

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

**ANÁLISIS DE ERRORES EN EL APRENDIZAJE DE LOS ARTÍCULOS EN ESPAÑOL
POR PARTE DE APRENDIENTES DE HABLA ESTONIA Y RUSA**

Tesina de máster

Autora: Iuliia Nikitina

Directora: Mari Kruse

Tartu 2019

Índice

Introducción.....	3
1. Modelos de análisis del desempeño lingüístico del alumno.....	6
1.1. Análisis Contrastivo	6
1.1.1 La aplicación del AC a la enseñanza de la lengua extranjera.....	9
1.1.2 Críticas y limitaciones del AC.....	10
1.2 Análisis de errores	12
1.2.1 La aplicación de AE a la enseñanza	13
1.2.2 Críticas y limitaciones de AE	14
1.3 Interlengua	15
1.3.1 La aplicación de la teoría de la Interlengua a la enseñanza.....	16
1.4 Teoría de Sistemas Dinámicos (TSD)	17
2. Influencias de lenguas no nativas	21
3. Similitudes lingüísticas en aprendizaje de lenguas extranjeras	27
4. Las lenguas del presente estudio y sus clasificaciones.....	31
4.1 La lengua estonia	31
4.1.1 El panorama histórico.....	32
4.1.2 Descripción.....	33
4.2 La lengua rusa.....	34
4.2.1 Descripción.....	34
4.2.2 El ruso en Estonia.....	34
4.3 La lengua española	35
4.3.1 Descripción.....	35
4.3.2 El español en Estonia.....	36
4.4 La lengua inglesa	37
4.4.1 Descripción.....	37
5. Los artículos en español	39
5.1 Resumen breve de las diferencias de los usos de artículos en español e inglés.	41
5.2 Estudios previos sobre los errores en el uso de los artículos en lenguas extranjeras	42
6. Trabajo de campo	43
7. Análisis de errores del proceso de adquisición del artículo.....	59
7.1 Errores en el uso del artículo definido.....	59
7.1.1 Errores en la concordancia de género y número de los artículos definidos	59
7.1.2 Errores de adición de artículo definido.....	60
7.1.3 Errores de omisión de artículo definido	61

7.1.4 Error de elección del artículo indefinido por el definido.....	63
7.2 Presentación de los errores analizados del artículo indefinido.....	63
7.2.1 Errores en la concordancia de género y número de los artículos indefinidos	64
7.2.2 Errores de adición del artículo indefinido	64
7.2.3 Errores de omisión del artículo indefinido	65
7.2.4 Errores de selección del artículo definido en vez de indefinido.....	66
7.3 Presentación de los errores analizados del artículo neutro <i>lo</i>	66
8. Conclusiones del estudio e implicaciones didácticas	68
Conclusión.....	71
Bibliografía.....	74
Abstract.....	78
Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks	80

Introducción

Hoy en día, en la era de la globalización, el monolingüismo ya no es tan frecuente como el multilingüismo (González Lozano, 2012; Jessner, 2006; Hammarberg, 2001). En consecuencia, el conocimiento de lenguas diferentes no solo es un privilegio, sino que a veces es una necesidad. Mientras el inglés puede llamarse la *lingua franca*, el español es una opción popular como segunda lengua o tercera lengua entre las personas.

El interés por la adquisición de lenguas extranjeras aumentó en el siglo XX, lo que dio lugar a una serie de investigaciones en la materia. Ahora, la noción de adquisición de una segunda lengua suele entenderse en un sentido más amplio, en el que este término puede referirse a cualquier lengua que el alumno haya adquirido después de la infancia (Hammarberg, 2001, pág. 21). Asimismo, la adquisición de un tercer idioma ha sido considerada simplemente como otro caso de adquisición de un segundo idioma durante mucho tiempo. Estudios recientes han demostrado que el desarrollo de la interlengua de L2 no es necesariamente idéntico a la de L3, especialmente con respecto a las posibles fuentes de transferencia (Cenoz, 2001, 2003; Leung, 2005).

Aunque los problemas más frecuentes fueron investigados y analizados, la adquisición de los artículos en español sigue siendo uno de los temas importantes y problemáticos. Los errores del uso del artículo se pueden ver en diferentes niveles de estudio. Este trabajo de investigación se centra en la adquisición y el uso de artículos, debido a una notable cantidad de errores producidos por los hablantes de lengua estonia y rusa.

El interés principal de este trabajo es abordar la adquisición de los artículos en español por parte de aquellos hablantes nativos de ruso y estonio cuya segunda lengua es inglés. Los participantes no son monolingües, sino multilingües, que aprenden español como su tercera lengua (L3) o su cuarta lengua (L4), por lo que este estudio pertenece a la esfera de la adquisición de lenguas extranjeras. Es importante tener en cuenta la influencia de la lengua materna de los participantes y la segunda lengua en la adquisición de tercera lengua. Este estudio examina el papel que desempeñan L1 y L2 en la adquisición de L3 y las diferentes posibilidades de transferencias.

Una de las hipótesis de la presente investigación es que para los hablantes nativos de ruso y de estonio adquirir los artículos en español resulta difícil, debido a que esa categoría gramatical no existe en su lengua materna. Sin embargo, como tienen cierto conocimiento del inglés, pueden aprovechar su conciencia metalingüística cuando aprenden español y usar sus propias estrategias de aprendizaje.

Diferentes estudios han demostrado que la transferencia se produce no solo desde la L1, sino también desde la L2, especialmente cuando el nivel del estudiante es suficientemente avanzado. Por lo tanto, otra hipótesis es la siguiente: teniendo en cuenta que los estudiantes tienen al menos un nivel intermedio de inglés, la transferencia se realizará de inglés a español. Se puede observar especialmente en los casos donde el uso del artículo es diferente entre el español y el inglés.

La tercera hipótesis está relacionada con el tipo de errores de uso de los artículos. Puesto que el estonio no tiene el género gramatical, los errores de concordancia de género serán más comunes entre los hablantes nativos estonios.

El objetivo de este estudio es abordar las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Podemos hablar de transferencia de L2 en la adquisición de L3, teniendo en cuenta que el L1 de los alumnos no tiene dada unidad gramatical?
- ¿Cuál es el alcance de la transferencia de L2 en las etapas iniciales y en los niveles más altos de adquisición de L3?
- ¿El desarrollo de la lengua de los estudiantes es diferente para los estudiantes que tienen el estonio como lengua materna de los estudiantes que tienen el ruso como lengua materna?

El presente trabajo ofrece un análisis de errores relacionados con el uso del artículo en una serie de redacciones producidas por los estudiantes universitarios de habla rusa y/o estonia aprendientes de español como lengua extranjera. Además, rastreamos si ha habido algún cambio durante su aprendizaje en la forma en que usan su idioma.

El resultado de este estudio será la creación de un enfoque viable para la enseñanza teniendo en cuenta la transferencia relacionada con L2 al aprender una L3 o L4 en estudiantes multilingües.

Nuestro trabajo consiste en ocho capítulos. La primera parte de este trabajo está dedicada a las teorías e incluye cinco capítulos. El primer capítulo se centra en los diferentes modelos utilizados en la adquisición del segundo idioma, incluyendo el análisis contrastivo, el análisis de errores, la interlengua y la teoría de sistemas dinámicos. En el segundo capítulo hemos repasado las teorías que se relacionan con las influencias de las lenguas no nativas, lo que es crucial para nuestro trabajo, ya que los alumnos saben más de un idioma. En el tercer capítulo observamos las similitudes lingüísticas en diferentes idiomas y vemos que la similitud no es percibida de igual manera por los lingüistas y los estudiantes. En el siguiente capítulo hemos revisado los idiomas que son familiares para nuestros estudiantes. El último capítulo de la parte teórica se centra en los artículos en lengua española y ofrece una breve comparación con el uso de artículos en inglés, así como los resultados de algunos estudios previos en este campo.

