

Universidad de Tartu
Facultad de Artes y Humanidades
Colegio de Lenguas y Culturas del Mundo
Filología Hispánica

**LA COMPETENCIA GRAMATICAL REFLEJADA EN EL ANÁLISIS DE
ERRORES**

Trabajo de fin de grado

Autora: Mariana Tulf

Directora: Mari Kruse

Tartu 2020

Índice

Tabla de figuras	3
Abreviaturas	4
Introducción	5
1. Parte teórica	6
1.1 Aprendizaje de idiomas	6
1.2 Interlengua	8
1.3 Fossilización	10
1.4 Análisis de errores	11
1.5 Tipología de errores	13
2. Parte práctica	16
2.1 Test del Instituto Cervantes	16
2.2 Resumen general de los resultados de la prueba	17
2.3 Errores más frecuentes	25
2.4 Diferencia entre segundo y tercer curso	28
3. Implicaciones	30
Conclusiones	32
Bibliografía	33
Resúme e	36
Apéndice	37

Tabla de figuras

Figura 1: Fossilización temporal y fossilización permanente. Fuente: Wei (2008).....	11
Figura 2: Algoritmo de Corder. Fuente: Corder 1981 (p. 23).....	12
Figura 3: Distribución de puntuación.....	18
Figura 4: Organizando los datos recopilados	18
Figura 5: Puntuación media y mediana de los participantes en dos grupos.....	19
Figura 6: División de los participantes por curso	20
Figura 7: Comparación de las puntuaciones entre cursos	21
Figura 8: Datos sobre el libro de texto del participante	22
Figura 9: Otras lenguas extranjeras del participante	23
Figura 10: ¿Cómo influyen las lenguas extranjeras en la interlengua?.....	24
Figura 11: Ejemplo de una pregunta en que se suele fallar con frecuencia (mal uso del subjuntivo)	26
Figura 12: Ejemplo de una pregunta en que se suele fallar con frecuencia (mal uso del futuro compuesto)	27
Figura 13: Ejemplo de una pregunta en que se suele fallar con frecuencia (mal uso del adverbio)	28

Abreviaturas

IL	Interlengua
LM	Lengua materna
LE	Lengua extranjera
LO	Lengua objeto
ASL	Adquisición de segundas lenguas
ELE	Español como lengua extranjera
MCER	Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación

Introducción

El aprendizaje de idiomas, y especialmente, la adquisición de una lengua extranjera tiene el papel importante en la comunicación internacional y en la superación de la barrera del idioma. Así pues, el objetivo de este trabajo es analizar la competencia gramatical y el desarrollo de la interlengua reflejada en el análisis de errores de los estudiantes estonios del español. También una de las metas de este trabajo de fin de grado es dar una descripción breve de cómo funciona la adquisición de una lengua extranjera.

El trabajo se divide en tres capítulos excluyendo la introducción y conclusión y consta de dos partes: la parte teórica y la parte práctica. La parte teórica se concentra en la teoría de la interlengua y en el aprendizaje de idiomas extranjeras. Además, la parte teórica da una breve descripción del análisis de errores y de la tipología de errores. Para la teoría se están utilizando los siguientes materiales: *Error analysis and interlanguage* (1981) de S. Pit Corder y *Rediscovering interlanguage* (1997) de Larry Selinker.

La segunda parte de este trabajo de fin de grado es la parte práctica. En primer lugar, se presenta el método de investigación que es la parte gramatical del test de nivel del Instituto Cervantes, que utilizamos para analizar la competencia gramatical y los problemas más comunes. Después vamos a ver los resultados de la prueba de los estudiantes que estudian español como una lengua extranjera en las universidades de Estonia. La prueba se realiza utilizando Formularios de Google. Por la restricción de longitud de este trabajo se centra exclusivamente en la competencia gramatical y se examina solo la producción escrita. Analizamos, comparamos y explicamos los errores que los estudiantes estonios cometieron durante la prueba. Al final presentamos las implicaciones de este estudio.

Este fin de trabajo de grado deriva del interés personal de la autora en mejorar su español y tratar de entender por qué algunos temas gramaticales son más difíciles que otros. Además, es un pequeño paso para tratar de mejorar la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera en Estonia.

1. Parte teórica

1.1 Aprendizaje de idiomas

Aprender un nuevo idioma es una tarea desafiante que requiere mucho tiempo y paciencia. Empezamos desde cero y paso a paso nuestro conocimiento sobre esta nueva lengua crece. El aprendizaje de idiomas incluye, entre otros, estudios de gramática, comprensión auditiva, lectura y conversación. En este trabajo nos centramos en el progreso de los alumnos en los estudios de gramática.

El lingüista Stephen Pit Corder ha realizado una gran contribución al campo del aprendizaje de idiomas. Se utiliza su libro *Error analysis and interlanguage* (en español *Análisis de errores e interlengua*) (1981) para dar una breve descripción del aprendizaje de idiomas. Su libro ayuda a todos los lingüistas principiantes a comprender las definiciones y las conexiones entre el aprendizaje de idiomas, la interlengua y el análisis de errores. Corder cree que la mejor manera de investigar la adquisición de segundas lenguas (ASL) es mediante estudios longitudinales (Corder 1981:27). De esta manera, los datos y los resultados son los más útiles para mejorar los métodos del aprendizaje de idiomas porque los estudios longitudinales nos muestran con mayor precisión todos los estados de gramática que atraviesa un alumno. Sin embargo, el libro de Corder mencionado anteriormente es del año 1981 y debido a eso puede suceder que algunos aspectos no estén actualizados con las teorías y descubrimientos lingüísticos modernos.

También se utiliza un libro de Larry Selinker titulado *Rediscovering interlanguage* (en español *Redescubriendo la interlengua*) (1997) para obtener información más relevante. El libro de Selinker es muy crítico sobre los textos fundamentales e incluso sobre los lingüistas de la nueva generación. Cree que debemos aprender la historia de nuestro campo (textos fundacionales) y evitar reinventar la rueda. (Selinker 1997:1) Las investigaciones de Corder y Selinker juntas dan una base sólida para entender cómo funciona el aprendizaje de una lengua extranjera (LE).

Corder cree que el aprendizaje de idiomas es un sistema dinámico. Es un proceso entre el alumno y el *input*. El *input* en este caso es el profesor y los materiales proporcionados. Es importante comprender que el alumno no es una máquina y, debido a eso, es difícil medir *input* y *output*. (Corder 1981:57-58) Los seres humanos somos

irracionales y estamos influenciados por nuestras emociones, hormonas, clima, patrón de sueño, etc. Esto significa que la misma cantidad de tiempo invertida en aprender un nuevo idioma no siempre resulta en el mismo progreso.

Si no tenemos el progreso esperado, la repetición de la información puede ser necesaria. La primera razón por la cual el *input* puede no haber sido exitosa es que el material o el método de enseñanza podrían haber sido defectuosos. En este caso, puede ser difícil o incluso imposible para el alumno comprender y guardar el *input*. (Corder 1981:58) Si, por ejemplo, faltan algunas partes de los datos de *input*, la nueva información no será lógica para el alumno. La segunda razón por la cual el *input* a veces no tiene éxito es que el alumno no está listo o disponible para obtener el *input* (Corder 1981:58). Esto va con lo mencionado anteriormente. Por ejemplo, el estudiante puede estar cansado y, debido a su condición, es improbable obtener nueva información. Al mismo tiempo, la ASL es un proceso, lo que significa que debemos aprender cosas en un cierto orden (Corder 1981:58). Es imposible aprender gramática avanzada si no estamos familiarizados con la gramática básica.

Gran parte de la adquisición de segundas lenguas hoy es analizada en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) que es un documento que ofrece una buena visión general de cómo se aprenden y enseñan las lenguas en toda Europa. Aunque los estudiantes a menudo no están familiarizados con este documento, desempeña un papel importante en ayudar a los profesores a organizar su plan de estudios y métodos de enseñanza para evaluar la ASL. Este documento presenta y explica cuáles deberían ser las prioridades en el aula. MCER da valores universales a la adquisición de lenguas extranjeras en todo Europa.

La adquisición de segundas lenguas se ha desarrollado mucho junto con los nuevos inventos en el campo de la tecnología. Es posible aprender un idioma en línea, a través de la aplicación en un teléfono inteligente o en las redes sociales. Debido a eso, el significado tradicional del *input* en lingüística ha cambiado. Además, es mucho más difícil rastrear cómo el alumno recibe el *input* y cuál es la tasa de éxito del *input*. Sin embargo, todos estos nuevos métodos hacen que la ASL sea más accesible y asequible, ya que muchas de las oportunidades mencionadas anteriormente son a menudo gratuitas.

En conclusión, los principales investigadores y autores de textos fundamentales en la ASL son S. Pit Corder y Larry Selinker. Ambos han investigado mucho el campo del aprendizaje de idiomas y han inspirado a muchos lingüistas de diferentes generaciones. Además, sus textos siguen siendo relevantes y son recomendables para todos los lingüistas. No obstante, el aprendizaje de idiomas ha cambiado mucho junto con las oportunidades modernas. Al presente tenemos más opciones para ASL, pero aún necesitamos pautas para el sistema educativo universal. Gracias al MCER, un plan de estudios universales para el aprendizaje de idiomas está disponible en toda Europa, para que todos los alumnos tengan las oportunidades similares de aprender las lenguas extranjeras.

1.2 Interlengua

Cuando estamos en el proceso de la adquisición de la LE, no estamos usando la lengua materna ni la lengua objeto (LO) sino algo en el intermedio. Este fenómeno se llama interlengua. La interlengua se cambia y se desarrolla constantemente a medida que el alumno aprende más sobre LO. (Corder 1981:56-57) El término “interlengua” fue propuesto por Larry Selinker en 1971 para distinguir el sistema del alumno de la lengua materna (LM) y la LO (Mitkovska 2016:25). En otras palabras, hay autores que lo consideran un sistema propio y que se tiene también sus propias reglas y gramática.

El autor S. Pit Corder cree que al usar interlengua el hablante no comete errores. En su opinión, son más como “intuiciones de lengua”. Su teoría es que como el alumno aún no habla la lengua objeto, tampoco puede cometer errores. (Corder 1981:57) Además, agrega que a medida que el estudiante usa las reglas gramaticales de su propia interlengua, no sigue las reglas de la lengua objeto (Corder 1981:19). Los errores también se han llamado desviaciones (Kruse 2018:78). Eso significa que un estudiante usa una palabra o una frase de una manera no tradicional que el hablante nativo generalmente no usaría. Para evitar confusiones en este trabajo, las intuiciones de la lengua seguirán llamándose errores.

La interlengua se ha investigado mucho desde la década de 1970. Los pensadores más famosos o citados en este campo son de nuevo Larry Selinker y S. Pit Corder. Se concentran en la importancia de la interlengua en la ASL. Además, hay muchos autores

y lingüistas en todo el mundo que han escrito las tesis y los artículos sobre el desarrollo de la IL con el español como la lengua objeto. En los siguientes párrafos se presentarán dos ejemplos de trabajos en el campo de IL.

Luis Roger Rodríguez Paniagua utilizó el análisis de errores en su trabajo sobre la IL de los estudiantes árabes cuya lengua objeto era el español. El título de su tesis es *Análisis de errores e interlengua de aprendices árabes de español como lengua extranjera*. Con su análisis, trata de identificar el origen de los errores y espera que su trabajo ayude a los profesores de ELE (español como lengua extranjera) y proporcione las explicaciones necesarias. Para el análisis de errores, utiliza las pruebas escritas (redacciones y cartas) de los alumnos árabes del Instituto Cervantes y los participantes provienen de dos centros educativos (los centros de Beirut y Argel). (Rodríguez Paniagua 2001:6,18 y 20)

En comparación con el trabajo de Paniagua, una de las investigaciones más recientes en el campo de IL ha sido realizada por María José Nadal López en 2012. El título de su trabajo es *Análisis de errores de la lengua española para serbiohablantes: Dificultades de uso del artículo*. En este trabajo se analizan 15 estudiantes y sus trabajos escritos (redacciones). Los errores del artículo en la IL se están analizando con la metodología de análisis de errores de Corder. (Nadal López 2012:4 y 6) María José Nadal López todavía está usando las teorías y métodos de investigación de Corder en su trabajo y se nos demuestra que los textos fundamentales son útiles hoy en día también.

Los trabajos de estos dos autores se introdujeron porque ambos investigan el desarrollo de la IL y usan la misma metodología que en este trabajo. Además, tanto Paniagua como López analizan errores escritos. Estos dos ejemplos de muchos nos muestran que se han realizado investigaciones más recientes en el campo del desarrollo de IL a través del análisis de errores y que es todavía un tema actual en la lingüística.

Para resumir, la IL es un fenómeno que ocurre mientras estamos estudiando un nuevo idioma. Algunos lingüistas creen que cuando los estudiantes están usando el IL ellos no cometen errores. La interlengua tiene sus propias reglas que están cambiando con el tiempo.

1.3 Fossilización

La fossilización es un fenómeno que ocurre cuando la IL deja de desarrollarse (Vavilova y Broadbent 2019:522). Esto significa que la IL no se acerca a una LO (lengua objeto). En otras palabras, la fossilización significa que el aprendizaje se detiene y el estudiante sigue cometiendo desviaciones de las reglas de la lengua objeto. Este concepto fue introducido al mundo lingüístico por Larry Selinker en 1972 (Selinker 1972:215).

Asimismo, muchos profesores de la ASL le han señalado como un problema persistente en el aprendizaje de idiomas extranjeros. Los estudios realizados sobre la fossilización indican que los estudiantes de la ASL no alcanzan el conocimiento completo de la LO. (Selinker 1997:251) Selinker cree que una de las razones de la fossilización es que es difícil “cambiar las formas de la IL para corresponder a una norma esperada de la LO” (Selinker 1997:252). Si las desviaciones de la norma no se notan a tiempo, es extremadamente difícil sobrescribir el programa de IL. La otra razón de la fossilización es que nuestra lengua materna o idiomas adicionales influyen la IL y pueden impedir el desarrollo del idioma del alumno. Por ejemplo, es común que los franceses pronuncien diferente la letra /r/ en su IL en inglés debido a la influencia de su lengua materna (Selinker 1972:215).

Otra perspectiva es que cuanto mayor es el estudiante, más probable es la fossilización debido a los factores neurolingüísticos (Sims 1987-1989:63). Esta es la razón por la cual siempre se sugiere comenzar a aprender el lenguaje desde temprana edad, ya que el desarrollo de la IL a un nivel superior está más garantizado. Sin embargo, la edad no es el único factor: la actitud y la motivación juegan un papel muy importante en la ASL y pueden ayudar a superar la fossilización (Sims 1987-1989:63). Salir de la zona de confort y probar el conocimiento gramatical recién aprendido ayuda a mejorar el desarrollo y evitar la fossilización. Cambiar la estrategia de aprendizaje también puede ayudar con la fossilización.

Hay dos tipos de fossilización: permanente y temporal. La fossilización permanente significa que no hay más desarrollo en la IL o en la competencia gramatical a pesar de que todavía puede haber *input* (explicación, instrucción, etc.). La fossilización temporal significa que el progreso se ha detenido para un período de tiempo y el desarrollo

continuará más tarde. (Sims 1987-1989:62) El siguiente gráfico (figura 1) ilustra la fosilización permanente y temporal.

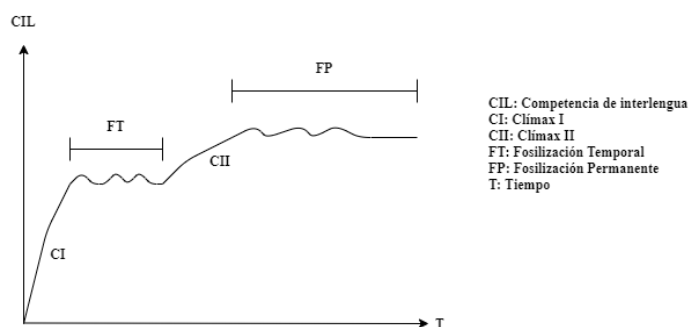


Figura 1: Fosilización temporal y fosilización permanente. Fuente: Wei (2008)

Para concluir, la fosilización tiene una gran influencia en ASL. La fosilización significa que el desarrollo del aprendizaje de idiomas, incluido el progreso de la competencia gramatical, se detiene de forma temporal o permanente. Las nuevas estrategias de aprendizaje pueden ayudar a superar la fosilización, pero el estudiante también debe estar motivado.

1.4 Análisis de errores

El análisis de errores es un método utilizado ampliamente en el aprendizaje de idiomas y es una parte vital para comprender como desarrolla la IL del alumno. Con el análisis de errores estamos investigando la interlengua y Corder define el análisis de errores como la comparación de la IL con la LO (Corder 1981:14 y 57).

Los errores muestran el progreso del estudiante y la forma en que el alumno resuelve un problema que ocurre mientras usa un nuevo idioma (Mitkovska 2016:25). Los profesores pueden mejorar los métodos de enseñanza gracias al análisis de errores porque los errores indican lo que debe explicarse otra vez. El análisis de errores no solo se usa al enseñar un idioma extranjero. Este método también es útil en escuelas y estudios bilingües e incluso mientras se aprende una lengua materna (Penadés 2003:1).

Este método comenzó en la década de 1970 junto con la teoría de la IL. El objetivo de estudiar los errores del alumno es descubrir, investigar y explicar el proceso de aprendizaje de un idioma (Corder 1981:19). Debido a eso, es importante recopilar datos fiables producidos por principiantes y no hablantes nativos. Es posible analizar

errores tanto hablados como escritos. (Mitkovska 2016:25-27) En este trabajo de fin de grado analizamos solo los errores escritos proporcionados por un examen de gramática.

El análisis de errores como proceso consta de cuatro etapas básicas (consulte la figura 2). La primera etapa es reconocer una desviación de la norma. En esta etapa investigamos si la oración está bien formada y si se puede interpretar correctamente. Si hay un error en la oración elegida, pasaremos a la segunda etapa. (Corder 1981:21)

La segunda etapa es reconstruir la oración y compararla con el original. La oración reconstruida se basa en cómo un hablante nativo de la LO construiría la oración. (Corder 1981:21) Sin embargo, en el caso de que sea imposible entender el significado detrás de la oración del alumno, es imposible hacer una reconstrucción. En ese caso, necesitamos traducir la oración en la interlengua a la lengua materna del alumno (Corder 1981:22). Al traducirla a la LM podemos entender lo que el alumno trató de expresar en su oración. Esto puede ser útil con modismos, adivinanzas y proverbios porque varían de un idioma a otro y, a menudo, los alumnos intentan traducirlos directamente y el mensaje puede perderse en la traducción. Ahora, cuando hemos entendido el significado en la LM, podemos avanzar a la fase de reconstrucción de la oración mal escrita.

