispánico* 6, 31-48.

Matte Bon, F. (1987). La Gramática en un Enfoque Comunicativo. En *Actas de las Jornadas Internacionales de Didáctica de Español como LE*, Madrid: Ministerio de Cultura.

Mayor, J. (1994). Adquisición de una segunda lengua. En J. Sánchez y I. Santos (Eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*. *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*. Madrid

Meisel, J. (1986). *Adquisición de lenguaje*. Frankfurt: Vervuert.

Melero, P. (2000). *Métodos y Enfoques en la Enseñanza/Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Edelsa Didascalía.

Méndez, A. (2011). *Análisis de errores y sus implicaciones didácticas: las dificultades de aprendizaje presentes en la interlingua de estudiantes portugueses de ELE* (tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca, España.

Méndez, N. (2008). *Teorías sobre el error en el aprendizaje de lenguas extranjeras y las actitudes de los estudiantes ante el tratamiento del error en el aula de español*. Memoria de Maestría. León: Universidad de León.

Méndez R., Nelson J. (2008). *Teorías sobre el error en el aprendizaje de lenguas extranjeras y las actitudes de los estudiantes hacia el tratamiento del error en el aula de español*. Memoria de Maestría. León: Universidad de León.

Mendoza, A. (2009). La Ortografía práctica del español resuelve las dudas más frecuentes. *El Confidencial*. Recuperado en abril de 2015, de:

http://www.elconfidencial.com/cultura/2009-05-21/la-ortografia-practica-del-espanol-resuelve-las-dudas-mas-frecuentes_1097917/

Mitchell, R. y Myles, F. (2004). *Second language learning theories*. London: Hodder Arnold.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003). *Portfolio europeo de las lenguas. Modelo validado para secundaria*.

Recuperado en febrero de 2015, de:

<http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio/portfolios-validadosesp.html>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya-Instituto Cervantes.

Miquel, L. y Sans, N. (Eds.). (1993). *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Expolingua.

Mohd, K. (2006). *Errores léxicos en las composiciones de los estudiantes malayos en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Memoria de Máster. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Monereo, C. y Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.

Monereo, F. (Coord.). (1997). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.

Montolío, E. (Coord.). (2002). *Manual práctico de escritura académica*. Barcelona: Ariel.

Montrul, A. (2004). *The acquisition of Spanish: morphosyntactic development in monolingual and bilingual L1 acquisition and adult L2 acquisition*. Ámsterdam: Benjamins.

Morales, E. (2007). *Gestión del conocimiento en sistemas ELearning, basado en objetos de aprendizaje, cualitativa y pedagógicamente definidos*. Tesis de Doctorado. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Moulton, W.G., (1962). *The sounds of English and Germán*. Chicago: University of Chicago Press.

Muñoz, C. (Ed.). (2000). *Segundas lenguas: adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel Lingüística.

Muñoz, C. (2006). *Age and the rate of foreign language learning*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Muñoz, C. y E. Tragant (2000). La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera. En C. Muñoz (ed.). *Segundas lenguas. Adquisición en el aula* (pp. 81-105). Barcelona: Ariel.

Muñoz, J. (1992). *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.

Muñoz, J. (1993). *La lingüística y el análisis de los sistemas no nativos*. Ottawa: Dovehouse.

Naranjo, J. (2009). *Análisis de errores en la interlengua de estudiantes de español como lengua extranjera. Un estudio sobre la correlación de los errores con la comunicabilidad en la producción escrita de estudiantes de habla inglesa*. Tesis de Doctorado. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Nakagawa, M. (2012). *El empleo de los determinantes del español por estudiantes japoneses de ELE: estudio contrastivo y análisis de errores*. Tesis de Doctorado. España: UNED.

Navarro, E. (2008). *Dificultades de los estudiantes etíopes en el aprendizaje de ELE*. Trabajo de Grado. Alicante: Universidad de Alicante.

Nemser, W. (1972). Approximative systems of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 9(2): 115-124.

Nickel, G. (Ed.). (1971). *Papers in contrastive linguistics*. Cambridge: CUP.

Nickel, G. y Wagner, K. (1968). Contrastive linguistics and language teaching. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 6, 233-55.

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Madrid: Cambridge University Press.

Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University.

Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. London: Hodder Education.

Otal, J., Fortanet, I. y Codina, V. (Eds.). (1997). *Estudios de Lingüística Aplicada*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.

Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies*. New York: Newbury House Publishers.

Palacio, B. (2007). *El tratamiento de los tiempos de pasado en el aula de ELE*. Madrid. Universidad Nebrija.

Palacio, B. (2013). Un estudio sobre la enseñanza de la oposición imperfecto-indefinido a estudiantes malteses de ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13. Recuperado en marzo de 2015, de: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/un-estudio-sobre-la-ense%C3%B1anza-de-la-oposicion-imperfecto-indefinido-a-estudiantes-malteses-de-ele>

Pastor, S. (2001). La concordancia en la interlengua de los aprendices de español como lengua extranjera. En S. Pastor, y V.

Salazar (Eds.). *Tendencias y Líneas de Investigación de Segundas Lenguas. Estudios de Lingüística* (pp. 95-125). Alicante: Universidad de Alicante.

Pastor, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística Aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Universidad de Alicante.

Pavón, A. (2009). *Análisis de errores, contrastivo interlengua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella*. Tesis de Doctorado. Universidad Complutense de Madrid.

Pavón, L. (1999). Clases de partículas: preposición, conjunción y adverbio. En I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (vol. I, pp. 565-655), Madrid, Espasa Calpe.

Pei-wen, E. (2009). La aspectualidad en la Interlengua de estudiantes taiwanesas de ELE. Un estudio empírico sobre la dicotomía pretérito indefinido / pretérito imperfecto. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, (3), 87-103.

Penadés, I. (1999). *La enseñanza de las unidades fraseológicas*, Madrid, Arco Libros.

Penadés, I. (2003). Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores. *Linred: Revista Electrónica de Lingüística*, 3, 1-5.