Toda la información mencionada en los capítulos anteriores es relevante para nuestra parte práctica de la investigación. En los últimos tres capítulos proporcionamos información sobre nuestra investigación y los participantes. Después tenemos una descripción detallada de los errores cometidos por los estudiantes, seguida del capítulo dedicado a la explicación de las posibles fuentes de datos errores. Con el octavo capítulo terminamos nuestra investigación y ofrecemos conclusiones e implementaciones didácticas. Terminamos nuestro trabajo con una conclusión final, bibliografía y un resumen en inglés.

1. Modelos de análisis del desempeño lingüístico del alumno

Los estudios de la influencia de la lengua materna en la adquisición de una segunda lengua tienen una tradición relativamente larga en comparación con los estudios de la influencia de L2 en L3. Una de las principales preocupaciones de la investigación sobre la adquisición de un segundo idioma es la cuestión de la influencia del idioma nativo. El examen de hasta qué punto los aprendices de una segunda lengua dependen de su lengua materna y el intento de ayudarlos en su adquisición de L2 tiene sus raíces en el trabajo de Fries en 1945 relacionado con el diseño de los manuales. Fries señaló que: "Los materiales más eficientes son aquellos que se basan en una descripción científica del lenguaje que se aprende, comparados cuidadosamente con una descripción paralela del idioma nativo del aprendiz" (Fries, 1945, pág. 9).

Los desafíos que surgieron en la década de los cincuenta fueron en gran parte una reacción a dos afirmaciones que los estudiosos estadounidenses habían hecho sobre la influencia del idioma nativo, llamada la transferencia en los veinte años anteriores. La primera de esas afirmaciones fue que la existencia de diferencias interlingüísticas hacía que la adquisición de la segunda lengua fuera extremadamente diferente de la adquisición de la primera lengua. Fries se suscribió al análisis conductista de la competencia lingüística como una serie de hábitos. La transferencia fue la influencia de los viejos hábitos, algunos potencialmente útiles y otros dañinos.

El estudio de Schachter de estudiantes asiáticos de inglés en 1974, *An error in error analysis*, encontró evidencia que indica que: "El alumno aparentemente construye hipótesis sobre el idioma de destino basándose en el conocimiento que ya tiene sobre su propio idioma" (Schachter, 1974, pág. 212). Estos y otros estudios cercanos llevaron la atención al fenómeno de la transferencia negativa, también llamada la interferencia.

La importancia de la lengua nativa en el aprendizaje de una segunda lengua es un tema controvertido. No obstante, generalmente, las personas toman en cuenta cuán diferentes o similares son esos idiomas. Esta comparación fue el comienzo del análisis contrastivo.

1.1. Análisis Contrastivo

Las *Theories of Contrastive Analysis* de Lado (1957) se desarrollaron más tarde del trabajo de Fries, lo que subrayó aún más la confianza de los estudiantes en la sintaxis de su L1 en la adquisición del idioma de destino. La hipótesis de análisis contrastivo temprano (Lado, 1957) propuso que el aprendizaje de una segunda lengua se facilitaría en construcciones donde las estructuras o formas nativas y de una segunda lengua son semejantes, mientras que las diferencias entre las dos lenguas podrían causar dificultades en la adquisición. El supuesto de que la

transferencia de L1 tiene un papel importante en el aprendizaje de L2 es ampliamente aceptado. Según Lado, podemos predecir y describir el patrón que causará dificultad en el aprendizaje y aquellos que no lo harán, al comparar sistemáticamente el idioma y la cultura que se aprenden con el idioma y la cultura nativos del estudiante.

Corder (1983, pág. 83) afirma que cuanto más parecidos sean la lengua materna y la lengua de destino, mayor será la ayuda de la lengua materna en el aprendizaje de segunda lengua. Ringbom (2007, pág. 55) también señala que, si un alumno se enfrenta a una L2 totalmente no relacionada, dominar la gramática incluso en la recepción es difícil ya que no puede encontrar elementos equivalentes en su L1. Según Ringbom (2007), sobre todo, la comprensión de los significados y funciones de las palabras de uso frecuente tales como artículos, preposiciones y pronombres se convierte en una tarea compleja, ya que hace que el alumno intente entender mediante la realidad lingüística con la que ya está familiarizado la otra que le es bastante ajena. Ferguson (1965) también señaló que uno de los principales problemas en el aprendizaje de una segunda lengua es la interferencia causada por las diferencias estructurales entre la lengua nativa del aprendiz y la segunda lengua. Una consecuencia natural de esta convicción es la creencia de que un cuidadoso análisis contrastivo de los dos idiomas ofrece una base excelente para la preparación de materiales educativos, la planificación de cursos y el desarrollo de técnicas reales en el aula (Ferguson, pág. 4).

Corder (1978) describe que la transferencia puede ser una estrategia para el alumno. Sugiere que la L1 del alumno puede facilitar el proceso de desarrollo del aprendizaje de la L2, al ayudarlo a progresar más rápidamente en la ruta "universal" cuando la L1 es similar a la L2. Propuso además la idea de que los errores de interferencia son, de hecho, el resultado de un préstamo y no de una transferencia negativa. En otras palabras, los estudiantes recurren a su lengua materna para compensar la insuficiencia. Esto también explica por qué se confía más en la L1 al comienzo del proceso de aprendizaje. Krashen (1981) hizo una propuesta bastante similar, cuando sugirió que los alumnos pueden usar su idioma nativo para iniciar expresiones cuando no tienen suficiente conocimiento del idioma de destino para este propósito.

Fries y Lado vieron la importancia de desarrollar materiales que están diseñados para ciertos grupos de estudiantes en función de sus lenguas maternas. Fries (1949, pág. 97) observó que los problemas que enfrentan los estudiantes chinos son diferentes de los de los estudiantes españoles. Las prácticas pedagógicas desarrolladas por Fries fueron utilizadas en libros posteriores.

Sin embargo, los hallazgos de los años sesenta llevaron a criticar el valor predictivo del Análisis Contrastivo (AC) y lo pusieron en tela de juicio (por ejemplo, Corder, 1973; Whitman y Jacson,

1972). Como resultado, Wardhaugh (1970) definió como “versión fuerte” la primera variante de la hipótesis de análisis contrastivo e insistió en la necesidad de una “versión débil” en la que no se reivindicara la predicción a priori de ciertos elementos lingüísticos en todos los idiomas; además insistió en que se enfatizara la influencia del sistema L1 del alumno, en lugar de enfatizar el valor predictivo de ésta.

Entonces, hubo dos posiciones que se desarrollaron con respecto al marco de la hipótesis de análisis contrastivo. Éstos se conocían de diversas maneras como visión fuerte versus visión débil, y visión predictiva versus explicativa (Gass et al., 2013, pág. 86). En la opinión generalizada, se afirmó que se podían hacer predicciones sobre el aprendizaje y, por lo tanto, sobre el éxito de los materiales de enseñanza de idiomas basados en una comparación entre dos idiomas. La versión débil comenzó con análisis de los errores recurrentes de los alumnos. En otras palabras, la versión débil empieza con lo que hacen los alumnos y luego intenta explicar esos errores sobre la base de las diferencias entre la L1 de los usuarios y su idioma de destino. La versión débil se hizo más popular debido al hecho de que la versión fuerte tuvo menos éxito en cuanto a la predicción de errores de los alumnos. No todos los errores cometidos por los estudiantes de idiomas seguían la Hipótesis del Análisis Contrastivo fuerte (Gass et al., 2013, pág. 87).

Lee (1968) describe la versión fuerte del análisis contrastivo: el análisis contrastivo se basa en el supuesto de que la causa de la dificultad y los errores en el aprendizaje de idiomas extranjeros es la interferencia que proviene del idioma nativo de los estudiantes; que las dificultades se deben a las diferencias entre los dos idiomas; que cuanto mayores sean estas diferencias, más notables serán las dificultades de aprendizaje; que los resultados de una comparación entre los dos idiomas son necesarios para predecir las dificultades y los errores que se producirán al aprender el idioma extranjero; que lo que hay que enseñar se puede encontrar mejor comparando los dos idiomas y luego restando lo que es común entre ellos.