Algoritmo de Corder para proporcionar datos para la descripción de dialectos idiosincrásicos

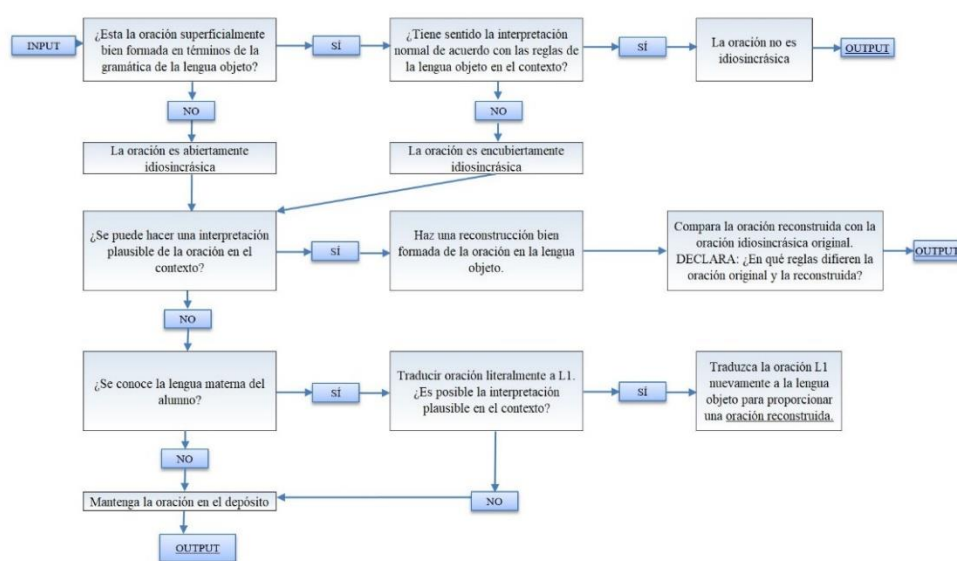


Figura 2: Algoritmo de Corder. Fuente: Corder 1981 (p. 23)

La tercera etapa describe el error y la cuarta etapa explica el error (Corder 1981:24). Estas dos etapas están conectadas entre sí, ya que no podemos explicar el error cuando no sabemos cómo describirlo. En la etapa de descripción, utilizamos el método de comparación bilingüe, lo que significa que comparamos y describimos la IL y la LO entre sí (Corder 1981:24). Se llama comparación bilingüe porque, según la teoría de IL, la interlengua y la lengua objeto no son el mismo idioma. En la cuarta etapa, que también es la etapa final, explicamos el error y sacamos conclusiones. La etapa final utiliza los datos recopilados para comprender cómo se aprende el idioma y hacer sugerencias sobre cómo mejorar el aprendizaje del idioma.

En resumen, el análisis de errores es un método excelente para estudiar y observar el aprendizaje de idiomas. Nuevas investigaciones del análisis de errores deben realizarse con frecuencia para mantener actualizados los libros de los estudiantes y disponible la información relevante en el campo del aprendizaje de idiomas. Además, el análisis de errores ayuda a medir el progreso en la interlengua (Mitkovska 2016:30). Los resultados profesionales del análisis de errores pueden ayudar a mejorar los currículos escolares y los libros de los estudiantes.

1.5 Tipología de errores

No existe una tipología de errores universal. Sería imposible elegir un método porque los idiomas son muy diferentes y los tipos de errores varían de un idioma a otro. Además, dependiendo de la investigación, una clasificación de errores puede ser más adecuada que la otra. A pesar de que, ahora, la mayoría los programas de ordenador identifican los errores como errores gramaticales, ortográficos o de estilo, existen otras tipologías de errores también. (Díaz Villa 2005:409) En este capítulo se da una breve descripción cómo es posible clasificar los errores.

En primer lugar, los errores ocurren por muchas razones. Una de las razones es que somos seres humanos. Nuestra memoria podría decepcionarnos o podríamos estar cansados (Corder 1981:65), lo que puede causar errores aleatorios e inevitables. Es difícil analizar este tipo de errores ya que existe un factor humano. El segundo tipo de errores está relacionado con nuestra lengua materna (Corder 1981:65). Esto significa que utilizamos el sistema y las reglas de la lengua materna mientras hablamos un

idioma extranjero. Esto causa errores y malentendidos ya que las reglas varían de un idioma a otro. Es más fácil analizar y encontrar errores causados por la influencia de la lengua materna porque podemos comparar la LM con la lengua objeto. En pocas palabras, el lingüista Corder clasifica los errores en dos: en el primer grupo hay errores aleatorios e inevitables y en el segundo grupo hay errores que ocurren debido a la influencia de la lengua materna (Corder 1981:65).

Otra forma de clasificar los errores se basa en el nivel de idioma. Los errores pueden ser fonológicos, morfológicos o sintácticos. Por ejemplo, podemos identificar el error como “error en forma verbal” o “error en el orden de palabras”. Desafortunadamente, puede ser difícil determinar el tipo de error porque puede clasificarse en más de una categoría. (Mitkovska 2016:28)

Algunos ejemplos de los errores (“*” significa una oración que tiene error):

Error morfológico: * **Los coches está ahí.**

Error sintáctico: * **Ella es una buena para mí madre.**

Además, la autora Ana María Díaz Villa clasifica los errores basando de la motivación cognitiva. En esta tipología, los errores se dividen en cinco categorías. La primera categoría se trata de la puntuación. Por ejemplo, elegir un símbolo o una ubicación de puntuación incorrecto. En la segunda categoría están los errores léxicos. Por ejemplo, esto cubre los errores de ortografía y la selección errónea de vocabulario. (Díaz Villa 2005:413)

La tercera categoría son los errores sintácticos. Los errores sintácticos se relacionan con frases y oraciones. En esta categoría se incluyen preposiciones incorrectas, orden incorrecto de palabras en la oración o tiempo verbal incorrecto. La cuarta categoría son los errores de concordancia. Estos errores podrían ser una subcategoría de los errores sintácticos, pero teniendo en cuenta su complejidad, deberían tener su propia categoría. (Díaz Villa 2005:414-415)

La última categoría de esta tipología es la de errores fortuitos. El error fortuito significa que un hablante nativo puede notar fácilmente este error y el error no tiene una motivación cognitiva. Este tipo de errores ocurren debido a la falta de atención. (Díaz Villa 2005:415) Esta categoría es similar a la tipología de Corder mencionada al comienzo de este capítulo: algunos errores son inevitables y ocurren debido a que

somos seres humanos (Corder 1981:65). Por ejemplo, agregar un espacio innecesario donde no sea necesario o repetir una palabra inconscientemente (Díaz Villa 2005:415-416). Como podemos ver, hay muchos métodos para clasificar los errores y, a veces, los autores pueden clasificar los errores de una forma similar.

En conclusión, para obtener resultados beneficiosos, el investigador debe elegir cuidadosamente la tipología del error para su análisis. Además, para tener éxito en el análisis de errores es importante comprender si el error fue accidental o sistemático (Mitkowska 2016:27). Esta parte es vital porque las conclusiones se basan en los errores que se han investigado. Para evitar resultados poco confiables, los investigadores deben tener suficientes datos recopilados para procesar y analizar.

2. Parte práctica

2.1 Test del Instituto Cervantes

El instrumento del análisis es la parte gramatical del test de nivel del Instituto Cervantes, que permite analizar la competencia gramatical y los problemas más comunes. El Instituto Cervantes es una organización pública que es profesional, bien establecida y con mucha experiencia. Esto significa que la prueba utilizada en el análisis es de alta calidad, ya que ha sido probada en miles de estudiantes en todo el mundo. El objetivo de la investigación es determinar cómo desarrolla la competencia gramatical de los estudiantes estonios del español.

La versión descargable del test de nivel fue proporcionada por Fernando Plans Moreno a través de su sitio web *Hispanalia*, donde también estaban disponibles las respuestas correctas (Plans Moreno, sin año). La prueba se presentó a los estudiantes vía Formularios de Google, que era la mejor herramienta disponible para este tipo de encuesta. Formularios de Google es una plataforma gratuita donde es posible realizar encuestas y cuestionarios. Esto significa que el test se envió a los alumnos por correo electrónico y podían participar en la investigación en un momento adecuado para ellos. Se pidió a los participantes que no usaran ningún tipo de ayuda externa (buscadores, diccionarios, DLE, WordReference, etc.). Además, con cada pregunta los participantes tuvieron la oportunidad de no responder la pregunta con la opción “no sé”. Esta opción se puso a su disposición para evitar que los participantes respondieran al azar y para garantizar que los resultados sean lo más precisos posible.

El grupo destinatario de este análisis son los futuros lingüistas que están aprendiendo español en Estonia. La prueba se envió a dos universidades en Estonia, donde se enseña filología española: la Universidad de Tartu y la Universidad de Tallin. La intención no es comparar las dos universidades entre sí, sino lograr que más estudiantes participen en la prueba y, gracias a eso, obtener resultados más exactos. Al mismo tiempo, la prueba no incluye a los estudiantes que están aprendiendo español en las escuelas de idiomas o de forma independiente, ya que sería difícil medir cuánto tiempo han dedicado al aprendizaje y cuáles son los métodos para la ASL. Sin embargo, la prueba incluye tanto a los estudiantes para quienes la filología española es la carrera principal y estudiantes para quienes es una carrera secundaria.

Solo se pidió a los alumnos con nacionalidad estonia que completaran la encuesta, ya que el análisis de errores también se concentra en la influencia de la lengua materna y sería más profesional sacar conclusiones si los participantes comparten una lengua materna. Debido a eso, el análisis incluye solo a los futuros lingüistas que están aprendiendo español en Estonia. La prueba fue realizada por 25 participantes y uno de ellos se identificó como ruso. Puesto que en este trabajo nos concentramos solo en los estudiantes cuya lengua materna es el estonio, analizamos los resultados de los 24 estudiantes que se identifican como estonios. Los participantes hicieron la prueba durante el primer semestre del año escolar 2019-2020.

El test del Instituto Cervantes contiene 60 preguntas sobre la gramática española. Eso significa que la cantidad total de puntos que un estudiante podría obtener también es de 60 puntos (cada pregunta vale un punto). Posteriormente, los participantes pudieron ver sus puntos y sus respuestas correctas e incorrectas. Los resultados personales se compartieron con los participantes para que pudieran usar la prueba para evaluar y mejorar su nivel de español. La prueba no calificó su nivel de español basado en el sistema MCER (por ejemplo, A1, B2, C1).

2.2 Resumen general de los resultados de la prueba

La nota media para toda la muestra fue de 36 puntos de 60 y la mediana fue de 37. Antes de tomar el test, los participantes tuvieron que responder a cinco preguntas sobre ellos mismos que nos ayudan a establecer los antecedentes del participante. Esta información nos muestra cuánto tiempo el participante ha estudiado el idioma, qué curso está tomando actualmente (o si la filología española es su carrera principal), qué libro del estudiante está usando el participante en sus estudios, qué es la lengua materna del participante y, por último, cuántos idiomas habla el participante además del español.

En la siguiente figura se muestra la distribución de los puntos (consulte la figura 3). Esto nos da una imagen gráfica de los resultados. El gráfico muestra que la varianza de las calificaciones es enorme. Algunos participantes obtuvieron una calificación de 7 puntos cuando el resultado máximo fue de 57. Indica que el desarrollo de la IL de los examinados está en diferentes etapas.

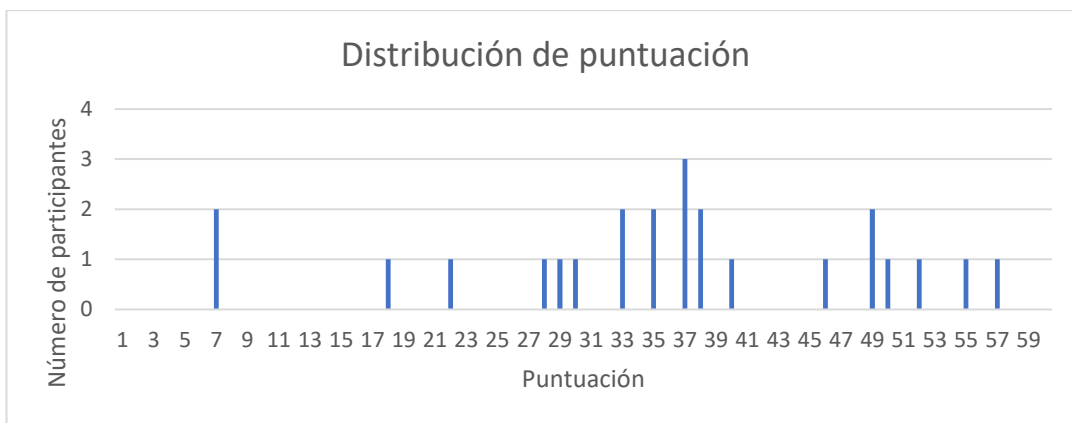


Figura 3: Distribución de puntuación

Antes de analizar los resultados de la prueba, vamos a organizar los datos recopilados. Con la primera pregunta establecimos por cuánto tiempo han estado estudiando español. Los alumnos tenían que elegir entre las siguientes 6 opciones: menos de 6 meses, entre 6 meses y 1 año, entre 1 año y 1,5 años, entre 1,5 años y 2 años, entre 2 años y 3 años, más de 3 años.

Al principio, los participantes se dividieron en dos grupos (consulte la figura 4) según el tiempo que llevaban estudiando español. Esto se hizo porque los grupos con menos de 3 años de experiencia tenían muy pocas personas en ellos y el grupo de personas que han estudiado español durante más de 3 años era de un tamaño desproporcionado en comparación con los otros grupos. Entonces, los dos grupos son: los que han estudiado español durante menos de 3 años y los que han estudiado durante más de 3 años. De esta manera, el análisis nos da resultados más precisos porque los grupos de pocos participantes no nos dan suficientes datos para hacer generalizaciones.

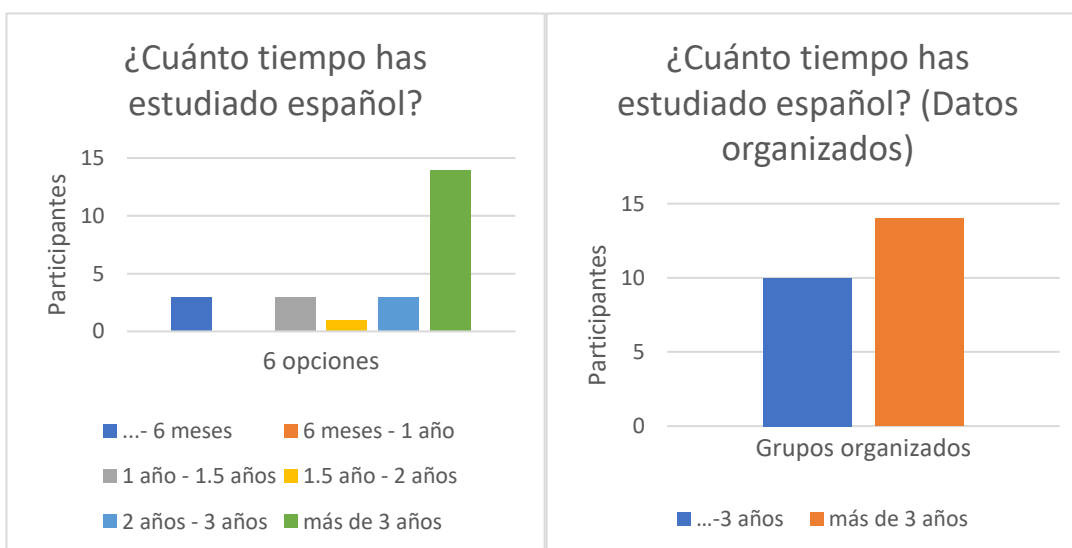


Figura 4: Organizando los datos recopilados

Ahora, si comparamos los resultados de los dos grupos mencionados anteriormente (consulte la figura 5), podemos ver que al grupo con más experiencia le fue mejor. Los participantes con menos de 3 años de experiencia tuvieron una nota media de 27 y una mediana de 30. Al mismo tiempo, los participantes con más de 3 años de experiencia tenían una nota media de 42 y una mediana de 39. Este hallazgo en sí mismo no es muy sorprendente, ya que tiene mucho sentido que las personas con más experiencia obtengan mejores resultados en su campo. En conclusión, este gráfico verifica que cuanto más larga sea el *input*, mejor será el desarrollo de la IL.

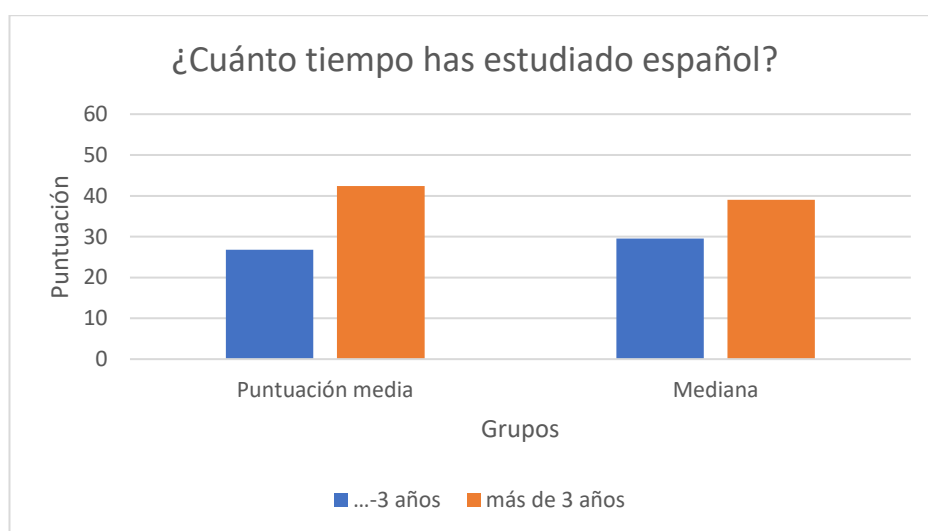


Figura 5: Puntuación media y mediana de los participantes en dos grupos

El segundo indicador utilizado en esta prueba para medir el desarrollo de la IL fue la pregunta sobre el curso del participante (si el participante estaba en el primer, segundo o tercer año de su curso de filología hispánica). Los participantes también tenían la opción de elegir “No es mi carrera principal” en caso de que la filología española no fuera su principal campo de estudio. El siguiente gráfico (consulte la figura 6) muestra la división de los participantes por curso. Como se puede ver en el gráfico, la mayoría de los participantes estaban en su tercer año en la universidad, seguidos por participantes cuya carrera principal no era la filología hispánica.