Pentcheva, M. (2009). *La enseñanza del léxico español a alumnos de lengua materna búlgara: metodología y práctica. El vocabulario en el aula de e/le*. Tesis de Doctorado. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Pensado, C. (1999). Morfología y fonología. Fenómenos morfofonológicos. En I Bosque, V. Demonte (Eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. (Vol. 3, pp. 4424-4504) Madrid: Espasa-Calpe.

Pérez, C. (1999). Aplicaciones de la lingüística contrastiva en el aula. Estudios de lingüística contrastiva. En Iglesias, L. y Núñez, P. (Coords.), *Estudios de Lingüística Contrastiva* (pp. 419-424). Universidad de Santiago de Compostela.

Petöfi, J. S. (1979). *Estructura y función del componente gramatical de la teoría de la estructura del texto y de la estructura del mundo*. Madrid: Comunicación.

Pidgeon, N. y Henwood, K. (1997). Using grounded theory in psychological research. En N. Hayes (Ed.), *Doing qualitative analysis in psychology* (pp. 85-273). Hove: Psychology Press.

Piedehierro, C. (2009). La transferencia de instrucción. Estudio de la interlengua de sobre marcadores discursivos en producciones escritas de aprendices francófonos de ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 5 (3): 55-86.

Polo, J. (1974). *Ortografía y Ciencia del Lenguaje*. Madrid: Paraninfo.

Porquier, R. (1975). *Analyse d'erreurs en français langue étrangère : études sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez les adultes anglophones*. París: Universidad de París VIII.

Portolés, J. (2004). *Pragmática para hispanista*. Madrid: Síntesis.

Portolés, J. (2006)- *Marcadores del Discurso*. Barcelona: Ariel.

Prieto, E. (2001). Sobre la naturaleza de los marcadores discursivo. En Hernández, B., et al (Coords.), *Nuevas aportaciones al estudio de la lengua española: Investigaciones filológicas* (pp. 197-206). Salamanca: Luso-Española de Ediciones.

Quilis, A. (1989). La Lengua Española en el Mundo: Presente y Futuro. En *Actas del Segundo Congreso de Hispanistas de Asia* (pp. 47-73). Manila: Asociación Asiática de Hispanistas en Manila.

Quiñones, A. (2008). *Análisis de errores y de actuación en producciones escritas de aprendices alemanes de español. Estudio léxico-semántico*. Tesis de Doctorado. Sevilla, Universidad Pablo de Olavide.

Quiñones, A. (2009a). *La Enseñanza del español en centros de secundaria alemanes: análisis de errores semánticos*. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2009_16/2009_redELE_16_03DeALba.pdf?documentId=0901e72b80dd738b

Quiñones, A. (2009b). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija*, 5 (3) 1-16. Recuperado en mayo de 2016, de: http://www.nebrija.com/revistalinguistica/revista_5/articulos_n5/quiones_alba.pdf

Raya, A. et al. (2005). *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión.

Real Academia Española. (1985). *Esbozo de una nueva Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.

Real Academia Española. (1973). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

Real Academia Española. (1992). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.

Real Academia Española. (1999). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.

Real Academia Española. (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana.

Real Academia Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Libros.

Ramos, C. (2005). *Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas*. Tesis de Doctorado. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Ramos, C. (1992) *La lengua española en cuatro mundos*. Madrid: Mafre.

Reinecke, J. (1935/1969). *Language and dialect in Hawaii*. Honolulu: University of Hawaii Press.

Richards, J. (1971). Error analysis and second language strategies. *Language Sciences*, 17, 12-22.

Richards, J. (1971). *A non-contrastive approach to error analysis*. *English Language Teaching Journal*, 25, 204-219.

Richards, J. (1974). *Error analysis: perspectives on second language acquisition*. London: Longman.

Richards, J., Platt, J., Platt, H. (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona: Ariel.

Richards, J. (1971). A non-contrastive approach to Error Analysis. *English Language Teaching Journal*, 25, 204-219.

Richards, J. y Rodgers, S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ringbom, H. (1986). *Crosslinguistics Influence and the Foreign Language Learning Process*. New York. Pergamon Press.

Ringbom, H. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rodríguez, Paniagua L. (2001). *Análisis de errores e interlengua de aprendices árabes de español como lengua extranjera*. Memoria de Máster. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Rodríguez, M. (Coord.) (2004). *Estrategias en el aprendizaje de E/LE*. Madrid: SGEL.

Saito, A. (2002). *Análisis de errores en la expresión escrita de los estudiantes japoneses*. Memoria de investigación de Máster. Barcelona: Universitat Barcelona.

Salaberry, R. (2000). *The development of past tense morphology in L2 Spanish*. Amsterdam: Benjamins

Sánchez, A. (2004). *Enseñanza y aprendizaje en la clase de idiomas*. Madrid: SGEL.

Sánchez, C. (2004). *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera: materiales didácticos*. Tesis de Máster. Huelva: Universidad de Huelva.

Sánchez, D. (2006). *Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Memoria de Máster. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Sánchez, J., Gargallo, I. y Gómez, R. (2004). *Asedio a la enseñanza del español como segunda lengua (L2), lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.

Sánchez, J. y Santos, I. (Eds.). (2004). *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL.

Sánchez, J. (2003). Notas sobre la lengua en la obra literaria de Alonso Zamora Vicente. En Girón, et al (Coords.), *Homenaje al profesor José Jesús de Bustos Tovar* (pp. 805-821). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Sánchez, J. (2004). *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines, análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de español lengua extranjera*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Sánchez, J. (2009). Cartografía para un balance del español como Interlengua. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*. 5 (3), 17-26.

Santamaría, R. (2008). *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: una propuesta didáctica* (tesis doctoral). Universidad Carlos III de Madrid, Getafe, España.

Santos, I. (1990). *Análisis de errores: valoración gramatical y comunicación en la expresión escrita de estudiantes de DELE. Una propuesta didáctica*. Recuperado en mayo de 2016, de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0167.pdf

Santos, I. (1992). *La enseñanza de segundas lenguas. Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes de español cuya*

lengua nativa es la serbo-croata. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Santos, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.