En cambio, la versión débil de la hipótesis del análisis contrastivo predice que, donde existen diferencias, los errores serían bidireccionales, es decir, por ejemplo, los hablantes de francés que aprenden inglés y los hablantes de inglés que aprenden francés cometerían errores en características lingüísticas paralelas. Zobl (1980) propone un ejemplo: en inglés, los objetos directos, los sustantivos o los pronombres, vienen después del verbo (“*The dog eats the cookie. The dog eats it*”). Sin embargo, en francés, los objetos directos que son sustantivos siguen el verbo (“*le chien le mange*” – “*the dog it eats*”). La hipótesis del análisis contrastivo predeciría que un hablante nativo de inglés podría cometer un error al decir “*Le chien mange le*” al aprender francés, y que un hablante nativo de francés podría decir “*The dog it ate*” cuando aprende inglés (Zobl, 1980).

No obstante, hay algunas críticas contra el análisis contrastivo: no se predijeron todos los errores reales; y vice versa no todos los errores previstos ocurrieron. A pesar de que el análisis contrastivo no parecía ser la solución perfecta, proporcionó espacio para la discusión y dio lugar a nuevos descubrimientos. Se sugirió que existen otros factores que afectan el desarrollo de la L2 y que el papel del idioma nativo es mucho más complejo que la simple correspondencia directa de una lengua a otra de la que se habla la versión anterior de la hipótesis de análisis contrastivo (Gass et al., 2013, págs. 88-89). Según Brown (2000), hoy en día la versión débil de la hipótesis de análisis contrastivo se puede ver bajo la etiqueta de influencia interlingüística, que da cuenta de la influencia de la lengua materna del alumno como conocimiento o experiencia previa en el aprendizaje y la enseñanza de una segunda lengua. Por otra parte, Gilquin (2000, pág. 95) discute que dos enfoques que se complementan bien son el Análisis Contrastivo y el Análisis Interlingüístico Contrastivo. Mientras que el primero compara dos idiomas para llegar a una descripción de sus diferencias y similitudes, el segundo trata de descubrir las características de *nativeness* y *non-nativeness* en la lengua del estudiante comparándola con la lengua materna.

1.1.1 La aplicación del AC a la enseñanza de la lengua extranjera

Como se ha mencionado antes, Fries (1945) afirmó que el material utilizado en la enseñanza debería guiarse por una descripción detallada del idioma del destino, en contraste con otra descripción detallada del idioma nativo del alumno. Corder también notó que las similitudes entre L1 y L2 facilitan la integración de elementos de L2 en el programa de estudios incorporado del alumno. En ese momento, la mayor contribución del lingüista a la enseñanza de idiomas se consideraba un estudio contrastivo intensivo de la segunda lengua y la lengua materna del aprendiz; de esto se derivan las suposiciones acerca de las posibles áreas de dificultad con las que se encontraría el alumno, y el siguiente paso sería dirigir la atención del maestro a estas áreas para dedicar una atención especial a estas áreas problemáticas en el proceso de enseñanza (Corder, 1981, pág. 5).

La aplicación del AC para la enseñanza se plasma con la introducción del método audiolingüe¹, basado en el distribucionalismo de Bloomfield y su escuela, y en la Psicología conductista. Durante la década de 1950, los Estados Unidos se volvieron más poderosos y el inglés también. La metodología de enseñanza utilizada por la lingüística estadounidense y británica fue bastante similar, aunque se desarrollaron de forma independiente (Richards et al., 2003). El enfoque estadounidense duro se relacionó directamente con la lingüística estructural y el análisis

¹ “El método audiolingüe, conocido también como método audiolingüístico, es la concreción didáctica de la lingüística estructural y el análisis contrastivo, en cuanto a la concepción de la lengua, y del conductismo, en cuanto teoría del aprendizaje. (Método audiolingüe, s.f.)”

contrastivo. El trabajo de Fries (1945) presentó los principios básicos de la influencia del sistema de lengua materna en el sistema de lengua meta. Se suponía que el Análisis Contrastivo ayudaría a preparar materiales de enseñanza precisos que ayudarían a evitar interferencias.

El enfoque desarrollado por los lingüistas de Michigan y otras universidades se conoce como el Enfoque Oral, el Enfoque Audio-Oral o el Enfoque Estructural. La idea principal era que lo primero que se debe aprender es a escuchar. Después de eso los alumnos aprenderán pronunciación, expresión oral, lectura y escritura. Durante la década de 1950 en los Estados Unidos se consideró necesario tener conocimientos lingüísticos para enseñar, por lo tanto, no es sorprendente que los materiales de estudio producidos por Fries y otros lingüistas de Yale y otras universidades ofrezcan un análisis lingüístico profundo, pero no tengan mucho de pedagogía. El nuevo método audiolingüe se basó en el Enfoque Audio-Oral o Estructural desarrollado por Fries con adiciones de psicología conductista. Este enfoque se basa en las estructuras del lenguaje y el contenido se presenta de una manera estructurada derivada del análisis contrastivo entre la lengua materna de los alumnos y la lengua meta. Este método fue el más popular durante la década de 1970 en la enseñanza de idiomas extranjeros en los Estados Unidos, así como en la enseñanza de inglés en otros países. (Richards et al., 2003, págs. 58-61)

Otra contribución del AC en la pedagogía es la presunta capacidad de predecir y diagnosticar los errores de L2 de los alumnos, así como los diseños de pruebas de guía para los alumnos de L1 común o los de las características comunes del lenguaje. Lado (1957) descubrió que el AC puede predecir y describir patrones de dificultad de aprendizaje en L2 e incluso los errores que se producirán en el aprendizaje de una segunda lengua; además de predecir el poder de los errores y el tiempo necesario para eliminarlos (James, 1980). En combinación con el Análisis de Errores (véase cap. 1.2), el AC nos ayuda a explicar y sistematizar nuestra experiencia de enseñanza. El análisis de errores por sí solo no explica el origen de los errores, solo los describe, pero el análisis contrastivo puede proporcionar los datos necesarios para los autores de los libros de texto y las gramáticas pedagógicas con respecto a la selección y disposición de los elementos del idioma de destino, así como señalar los problemas que deben examinarse con especial atención (Marton, 1972, pág. 121).

1.1.2 Críticas y limitaciones del AC

El análisis contrastivo fue criticado por los defensores del análisis de errores; han argumentado que el análisis contrastivo se centra en las diferencias entre L1 y L2 e ignora los factores que pueden afectar el rendimiento del estudiante de segundo idioma tales como sus estrategias de aprendizaje y comunicación, procedimientos de capacitación, sobregeneralización, etc.

La limitación más notable es la dificultad de predecir los errores de los estudiantes de segunda lengua, porque no todos ellos vienen de la lengua materna del estudiante. Por ejemplo, un análisis contrastivo de español e inglés no predeciría que los hispanohablantes omitirían las formas del verbo *be*, ya que el español tiene estructuras gramaticales semejantes (Odlin, 1989, pág. 17). Sin embargo, varios estudios han documentado la omisión de formas del verbo *be* en el habla de los estudiantes hispanohablantes de inglés (Peck 1978, Schumann 1978; Butterworth y Hatch 1978). Muchos de los errores predichos por AC no ocurren realmente y muchos ocurren solo de manera unidireccional, en otras palabras, no por los estudiantes de ambos idiomas contrastados (James, 1980).

Por otra parte, algunas diferencias entre idiomas no conducen a dificultades significativas en el aprendizaje. Por ejemplo, en español, dos verbos corresponden a diferentes sentidos del verbo inglés *to know* – “conocer” y “saber”. Si bien esta diferencia léxica resulta difícil de aprender para los hablantes de inglés que aprenden español, los hispanos que aprenden inglés no parecen tener dificultades al asociar dos sentidos léxicos con una forma (Stockwell, Bowen, y Martin 1965; Lee 1968).

El AC puede predecir solo un porcentaje limitado de los errores del aprendiz, solo aquellos debidos a la influencia interlingual (interferencia de L1). Sin embargo, James (1980) argumentó que el AC permite a los maestros darse cuenta de las razones detrás de algunos de los errores de los alumnos. En términos generales, conocer las razones detrás de los errores ayuda al maestro a proporcionar comentarios e incluso puede guiar al estudiante para corregir el error y evitarlo más adelante.