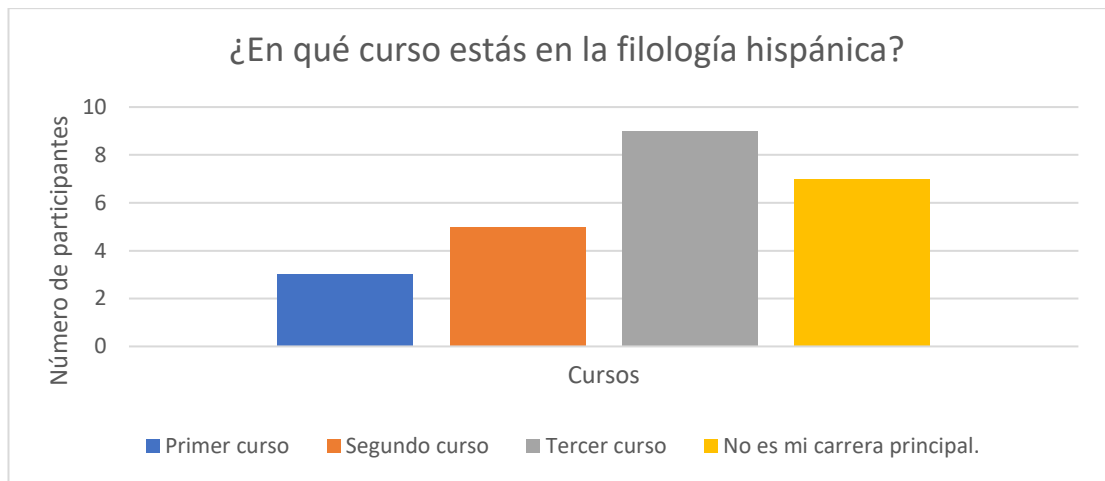


Figura 6: División de los participantes por curso

Este gráfico es importante ya que más tarde en el análisis detallado compararemos los resultados del segundo y tercer curso. El primer curso queda fuera del análisis detallado, ya que solo hay tres estudiantes en ese grupo y esta muestra no es suficiente para sacar conclusiones o sugerencias válidas sobre cómo mejorar el desarrollo de la IL.

El siguiente gráfico (figura 7) muestra cómo los grupos se compararon entre sí, es decir, por nota media y mediana. Los estudiantes del primer curso obtuvieron una nota media de 19 y una mediana de 22. Los estudiantes de segundo curso obtuvieron mejores resultados con una nota media de 26 y una mediana de 30. Sorprendentemente, los estudiantes de tercer año y los estudiantes con otras carreras principales tuvieron resultados similares entre sí. La nota media de los estudiantes de tercer año fue de 42 y una mediana de 37, al mismo tiempo los estudiantes, cuya carrera principal de estudio no es el español, tuvieron una nota media de 42 y una mediana de 40.

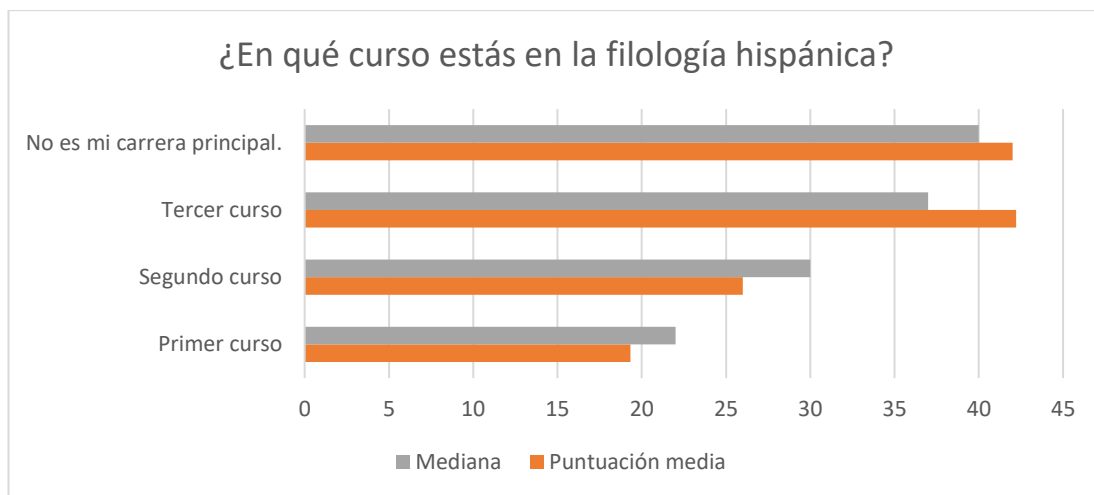


Figura 7: Comparación de las puntuaciones entre cursos

Definitivamente, este último resultado (tercer curso vs. estudiantes con otras carreras principales) es fascinante porque los estudiantes cuya carrera principal es la filología hispánica tienen muchas más lecciones en español que aquellos cuya carrera principal no es la filología hispánica. A saber, en la Universidad de Tartu la carrera principal tiene al menos 108 créditos sin trabajo de fin de grado y la carrera menor tiene 60 créditos (Universidad de Tartu, sin año). Al mismo tiempo que en la Universidad de Tallin la carrera menor tiene 48 créditos del total de 180 (Universidad de Tallin, sin año). Entonces, sería lógico que la IL de los estudiantes del tercer curso esté más desarrollado que la IL del grupo de los estudiantes con otras carreras principales. En otras palabras, los estudiantes de la carrera principal han tenido más *input* que el otro grupo, pero los resultados no reflejan que más *input* haya proporcionado un mejor desarrollo en la competencia gramatical.

Además, debe mencionarse que la mayoría de ambos grupos han estudiado español durante más de tres años. Esto los hace comparables entre sí y pueda indicar que el periodo del *input* es más importante que la cantidad de créditos. Sin embargo, esta hipótesis debe analizarse más a fondo, por ejemplo, en una investigación concentrada solo en la comparación entre los estudiantes cuya carrera principal es la filología y los estudiantes con otras carreras principales.

El tercer indicador utilizado en la prueba fue la pregunta que divida a los participantes por el libro de texto que estaban usando en sus estudios de español. La mayoría de los participantes estaban usando el libro de texto *AULA Internacional*, pocos indicaron que estaban usando el libro *Español en marcha*, la combinación de muchos libros o

las copias impresas. Para que los resultados fueran comparables entre sí, se dividieron los participantes en dos grupos (consulte la figura 8): los que usan *AULA Internacional* y los que usan algunos otros materiales del aprendizaje.

Entonces, cuando comparamos la puntuación de los participantes que estaban usando los libros de texto de *AULA Internacional* en sus estudios con los participantes que estaban usando otro libro de texto, podríamos ver que los resultados de esos dos grupos no diferían mucho. Los participantes que usaron *AULA Internacional* obtuvieron una puntuación de 37 y una mediana de 35, mientras que los participantes que usaron otros libros de texto obtuvieron una puntuación de 34 y una mediana de 37. En base a esta información, podemos suponer que los libros de texto tienen la misma calidad o, en otras palabras, una relación similar entre *input* y *output*.

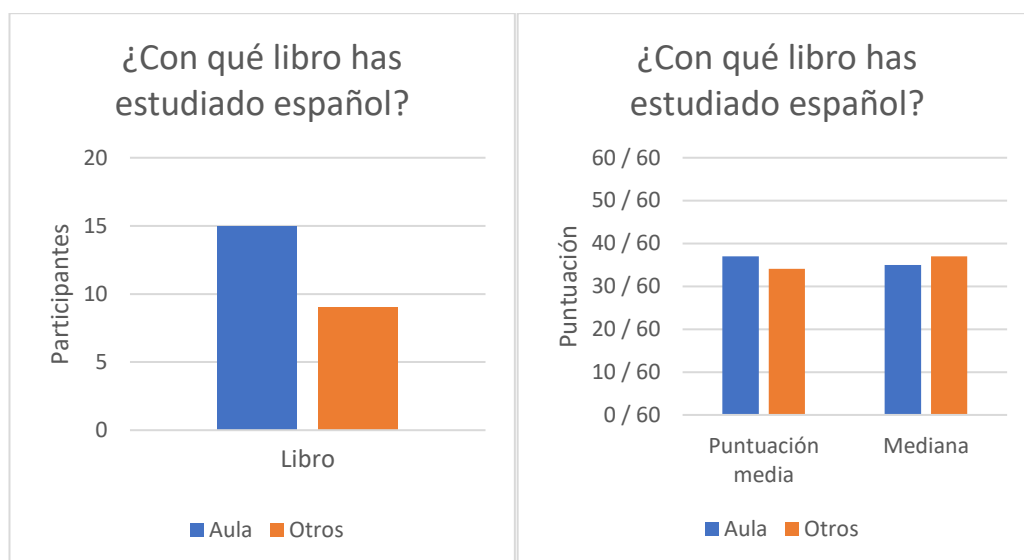


Figura 8: Datos sobre el libro de texto del participante

Asimismo, es posible analizar más a fondo si los errores cometidos por los dos grupos fueron iguales o si diferían entre los estudiantes que usan diferentes libros de texto. Esto nos mostrará cómo el libro de texto influye el desarrollo de la competencia gramatical y qué libro de texto es el mejor para los estonios que aprenden español como lengua extranjera (ELE). Debido a la longitud de este trabajo de fin de grado y la muestra limitada, decidimos no analizar más de cerca la influencia del libro de texto en ASL. Sin embargo, sería interesante ver los resultados relacionados con *AULA Internacional* y otros libros de texto en los estudios futuros con una muestra más grande.

El último indicador utilizado para diferenciar a los participantes fue la cantidad de otras lenguas extranjeras que los estudiantes podían hablar además del español. Los participantes se separaron en los siguientes tres grupos: los que hablaban una LE más, los que hablaban dos lenguas más y los que hablaban tres o más idiomas extranjeros además del español. Las otras lenguas extranjeras más comunes mencionados fueron el inglés, francés, ruso y finlandés. Además, debe mencionarse que no lo contamos como otra lengua extranjera si el participante indicó que lo habla solo un poco.

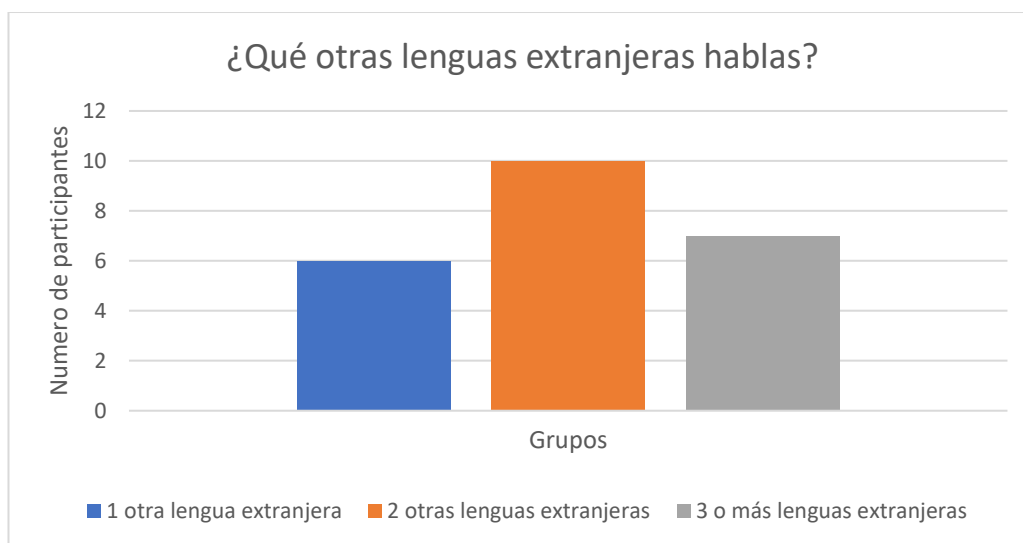


Figura 9: Otras lenguas extranjeras del participante

En el siguiente y también último gráfico (figura 10) de este capítulo, podemos ver que los participantes que hablaban más de un idioma extranjero (además del español) tuvieron mejores resultados que los participantes que solo hablaban un idioma extranjero (además del español). Los que hablan solo un otro idioma extranjero más, obtuvieron una puntuación promedio de 25 y una mediana de 26. Los participantes que hablaban 2 idiomas extranjeros adicionales obtuvieron un promedio de 40 y una mediana de 39. Finalmente, los participantes que hablan más de 3 idiomas extranjeros adicionales obtuvieron una puntuación promedio 37 y una mediana de 37.

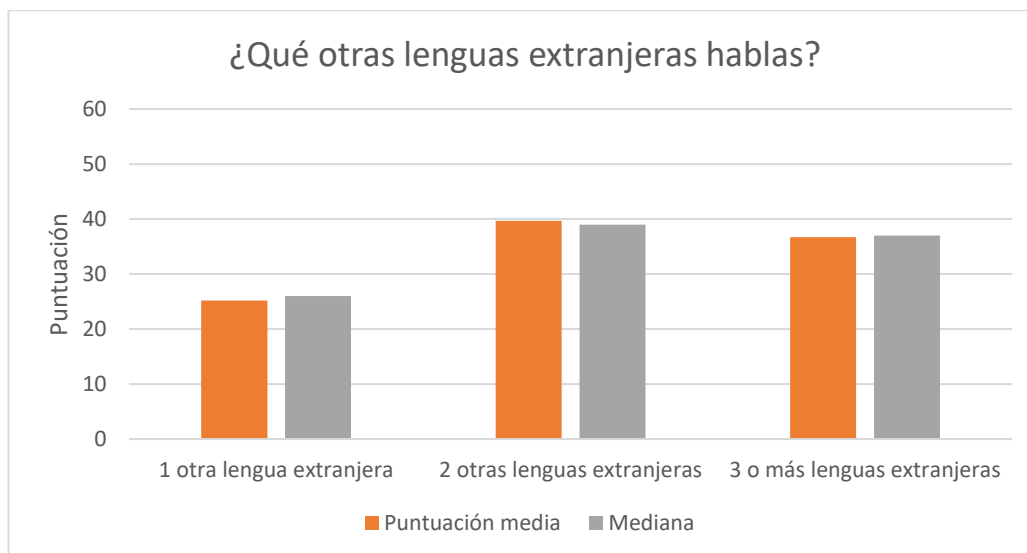


Figura 10: ¿Cómo influyen las lenguas extranjeras en la interlengua?

Este último gráfico presenta un hallazgo intrigante, ya que muestra que el conocimiento de más idiomas extranjeros mejora el desarrollo de la IL donde la LO es el español. Sin embargo, los participantes que hablan 3 o más otras lenguas extranjeras no tienen mejores resultados que el grupo que habla 2 lenguas adicionales. Puede indicar que conocer muchos idiomas extranjeros puede ayudar al desarrollo de la competencia gramatical en un idioma determinado, pero hasta cierto punto donde otras lenguas pueden empezar a interrumpir el desarrollo de la IL en un idioma determinado.

Por otro lado, los resultados más bajos del grupo que habla 3 o más idiomas puede deberse a la fosilización. El lingüista William R. Sims cree que los estudiantes pueden tener crisis motivacionales en ASL “cuando dominan el cuerpo mínimo de la lengua objeto necesario” para comunicarse con hablante nativo (Sims 1987-1989:63). Esta puede ser una de las explicaciones por qué los estudiantes que hablan 3 o más idiomas obtuvieron un resultado más bajo. Para verificar esta teoría, tratamos de encontrar una correlación entre cuántos idiomas habla un participante y el curso en el que está. Sin embargo, no parece haber una conexión entre esos dos indicadores debido a que es difícil explicar el hallazgo y podría deberse a diferencias individuales.

En conclusión, este capítulo presentó la muestra (los participantes) y las puntuaciones promedias. Además, durante la organización de datos ya se descubrieron tres resultados interesantes. En primer lugar, que el desarrollo de la competencia gramatical se encuentra en etapas muy diferentes. En segundo lugar, que para muchos participantes la filología española no es su carrera principal, pero sus resultados fueron

más altos de lo que cabría esperar. Por último, los resultados muestran que el conocimiento de tres o más idiomas podría interrumpir el desarrollo de la competencia gramatical en español. Sin embargo, estos resultados pueden deberse a diferencias individuales y deben confirmarse con estudios longitudinales o con una muestra más grande.

2.3 Errores más frecuentes

En este capítulo se presentan los errores más comunes de todos los participantes estonios. Esta parte del análisis presenta los aspectos gramaticales más difíciles para los estonios que están aprendiendo español. Gracias a estos resultados podemos entender dónde se fosiliza el desarrollo de la IL.

Antes de continuar con el tema, mencionamos que el cuestionario usado en este estudio utiliza el método de relleno de huecos de opción múltiple y por eso tenemos que modificar la estructura de análisis. En otras palabras, al analizar los resultados ya sabemos cuál es la respuesta correcta y por eso no podemos seguir exactamente el algoritmo de Corder (consulte figura 2). Omitimos las primeras etapas de identificación de los errores y pasamos directamente a describir y explicar los errores. Desde el punto de vista de la tipología de errores, todos los errores estudiados son los errores gramaticales, ya que esta prueba se concentra solo en el desarrollo de la competencia gramatical.

Para el análisis se presenta la selección de preguntas en las que se suele fallar con frecuencia. Hubo un total de 60 preguntas de respuestas múltiples de las cuales 17 preguntas tenían menos de un 50% de respuestas correctas. Después de analizar estas 17 preguntas, parece que las áreas gramaticales más problemáticas son el subjuntivo, futuro compuesto y los adverbios.

Siete preguntas de las diecisiete fueron sobre el uso del subjuntivo. Esto nos muestra que el subjuntivo es el tema gramatical más confuso para los estonios. Sin embargo, estudios similares con otras nacionalidades indican lo mismo. Por ejemplo, la investigación de Paniagua con árabes indica también que las desviaciones con el uso del subjuntivo son unas de más frecuentes (Rodríguez Paniagua 2001:55).

Las dificultades para comprender los aspectos del subjuntivo pueden ocurrir debido a la falta del modo subjuntivo en otros idiomas. El estonio no tiene subjuntivo y por eso es difícil para los estudiantes estonios entender el papel y las reglas del subjuntivo. Según la tipología de Díaz Villa, los errores del subjuntivo serían errores sintácticos ya que los participantes han elegido un tiempo verbal incorrecto (Díaz Villa 2005:414). En la siguiente figura (figura 11), se muestra un ejemplo del mal uso del subjuntivo. Podemos ver en los resultados que la mayoría de los participantes eligió el futuro indicativo en lugar del subjuntivo. Como el uso del subjuntivo depende a menudo del significado de la oración, indica que los participantes no entendieron la oración o que aún no han estudiado los aspectos del subjuntivo. Además, puede indicar fosilización porque los estudiantes del tercer curso deben estar familiarizados con las reglas del subjuntivo, pero decidieron no elegirlo.