Santos, I. (1994). Los últimos años de la enseñanza del español (LE) en España. Un compromiso con el futuro. En L. Sánchez e I. Santos (eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE* (pp. 97-107), Madrid: SGEL.

Santos, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.

Santos, I. (2004). *El análisis de los errores en la interlengua del hablante no nativo*. En J. Sánchez e I. Santos (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 391-410). Madrid: SGEL

Santos, M. (2002). *El error en las producciones escritas de francés lengua extranjera: análisis de interferencias léxicas y propuestas para su tratamiento didáctico*. Tesis de Doctorado. Palencia: Escuela Universitaria de Educación de Palencia.

Seco, M. (1998). *Diccionario de Dudas y Dificultades de la Lengua Española*, Madrid: Espasa.

Selinker, L. (1969). Language Transfer. *General Linguistics*, 9, 67-92.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistic in Language*, 10(3): 209-231.

Serra, R. (1997). Las representaciones de los profesores sobre la enseñanza aprendizaje de las lenguas. Estado de la cuestión desde la perspectiva institucional del curriculum de lenguas. En M. Villanueva e I. Navarro (Eds.), *Los estilos de aprendizaje de lenguas: un estudio sobre las representaciones culturales y las interacciones de enseñanza-aprendizaje* (pp. 155-174). Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Şenyıldız, Ö. (2004). *Los vocablos parecidos en español y en turco*. Tesis de Máster. Estambul. Universidad de Estambul.

Schachter, J. (1974). An error in error analysis. *Language Learning* 24: 205-214.

Shinabe, N. (2006). *Un estudio sobre la coherencia de textos escritos por alumnos japoneses de español*. Barcelona: Universitat Barcelona.

Sierra, F. (1999). Algunos errores morfosintácticos en la expresión escrita del español como L2. En M. Franco, et al, (Coords.), *Actas del X Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua extranjera (ASELE): Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera* (v.II, pp. 663-671). Cádiz: Universidad de Cádiz.

Schmidt, S. (1977). *Teoría del texto*. Madrid: Cátedra.

Schumann, J.H. (1978). *The pidginisation hypothesis: a model for second language acquisition*. Rowley, Mass.

Šifrar, M. (2012). Análisis comparativo de la disponibilidad léxica en español como lengua extranjera (ELE) y lengua materna (ELM). *Marco ELE. Revista de didáctica español como lengua extranjera*, 15, 1-19.

Skinner, F. (1957). *Verbal Behavior*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.

Skjaer, S. (2004). *El análisis de errores y su impacto en la comunicación en textos escritos por alumnos noruegos en su examen final de bachillerato*. Memoria de Máster. Nebrija: Universidad Antonio de Nebrija.

Škutová y Lima Ramírez (2007). Adquisición de E/LE y fosilización de errores en la República Checa. *Red ELE. Revista*

electrónica de didáctica / español lengua extranjera, 10.
Recuperado en enero de 2016, de:
http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2007_10/2007_redELE_10_08Skutova.pdf?documentId=0901e72b80df3903

Slagter, P. (1994). *Aproximaciones a cuestiones de adquisición y aprendizaje del español como lengua extranjera o lengua segunda*. Ámsterdam: Rodopi.

Slama-Cazacu, T. (1984). *Linguistique appliquée: une introduction*. Brescia: La Scuola.

Smith, K.L. (1983). *Common errors in the compositions of students of spanish as a second language*. Ann Arbor: University Microfilms International.

Stockwell, R., J. Bowen y J. Martin. (1965). *The grammatical structures of English and Spanish*. Chicago: University of Chicago Press.

Tarrés Chamorro, I. (2002). *El uso del artículo por estudiantes de E/LE*. Memoria de investigación de Máster. Barcelona: Universitat Barcelona.

Tazón, M. et al. (2000). Propuesta de actividades prácticas para facilitar a lusohablantes la adquisición de algunas estructuras en

español. *En Actas del VIII Seminario de Dificultades específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: Registros de la lengua y lenguajes específicos* (pp. 129-209). São Paulo: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil.

Tomazini, V. (1999). Errores de algunas categorías gramaticales producidos por lusohablantes brasileños aprendices de español. En I. Penadés (ed.), *Lingüística contrastiva y análisis de errores* (pp. 55-78). Madrid: Edinumen.

Torijano, J. (2002). *Análisis teórico-práctico de los errores gramaticales en el aprendizaje del español L2: expresión escrita*. Tesis de Doctorado. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Torijano, J. (2004). *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*. Madrid: Arco Libros.

Torijano, J. y Buitrago, A. (2002). *Ortografía esencial del español*, Madrid: Espasa Calpe.

Valverde, A. (2012). *Análisis de errores de aprendientes de francés lengua extranjera (FLE) basado en corpus orales* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.

Van Dijk, T. (1977). *Text and Context. Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*. Londres: Longman.

Van Dijk, T. (1989). Structures of Discourse and Structures of Power. En J. Anderson (Ed.), *Communication Yearbook* 12 (pp. 18–59), Newbury Park, CA: Sage.

Van Els, T., et al (Coords.). (1984). *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages*. London: Edward Arnold.

Vázquez, G. (1987). Hacia una valorización positiva del concepto del error. En *Jornadas internacionales de didáctica del Español como lengua extranjera* (pp. 151-162). España: Ministerio de cultura.

Vázquez, G. (1991). *Análisis de errores y aprendizaje de español / lengua extranjera*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Vázquez, G. (1992). *El concepto de error: estado de la cuestión y posibles investigaciones*. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5, 104-114.

Vázquez, G. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta! Programa de autoformación y perfeccionamiento del profesorado*. Madrid: Edelsa.

Vázquez, G. (2009). Análisis de Errores, el concepto de corrección y el desarrollo de la autonomía. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5, 113-122.

Vázquez, G. (2007). Análisis de errores, el concepto de corrección y el desarrollo de la autonomía. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5, 115-122.

Velarde, C. (1993). *Introducción a la gramática del texto del español*. Madrid: Arco Libros.

Veiz, J. (2000). *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Barcelona: Ariel.