Otra limitación del AC consiste en que no todos los errores se deben a diferencias entre la lengua materna y la segunda lengua del aprendiz. Se encontró que algunos errores son comunes entre los aprendices de diferentes idiomas o son relevantes para características similares en lugar de diferentes entre la L2 y la L1 del aprendiz. Tales errores ocurren debido a estrategias de comunicación o aprendizaje (Selinker, 1972). Además, el impacto de las características de la L2 difíciles es la evitación, que es muy difícil de predecir con ayuda del AC.

Asimismo, el estudiante puede controlar las características difíciles. En consecuencia, esto muestra que AC ignora el papel activo del aprendiz en la adquisición de L2. Los estudiantes que intentan lidiar con dificultades pueden evitar el uso de las características difíciles, pueden inferir o probar hipótesis basadas en el conocimiento de su L1 u otras lenguas sabidas (Lennon, 2008).

Sin embargo, las fallas empíricas del análisis contrastivo y las posiciones más escépticas tomadas en cuanto a la transferencia son altamente cuestionables tanto por razones teóricas como empíricas (Odlin, 1989, pág. 23). A partir del siglo XIX, los estándares de evidencia para la transferencia

han ido en aumento, y el apoyo empírico para la importancia de las influencias lingüísticas en la gramática, el vocabulario y la pronunciación, etc., es bastante fuerte ahora.

1.2 Análisis de errores

Después de la incapacidad del AC para interpretar todos los errores de los estudiantes, el enfoque de análisis de errores fue adoptado por muchos investigadores en la década de 1970. El propósito de la hipótesis de análisis de errores (AE) fue explorar lo que los estudiantes saben sobre la L2 a través del análisis y la descripción de los errores de los estudiantes.

El eje principal es la definición del concepto del error. S. P. Corder a finales de los sesenta se encargó de formular el concepto. Según él (1967, pág. 162), el error es una desviación sistemática que determina el sistema lingüístico del estudiante en un nivel concreto, e incluso lo considera un hecho inevitable a la vez que positivo. Él distingue entre “error”, “*mistake*” (o falta) y “lapsus”. La “falta” se entiende como una desviación no sistemática, o sea, inconsciente y fácilmente corregible. El “lapsus”, siendo también una desviación no sistemática, está relacionado con factores extralingüísticos como la falta de concentración o la memoria. Corder usa el concepto de “error” como base para definir la Interlengua (véase cap. 1.3), lengua propia de los aprendices que se caracteriza por el error. Es posible definir el error de muchas maneras diferentes. Una forma posible es decir que un error “ofende la norma del idioma”, pero en este caso es necesario definir la noción de norma (Ringbom, 1987, pág. 71).

Según Corder, los errores de los aprendices proporcionan evidencia del sistema de lenguaje que está en uso en un punto particular del curso. Corder, además, señala que esos errores son significativos de tres maneras: para el profesor, para el investigador y para el alumno. El profesor puede observar cómo progresó el alumno. Los investigadores pueden ver evidencia de la adquisición del lenguaje y las estrategias utilizadas por el alumno. Finalmente, el propio alumno crea su propia estrategia de aprendizaje.

Corder (1974) sugiere los siguientes pasos en la investigación de AE:

1. Recopilación de una muestra de lenguaje del alumno.
2. Identificación de errores.
3. Descripción de los errores.
4. Explicación de los errores.
5. Evaluación de errores.

Sin embargo, muchos estudios no incluyen el quinto paso y toman la evaluación de errores como un tema aparte.

Tanto los niños como aquellos que aprenden una segunda lengua cometen errores (Corder S. P, 1967, pág. 167). Sin embargo, es cierto que los errores de los niños se ven de manera diferente en comparación con los errores cometidos por los estudiantes de segundo idioma. Los hablantes nativos adultos también cometen "errores", pero también se ven de manera diferente (Ellis, 1994, pág. 47). Mientras que los errores de los estudiantes de L2 son vistos como "formas no deseadas" (George, 1972), los errores de los niños son vistos como "formas de transición" y los errores de adultos, como "*lapsus*".

Es importante distinguir entre errores y "*faltas*" cuando se trabaja en AE. De acuerdo con Ellis (1994), cualquier desviación de las normas del lenguaje objetivo puede reflejar un problema de desempeño o competencia. Se trata de errores de competencia que se han considerado centrales en la investigación de la adquisición de la segunda lengua.

Hubo diferentes clasificaciones de errores de competencia. Richards (1971, pág. 205) distingue tres:

1. Los errores de interferencia que se producen como resultado del "uso de elementos de un idioma mientras se habla otro".
2. Los errores intralingües que "reflejan las características generales del aprendizaje de reglas, como la generalización defectuosa, la aplicación incompleta de reglas y la falta de aprendizaje de las condiciones en las que se aplican las reglas".
3. Los errores de desarrollo son los que ocurren cuando el alumno intenta crear hipótesis sobre el idioma de destino basándose en una experiencia limitada.

Al igual que Schachter y Celce-Murcia (1977) quienes encuentran curiosa la distinción entre errores intralingües y los errores de desarrollo, la mayoría de los investigadores también trabajan con errores de transferencia y errores intralingües que incluyen errores de desarrollo fusionados en esta categoría.

1.2.1 La aplicación de AE a la enseñanza

Los profesores no siempre han estado muy impresionados por esta contribución de los lingüistas, dado que muchos de los errores no fueron predichos. Los maestros, por lo tanto, tienen más interés en cómo atender a estas áreas de dificultad que en su simple identificación (Corder, 1981, pág. 5).

Los profesores, por su parte, siempre han estudiado y analizado los errores de los alumnos con varios propósitos. Los errores cometidos en exámenes, trabajos escritos, etc. forman parte de la retroalimentación del proceso de enseñanza de idiomas según la cual los maestros ajustan y editan sus materiales y procedimientos, la cantidad de horas de estudio y el ritmo (Corder, 1981 pág. 35).

El análisis de errores también es una parte crucial de la lingüística aplicada y proporciona validación para estudios de análisis contrastivo. Los estudios contrastivos describen las diferencias entre la lengua materna y la lengua de destino, y el análisis de errores confirma o refuta las predicciones de la teoría comparativa. Más aún, Corder señala que el Análisis de Errores va más allá de eso, su objetivo es decirnos cómo funcionan los procesos de psicolingüística cuando uno está aprendiendo el idioma. De esta manera, los estudios de los aprendices de una segunda lengua son similares a los de los niños que aprenden su lengua materna (Corder, 1981, pág. 35).

1.2.2 Críticas y limitaciones de AE

Uno de los principales desafíos para el análisis de errores es decidir de dónde viene un error particular. Por ejemplo, Burt, Dulay y Krashen (1982 citados en Santos Gargallo 1993, pág. 77) criticaron el AE debido a su confusión entre explicación y descripción. Al mismo tiempo, han señalado la falta de precisión en la descripción de las categorías de errores y la simplicidad en la categorización.

Aparte de eso, se descubrió que algunos tipos de errores son comunes a los alumnos de diversos orígenes. Como en el ejemplo con el verbo *be* en inglés, se predijo que los hablantes de ruso omitirían el verbo ya que dicha estructura no se utiliza en su lengua materna. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, los hispanohablantes también omitieron el verbo *be* en algunos casos. Además, este tipo de omisión también aparece en el habla de los niños que aprenden inglés como su lengua materna (Brown 1973).

Otro tema fundamental es el hecho de que los estudiantes pueden evitar el uso de construcciones que les sean difíciles, por lo que no es posible detectar errores y notar diferencias en el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, Schachter (1974) realizó un análisis de los errores de las cláusulas relativas producidas por dos grupos de estudiantes: árabe e iraní y japonés y chino. A pesar de que el primer grupo de estudiantes tenía cláusulas relativas en su lengua materna, cometieron más errores que el segundo grupo. Sin embargo, además descubrió que los estudiantes árabes e iraníes también intentaron usar esta estructura más que los estudiantes japoneses y chinos. Este hallazgo la llevó a la conclusión de que los aprendices podrían evitar el uso de ciertas construcciones si son difíciles para ellos.