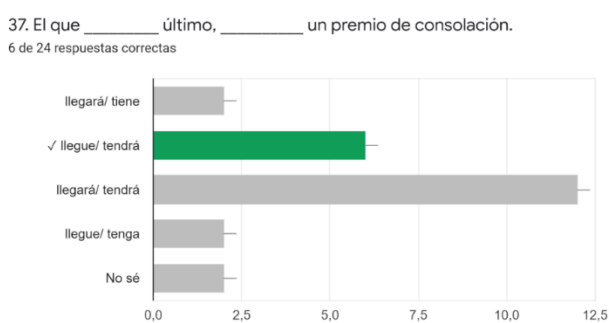


Figura 11: Ejemplo de una pregunta en que se suele fallar con frecuencia (mal uso del subjuntivo)

El segundo tema gramatical más difícil para los estonios es el futuro compuesto. Según la tipología de Díaz Villa, esto vuelve a pasar por errores sintácticos (Díaz Villa 2005:414), ya que los participantes han cometido un error con la selección del tiempo verbal. Puede haber muchas razones por las cuales este tiempo verbal en particular causa más problemas que otros. Una de las razones puede ser que el futuro compuesto es el nivel intermedio de la gramática española. Por ejemplo, en la Universidad de Tartu, el futuro perfecto generalmente se enseña durante el cuarto semestre (Universidad de Tartu, 2020b). Esto significa que los estudiantes de segundo curso lo aprenden durante el semestre de primavera junto con los estudiantes cuyo campo principal de estudio no es el español. Esta información indica que, dado que esta prueba se realizó durante el semestre de otoño, los estudiantes del primer y segundo curso probablemente aún no habían estudiado este aspecto gramatical.

Otra razón por la cual el futuro compuesto puede causar confusión en los estudiantes estonios se debe a la necesidad poco frecuente de este tiempo verbal, y los estudiantes pueden reemplazar el tiempo por alternativas cuando sea necesario. Sin embargo, esto es hipotético y necesitaría más investigación, por ejemplo, entrevistas con los participantes para comprender sus dudas sobre el uso del futuro perfecto. En la siguiente figura se presenta un ejemplo del uso del futuro compuesto. De los resultados podemos ver que la mayoría cree que el pluscuamperfecto es la respuesta correcta. Sin embargo, muchos respondieron que no saben la respuesta y eso nos indica que es posible que bastantes participantes aún no hayan estudiado este aspecto gramatical.

55. - ¿Dónde estarán tus padres? Hemos quedado a las 7 h 30 y ya son las 8 h. -
 No te preocupes. Seguramente _____ el autobús.
 6 de 24 respuestas correctas

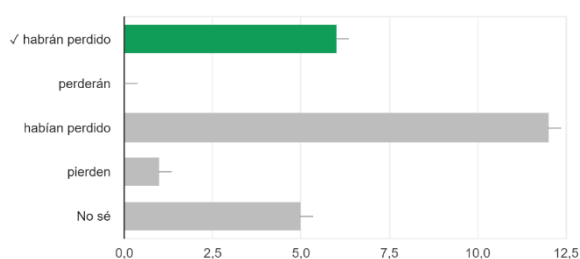


Figura 12: Ejemplo de una pregunta en que se suele fallar con frecuencia (mal uso del futuro compuesto)

La tercera categoría en la que los estonios cometieron la mayor cantidad de errores fue con respecto al uso de adverbios. Los errores con el mal uso de adverbio son por tipología de Díaz Villa errores léxicos (Díaz Villa 1005:413). El uso incorrecto del adverbio podría deberse a que no se conoce los significados de los adverbios seleccionados en la prueba. Además, los errores podrían deberse a la influencia de la lengua materna porque al responder las preguntas de la prueba, los participantes podrían haber hecho una traducción literal. La siguiente figura (figura 13) muestra un ejemplo de una pregunta en la prueba sobre el uso de adverbios. Como podemos ver la respuesta correcta es la locución adverbial “nada más”. La mayoría ha elegido la opción “en”, que puede deberse a la traducción literal o la influencia de las otras lenguas. Por ejemplo, “*The next person to arrive is a council employee*” en español es “La siguiente persona en llegar es un empleado del consejo” (SpanishDict, sin año). Este ejemplo muestra que es posible que los participantes aún no hayan aprendido el significado de “nada más” y prefieran la combinación “en llegar”, ya que puede ser más familiar y también existe tanto en el español como en el inglés.

Al comparar los resultados relacionados con el adverbio con todos los demás, podemos ver una tendencia en que todas las opciones de respuesta se elijan casi por igual, mientras que los resultados en otros temas muestran que una respuesta es más popular que otras. En otras palabras, la respuesta mayoritaria no es tan predominante en comparación con otros temas, esto puede indicar que el *input* ha sido confuso en los términos del uso de adverbios.

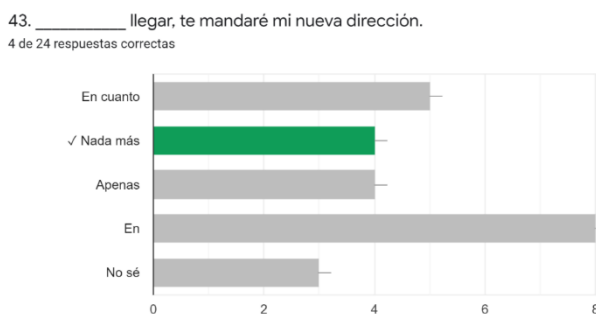


Figura 13: Ejemplo de una pregunta en que se suele fallar con frecuencia (mal uso del adverbio)

En conclusión, las áreas de riesgo para los estudiantes estonios en su desarrollo de la gramática española son el subjuntivo, futuro compuesto y los adverbios. El futuro compuesto es un tema de nivel intermedio en estudios de gramática y debido a eso los errores en ese campo están más justificados porque los estudiantes aún no han estudiado este aspecto gramatical.

2.4 Diferencia entre segundo y tercer curso

En este capítulo se presentan las diferencias entre la competencia gramatical del segundo y tercer curso. Para comprender la diferencia, todas las preguntas y resultados de la prueba se analizan nuevamente. Volver a analizar los resultados muestra qué aspectos gramaticales son difíciles para ambos cursos y hacia dónde se ha desarrollado con un año de más *input*.

En primer lugar, para ver las áreas problemáticas, los resultados de la prueba de los dos grupos (segundo y tercer curso) donde se suele fallar con frecuencia (preguntas con menos de 50% de respuestas correctas) se elige para analizar más a fondo. En 25 preguntas de 60, el segundo curso tiene resultados más bajos que el tercer curso. El segundo paso es clasificar las 25 preguntas en temas gramaticales para comprender

exactamente la diferencia. Los datos indican que las áreas más problemáticas para el segundo curso son pronombres, condicional y subjuntivo. En otras palabras, la tasa de éxito en estos temas es mayor para el tercer curso, lo que demuestra que dentro de un año la IL de los estudiantes se desarrollaron en estas tres áreas.

Como se mencionó anteriormente, el subjuntivo es uno de los temas más difíciles y se esperaban errores en esa área. Sin embargo, los resultados muestran que el tercer curso comete menos errores con subjuntivo, lo que significa que ha habido una respuesta positiva al *input*. En la Universidad de Tartu, por ejemplo, el condicional ya se enseña en el primer curso (Universidad de Tartu, 2020c) pero solo lo básico. Los estudiantes estudian más en profundidad sobre las formas condicionales y su uso durante el cuarto semestre (Universidad de Tartu, 2020b). Esto puede explicar las bajas tasas de éxito del segundo curso en el uso del condicional. En otras palabras, algunos participantes todavía no habían estudiado la condicional en profundidad.

Los pronombres también se enseñan durante el segundo año de estudios en la Universidad de Tartu, sin embargo, durante el semestre de otoño (Universidad de Tartu, 2020a). Eso demuestra que los participantes aún no habían dominado los aspectos gramaticales de los pronombres cuando la prueba fue realizado.

En comparación, el segundo y tercer curso ambos tienen bajos resultados en el uso de subjuntivo, adverbio y futuro compuesto. Estos resultados nos muestran que estos grupos investigados tienen una falta de competencia gramatical similar a la muestra completa. La repetición del subjuntivo se presenta porque el tercer curso cometió menos errores con el uso del subjuntivo en comparación con el segundo curso, pero, los resultados aún indican que sus resultados también fueron bajos en este campo.

En conclusión, esta comparación demuestra que la competencia gramatical se desarrolla durante el segundo curso al tercer curso en los siguientes aspectos gramaticales: subjuntivo, condicional y pronombres. El desarrollo puede atribuirse al *input* de la institución educativa.

3. Implicaciones

En el último capítulo de este trabajo analizamos cómo los resultados encontrados en esta investigación son importantes y cuál es su impacto en la investigación futura en el campo lingüístico en Estonia. Además, se analizan los siguientes pasos que deben tomarse para abordar la competencia gramatical de los estudiantes estonios en su español.

En primer lugar, confirmamos la información ya conocida sobre los estudios de ASL. En particular, que más *input* significa que se ha desarrollado la competencia gramatical aún más. Esto lo vimos al comparar los resultados de segundo y tercer curso. El tercer curso obtuvo mejores resultados porque el segundo curso aún no había estudiado algunos aspectos gramaticales. De igual importancia, también se confirmó la influencia de las otras lenguas en el desarrollo de la interlengua. Por ejemplo, no existe el modo de subjuntivo en estonio y debido a eso es más difícil para los estonios a entender el *input*.

En segundo lugar, esta investigación nos dio nuevos conocimientos sobre la competencia gramatical de los estonios, que se pueden estudiar más en el futuro. Por ejemplo, que los estudiantes que usan *AULA Internacional* no tienen mejores resultados en comparación con los usuarios de otros libros de texto. La influencia del libro del estudiante en la competencia gramatical debe investigarse más a fondo porque el libro del estudiante tiene papel importante del *input* en ASL. Asimismo, los resultados sugieren que las principales áreas problemáticas para los estonios son temas del subjuntivo, futuro perfecto y adverbios. Esta información puede considerarse útil porque muestra tanto a los estudiantes como a los profesores dónde concentrarse más durante el *input*.

Por último, esta investigación es importante porque abre una puerta a más análisis y discusiones en el mismo campo en el futuro. Ya se han realizado algunos estudios similares sobre el aprendizaje de español de los hablantes estonios. Por ejemplo, la tesis de Iuliia Nikitina titulado *Análisis de errores en el aprendizaje de los artículos en español por parte de aprendientes de habla estonia y rusa*. Mientras más estudios hay sobre la ASL con estudiantes estonios, se pueden hacer conclusiones más precisas y podemos tomar mejores decisiones sobre la enseñanza del español en Estonia. Sin

embargo, necesitamos más estudios longitudinales y una muestra más grande para sacar conclusiones fiables. Esta investigación es un pequeño paso adelante para hacer que las teorías de la ASL sean más conocidas y populares en la comunidad de estudiantes de español y tal vez para inspirar a los futuros estudiantes a continuar estudiando la competencia gramatical en los estudiantes estonios en su español.

Para resumir, la presente investigación está en la concordancia con las teorías de la adquisición de segundas lenguas. Como se observa, tenemos nueva información que puede ayudar a los estudiantes, profesores e investigadores de ELE. Creemos que necesitamos más investigaciones en este campo para comprender completamente cómo se desarrolla la competencia gramatical de los estudiantes estonios del español.

Conclusiones

El aprendizaje de idiomas es más complicado de lo que parece al principio. Si conocemos los aspectos y detalles del desarrollo de la IL, la adquisición de una nueva lengua es más fácil y lógica. Debido a eso es muy útil estar familiarizado con la teoría de la interlengua porque se ayuda a entender cómo un estudiante aprende una lengua extranjera.

El objetivo principal de nuestra investigación fue analizar el desarrollo de la competencia gramatical de estudiantes estonios del español y determinar los errores más comunes de la muestra. Para cumplir el objetivo, el análisis de errores fue realizado con los resultados del test de nivel del Instituto Cervantes.

En primer lugar, tuvimos que organizar los datos recopilados para entenderlos y sacar las conclusiones sobre la muestra. En los resultados del análisis hemos confirmado que más tiempo equivale a mejores resultados y que el desarrollo de competencia gramatical y el *input* de la institución educativa están en la correlación. La nota media para toda la muestra fue de 36 puntos de 60. Al mismo tiempo, nuestros resultados sugieren que los errores más comunes para los estonios son en general sobre el uso del subjuntivo, adverbios y futuro compuesto.

Un aspecto por considerar es que también una de las metas del trabajo fue dar una descripción breve de cómo funciona la adquisición de una lengua extranjera. Este objetivo fue alcanzado en la parte teórica del trabajo con cinco pequeños capítulos sobre aprendizaje de idiomas, interlengua, fosilización, análisis de errores y tipología de errores. Sin duda, estos capítulos apoyan y explican la parte práctica de esta investigación.

Para cerrar con claridad esta investigación, los resultados obtenidos juntos con la parte teórica han completado los objetivos del estudio. La competencia gramatical de los estudiantes estonios del español ha sido investigada y se han analizado los errores más comunes.

Bibliografía

Díaz Villa, Ana María (2005): *Tipología de errores gramaticales para un corrector automático*. Procesamiento del Lenguaje Natural. Núm. 35 pp. 409-416. [Consulta 12/02/2020] Disponible en

<http://journal.sepln.org/sepln/ojs/ojs/index.php/pln/article/view/2994/1488>

Kruse, Mari (2018): *La transferencia en personas plurilingües: los falsos amigos como un obstáculo y una oportunidad en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras*. Dissertationes Philologiae Romanicae Universitatis Tartuensis. Universidad de Tartu. [Consulta 17/05/2020] Disponible en

https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/59152/kruse_mari.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Mitkovska, Liljana (2016): *Error Analysis in the English language classroom*. Vizione. Universidad de FON. Vol. 26, pp. 25-31.

Nadal López, María José (2011-2012): *Análisis de errores de la interlengua de español para serbiohablantes: dificultades de uso del artículo*. Madrid: Biblioteca virtual redELE. [Consulta 12/02/2020] Disponible en

<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6cb1f335-7421-46c6-8cb7-344a9e0489a9/2014bv1514mariajosenadal-pdf.pdf>

Penadés Martínez, Inmaculada (2003): *Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores*. Lingüística en la Red. Alcalá: Universidad de Alcalá. [Consulta 20/02/2020] Disponible en

http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_051120032.pdf

Plans Moreno, Fernando (2014): *¿Test de nivel de español? Mira el oficial del AVE del Instituto Cervantes*. Hispanalia. [Consulta 19/10/2019] Disponible en <http://enhispanalia.blogspot.com/2014/09/test-de-nivel-de-espanol-mira-el.html>

Rodríguez Paniagua, Luis Roger (2001): *Análisis de errores e interlengua de aprendices árabes de español como lengua extranjera*. Salamanca: Universidad de Salamanca [Consulta 12/02/2020] Disponible en

<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:19e794e5-d0e3-4061-be82-9e0402311c41/2005-bv-04-10rodriguez-panigua-pdf.pdf>

Selinker, Larry (1972): *Interlanguage*. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. Vol. 10:3 pp. 210-231.

Selinker, Larry (1997): *Rediscovering interlanguage*. Estados Unidos de América. Longman. A Pearson Education Print on Demand Edition.

Sims, William R. (1987-1989): *Fossilization and language learning strategies in second language acquisition*. University of Minnesota. MinneTESOL Journal. Vol. 7 pp. 61-72. [Consulta 21/04/2020] Disponible en <http://minnetesoljournal.org/wp-content/uploads/2018/06/TESOL-1987-1989.pdf>

SpanishDict: *En llegar. Examples*. [Consulta 18/05/2020] Disponible en <https://www.spanishdict.com/examples/en%20llegar?lang=es>

Universidad de Tartu: *Bakalaureuseõppekava ülesehitus*. [Consulta 21/04/2020] Disponible en <https://www.ut.ee/et/%C3%BClesehitus>

Universidad de Tartu (2020a): *FGLR.03.256 – Hispaania keele teooria I, 1.osa*. Programa de asignatura. [Consulta 05/05/2020] Disponible en *õppeinfosüsteem* de Universidad de Tartu (en español el sistema de información del estudio).

Universidad de Tartu (2020b): *FGLR.03.256 – Hispaania keele teooria I, 2.osa*. Programa de asignatura. [Consulta 05/05/2020] Disponible en *õppeinfosüsteem* de Universidad de Tartu (en español el sistema de información del estudio).

Universidad de Tartu (2020c): *FLKE.05.064 – Hispaania keel algtaseme läbinuile (süvaõpe) II, tase A1 > A2*. Programa de asignatura. [Consulta 05/05/2020] Disponible en *õppeinfosüsteem* de Universidad de Tartu (en español el sistema de información del estudio).

Universidad de Tallin: *Kõrvaleriala*. [Consulta 21/04/2020] Disponible en <https://www.tlu.ee/korvaleriala>

Vavilova, Zhanna y John T. Broadbent (2019): *Fossilization, communicative rationality and communication strategies in second language learning*. RUDN Journal of Language Studies, Semiotics and Semantics. Vol. 10 No.2. pp. 522-531. [Consulta 21/04/2020] Disponible en

<http://journals.rudn.ru/semiotics-semantics/article/viewFile/21766/17228>

Wei, Xueping (2008): *Implication of IL Fossilization in Second Language Acquisition*. Graduate School of Foreign. Language, Beijing Language and Culture University. English Language Teaching. Vol. 1, No. 1. [Consulta 21/04/2020] Disponible en <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1082599.pdf>

Resüme

Käesoleva bakalaureusetöö „Grammatilise pädevuse uurimine veaanalüüsi abil“ eesmärk on analüüsida, kuidas eestlaste kirjalik grammatiline pädevus hispaania keele õppimisel areneb.

Teoriaosas tutvustatakse võõrkeele õppega seotud teaduslikke mõisteid, et luua teoreetiline raam töö praktilisele osale. Teorias keskendutakse keeleõppele ja tutvustatakse S. Pit Corderi ja Larry Selinkeri keeleõpet käsitlevaid teoseid, seletatakse lahti vahekeele teooria ja ajalugu ning tuuakse juurde näiteid nüüdisaegsetest vahekeele arengu uurimustöödest. Lisaks kirjeldatakse vea kinnistumist vahekeeles kui fenomeni, mis on paratamatu osa võõrkeele omandamisest. Viimasena tutvustatakse veaanalüüsi kui uurimismeetodit ja vigade tüpoloogiaid.