Villanueva, M. y Navarro, I. (Eds.). (1997). *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Wardhaugh, R. (1970). The contrastive analysis hypothesis. *TESOL Quarterly*, 4, 123-130.

Watson, J. (1924/1961). *El conductismo*. Buenos Aires: Paidós.

Weinrich, H. (1974). *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Madrid: Gredos.

Wenden, A., y Rubin, J. (Eds.). (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall: New York.

Weinrich, U. (1953). *Languages in contact. Findings and problems*. New York: Publications the Linguistic Circle of New York.

Wells, G. (1981). *Learning through interaction: The study of language development*. Cambridge: Cambridge University Press.

White, L. (1989). *Universal grammar and second language acquisition*. Ámsterdam: John Benjamins.

Widdowson, H.G. (2003). 'Expert beyond experience': notes on the appropriate use of theory in practice. In. D. Newby (ed.), *Mediating between theory and practice in the context of different learning cultures and languages* (pp. 23-30). Strasbourg/Graz: Council of Europe Press.

Yener, E (2011). *Yabancı dil olarak ispanyolca öğretiminde müziğin öğretim aracı olarak kullanımı*. Disponible en: <http://dergipark.gov.tr/iuispanyol/issue/1021/11477>

Zanón, J. (Coord.). (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

Zobl, H. (1982). A direction for contrastive analysis: The comparative study of developmental sequences. *TESOL Quarterly*, 16, 169-183.

Zorraquino, M. y Portóles, J. (1999): Los marcadores del discurso. En I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 4051-4213), Madrid, Espasa-Calpe.

Zydatiss, W. (1974). A 'kiss of life' for the notion of error. *International Review of Applied Linguistic in Language Teaching*, 12(3): 234- 237.

ANEXO 1. Ejemplos extraídos del corpus de estudio

I) ERRORES MORFOSINTÁCTICO

Presentamos el error en negrita y la solución en cursiva.

Artículo:

Adición: “Después de decidir ir a Londres, comencé buscar **los** cursos sobre **los** métodos...” (t.2), “*Había mucha gente desde las culturas diferentes*”

Omisión: “...tenia experiencia de otro pais, tenia master”, (texto 2) “...*tenía experiencia de otro país, tenía **un** máster*”

Elección errónea: “Hay **una** botón encima de la lámpara” (t.69), “*Hay **un** botón encima de lámpara*”

Ubicación errónea: “...quiero que se usen los trenes para ir a **los** todos lugares” (t.40) “...*quiero que se usen los trenes para ir a todos los lugares*”

Concordancia:

Concordancia de género: “Pero Turquía no esta **la** única pais...” (t.3), “*Pero Turquía no ha sido el único país...*”

Concordancia de número: “En **la** primera meses trabajé en una restaurante...” (t.16), “*Durante los primeros meses, trabajé...*”

Sustantivos:

Omisión del sustantivo: “Me quedé en París porque estudio en Sourbourne...” (t.5), “*Me quedé en París porque estudié en la Universidad de La Sorbona*”

Error de número: “...tenía **problema** con los platos...” (t.7), “...tenía **problemas** con los platos...”

Pronombres personales:

Uso pleonástico del pronombre personal: “Yo he vivido en Inglaterra...” (t.29), “...he vivido en Inglaterra...”

Omisión del pronombre personal: “La comida española era muy deliciosa pero no me he podido acostumbrarme...” (t.26), “La comida española era deliciosa pero, no pude acostumbrarme a ella”

Adición del pronombre átono: “No lo se porque...” (t.1) “No sé por qué...”

Omisión del pronombre átono: “...es que aprendí áleman, en el bachillerato” (t.7), “...es que lo aprendí en el bachillerato”

Elección errónea de los pronombres átonos: “Tenía unos amigos hispanohablantes que les gustaban mucho” (t.14) (Aquí el estudiante se refiere así) mismo y no a sus amigos, por lo tanto debería usar “me” en lugar de “les”. “Tenía unos amigos hispanohablantes que me gustaban mucho”

Pronombres reflexivos:

Adición del pronombre reflexivo “me”: “Yo decidí a irme porque estaba estudiando en una escuela francesa...” (t.5), “Decidí ir porque estaba estudiando en una escuela francesa...”

Adición del pronombre reflexivo “se”: “El gobierno se debería prohibir la gente...” (t.46), “*El gobierno debería prohibir la gente...*”

Adición del pronombre reflexivo “te”: “El dinero no es muy importante si no **te** puedes soportar lo que haces cada día” (t.100), “*El dinero no es muy importante si no puedes soportar lo que haces cada día*” (t.100)

Omisión del pronombre reflexivo:

Omisión del pronombre reflexivo “me”: “...que me ayudaba mucho acostumbrar esta ciudad” (t.1), “...*que me ayudaban mucho a acostumbrarme*”

Omisión del pronombre reflexivo “se”: “los transportes públicos serán muy rápidos y podrá ir...” (t.47), “*los transportes públicos serán muy rápidos y se podrá ir...*”

Omisión del pronombre reflexivo “te”: “Patin es un objeto con el que podías esquiar y divertir antes” (t.87), “*Un patín es un objeto con el que, antes, podías patinar y divertirte*”

Elección errónea del pronombre reflexivo: “Fui allí con mis amigos para divertirse” (t.31), “*Fui allí con mis amigos para divertirme*”

Pronombre Relativo:

Adición innecesaria del pronombre relativo “que”: “Lo **que** más importante serán un diseño muy simpático...” (t.65), “*Lo más importante será un diseño muy simpático*”

Elección errónea del pronombre relativo: “Creo que no hay ningun persona **que** no le gusta” (t.4), “*Creo que no hay ninguna persona a **quien** no le guste*”

Pronombre Indefinido:

Elección errónea del pronombre indefinido: “Cuando estaba enferma no había **ninguna** para darme...” (t.24), “*Cuando estaba enferma, no había **nadie** para darme...*” (t.24)

Pronombre Impersonal:

Adición innecesaria del pronombre impersonal “se”: “Despues, **se** me admiten a este curso...” (t.1), “*Despues, **me** admiten a este curso...*”