Esta idea fue confirmada por Kellerman (1995), quien descubrió que los entornos formales pueden conducir a un cierto tipo de influencia interlingüística conocida como la evitación, es decir, que los alumnos producen ciertas formas del idioma de destino de manera notablemente reducida debido a la falta de confianza en las estructuras correspondientes entre idiomas: "La percepción de

diferencias radicales en la forma entre las estructuras de L1 y L2 funcionalmente equivalentes puede hacer que los alumnos no produzcan estas estructuras L2" (Schachter, 1974).

La definición de evitación de Odlin, por otro lado, se relaciona con las percepciones de distancia entre los idiomas por parte de los estudiantes: "Si los estudiantes perciben que las estructuras particulares en el idioma de destino son muy diferentes de las contrapartes en el idioma nativo, pueden tratar de evitar el uso de esas estructuras" (Odlin, citado en Jessner, 2003, pág. 54).

1.3 Interlengua

Selinker (1972) propuso un término nuevo *interlengua* que se refería al desarrollo de la gramática del alumno y los errores sistemáticos en la adquisición de L2 como respuesta a las críticas a AC y AE. La definición de Selinker es: "Cuando formulemos los principios relevantes para una teoría del aprendizaje de segundas lenguas estaremos completamente justificados, hasta obligados, a presentar como hipótesis la existencia de 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. A este sistema lingüístico llamaremos "Interlengua" (IL)" (Selinker 1972 citado en Muñoz Licerias 1992, págs. 83-84). En otras palabras, la interlengua es un sistema intermedio entre los códigos de la L1 y de la L2.

En el Diccionario de Lingüística y Fonética de Crystal, la interlengua se define de este modo: "[Interlengua] refleja el sistema de reglas en evolución del aprendiz, y resulta de una variedad de procesos, incluido la influencia del primer idioma ('transferencia'), la interferencia contrastiva del idioma de destino y la sobregeneralización de las reglas recientemente encontradas" (Crystal, 1997). Desde 1972, el término "interlengua" se ha utilizado como un término para describir la etapa en la que se encuentra la L2, en lugar de comparar la competencia en L2 con la competencia del hablante nativo, lo que condena a los alumnos a un estado de imperfección perpetua. (Cook, 2005).

Este término sugiere que el idioma del alumno mostrará características sistemáticas del idioma de destino, así como de otros idiomas que pueda conocer, más obviamente de su idioma materno. Corder (1981, pág. 67) expande la noción de interlengua a su propio término "competencia de transición", con énfasis en el hecho de que el aprendiz posee un cierto cuerpo de conocimiento que esperamos que se desarrolle constantemente, que subyace a las declaraciones que hace.

El término interlengua se introdujo porque los idiomas de los alumnos incluían algunas características de sus lenguas maternas y de los idiomas de destino. La presencia de características

de la lengua materna ha sido reconocida durante mucho tiempo, pero otros estudios también demostraron que existen interferencias de otras lenguas (Corder, 1981).

Selinker (1972) propuso que los estudiantes exitosos de idiomas usan una "latente estructura de lenguaje" como la que usaron para adquirir su primer idioma. Mientras que los aprendices menos exitosos dependen de una "estructura psicológica" diferente de la latente estructura del lenguaje. Selinker (1972) afirma que la interlengua depende de cinco procesos centrales que forman parte de la "latente estructura psicológica":

1. *Transferencia de idioma*, en la que el alumno proyecta características de la L1 u otras lenguas dominantes a la L2.
2. *Sobregeneralización* de las reglas de L2, en la que el alumno intenta utilizar las reglas de L2 de una forma que no se permite.
3. *Transferencia transitoria*, cuando la enseñanza crea reglas de lenguaje que no son parte de la L2.
4. *Estrategias de aprendizaje de L2*, como la simplificación.
5. *Estrategias de comunicación*, como cuando el alumno omite elementos gramaticales comunicativamente redundantes como los artículos (Cook, 1993, págs. 18-19).

Selinker, sin embargo, subraya que la transferencia es solo dos de los cinco procesos involucrados en la interlengua del aprendiz individual. Por otro lado, sus definiciones dejan espacio para la ambigüedad, ya que no está claro si dichos cinco procesos sirven para la creación de interlengua o para su uso.

1.3.1 La aplicación de la teoría de la Interlengua a la enseñanza

Según Griffiths y Parr (2001) la importancia de la teoría de la interlengua radica en el hecho de que es el primer intento de tener en cuenta la posibilidad de tentativas conscientes por parte del aprendiz de controlar su aprendizaje. Fue esta visión la que inició una expansión de la investigación sobre procesos psicológicos en el desarrollo de la interlengua, cuyo objetivo era determinar qué hacen los alumnos para ayudar a facilitar su propio aprendizaje, es decir, qué estrategias de aprendizaje emplean. Sin embargo, parece que la investigación de las estrategias de aprendizaje de Selinker, con la excepción de la transferencia, no ha sido retomado por otros investigadores (Pavičić Takač, 2008)

Recogiendo lo más importante, el concepto de interlengua proporcionó investigación de adquisición de segundo idioma con un campo de estudio identificable que no pertenecía a nadie más. El concepto en sí ha sido desarrollado más tarde por varios investigadores.

La mayoría de los teóricos asignan dos características opuestas al interlenguaje: la sistematicidad y la variabilidad. Al igual que las lenguas, las interlenguas siguen ciertas normas sociolingüísticas y lingüísticas. Las investigaciones en el campo de la interlengua muestran que en cada etapa el lenguaje de los estudiantes evoluciona de acuerdo a ciertos mecanismos. Sin embargo, se podrían encontrar el grado de alta variabilidad incluso dentro de una misma etapa de interlengua (Fernández, 1990, págs. 14-15).

1.4 Teoría de Sistemas Dinámicos (TSD)

Inicialmente la teoría de sistemas dinámicos fue una rama de las matemáticas aplicada a sistemas muy simples. Por ejemplo, las dos variables acopladas en un doble péndulo son un sistema simple, pero, aunque un sistema de este tipo tiene solo dos variables interactivas, o grados de libertad, la trayectoria del sistema es compleja; es decir, se trata de un sistema dinámico. Los sistemas dinámicos se caracterizan por lo que se llama interconexión completa: todas las variables están interrelacionadas y, por lo tanto, los cambios en una variable tendrán un impacto en todas las demás variables que forman parte del sistema. En muchos sistemas complejos, el resultado del desarrollo en el tiempo no se puede calcular exactamente; no porque no tengamos las herramientas adecuadas para medirlo, sino porque las variables que interactúan cambian con el tiempo y el resultado de estas interacciones, a menos que tengan lugar en un sistema muy simple, no se puede resolver analíticamente (Verspoor, 2007, págs. 7-8).

Recientemente, las aplicaciones de TSD se han desarrollado dentro de la ciencia cognitiva (Thelen y Smith, 1994; Port y van Gelder, 1995), psicología del desarrollo (Van Geert, 1998) y desarrollo del lenguaje (Elman, 1995). Desde finales de la década de los noventa, la teoría también se ha aplicado a la adquisición de un segundo idioma (ASL) (Larsen-Freeman, 1997; Herdina y Jessner, 2002; De Bot, Lowie, y Verspoor, 2007). Estos y varios otros autores han discutido que el lenguaje puede verse como un sistema dinámico complejo y que el desarrollo del lenguaje es un proceso no lineal, caótico y altamente individual que no puede describirse adecuadamente desde un punto de vista estático. En otras palabras, para análisis adecuado es necesario comprender que la interacción de diferentes variables en diferentes niveles (comunicación, aprendizaje de un idioma y la interacción del lenguaje) es crucial.