Praktilises osas kasutatakse eelnevalt tutvustatud veaanalüüsi, et tuvastada, kuidas areneb Tartu ja Tallinna Ülikooli hispaania filoloogia üliõpilaste grammatiline pädevus õpingute jooksul. Kirjeldatakse andmete organiseerimist ja valimit ning samuti antakse ülevaade, millised on töö piirangud ja mida tasuks edasi uurida.

Töös kogutud andmete analüüsimisel selgub, et kõige sagedasemini eksitakse subjunktiivivi, määrsõnade ning *futuro compuesto* ajavormi kasutamisel. Vead nende kolme grammatilise struktuuri kasutamisel võivad autori arvates tekkida näiteks sellest, et vastavaid teemasid pole veel ülikoolis õpitud. Samuti peab autor võimalikuks, et mõju avaldab tudengite grammatilisele pädevusele emakeel ja/või teised võõrkeeled. Praktilise osa väärtus on ka see, et omavahel on võrdluses ülikooli teise ja kolmanda kursuse tudengite tulemused ning seega ilmneb selgemalt, kuidas vahekeel ühe ülikooli õppeaasta jooksul on arenenud.

Bakalaureusetöoga uuris autor edukalt eestlaste grammatilise pädevuse arengut hispaania keele näitel. Analüüsist saab teha järeldusi, kuidas vahekeel areneb ning millised grammatilised aspektid on eestlaste jaoks veaohtrikud. Töö piirang on siiski asjaolu, et töös keskenduti ainult kirjalikele vigadele ning samuti valimi piiratus. Seega tuleks praktilises osas tehtud järeldusi kinnitada põhjalikumate uuringutega.

Apéndice

1. Test de Instituto de Cervantes con los resultados (a través de Formularios de Google)

Trabajo de fin de grado: La competencia gramatical reflejada en el análisis de errores

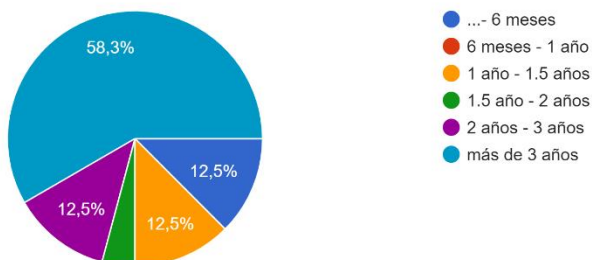
Tere! Minu nimi on Mariana Tulf ja ma kirjutan oma bakalaureuse lõputööd eestlaste grammatiliste teadmiste arengust hispaania keele õppimisel, kasutades selleks Cervantese Instituudi keeletesti grammatikaosa. Test koosneb 60 valikvastustega küsimusest. Palun vasta küsimustele kõrvalist abi kasutamata. Iga küsimuse juures on ka võimalus küsimusele mitte vastata, kui sa ei ole küsitud ajavorme veel õppinud või ei mäleta. Ausad vastused aitavad mul paremini mõista, milliste grammatiliste teemadega on eestlastel raskusi. Olen kõigile vastajatele äärmiselt tänulik!

¡Hola! Me llamo Mariana Tulf y estoy escribiendo mi trabajo de fin de grado sobre la competencia gramatical reflejada en el análisis de errores de estudiantes estonios del español. Mi instrumento de análisis es la parte gramatical del test de nivel del Instituto Cervantes, que me permite analizar la competencia gramatical y los problemas más comunes. El test contiene 60 preguntas de respuesta múltiple. Por favor, contesta a las preguntas sin buscar ayuda externa. Con cada pregunta también tienes la oportunidad de no responder si no conoces o no recuerdas las formas en cuestión. Las respuestas honestas me ayudan a entender qué aspectos gramaticales son difíciles para los estonios. ¡Agradezco a todos los participantes!

*Obligatorio

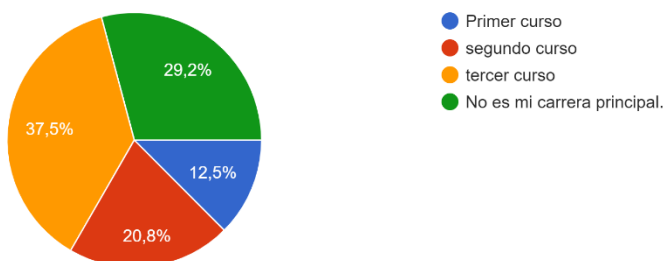
¿Cuánto tiempo has estudiado español?

24 respuestas



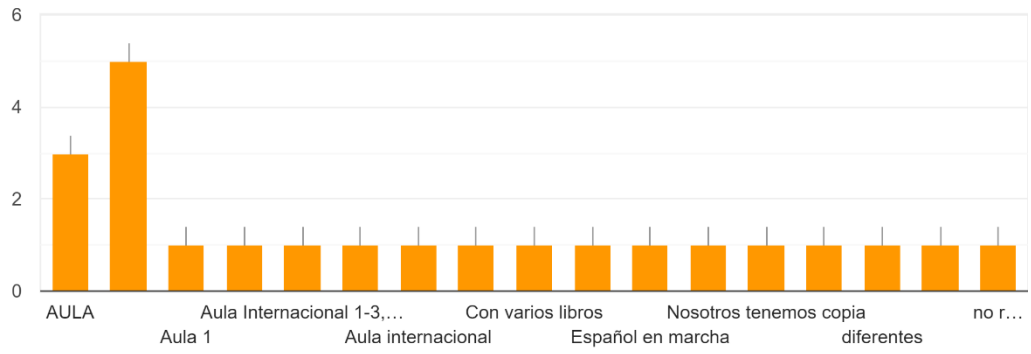
¿En qué curso estás en la filología hispánica?

24 respuestas



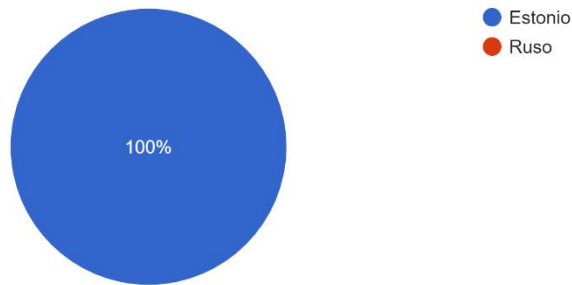
¿Con qué libro has estudiado español?

23 respuestas



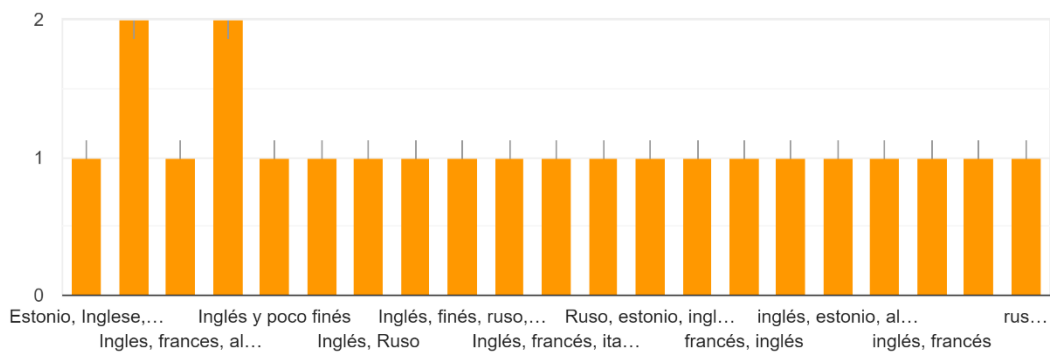
¿Cuál es tu lengua materna?

24 respuestas



¿Qué otras lenguas extranjeras hablas?

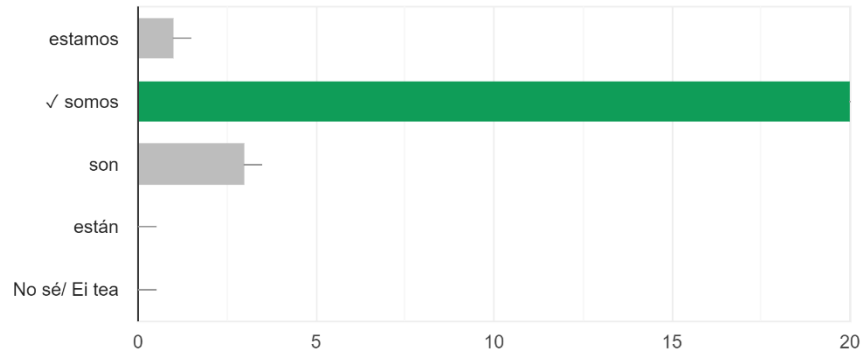
23 respuestas



Nüüd algab test/ Ahora empieza el test.

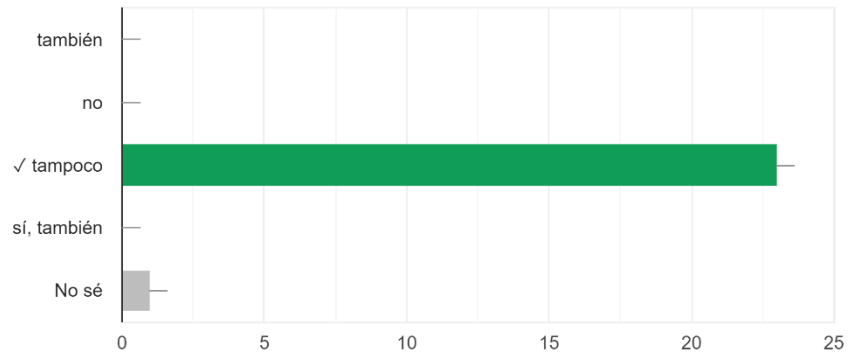
1. Todos los que estamos aquí ___ estudiantes de español.

20 de 24 respuestas correctas



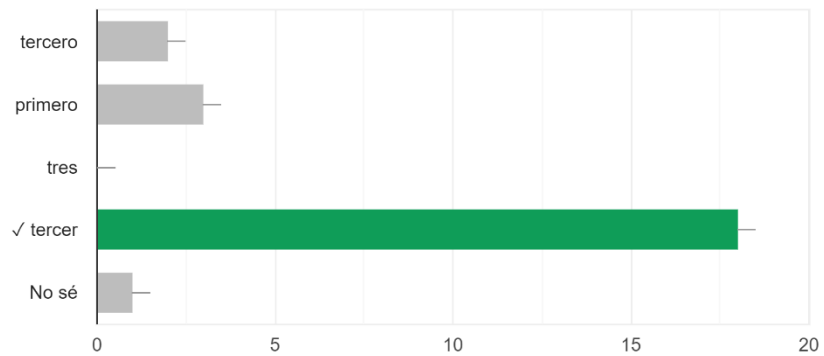
2. -Soy valenciana, pero no me gusta la paella. - A mi ____ .

23 de 24 respuestas correctas



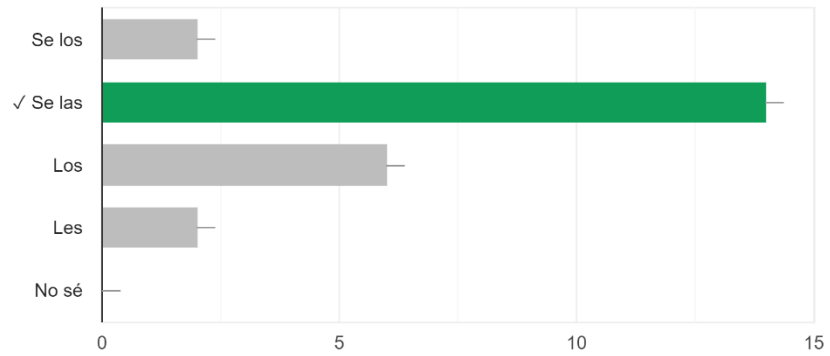
3. Se compró un apartamento en el ___ piso del palacio de las Damas.

18 de 24 respuestas correctas



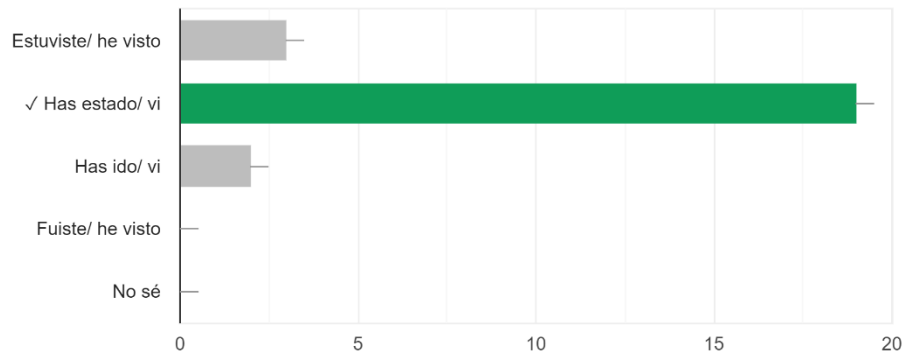
4. He comprado flores para Clara. ___ voy a llevar a casa.

14 de 24 respuestas correctas



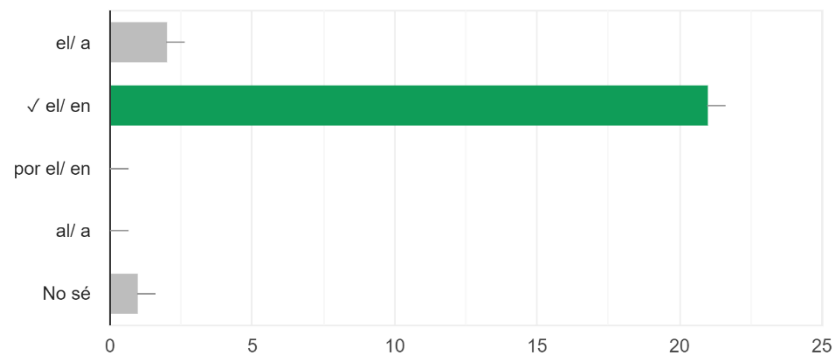
5. -¿___ alguna vez en el Instituto Cervantes? - Sí, lo conozco bien. Mira, la semana pasada ___ allí una película argentina muy interesante.

19 de 24 respuestas correctas



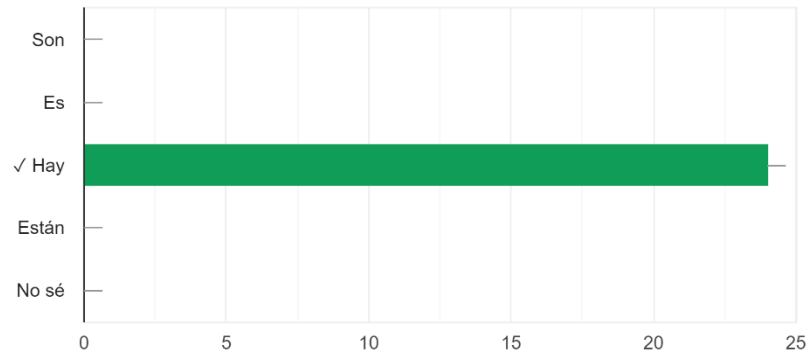
6. Llegaré a la ciudad ___ lunes próximo. Nos encontraremos ___ la estación.

21 de 24 respuestas correctas



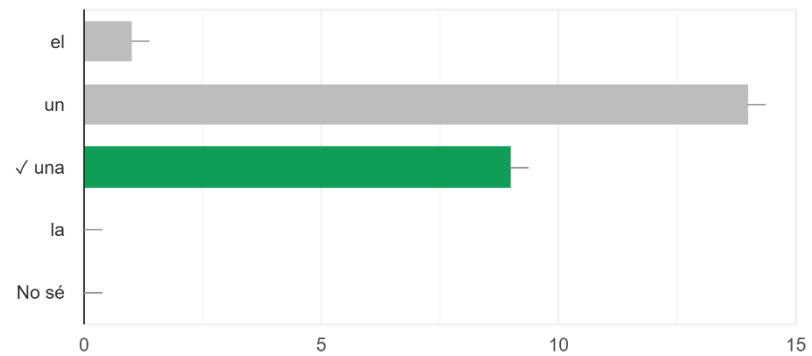
7. Esta ciudad es estupenda. _____ muchos lugares interesantes.

24 de 24 respuestas correctas



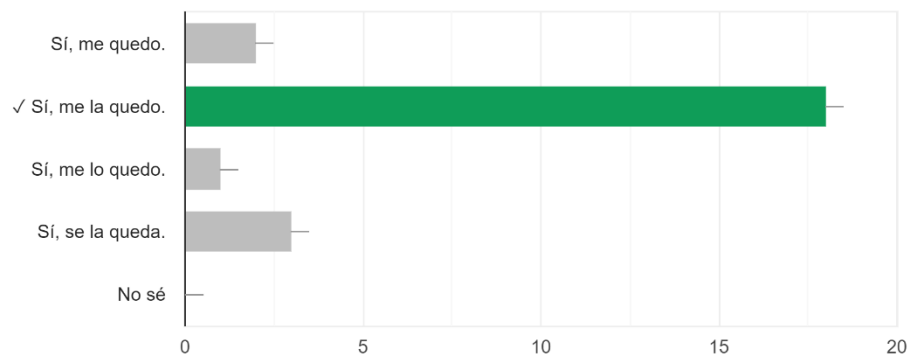
8. En el jardín hay _____ gran fuente de agua.

9 de 24 respuestas correctas



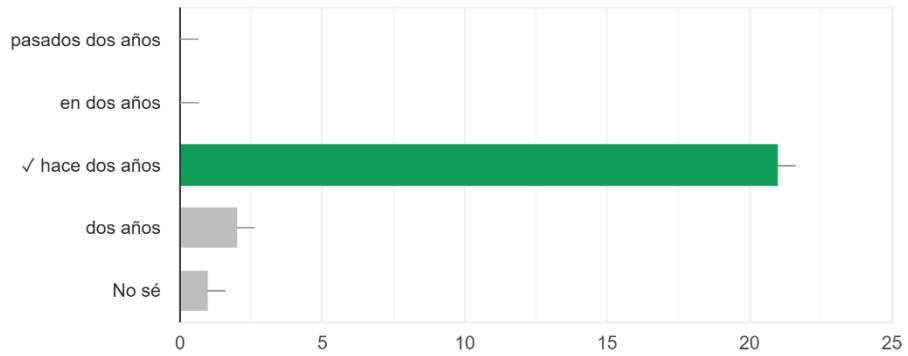
9. - Esta chaqueta vale 100 euros. ¿Se la queda? - _____ .