Omisión del pronombre impersonal “se”: “Transporte estaba muy bien no parecia a Estambul” (t.20), “*El transporte público era muy bueno no **se** parecía...*”

Pronombre Posesivo:

Omisión de Pronombre Posesivo: “En general mi vacación es grande experiencia de mi vida porque cuando viva en otro pais, entenderia la importancia de su país” (t.18), “*En general, mis vacaciones fueron la mayor experiencia de mi vida porque al vivir en otro país, he entendido la importancia del **mío***”

Elección errónea del pronombre posesivo: “La gente en Budapest era muy amable pero no pueden hablar en otra lengua de **sus**” (t.18), “*La gente en Budapest era muy amable, pero no saben hablar otra lengua distinta de la **suya***”

Pronombre Demostrativo:

Omisión del pronombre demostrativo: “Todos los trenes van en el segundo que necesario y en Turquía es muy raro” (t.25), “*Todos los trenes pasan a la hora exacta y en Turquía, **eso** es muy raro*”

Elección errónea del pronombre demostrativo: “En **esta** época las mujeres...” (t.95) (El estudiante se refiere a una época pasada, por lo tanto, se debería decir: “*En **esa** época, las mujeres...*”

Ubicación errónea del pronombre: “Decidí **lo** estudiar en España...” (t.33), “*Decidí **estudiarlo** en España...*”

Adverbios de lugar:

Omisión del adverbio de lugar: “Fui a Londres hace 5 años y viví por un año” (t.6), “*Fui a Londres hace 5 años y viví **allí...***”

Adverbios de tiempo:

Adición del adverbio de tiempo: “Pero, **durante** al principio, la lengua era un problema importante; me cuesta aprenderlo” (t.21), “*Pero, al principio, la lengua era un problema importante y me costó aprenderla*”

Elección errónea de los adverbios tiempo: “Desgraciadamente, **siempre** no tenía dinero por que era estudiante” (t.14), “*Desgraciadamente, nunca tenía dinero porque era estudiante*”

Adverbios de modo:

Elección errónea del adverbio de modo: “era mi otro problema pero trabajé en un café y gané dinero, no mucho pero **suficientemente**” (t.13), “*Era mi otro problema pero, trabajé en un café y gané dinero, no mucho, pero suficiente*”

Adverbios de cantidad:

Omisión del adverbio de cantidad: “Si su color sea azul o rosa, me gustaría planchar mejor.” (t.92), “Si su color fuera azul o rosa, me gustaría **más** planchar” (t.92)

Elección errónea del adverbio de cantidad: “No quiero vivir en una ciudad **mas** poblada (quince millones)” (t.43), “*No quiero vivir en una ciudad tan poblada. (quince millones)*”

Adverbios de afirmación:

Omisión del adverbio de afirmación: “En real, Canada fue bueno pais pero no prefiere vivir en...” (t.17), “*Realmente, Canadá era un buen país, pero no prefiero vivir en...*”

Adverbio de negación:

Adición del adverbio de negación: “En mi Estambul ideal no tenga muchas coches **tampoco**” (t.44), “*En mi Estambul ideal tampoco habrá muchos coches*”

Omisión del adverbio de negación: “Al inicio tuvo problemas, entiendo lo que decia la gente porque su pronuncacion era muy diferente” (t.29), “*Al inicio, tuve problemas, al no entender lo que decía la gente porque su pronunciación era muy diferente*”

Elección errónea del adverbio de negación: “En mi Estambul ideal no habrá los ladrones **también**” (t.53), “*En mi Estambul ideal tampoco habrá ladrones*”

Adverbio relativo:

Omisión del adverbio relativo: “Yo quiero vivir una ciudad que muy limpia Nadie no tire a las cosas” (t.51), “*Quiero vivir en una ciudad muy limpia, donde nadie tire cosas*”

Adverbios comparativos:

Ubicación errónea del adverbio: “Cuando vivía en Canadá yo eché menos **mucho** la comida de mi madre pero la comida en Canadá fue no mejor” (t.17), “*Cuando vivía en Canadá, eché **mucho** de menos la comida de mi madre porque la comida en Canadá **no** era mejor*”.

Adjetivos calificativos:

Elección errónea de los adjetivos calificativos: “En Roma, la mayoría de los días hace **bien** tiempo” (t.10), En Roma, la mayoría de los días hace **buen** tiempo”. (t.10)

Adjetivos posesivos:

Omisión del adjetivo posesivo: “No fue difícil vivir en Canadá pero podía hablar mismo lengua con ellos” (t.17), “*No fue difícil vivir en Canadá porque podía hablar **su** misma lengua*”

Elección errónea de los adjetivos posesivos: “...para hablar con **sus** amigos...” (t.91), “*para hablar con **tus** amigos...*” (t.91)

Ubicación errónea del adjetivo: “...por eso fui muy feliz allí aunque mis problemas **pequeños**” (t.13), “...*por eso fui muy feliz a pesar de mis **pequeños** problemas*”

Conjunciones coordinantes copulativas:

Adición de la conjunción copulativa: “Una y la mejor problema de mi estaba la clima” (t.3), “*el mayor de mis problemas era el clima*”

Elección de la conjunción copulativa:

Error y/e: “La historia de Estambul es muy diferente y interesante” (t.15), “*La historia de Estambul es muy diferente e interesante*”

Error y/ni: “En mí Estambul no habra mucha gente y mucho tráfico” (t.39), “*En mi Estambul (ideal) no habrá mucha gente **ni** mucho tráfico*”

Error o/ni: “En aquella epoca no habia electricidad o energias diferentes” (t.81), “*En aquella época, no había electricidad **ni** otras energías*”

Conjunciones coordinantes adversativas y concesivas:

Adición de la conjunción adversativa: “Pasé un buen tiempo allí y **aunque** decidí estudiar en España” (t.26),
“Pasé un buen tiempo allí y decidí estudiar en España”

Omisión de la conjunción adversativa: “La Mayoría de la gente vivía en la fuera de ciudad y trabajaba en la ciudad” (t.17), *“La mayoría de la gente vivía fuera de la ciudad **pero** trabajaba en la ciudad”*