La mayoría de los lingüistas probablemente estarán de acuerdo en que la ASL es un proceso intrínsecamente complejo y reconocerán que muchos factores como la motivación, la aptitud, la cantidad y calidad de *input* y L1 están todos interrelacionados y tienen un efecto en el proceso de aprendizaje de L2. Sin embargo, muchos temas clave en la literatura de ASL se han tratado con modelos claros de causa-efecto e implican un punto de vista lineal; es decir que la adquisición de

la lengua se consideraba como un proceso que tiene un principio y un final con un camino de desarrollo lineal que conduce a la competencia ideal de hablantes nativos. No obstante, como ya se mencionó, ha habido varios estudios que no están de acuerdo con esta visión lineal. Particularmente, en 1997, Larsen-Freeman publicó un artículo en el que afirmaba que la adquisición de un segundo idioma debería verse como un proceso de desarrollo que incluye desde la adquisición del idioma hasta el desgaste del mismo (Larsen-Freeman, 1997).

En el Modelo Dinámico, asumimos que, de acuerdo con los patrones de crecimiento en la vida real, la adquisición del lenguaje se interpreta como no lineal. Por lo que sigue, en circunstancias ideales obtenemos una curva de crecimiento que muestra cierta similitud con una curva sinusoidal en la que podemos observar un crecimiento lento, luego aumenta su velocidad de aceleración antes de finalmente disminuir la velocidad para alcanzar un estado de equilibrio (Philip Herdina, Ulrike Jessner, 2002, pág. 89).

Así pues, el estudio de sistemas complejos no lineales y el estudio del lenguaje son comparables. Si bien el lenguaje se puede conceptualizar como agregaciones de unidades paradigmáticas y sintácticas (por ejemplo, fonemas, morfemas, etc.), también es cierto que se puede adoptar una visión del lenguaje como un sistema dinámico. El primer significado común de la teoría de los sistemas dinámicos aplicado al lenguaje es el de proceso: el lenguaje se puede describir como una agregación de unidades o productos estáticos, pero su uso en el habla real implica un proceso activo. La otra forma común en que se percibe que el lenguaje es dinámico es con el crecimiento y el cambio, lo que significa que un lenguaje puede verse no solo desde una perspectiva sincrónica sino también diacrónica, por lo que es dinámico. Por otra parte, los cambios que experimentan los lenguajes diacrónicamente son no lineales.

Los sistemas no lineales complejos muestran una dependencia sensible de sus condiciones iniciales y, por lo tanto, al ser también un sistema no lineal complejo, lo mismo ocurre con el lenguaje. Larsen-Freeman señala que podemos ver la gramática universal como la condición inicial del lenguaje humano; contiene una gran cantidad de principios universales que se aplican para restringir la forma de los lenguajes humanos. Por ejemplo, hay algunos patrones fonológicos básicos que se aplican a todos los idiomas, como casi todos los idiomas tienen una asimilación expresiva de los elementos (Larsen-Freeman, 1997, pág. 150). De acuerdo con la teoría de sistemas dinámicos, podemos identificar las siguientes características del desarrollo del lenguaje en sistemas multilingües: no linealidad, reversibilidad, dependencia interna, complejidad, cambio de calidad.

La no linealidad en el desarrollo de L2 se ilustra mejor contrastando una vista lineal y una vista no lineal. En una comprensión lineal, el desarrollo del alumno puede predecirse en función de los factores que afectan al alumno (aptitud, edad, motivación, ansiedad, estrategias de aprendizaje, *input*). Desde un punto de vista no lineal, esto no sería posible, porque cada iteración subsiguiente de un sistema dinámico se desarrolla en constante cambio con el entorno; es decir, cada variable cambia individualmente y sus contribuciones individuales no pueden explicar el desarrollo. De ahí que, por ejemplo, en los momentos en que el alumno experimenta ansiedad, no importaría un alto nivel de motivación. Como explicó Van Geert: “el efecto de un proceso dinámico difiere de la suma de sus partes” (2003, pág. 657). Esto también es relevante para el lenguaje de una manera que su desarrollo surge de la interacción de los componentes en sus propiedades individuales de tiempo y sus propios contextos (Lowie, 2012).

De manera que lo que la TSD presupone es que existe una dependencia sensible de las condiciones iniciales que se citan generalmente como el efecto Mariposa. Los diferentes estudiantes de idiomas comienzan a aprender una L2 con diferentes antecedentes (diferentes motivaciones, aptitudes lingüísticas, etc.) y el resultado depende críticamente de estas condiciones iniciales. Además, los sistemas de un lenguaje están completamente interconectados, por ejemplo, el desarrollo del sistema sintáctico afecta al desarrollo del sistema léxico y viceversa. Un ejemplo más de que el desarrollo de la L2 no es lineal es que los aprendices de idiomas adquieren nuevas palabras en diferentes tiempos. En un día pueden adquirir diez palabras nuevas, pero al día siguiente pueden aprender solo una y al tercer día podrían incluso olvidar algunos de los términos aprendidos previamente. En el desarrollo del segundo idioma, el cambio se produce a través de la autoorganización que puede ocurrir de manera impredecible.

Para el aprendizaje de idiomas, las capacidades preexistentes incluyen el estado de cualquiera de los otros idiomas que un aprendiz conoce, y el estado de cualquiera de los subsistemas del aprendiz en un cierto momento determinará la sensibilidad del aprendiz al *input* en el siguiente momento de tiempo (Verspoor, Lowie, & De Bot, 2009). Esta visión interdependiente también implica que el aprendizaje no es un proceso gradual y uniforme, sino que puede ser abrupto como resultado de la competencia y el apoyo entre subsistemas (Kelso, 2003).

Como han argumentado muchos autores, las características principales de los sistemas dinámicos, tales como los subsistemas interconectados, la autoorganización y el desarrollo no lineal, están en línea con la naturaleza dinámica observada del desarrollo de L2 (Larsen-Freeman, 1997; De Bot et al., 2007). La aplicación del desarrollo de TSD a la L2 es muy reciente y, a pesar del impulso de la investigación que utiliza este marco en los últimos años, aún quedan muchas preguntas por responder, en parte porque el marco aún no se ha desarrollado completamente.

En general, la TSD es una teoría funcional en la adquisición de idiomas, porque reconoce que un idioma (sin importar el primero, el segundo o el tercero) y los aprendices de idiomas son sistemas dinámicos complejos por sí mismos. Lo que diferencia a la TSD de otros enfoques es su énfasis en las dinámicas espaciales y temporales que se han ignorado en gran medida en el estudio de la adquisición de una segunda lengua. Por lo tanto, la TSD podría cerrar la brecha entre los enfoques cuantitativos, cualitativos, holísticos y más detallados en los estudios de ASL.

En resumen, se puede afirmar que los idiomas no evolucionan de acuerdo con un patrón predeterminado que es idéntico para todos los estudiantes, sino que emergen como iteraciones del sistema del estudiante en interacción con su entorno. En consecuencia, el desarrollo del lenguaje es un proceso que depende de y varía según el alumno.

Como la TSD surgió relativamente recientemente, no ha recibido mucha crítica, aunque se ha aplicado con éxito en el dominio de idioma. Más importante aún, TSD puede actuar como una teoría general del desarrollo del lenguaje y ser particularmente útil para explicar el surgimiento de la sintaxis. Sin embargo, tal enfoque requiere un cambio dramático en la elección de diseños de investigación, metodologías y métodos de estadística e intensa colaboración interdisciplinaria. Entre lingüistas, psicólogos, neurocientíficos e informáticos, probablemente sea la única forma de aumentar nuestra comprensión del lenguaje. La TSD puede salvar la brecha entre los puntos de vista holístico y reduccionista sobre la ASL, ya que reconoce el hecho de que todos los aspectos del comportamiento humano están conectados y que la cognición está tanto encarnada como situada, como dirían los holistas, pero al mismo tiempo apunta a la cuantificación completa, que es el objetivo final de los reduccionistas (Verspoor, 2007, pág. 19).