18 de 24 respuestas correctas



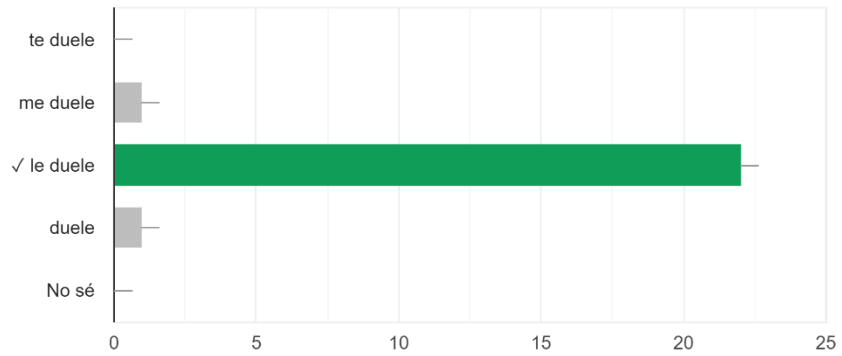
10. -Y tú, ¿cuándo estuviste en Perú?- Pues _____.

21 de 24 respuestas correctas



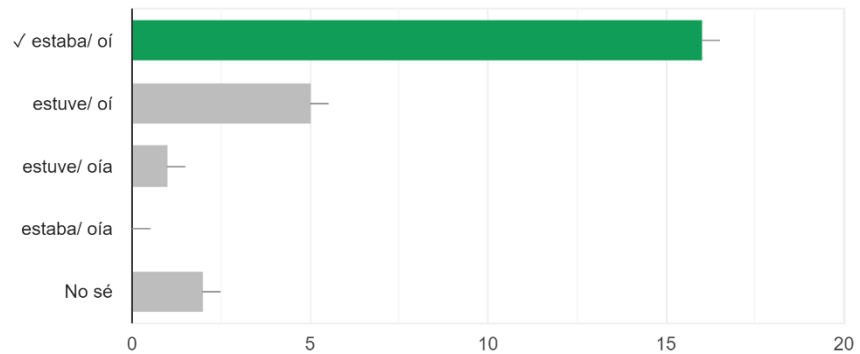
11. -¿Qué le pasa a tu hermano? - Se ha caído de la silla y _____ el brazo.

22 de 24 respuestas correctas



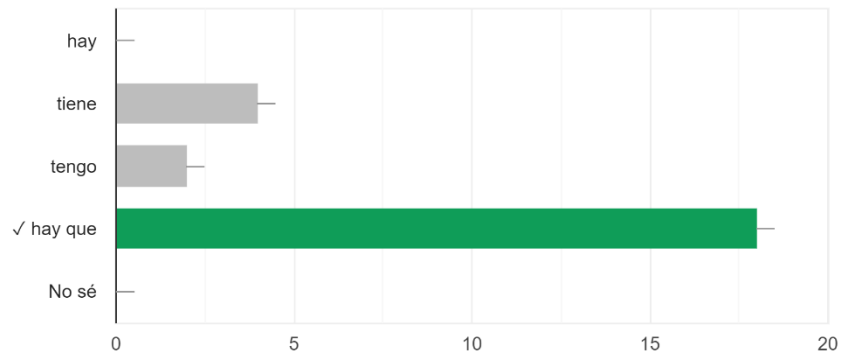
12. - El otro día _____ sola en casa y de repente _____ un ruido extraño en la cocina. - Qué miedo, ¿no?

16 de 24 respuestas correctas



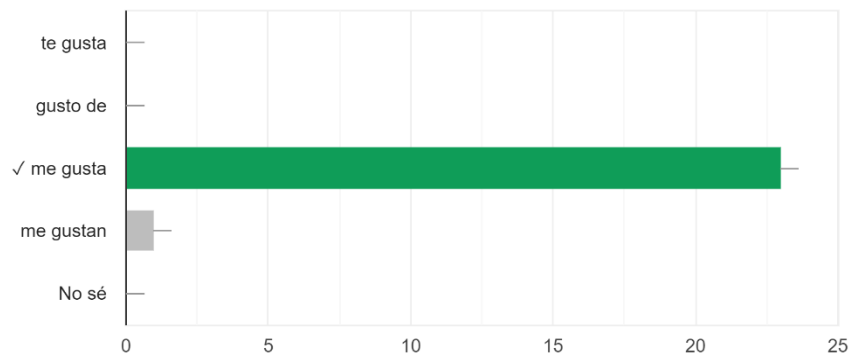
13. -Oye, ¿sabes qué _____ hacer para conectarse a Internet? - No sé... creo que necesitas un módem.

18 de 24 respuestas correctas



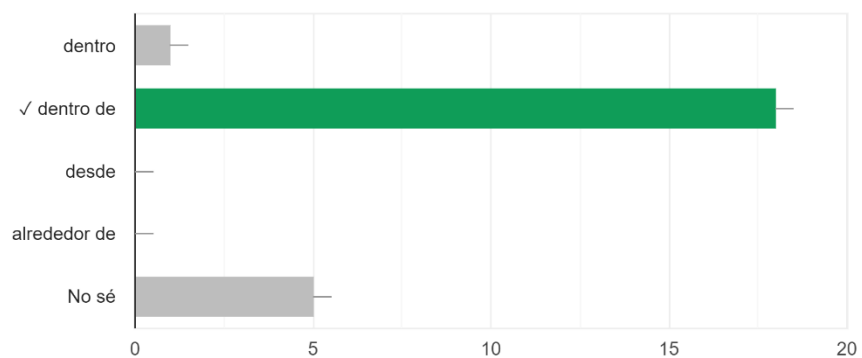
14. -Y tú, ¿qué haces los fines de semana? - Pues _____ mucho salir con amigos, cenar fuera, ir al cine...

23 de 24 respuestas correctas



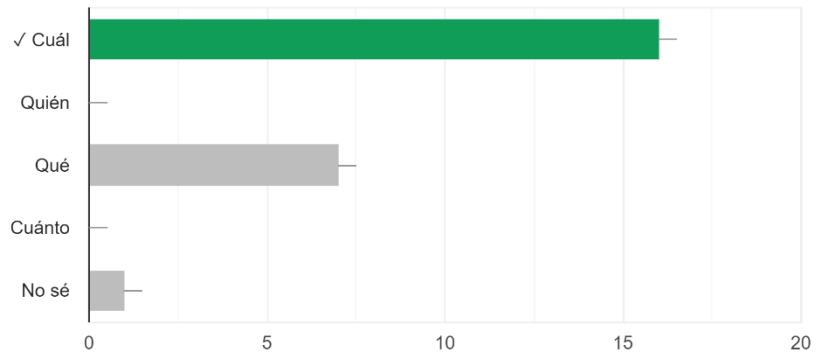
15. Para recoger el visado, vuelva _____ dos semanas aproximadamente.

18 de 24 respuestas correctas



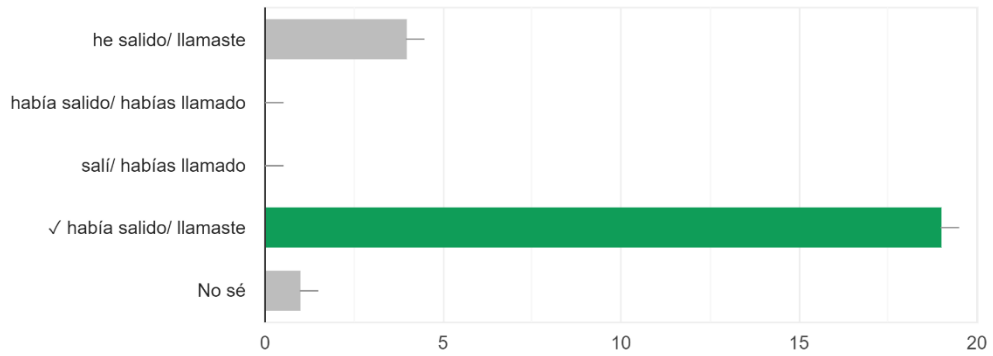
16. ¿_____ es la excusa que puso?

16 de 24 respuestas correctas



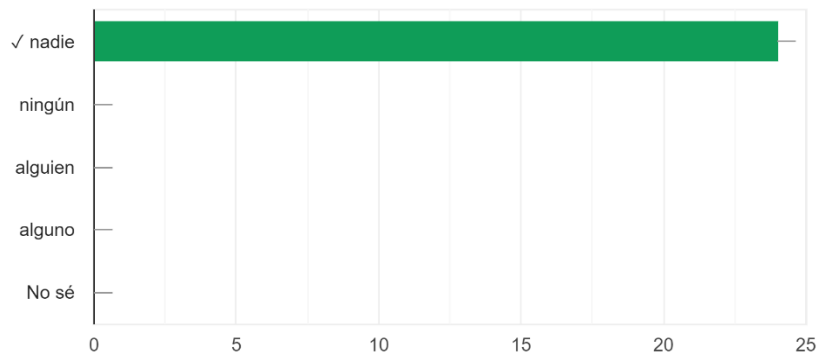
17. Yo ya _____ de la oficina cuando me _____.

19 de 24 respuestas correctas



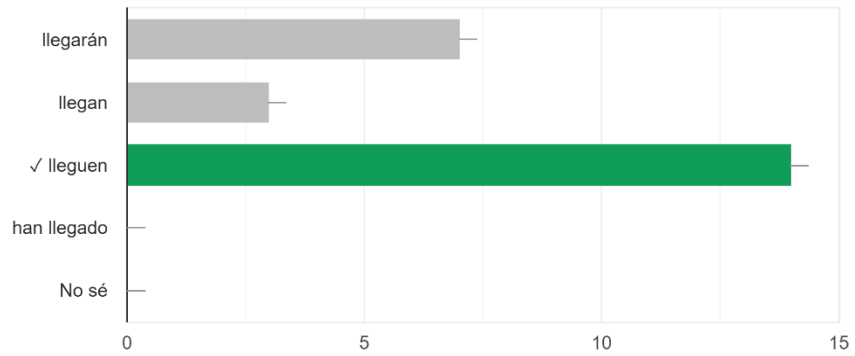
18. Es un secreto, no se lo digas a _____, por favor.

24 de 24 respuestas correctas



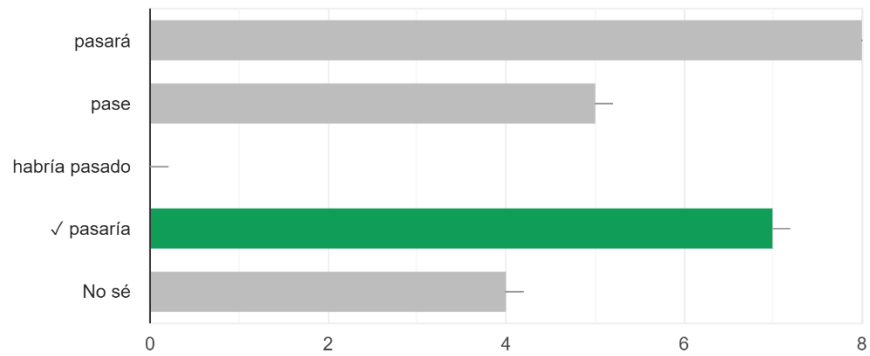
19. Estoy tranquilo; espero que mañana mis hijos no _____ tarde.

14 de 24 respuestas correctas



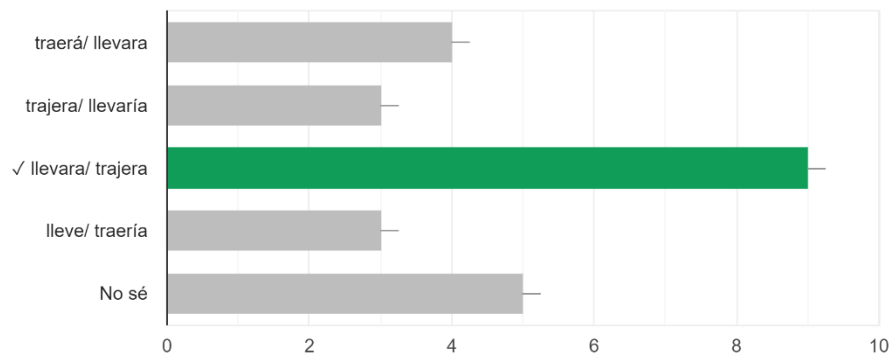
20. ¡Qué raro que Laura no haya venido todavía! Ayer me dijo que _____ por aquí sobre las cinco.

7 de 24 respuestas correctas



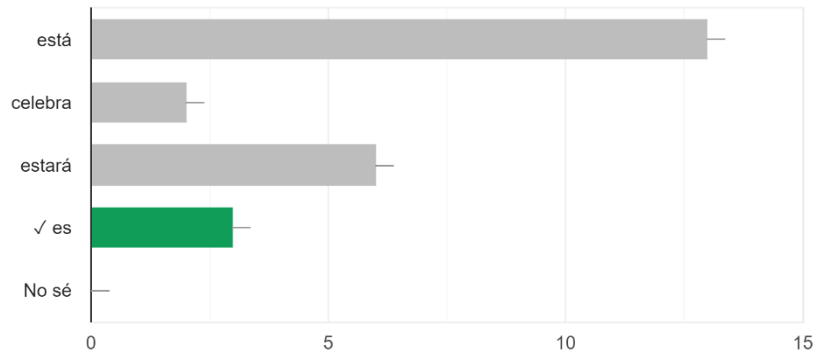
21. Me ordenó que me lo _____ a casa y no lo _____ a clase nunca más.

9 de 24 respuestas correctas



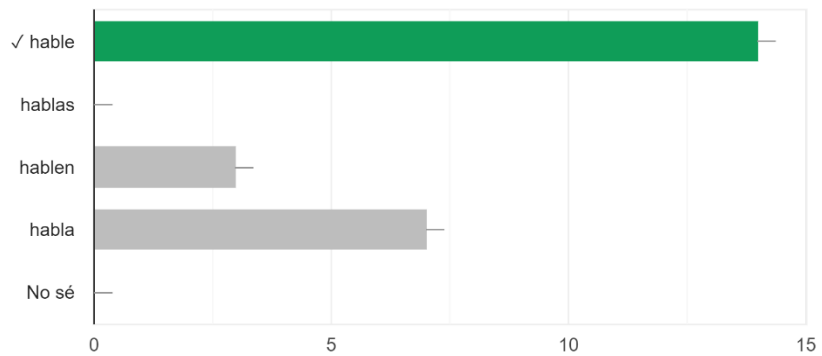
22. No estoy seguro, pero creo que la conferencia _____ en el salón de actos.

3 de 24 respuestas correctas



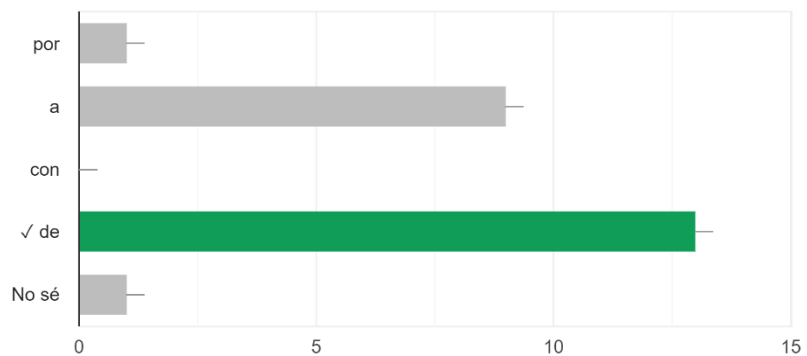
23. ¡Cállate ya! Me pone nerviosa que la gente _____ en el cine.

14 de 24 respuestas correctas



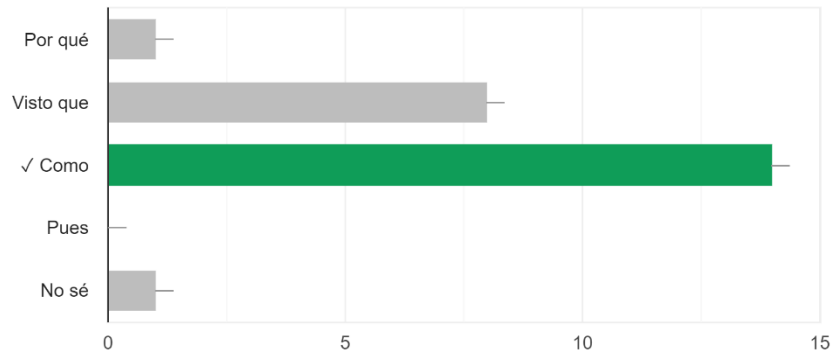
24. Nos obligaron a estar _____ pie dos horas seguidas.

13 de 24 respuestas correctas



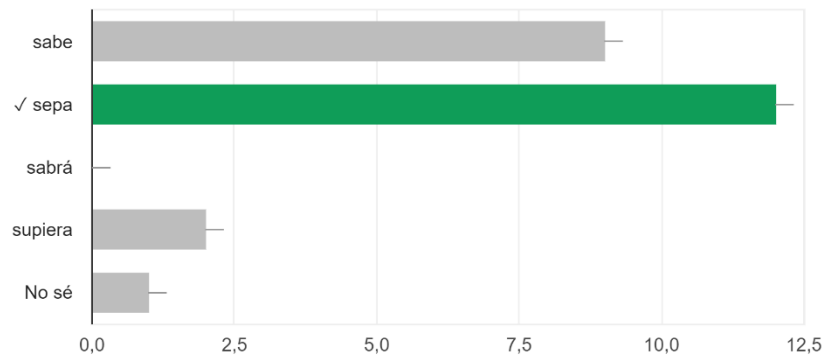
25. _____ no nos esperaban, no habían preparado cena.

14 de 24 respuestas correctas



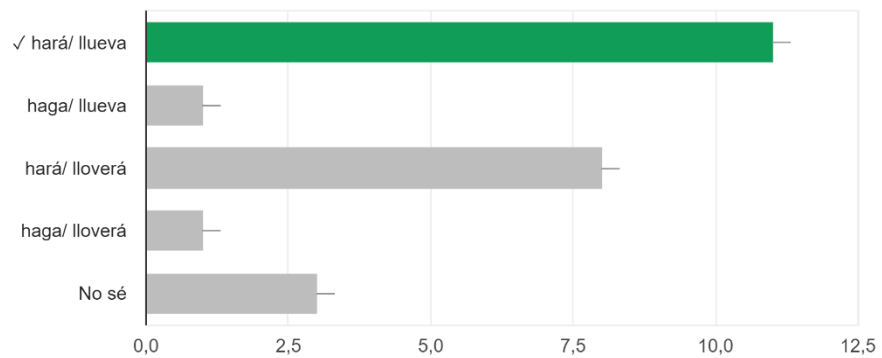
26. Buscan a alguien que _____ jugar al fútbol.