Elección errónea de la conjunción:

“Pero” por “sino”: “No había una cultura única **pero** solo demasiadas turistas y demasiadas hoteles” (t.14), *“No había una cultura única **sino** demasiados turistas y hoteles”*

“pero” por “porque”: “No fue difícil vivir en Canada **pero** podía hablar mismo lengua con ellos” (t.17), *“No fue difícil vivir en Canadá **porque** podía hablar su misma lengua”*

Disyuntivas:

Elección errónea o/u: “...electricidad **o** otra energía...” (t.66), *“...electricidad **u** otra energía...”*

Conjunción de tiempo:

Omisión de la conjunción de tiempo: “Tenía veinticuatro años, terminé la universidad...” (t.20), “*Cuando tenía 24 años, terminé la universidad...*”

Conjunción concesiva:

Omisión de la conjunción concesiva: “Tenía 17 años y pues tenía más libertad para beber y divertirme” (t.25), “*A pesar de tener diecisiete años, tenía más libertad para beber y divertirme*”

Conjunción condicional:

Omisión de la conjunción condicional: “...senti como yo estaba en mi propio país” (t.30), “*...me sentía como si estuviera en mi propio país*”

Uso de los tiempo verbales:

Adición de los verbos: “Me parece importante que sea necesario vivir en...” (t.2), “*Me parece importante vivir en...*”

Omisión del verbo: “Los costumbres no eran muy diferentes hablaban rapido y ruido como nosotros” (t.4),

“Las costumbres no eran muy diferentes, hablaban rápido y eran ruidosos, como nosotros”

Elección errónea de los tiempos verbales:

Uso erróneo del pretérito imperfecto/pretérito perfecto simple: “Todo eso verano no **podía** ver el sol” (t.9), “*Todo ese verano no **pude** ver el sol*”

Uso erróneo del presente indicativo/presente subjuntivo: “Quiero vivir en una ciudad donde no **hay** muchos atascos” (t.42), “*Quiero vivir en una ciudad donde no **haya** muchos atascos*”

Uso erróneo del pretérito perfecto simple/ pretérito imperfecto: “Cuando **tuve** 21 años, gradué...” (t.3), “*Cuando **tenía** 21 años, me gradué...*”

Uso erróneo del presente indicativo/pretérito imperfecto: “Ademas el material de la plancha **es** metal” (t.65), “*Además, la plancha **era** de metal*” (es un texto narrativo, el estudiante tiene que utilizar el pretérito imperfecto)

Uso erróneo del presente indicativo/ pretérito perfecto simple: “Lo que mas me **gusta** fue el medio ambiente” (t.8), “*Lo que más me **gustó** fue el medio ambiente*”

Uso erróneo del futuro simple/subjuntivo presente: “Yo creo que cuando **tendré** cincuenta años...” (t.5), “*Creo que cuando **tenga** cincuenta años...*”

Uso erróneo del pretérito perfecto compuesto/pretérito perfecto simple: “**He vivido** en Italia durante 2 años” (t.4), “*Viví en Italia durante dos años*”

Uso erróneo del presente indicativo/futuro simple: “No **están** permitidos...” (t.38), “*No **estarán** permitidos...*” (Según las instrucciones, el estudiante tiene que escribir en futuro simple)

Uso erróneo del presente subjuntivo/futuro simple: “En mi Estambul ideal, el gobierno **construya** mas parques...” (t. 37), “*En mi Estambul ideal, el gobierno **construirá** más parques...*”.

Uso erróneo del presente simple/pretérito perfecto simple: “Me quedé en París porque **estudio** en Sourbourne...” (t.5), “*Me quedé en París porque **estudié** en...*”

Uso erróneo del Presente indicativo/Infinitivo: “Esporo que **vivé** en una ciudad sin contaminación” (t.38), “*Espero **vivir** en una ciudad sin contaminación*”

Uso erróneo del presente indicativo/pretérito imperfecto:

“En aquella época, gente las **lleva** para proteger sus caras de agua” (t.70), “*En aquella época, la gente las **llevaba** para proteger la cara del agua*”

Uso erróneo del pretérito imperfecto indicativo/pretérito

imperfecto subjuntivo: “No era bueno que **vivía** con mi abuelo...” (t. 34), “*No era bueno que **vivera** con mi abuelo,...*”

Uso erróneo del pretérito pluscuamperfecto/pretérito

imperfecto y pretérito perfecto simple: “No **había entendido** por qué la gente no hablaba español ni inglés” (t.28), “*No **entendía** por qué la gente no hablaba español ni inglés*”

Uso erróneo del pretérito imperfecto/ pretérito

pluscuamperfecto subjuntivo: “Quede allí 2 semanas pero me parecía que **era** 1 mes porque Barcelona me gustó mucho” (t.26), “*Me quedé allí dos semanas pero, me pareció que **hubiera sido** un mes porque Barcelona me gustó mucho*”

Uso erróneo del presente subjuntivo/imperativo:

“Tu **pongas** agua el interior...” (t.70), “***Pon** agua en el interior...*”

Paradigmas verbales:

Errores sobre verbos regulares e irregulares:

Oposición *ui/a* y *ue/o*: “En 2003 lleguimos a Valencia, a nuestra casa” (t.1), “*En 2003 llegamos a Valencia, a nuestra casa*”

Oposición *i/a*: “...a Tel –Aviv y alquilimos una casa...” (t.35), “...a Tel –Aviv y *alquilamos una casa cerca del mar*”

Sobregeneralización del diptongo *io*: “Mi marido alquilío un coche...” (t.33) “*Mi marido alquiló un coche...*”

Otros errores: “...y especialmente me **apetecebe** visitar al Turquía” (t.21), “...*extranjeros y especialmente me **apetecía** visitar Turquía*”

Problemas en el uso del verbo de la conjugación verbal:

1ª persona por 3ª: “Mi Estambul ideal es una ciudad donde ninguna persona **dormi** en las calles” (t.56), “*Mi Estambul ideal es una ciudad donde ninguna persona **duerma** en la calle*”