2. Influencias de lenguas no nativas

Muchos estudios se centraron en la influencia de la lengua materna de los alumnos y el tema de la transferencia de idiomas no nativos no se estudió explícitamente hasta la década de los 1980. En los últimos años, se ha establecido una nueva línea de investigación que separa ASL de la adquisición de terceras lenguas (ATL), sin embargo, comparten algunas características en común (González Lozano, 2012, pág. 114). Dos preguntas relacionadas con ese tema que aparecieron en investigaciones fueron: si es más fácil para los bilingües que para los monolingües aprender un idioma extranjero y si es más fácil aprender un tercer idioma que un segundo idioma (Ringbom, 1987, pág. 112). Sin embargo, no es fácil responder a estas preguntas ya que hay diferentes variables involucradas en el proceso de aprendizaje de idiomas.

Desde la publicación del libro de Ringbom (1987) sobre la adquisición del inglés como tercer idioma por parte de bilingües finlandeses y suecos, el proceso de adquisición del tercer idioma ya no se consideraba parte de la adquisición del segundo idioma. Ahora podemos decir que tanto L1 como L2 pueden afectar a L3. Otra pregunta que se plantea comúnmente es cuál de esos idiomas resulta más a menudo como la fuente de transferencia. Aunque se han realizado unas investigaciones considerables en esta materia, los resultados no son uniformes (Lipińska, 2017, pág. 12). Dependiendo del proyecto de investigación, combinaciones de idiomas analizados y aspectos o habilidades del lenguaje examinados, algunos investigadores demostraron que en el caso de la adquisición de L3, L2 puede servir como una fuente predominante de transferencia (por ejemplo, Hammarberg, 2001) pero otros estudios demostraron que también podría ser la lengua materna. Sin embargo, solo el orden de adquisición no puede considerarse como una explicación exclusiva en los estudios de adquisición de terceros idiomas. Se cree que una distancia tipológica (basada en la clasificación de idiomas según sus características estructurales y funcionales) entre los idiomas analizados es incluso más significativa que el orden en que se aprendieron los idiomas (Lammiman, 2010). Por ejemplo, De Angelis y Selinker (2001) descubrieron en su estudio que la similitud tipológica entre las lenguas no nativas es probable que provoque una transferencia no nativa en la producción.

En general, los alumnos de la tercera lengua tienen una experiencia más relevante que los alumnos de la segunda lengua, lo que les permitirá comprender y aprender más fácilmente. Albert y Obler (citados en Ringbom 1987) informaron en su encuesta que "los bilingües tienen la ventaja sobre los monolingües en varias habilidades relacionadas con el idioma". Se puede decir que un bilingüe tiene mayor conciencia metalingüística y una percepción más amplia del lenguaje que un monolingüe. No obstante, es necesario que una persona tenga un cierto grado de competencia en

su segundo idioma para aprovecharlo en el proceso de aprendizaje de otra lengua. Varios estudios han demostrado que los estudiantes de la tercera lengua tienen ventajas gracias a su conocimiento de otras dos lenguas. Los estudios más aún han demostrado que los perfiles de los estudiantes de L3 son más diversos: tienen un sistema lingüístico más amplio y unos conocimientos más amplios; utilizan sus experiencias previas en el aprendizaje de un nuevo idioma.

Ringbom resalta que las condiciones de aprendizaje en una situación perfecta deben ser similares a las del aprendizaje de una segunda lengua para facilitar el aprendizaje de una tercera lengua. Por ejemplo, si la L2 se ha adquirido en un entorno natural, esto ayuda a la adquisición de L3 en entornos naturales, pero no tanto en un aprendizaje de idiomas extranjeros en el aula escolar (Ringbom, 1987, pág. 113).

Kellerman introdujo el concepto de proximidad tipológica, o "psicotipología", entre idiomas en su estudio de 1983. La psicotipología del lenguaje se puede definir como las relaciones que los alumnos perciben que existen entre la lengua nativa y la lengua meta, es decir, la distancia lingüística percibida entre las formas o estructuras de L1 y las de L2. Él definió que la distancia de la lengua tiene un lado objetivo y otro subjetivo. El lado objetivo se llama tipología del lenguaje, que se centra en clasificar los idiomas de acuerdo con sus características estructurales. La distancia o la cercanía tipológicas por lo general van de la mano con la cercanía o la distancia cultural, pero no existe una relación entre ambas porque la cultura está influenciada significativamente por la distancia geográfica (citado en Lammimann 2010). Según él, la influencia de la L2 de un aprendiz se ve favorecida si se considera que su L2 es tipológicamente cercana a su L3, especialmente si su L1 está más distante. Esto ocurre más a menudo cuando los estudiantes tienen idiomas no europeos como su L1.

Ringbom (1987, pág. 113) también menciona que la distancia entre L2 y L3 en comparación con la distancia entre L1 y L2 es otra variable que desempeña un papel importante en el aprendizaje de un idioma: de esta manera se puede esperar que el conocimiento de un idioma no nativo relacionado con el idioma de destino puede ser más relevante que el de la lengua materna no relacionada. Por ejemplo, como afirma Ringbom (2001), esto se nota mucho en los aprendices asiáticos de inglés y francés, especialmente en relación con el nivel léxico. Paradis (1987), en un estudio sobre la afasia en personas bilingües, relaciona de manera similar el almacenamiento conjunto o separado del lenguaje en función de la distancia lingüística.

Asimismo, Cenoz (2001) en su análisis de la adquisición del inglés como L3 por parte de hablantes de español y euskera, señala que la psicotipología parece ser relevante para la apropiación de L3, ya que los estudiantes mayores, con un mayor nivel de conciencia metalingüística y, en

consecuencia, de mayor conocimiento de la distancia tipológica entre euskera e inglés, transfieren menos datos del euskera.

Si bien las percepciones de los estudiantes sobre la distancia lingüística (Kellerman, 1983; Ridley y Singleton, 1995) pueden facilitar o restringir la transferencia de idiomas, estas percepciones pueden no corresponder a la distancia real y legítima entre idiomas (De Angelis, 2001, pág. 55), que se basa en factores genéticos y clasificación tipológica. En su artículo sobre la transferencia de palabras funcionales, De Angelis (2005) se refiere a un estudio de Weinreich (1953) donde señaló por primera vez que los bilingües establecen equivalencias entre idiomas donde no existe la equivalencia y describió el fenómeno como "un tipo de interferencia ... que no implica una transferencia directa de elementos" (De Angelis, 2005). Odlin (1989) está de acuerdo en que las similitudes entre idiomas pueden ser la fuente de transferencia, y también confirma que la importancia de la distancia del idioma depende de las percepciones de la distancia por parte de los alumnos.

Adicionalmente, la distancia de lenguas puede definirse de manera diferente. De Angelis (2007, pág. 22) afirma que la distancia de idioma se refiere a la distancia que un lingüista puede definir e identificar objetivamente y formalmente entre idiomas y familias de idiomas. Por ejemplo, el estudio de Cenoz (2001) sobre bilingües del euskera y el español aprendientes del inglés se compara en similitud formal, ya que los lingüistas identifican el español y el inglés como idiomas más cercanos entre sí porque pertenecen a la familia indoeuropea y el vasco se clasifica como más lejano comparado con el español y el inglés, ya que su origen no es indoeuropeo. Sin embargo, "a veces el término similitud formal se refiere a una relación de similitud entre las características o componentes de dos o más idiomas sin que ello implique necesariamente una relación genética entre ellos" (De Angelis, 2007, pág. 22).

A nivel léxico, hay un interesante estudio realizado por Filatova (2010) sobre hablantes de ruso (L1), inglés (L2) y español (L3). Filatova tomó datos del foro de un curso universitario donde los alumnos tenían que publicar comentarios en español. Descubrió que la mayoría de las veces los estudiantes preferían la L2 sobre la L1 para la transferencia/préstamos, aunque la similitud entre las formas léxicas L1 era más cercana al idioma de destino, por ejemplo, "*arquitectura* en español se parece mucho más al ruso *архитектура* [arhitektúra], que a la *architecture* en inglés" (Filatova, 2008, pág. 87).

Los estudiantes publicaron un total de 87 mensajes, generalmente en buen español, pero hubo bastantes ejemplos de interferencia de L2, por ejemplo:

- La arquitectura impresa la gente (<inglés "*to impress*", en lugar de impresionar)

- Ciudad nativa (<inglés “*native*”, en lugar de natal)
- Tremendoso (<inglés “*tremendous*”, en lugar de enorme).