12 de 24 respuestas correctas



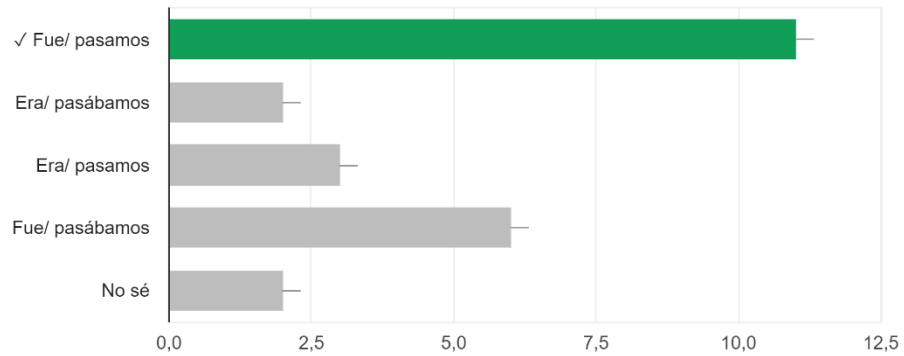
27. -¿Tú crees que lloverá mañana? -Yo creo que _____ mal tiempo, pero no creo que _____.

11 de 24 respuestas correctas



28. -¿Qué tal la fiesta de ayer? -Fenomenal. _____ divertidísima. Lo _____ muy bien.

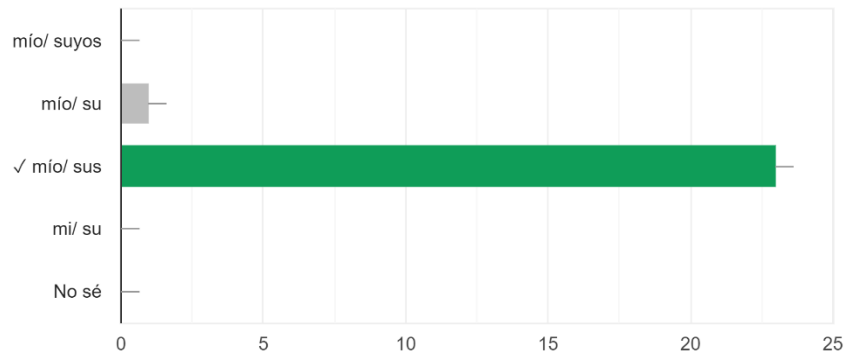
11 de 24 respuestas correctas



29. -Fíjate, un amigo _____ se ha ido a Katmandú con _____ compañeros de trabajo.

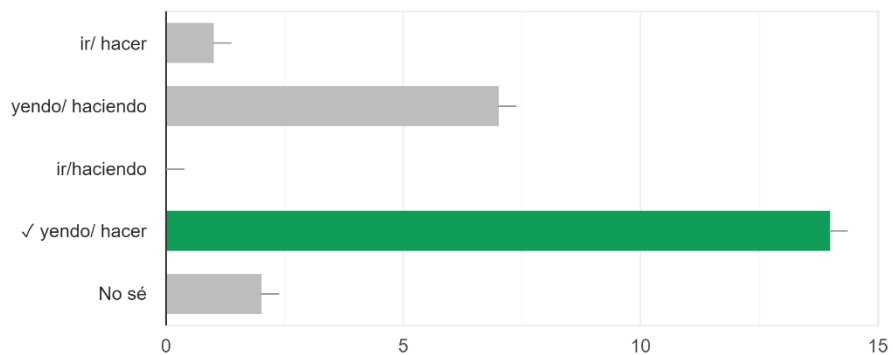
-¿A Katmandú? ¡Qué suerte tienen algunos!

23 de 24 respuestas correctas



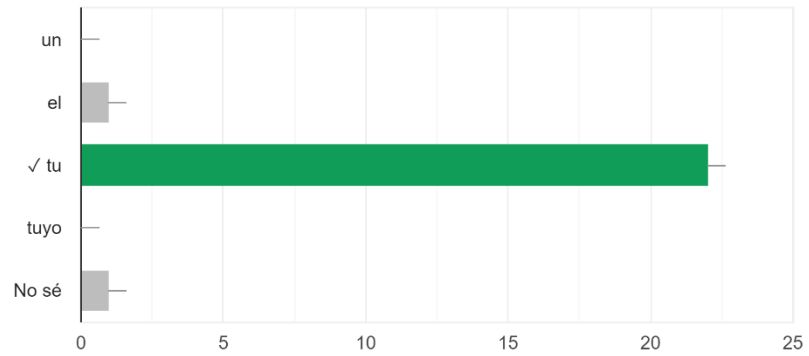
30. -¿Sigues _____ al mismo gimnasio del año pasado? -Pues, no. Ya no voy. Llevo varios meses sin _____ ejercicio.

14 de 24 respuestas correctas



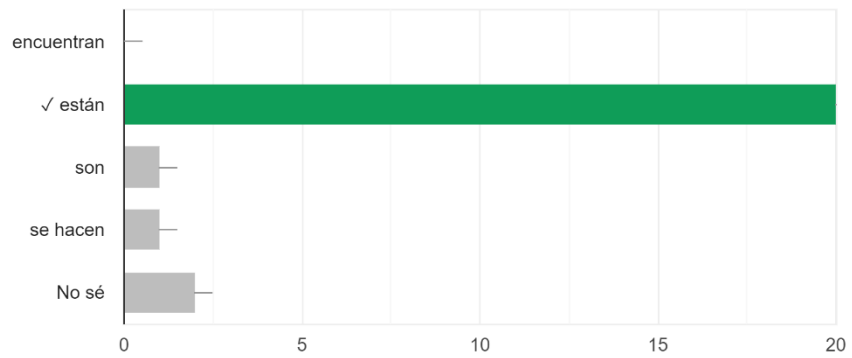
31. El otro día vi a _____ sobrino por la calle, pero no se paró a saludarme.

22 de 24 respuestas correctas



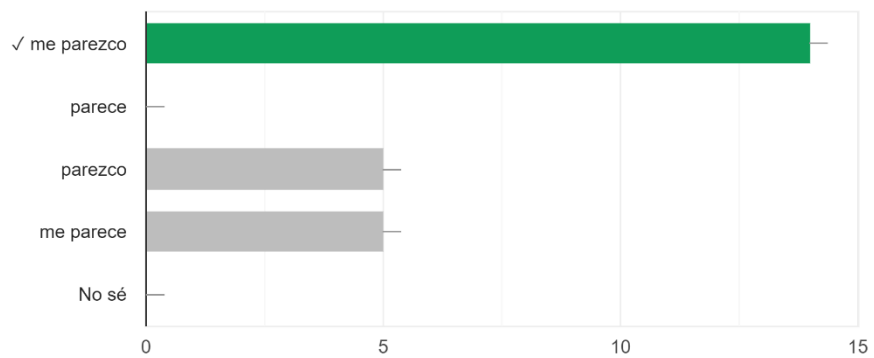
32. Todos los jugadores _____ listos para saltar al terreno de juego.

20 de 24 respuestas correctas



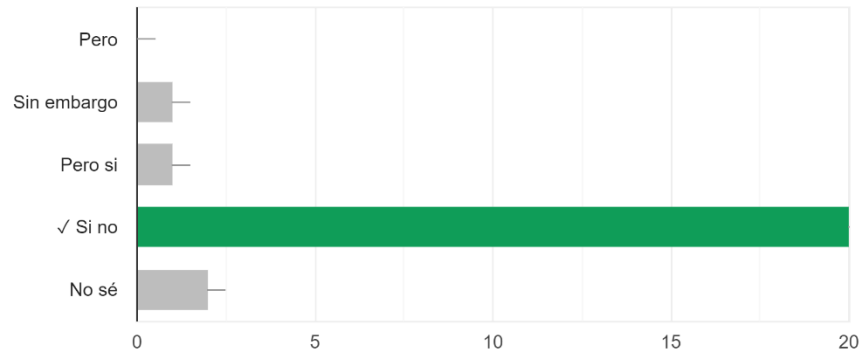
33. Yo _____ físicamente a mi padre.

14 de 24 respuestas correctas



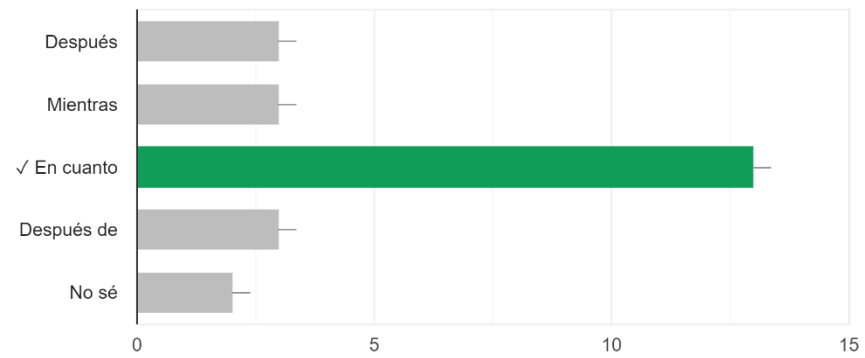
34. _____ trabajas lo suficiente, acabarán por echarte de la empresa.

20 de 24 respuestas correctas



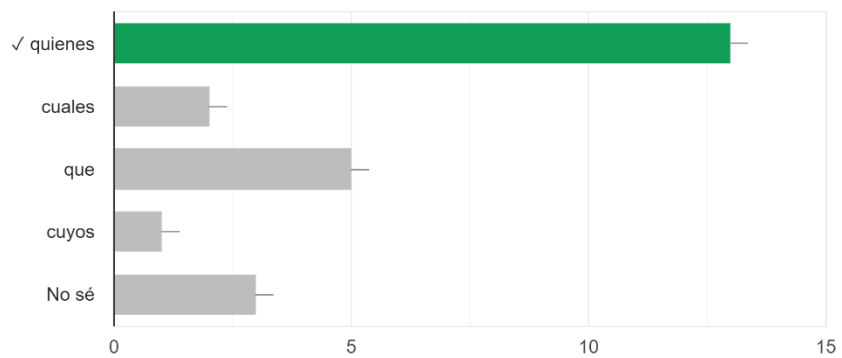
35. _____ supo quién lo había hecho, habló con el responsable.

13 de 24 respuestas correctas



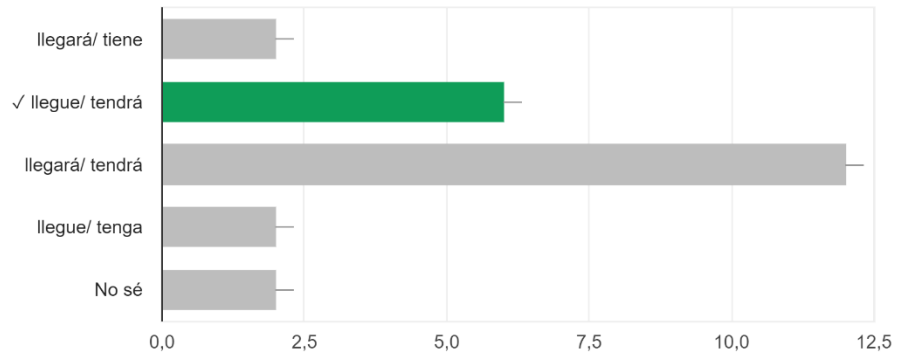
36. No era con nosotros con _____ quería hablar en aquel momento.

13 de 24 respuestas correctas



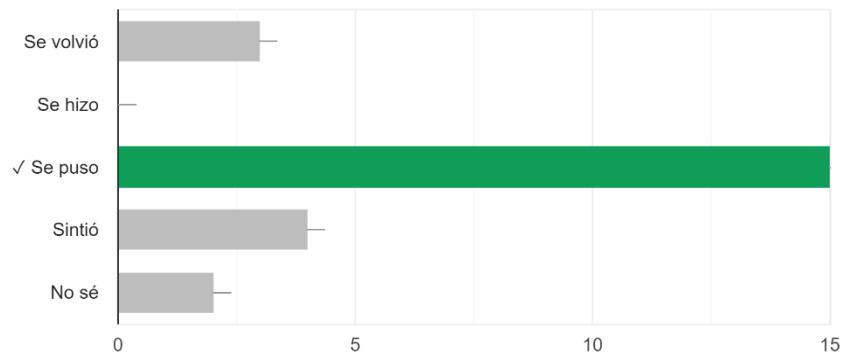
37. El que _____ último, _____ un premio de consolación.

6 de 24 respuestas correctas



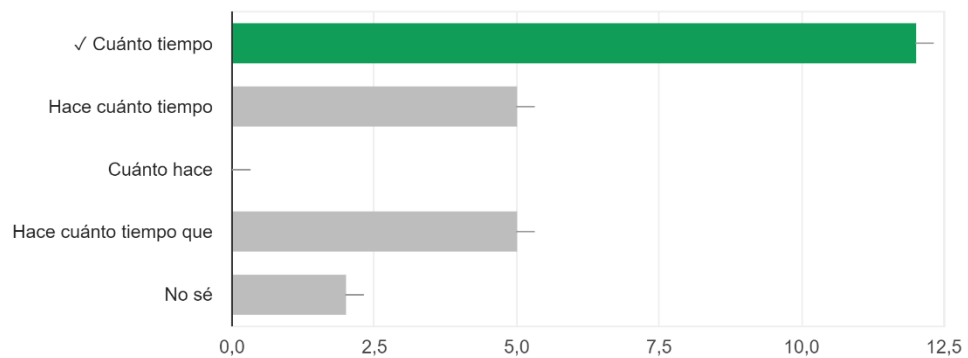
38. _____ muy nervioso cuando sonó el teléfono.

15 de 24 respuestas correctas



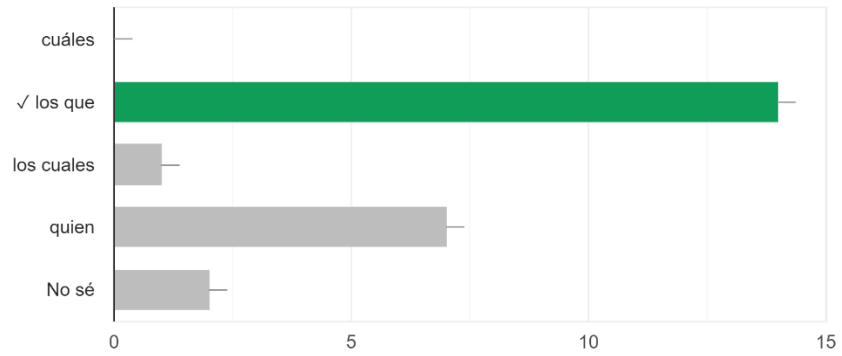
39. ¿_____ llevas viviendo en Milán?

12 de 24 respuestas correctas



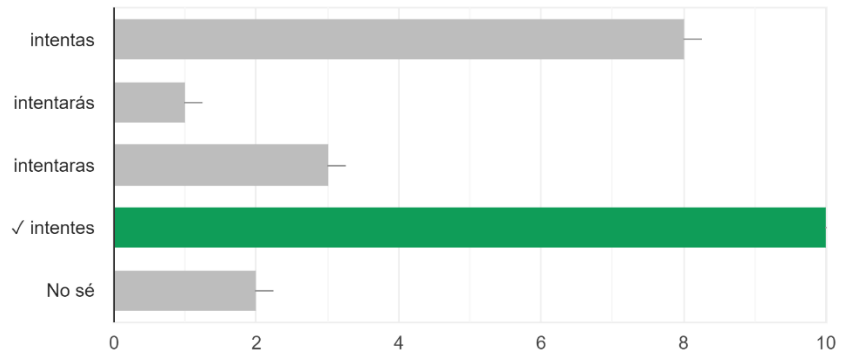
40. Fueron ellos mismos _____ me advirtieron del peligro que corría.

14 de 24 respuestas correctas



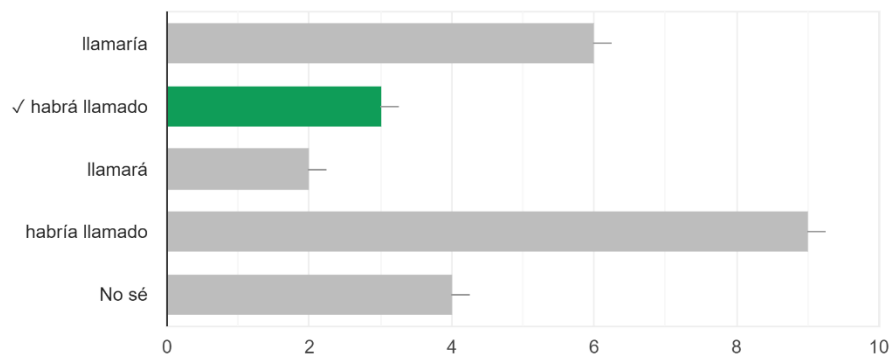
41. Por mucho que lo _____, no conseguirás que cambie de opinión.

10 de 24 respuestas correctas



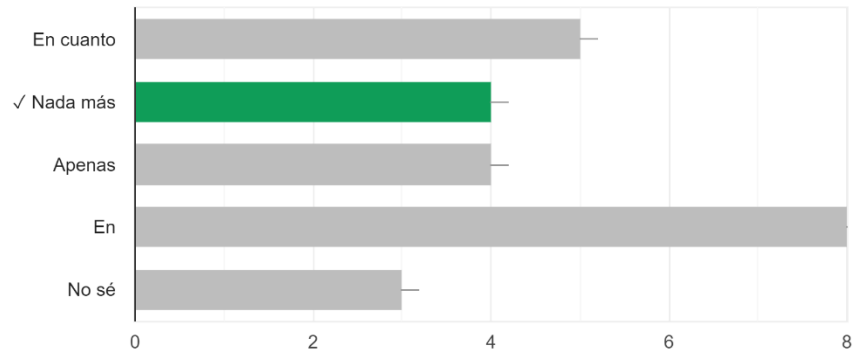
42. - ¿Quién _____ ayer a esas horas? - No sé, seguramente alguien que se equivocó.

3 de 24 respuestas correctas



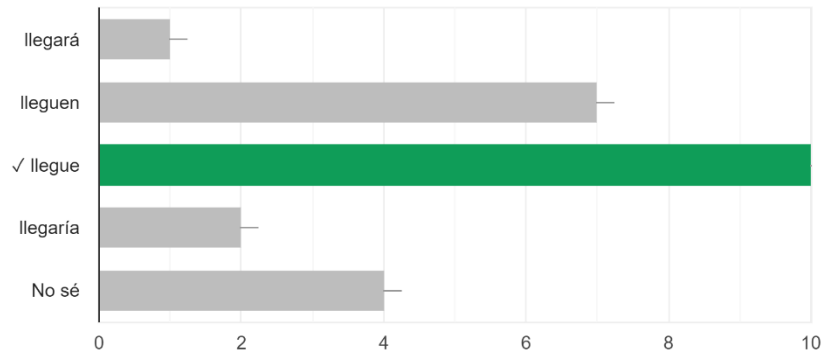
43. _____ llegar, te mandaré mi nueva dirección.