3ª persona por 1ª: Yo creo que cuando tendré cincuenta años yo **habrá** viajado todo el mundo” (t.5), “*Creo que cuando tenga cincuenta años **habré** viajado por todo el mundo*”

Ser - estar:

Uso copulativo+ (intensificador +) adjetivo: “En la universidad todas cosas estuve bien pero vivir en Minneapolis **estuve** muy difícil” (t.1), “*En la universidad todas las cosas estuvieron bien pero, vivir en Minneapolis fue difícil*” (t.1)

Uso predicativo para indicar lugar: “No lo se porque, cuando **fue** en Valencia sintio muy bien” (t.1), “*No sé por qué, cuando **estuve** en Valencia me sentí muy bien*” (t.1)

Pasiva: “Yo hablé con mi madre, **ha sido** muy feliz...” (t.13), “*Hablé con mi madre, **estaba** muy feliz...*” (t.13)

“Haber” por “tener”: “En mi Estambul ideal no **tenga** muchas coches tampoco” (t.44), “*En mi Estambul ideal tampoco **habrá** muchos coches*” (t.44)

Según Fernández (1997) ser-estar es un error de morfosintaxis.

Otras formas verbales:

Condicional: “Cuando llegué a Salamanca en 2004 para hacer master no tenía muchos amigos españoles, pero despues de dos años no **podría** volver fácilmente a mi país” (t.36), “*Cuando llegué a Salamanca en 2004 para hacer master no tenía muchos amigos españoles, pero despues de*

dos años no podía volver fácilmente a mi país”, (t.36),
(condicional simple/ pretérito imperfecto)

Problemas con las perífrasis verbales:

Gerundio y perífrasis de gerundio: “Me parece **estoy trabajando** en otros países...” (t.15), “*Me parece que trabajar en otros países...*” (t.15) (perífrasis de gerundio/infinitivo)

Perífrasis: “La gente era muy callada aquí, no se **puede oír** el ruido de cornas” (t.5), “*La gente era muy callada, no se oía el ruido de las bocinas*” (t.5), (infinitivo/imperfecto)

Perífrasis verbales: “**Acabó de llegar** a mi país era preocupado porque tenía que ir a servicio militar” (t.14), “*Al llegar a mi país estuve preocupado porque tenía que ir al servicio militar*” (t.14) (forma errónea/terminativa)

Ubicación errónea: “Por eso, el japonés **practicaba** con mis amigos...” (t.22), “*Por eso, practicaba el japonés con mis amigos, miraba la tele y hablaba en la calle con la gente*”

Preposiciones:

Preposición “a”

Omisión de la preposición “a”: “No voy a olvidar mis amigos” (t.1), “*No voy a olvidar a mis amigos*” (t.1)

Adición de la preposición “a”: “Yo decidí **a** irme porque estaba estudiando...” (t.5), “*Decidí ir porque estaba estudiando...*” (t.5)

Elección Errónea: “...se me admiten **a** este curso...” (t.2), “...me admitieron **en** este curso...” (t.2)

Preposición “en”:

Adición de la preposición “en”: “La Mayoría de la gente vivía **en** la fuera de ciudad...” (t.15), “*La mayoría de la gente vivía fuera de la ciudad...*” (t.15)

Omisión de la preposición “en”: “No haría tanto calor que Turquía” (t.6), “*No haría tanto calor como en Turquía*”. (t.6)

Elección errónea de la preposición “en”: “Cuando tuve 21 años, gradué **de** la universidad y...” (t.3) “*Cuando tenía 21 años, me gradué en la universidad y...*” (t.3)

Preposición “de”:

Adición de la preposición “de”: “Echaba de menos **del** sol muchísimo” (t.6), “*Echaba muchísimo de menos el sol*”. (t.6)

Omisión de la preposición “de”: “...todos los días, no salén anoche” (t.3), “*...todos los días, no salían de noche*” (t.3)

Elección errónea de la preposición “de”: “...encontré amigos **en** diferentes culturas,...” (t.6), “*... encontré amigos de diferentes culturas...*”(t.6)

Preposición “con”:

Adición de la preposición “con”: “Mas no necesitas que pasar tiempo **con** planchar” (t.65) “*No necesitas pasar mucho tiempo planchando*” (t.65)

Omisión de la preposición “con”: “La gente que yo comunicaba era muy amable” (t.23), “*La gente **con** la que me comunicaba era muy amable*” (t.23)

Elección errónea de la preposición “con”: “Pero cuando estaba allí, tuve el problema **de** mis ojos” (t.12), “*Pero cuando estaba allí, tuve un problema **con** mis ojos*”. (t.12)

Preposición “desde”:

Elección errónea de la preposición “desde”: “...para mi trabajo y conocí mucha gente **desde** otros países como Italia, Brasil, España, Francia y Grecia” (t.2), “*...para mi trabajo y conocí mucha gente **de** otros países como Italia, Brasil, España, Francia y Grecia*” (t.2)

Preposición “por”:

Adición de la preposición “por”: “**Por** el primer vez que lleoqué a Ottowo que fue capital de Canada,...” (t.17), “*La primera vez que llegué a Ottawa, capital de Canadá,...*”. (t.17)

Omisión de la preposición “por”: “Cuando volví a Estambul, la vida exepto el trafico es más fácil para mi”

(t.3), “*Cuando volví a Estambul, la vida, excepto **por** el tráfico es más fácil para mi*”

Elección errónea de la preposición “por”: “Cuando tenía 20 años, vivía en Inglaterra de 1988-1989 **por** estudiar Ingles” (t.9) “*Cuando tenía 20 años, vivía en Inglaterra de 1988 a 1989 **para** estudiar inglés*”

Preposición “para”:

Adición de la preposición “para”: “Es que, fue muy difícil **para** aprender alemán...” (t.8), “*Es que fue muy difícil aprender alemán...*”

Omisión de la preposición “para”: “Quizá sea un bueno regalo un amigo” (t.69), “*Quizá sea un buen regalo **para** un amigo*”

Elección errónea de la preposición “para”: “...por eso decidí ir a Londres **para** mi profesión” (t.2), “*...por eso, decidí ir a Londres **por** mi profesión*”

Preposición “según”:

Elección errónea: “Europa ha aprendido de Turquía, **según** la guerra” (t.65), “*Europa lo aprendió de Turquía **tras** la guerra*”

II) NIVEL ORTOGRÁFICO

Acento:

Omisión de las tildes: “...**hacia** frío y lluviaba...” (t.2),
“...*hacía* frío y llovía”

Llanas: “No era muy difi**ci**l estudiar en un colegio...” (t.4),
“...*difícil*”

Agudas: “**Despues**, se me admiten a este curso...” (t.1),
“*Después*...”