4 de 24 respuestas correctas



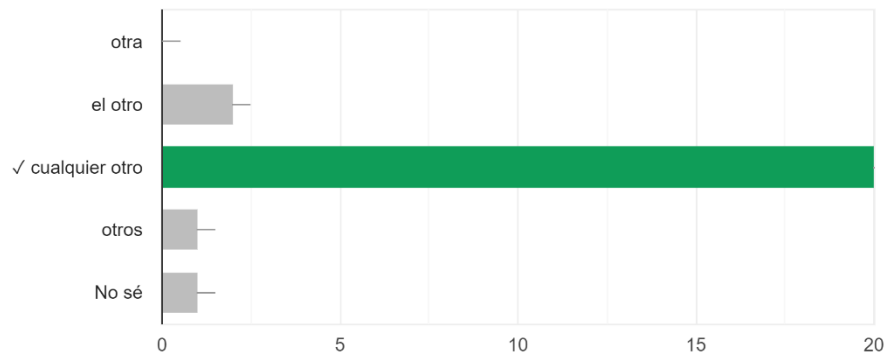
44. ¡Son ya las dos! Como no _____ puntual, me marcho y no lo vuelvo a llamar.

10 de 24 respuestas correctas



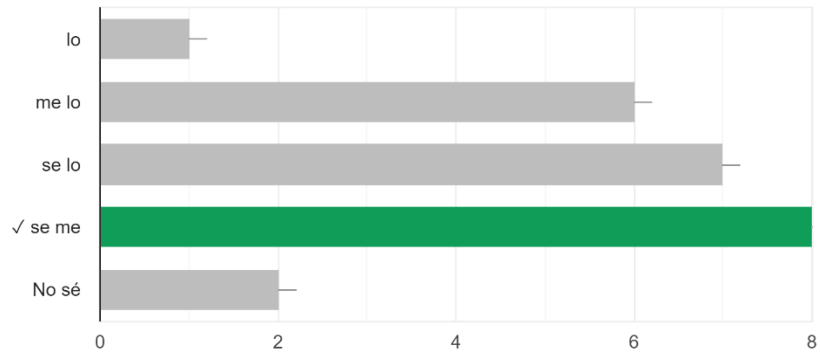
45. Este libro ya lo he leído. Dame _____, pero que sea en español.

20 de 24 respuestas correctas



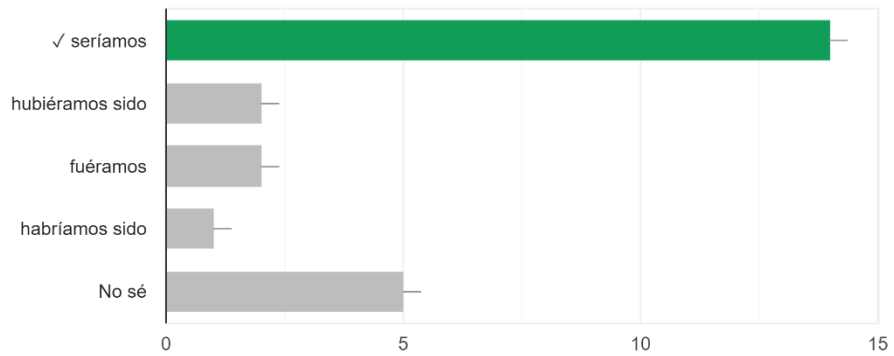
46. No consigo comprender cómo _____ ha roto el ordenador.

8 de 24 respuestas correctas



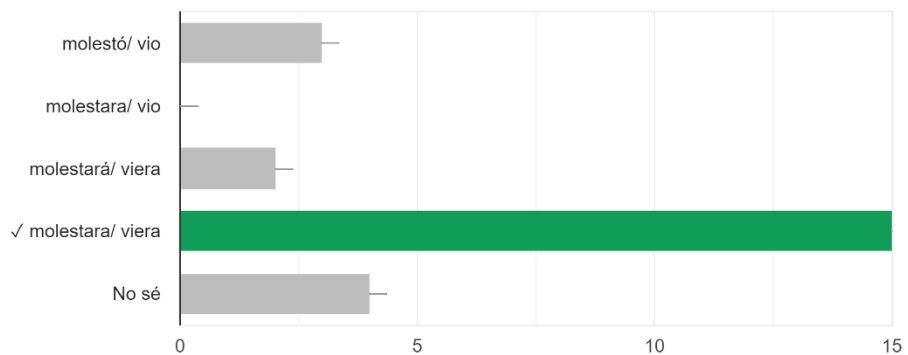
47. En la era de las comunicaciones, ¿alguna vez nos hemos parado a pensar si _____ capaces de volver a los tiempos de las palomas mensajeras?

14 de 24 respuestas correctas



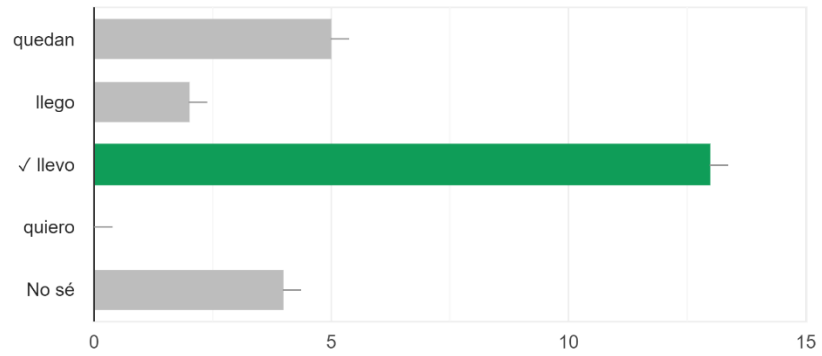
48. Se lo dije de manera que no se _____, pero también quise que _____ que ni somos tontos ni lo vamos a dar por perdido.

15 de 24 respuestas correctas



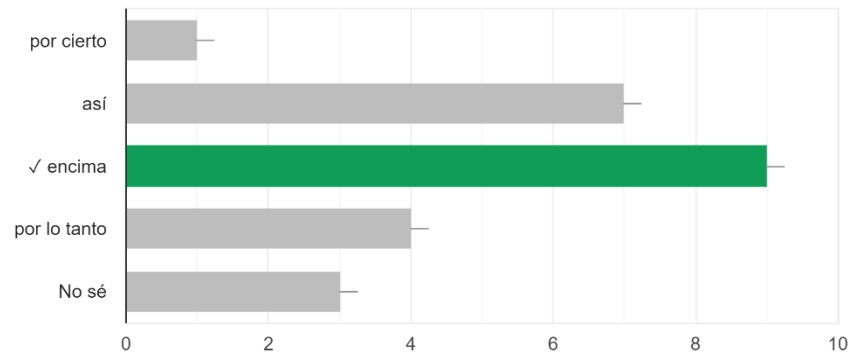
49. Esta vez aprobaré el examen; _____ preparados todos los temas.

13 de 24 respuestas correctas



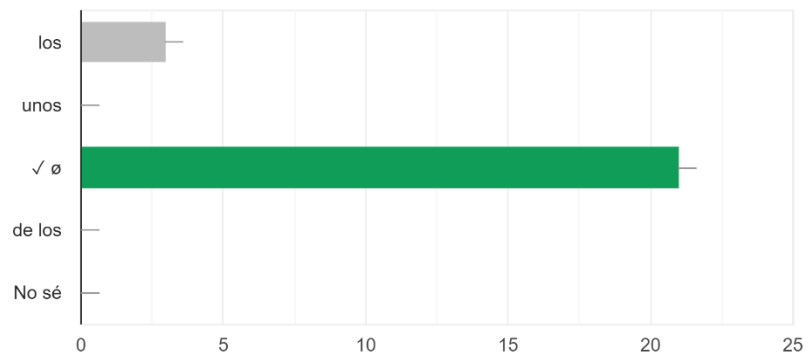
50. Me pides que te ayude, te espero dos horas, no te presentas, me voy y _____ me dices que no me preocupas por ti.

9 de 24 respuestas correctas



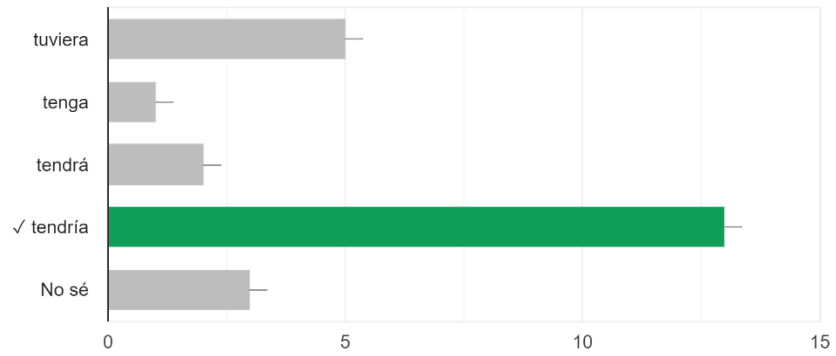
51. Les gusta escribir _____ artículos, no libros.

21 de 24 respuestas correctas



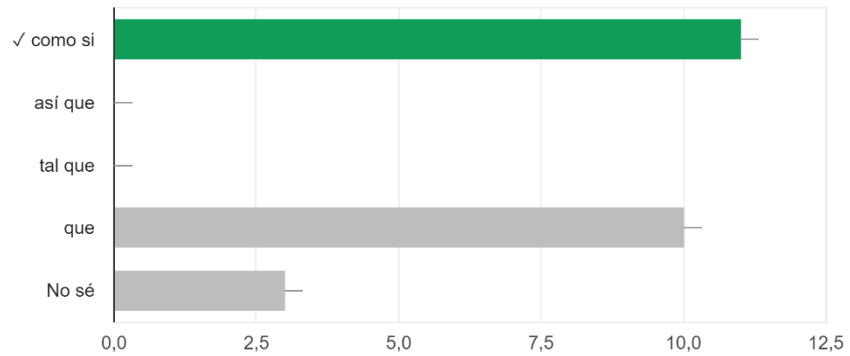
52. Si hubiera viajado más, ahora _____ más oportunidades.

13 de 24 respuestas correctas



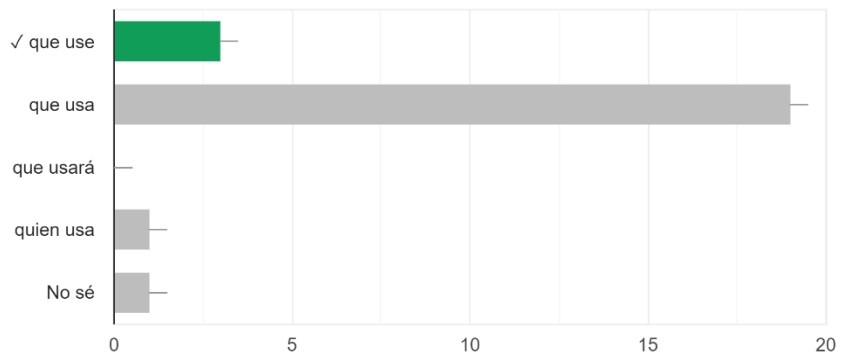
53. Parece _____ fuera a llover.

11 de 24 respuestas correctas



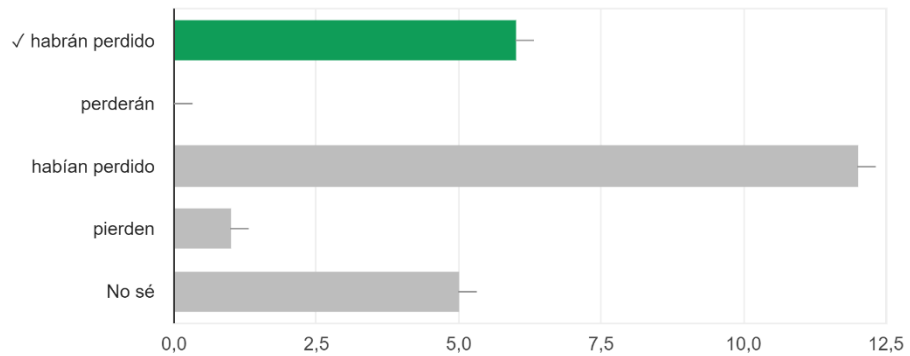
54. El _____ un coche cada día, no quiere decir que tenga millones.

3 de 24 respuestas correctas



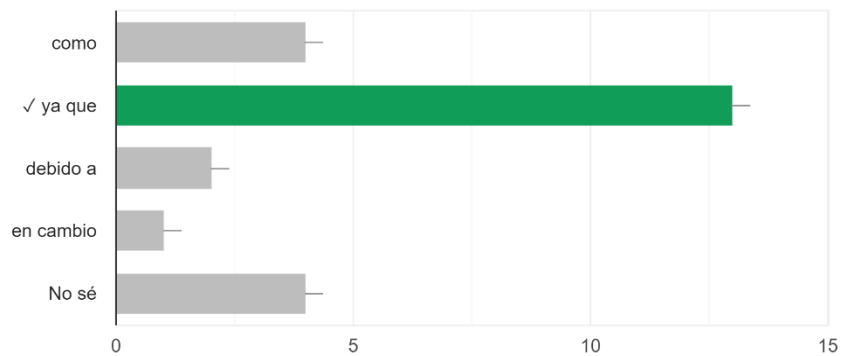
55. - ¿Dónde estarán tus padres? Hemos quedado a las 7 h 30 y ya son las 8 h. - No te preocupes. Seguramente _____ el autobús.

6 de 24 respuestas correctas



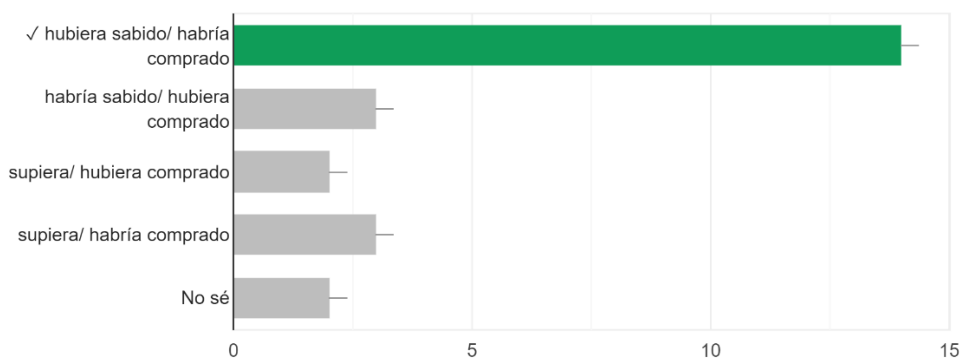
56. Los representantes sindicales no han logrado alcanzar un acuerdo _____ hay demasiadas diferencias de opinión.

13 de 24 respuestas correctas



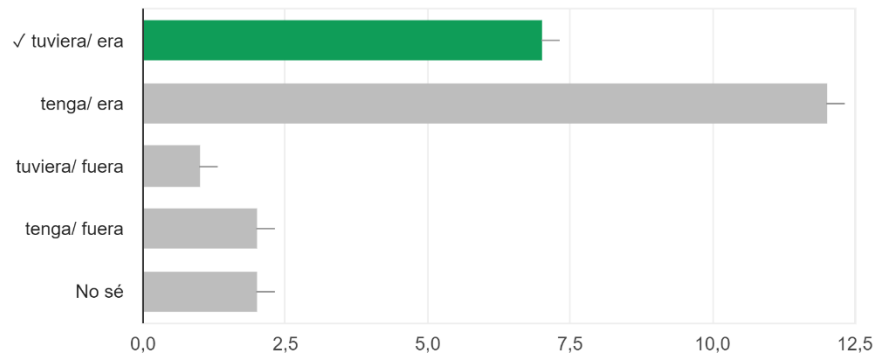
57. -El jueves fue el cumpleaños de Gabriela. - ¡Qué pena! Si lo _____, le _____ alguna cosilla.

14 de 24 respuestas correctas



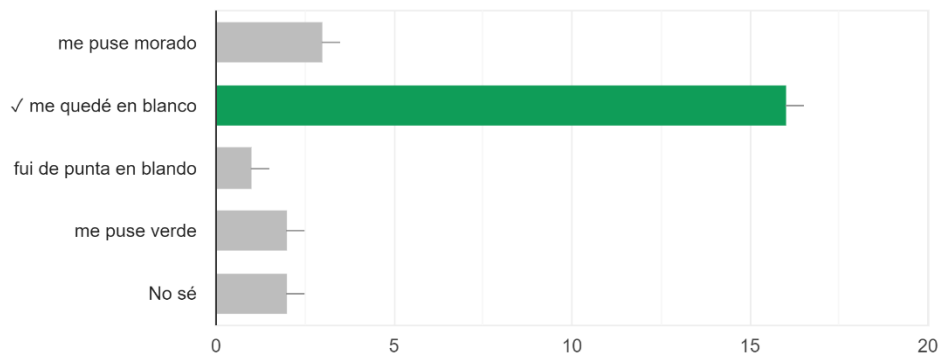
58. Cuando le conté a Pedro dónde vivía, me dijo que _____ cuidado, que la zona _____ un poco peligrosa.

7 de 24 respuestas correctas



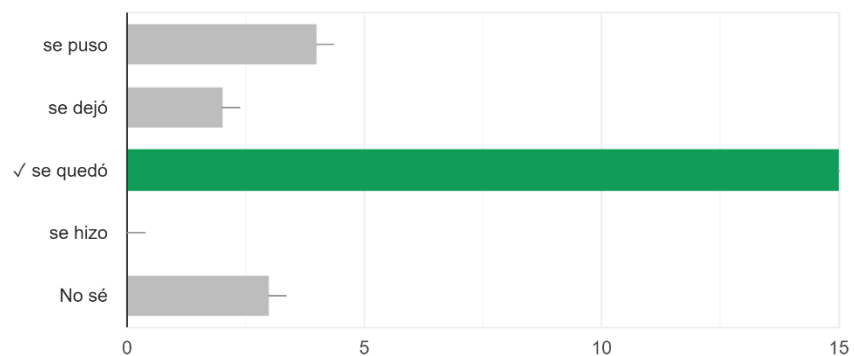
59. - Oye, por cierto, ¿qué tal te fue el examen? -¡Fatal, no me hables! Estaba nerviosísimo y _____.

16 de 24 respuestas correctas



60. -El otro día me encontré con Elena y le conté que ya no salgo con Ramón. -¿Qué te dijo? -Nada, _____ muy sorprendida.

15 de 24 respuestas correctas



Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Mariana Tulf

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „La competencia gramatical reflejada en el análisis de errores”, mille juhendaja on Mari Kruse, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Mariana Tulf

27.01.2020