Esdrújulas: “La gente es muy **simpatico**” (t.1),
“...*simpática*”

Sobreesdrújula: “solicioné mi problema **rapidamente**”
(t.18), “...*rápidamente*”

Adición de las tildes: “...volví para trabajar en **mí** país”
(t.2), “...*mi*...”

Ubicación errónea de las tildes:

Esdrújula: “No habia mucho **traficó**...” (t.3), “...*tráfico*...”
(t.3)

Aguda: “Me **ofreció** un salario mejor que no pude
refusarlo” (t.6), “...*ofreció*...” (t.6)

Llana: “No podía entender **comó** los ingleses vivían sin sol”
(t.6), “...*cómo*...” (t.6)

Los signos de puntuación:

Coma:

Omisión de la coma: “Después de tres-cuatro meses estaba hablando español” (t.1), “*Después de tres o cuatro meses, estaba hablando español*”

Adición de la coma: “...encontré amigos en diferentes culturas, italianos greigas, españoles, franceses” (t.6), “*encontré amigos de diferentes culturas por ejemplo: italianos, griegos, españoles y franceses*” (t.6)

Ubicación errónea de la coma: “La gente en Turquía creen que, la gente que vive en el norte parte del mundo, es no agradable, pero es no verdad por habiantes en Canada” (t.17), “*La gente en Turquía cree que la gente que vive en la parte norte del mundo, no es agradable pero, no es verdad para los habitantes de Canadá*”

Punto y coma:

Adición del punto y coma: “En aquella epoca; no funcionaba muy...” (t.72), “*En aquella época, no funcionaba muy bien...*”

Omisión del punto y coma: “Aunque ahora mi alemán, no es tan bueno, cuando era alli, en el segundo año hablaba y entendia muy bien” (t.8), “*Aunque, ahora, mi alemán no es tan bueno como cuando estaba allí; el segundo año, hablaba y entendía muy bien*”.

Punto:

Omisión del punto:

“La fecha exacta era el ocho de octubre de 2010” (t.28), “*La fecha exacta era el ocho de octubre de 2010.*”

Dos puntos:

Adición de los dos puntos: “Cuando no haya tanta gente no habra muchos problemas: como tráfico, polución, ruido...” (t.52), “*Cuando no haya tanta gente, no habrá muchos problemas como tráfico, polución, ruido...*”

Signos de puntuación secundarios o auxiliares

Comillas:

Omisión de las comillas:

“...habia una fiesta que se llama “**Paskalya** y fue...” (t.8),
“...*había una fiesta que se llama “**Paskalya**” y fue...*”

Adición de las comillas:

“...las personas en el hospital no sabían “**Ingles**”...” (t.12),
“...*las personas no sabían **inglés**...*”

Signos diacríticos: diéresis: “...carrera **Lingusta** Español en 2001” (t.15), “...*la carrera de **Lingüística** Española en 2001*”

Mayúsculas y minúsculas:

“Soy **profesora de Inglés** y por eso...” (t.2), “*Soy **profesora de inglés** y, por eso...*”

Confusión en la representación de los sonidos:

Errores en el uso de consonantes:

“z” por “c”: “Después de decidir ir a Londres, comenzé...”
(t.2), “*Después de decidir ir a Londres, comencé...*”

“c” por “que”: “...y lo aplicé” (t.2), “...y lo apliqué” (t.2),
“*Por ejemplo, buscé...*”

“r” por “rr”: “...era hiero” (t.73) “...era *hierro*”

“s” por “z”: “Pero a vecez...” (t.59), “*Pero a veces...*”

“s” por “c”: “...en la cosina del palacio...” (t.94), “...*en la cocina...*”

“b” por “v”: “...ha dicho que quiere enbiarme a la universidad...” (t.24), “...*enviarme...*”

“b” por “p”: “...los cebillos de dientes...” (t.77), “...*los cepillos de dientes...*”

“p” por “b”: “...donde las personas supan solo en el autobús,...” (t.44), “...*donde las personas suban solo en el autobús,...*”

Errores con vocales:

“o” por “a”: “...solamente la gente...” (t.80),
“...*solamente...*”

“a” por “o”: “...trafíco soluciana con...” (t.61), “*tráfíco soluciona...*”

“i” por “e”: “...puede **sirvir** como...” (t.86), “...*puede servir como...*”

III) NIVEL LÉXICO- SEMÁNTICO

Nivel formal:

Uso de un significante próximo:

a) **Errores producidos por la elección de palabras que son similares en su forma pero que tienen otro significado:** “aplicaba por “*explicaba*” (t.2)

b) **Errores producidos por haber usado palabras similares a las palabras correctas pero que no existen en castellano:** “suficialmente” por “*suficiente*” (t.49)

Barbarismos:

a) **Escritura errónea de palabras:** “Volví a Turquía en el **jenero** del año 2003” (t.14) (january: *enero*)”

b) **Préstamos del inglés:** “En Canada no me sentí como extranjero pero la mayoría de la publicacio venieron diferentes países por **example** China y India” (t.17) (example: *ejemplo*)

c) **Préstamos del turco:** “Por ejemplo habia una fiesta que se llama “**Paskalya** y fue muy divertida” (t.8) (En turco “Paskalya” significa “Pascua”)

Préstamos del francés: “Porque lo que contiene el té verde, **rende** tu cuerpo trabajar más rápidamente y deja las grasas” (t.101) (“se rendre” significa “hacerse”)