Estos resultados sugieren que la transferencia también puede ocurrir desde L2 y no solo desde L1. En breve, las formas léxicas parecen ser las más propensas a mezclarse.

Además, Angelis (2005, pág. 11) propuso *the association of foreignness*, lo que significa que la L2 como no nativa tiene un estado más privilegiado para la transferencia léxica con la L3 que la L1 nativa. Dada observación lleva a la suposición de que la transferencia puede ocurrir entre L2-L3 y entre L3-L2.

Algunos investigadores han identificado el dominio de L2 y la exposición a L2 como parte de la determinación de cómo un idioma no nativo influye en la adquisición del tercer idioma (L3) (Hammarberg, 2001; Ringbom, 1987; Williams y Hammarberg, 1998). Taylor (1975) ha argumentado que los estudiantes menos competentes dependerán más de la transferencia. Su evidencia proviene de los resultados de una prueba de traducción que se les dio a estudiantes de habla hispana en una universidad estadounidense. Los estudiantes en clases menos avanzadas eran más propensos a producir traducciones con errores que reflejan la influencia del idioma español. Sin embargo, la investigación de Taylor está limitada a la transferencia negativa. Odlin (1989, pág. 133) señala que cuando se consideran los aspectos positivos de la transferencia, es tan probable que ocurra en las etapas de la mayor competencia como en las primeras etapas del estudio del idioma. Hammarberg afirma que los altos niveles de competencia en la L2 de un alumno, junto con su "adquisición y uso en situaciones naturales", pueden favorecer la transferencia de L2 (Hammarberg, 2001, pág. 23); lo cual es similar al relevante hallazgo de que a veces la lengua no nativa muestra una influencia mayor que la nativa a veces la lengua no nativa muestra una influencia mayor que la nativa (González Lozano, 2012). Hammarberg (2001) en su estudio de producción oral de un hablante sueco que sabía inglés, alemán, francés e italiano llegó a la conclusión de que L1 y L2 desempeñan un papel importante en la construcción de L3, pero de diferentes maneras. Elabora su idea diciendo que L1 es lengua instrumental y L2 es lengua "abastecedora" (*supplier*). Ringbom también propone que la extensión de la transferencia de L2 depende de la extensión de la exposición a la L2, junto con la competencia de L2, particularmente cuando se trata de la gramática (Ringbom, 2001).

Tremblay en su estudio que examina a las personas con lengua materna inglesa con L2 francés y L3 alemán también confirmó que la influencia de L1 tiende a disminuir a medida que aumenta la competencia de L2 (Tremblay, 2006). Sin embargo, en lo que respecta a la influencia del francés (L2), ambos grupos de estudiantes que han tenido poca exposición al francés son similares entre

sí, independientemente de su nivel de competencia en ese idioma. La tasa general de influencia francesa encontrada en el alemán de los informantes de alta competencia y alta exposición es significativamente más alta que las tasas encontradas en el alemán tanto de los informantes de alta competencia y baja exposición como de los de baja competencia y nivel de exposición bajo. Por lo tanto, podemos ver que la exposición es de hecho una variable significativa en la influencia interlingüística. Sus resultados sugieren que haber recibido instrucción en una L2 o tener algún conocimiento de ella no es suficiente para que esta última influya en la adquisición de una L3. A menos que los alumnos hayan alcanzado un nivel de umbral de dominio de L2, es muy poco probable que esa lengua influya en la adquisición de una L3. Sin embargo, esto podría ser cierto en los casos en que se perciba que L1 es más similar a L3 que a L2 (Tremblay, 2006, págs. 116-117).

La creencia de los aprendices en su competencia en algún idioma también puede jugar un papel importante: "En las etapas iniciales de la adquisición de un tercer idioma o más, un aprendiz puede percibir que su propia competencia es demasiado baja como para estar en riesgo de incorporar el conocimiento lingüístico anterior en el idioma de destino" (De Angelis y Selinker, 2001, pág. 56). De manera similar, Grosjean (1989) ha observado que los bilingües a menudo critican su propia competencia lingüística, lo que en algunos casos podría llevar a que la competencia en L2 sea un factor bastante subjetivo.

De Angelis (2005, pág. 386) se refiere a otros estudios en su artículo y señala que los hallazgos de diferentes trabajos de investigación (Vildomec, etc.) informaron que los aprendientes multilingües tienden a usar palabras funcionales de sus idiomas no nativos en lugar de su idioma nativo, siempre que el idioma de origen y el de destino son tipológicamente cercanos entre sí. Por ejemplo, Vidomec (1963, pág. 170) notó que hay una tendencia a cambiar las palabras funcionales a una lengua extranjera de otra lengua extranjera en lugar de la lengua materna, incluso cuando no existen similitudes formales entre estas palabras. Por otra parte, Poulisse y Bongaerts (1994) argumentan que es más probable que las palabras de contenido en comparación con las palabras funcionales se seleccionen correctamente, porque los alumnos tienden a centrar su atención en las partes más significativas del habla. En el estudio realizado por De Angelis (2005), los participantes eran estudiantes adultos de italiano como L3 o L4 en la Universidad de Pittsburgh y la Universidad de Puerto Rico en Mayagüez. Todos los participantes en el estudio fueron matriculados en un curso de italiano de primer año en su universidad. Algunos participantes tenían el inglés como L1 y conocimientos previos de español o francés y otros participantes tenían el español como su L1 y conocimientos previos de inglés o francés. Se pidió a los participantes que leyeran un texto y escribieran un resumen en el idioma de destino (italiano). Los resultados del estudio han

demostrado que los participantes multilingües utilizaron palabras funcionales tanto en su primer idioma como en su idioma no nativo, siempre que el idioma de origen y el de destino fueran tipológicamente cercanos entre sí.

En general, se puede afirmar que la investigación relacionada con la transferencia de L2 en la producción de L3 ha producido resultados mixtos con respecto a la posibilidad de transferencia y se extiende desde la transferencia positiva hasta la del tipo negativo. Sin embargo, no se puede negar que hay influencias en L3 de L2 y no solo de L1 de los estudiantes, por eso es necesario tenerlo en cuenta a la hora de enseñar L3.

3. Similitudes lingüísticas en aprendizaje de lenguas extranjeras

Por definición, todos los estudiantes de segundo idioma, tercer idioma, etc. ya han adquirido un idioma o más. Este conocimiento previo puede ser una ventaja en el sentido de que tienen una idea de cómo funcionan los idiomas. Por el contrario, este conocimiento puede darles ideas erróneas al respecto, lo que puede dar como resultado que se produzcan más errores que los que los estudiantes de primer idioma cometerían.

Aprendizaje de idiomas, como cualquier otro tipo de aprendizaje, se basa en conocimientos previos. Cuando uno aprende algo nuevo, lo conecta con cosas que ya conoce. Ringbom (2007) está de acuerdo con el punto de vista de Lado en que, si una persona está aprendiendo un idioma relacionado con su propia lengua materna, el conocimiento previo será útil, pero si los idiomas son muy diferentes, no hay mucho conocimiento previo relevante. Además, señala que el estudiante de idiomas nota similitudes entre idiomas, mientras que los lingüistas siempre se han centrado más en las diferencias (Ringbom, 2007, pág. 1).

En las primeras etapas del aprendizaje de idiomas, L1 es la fuente principal para percibir similitudes lingüísticas, pero otros idiomas además de L1 desempeñan un papel importante. Varios estudios anteriores, especialmente de estudiantes asiáticos o africanos que aprenden inglés o francés, han demostrado que los estudiantes confían en su conocimiento de una L2 relacionado con el idioma de destino mucho más que en su L1 no relacionado.

El uso de similitudes interlingüísticas con el conocimiento lingüístico existente es importante en el esfuerzo del alumno para facilitar la tarea de aprendizaje (Ringbom, 2007, pág. 2). Tanto la L1 como otros idiomas que el alumno sabe son útiles para aprender un nuevo idioma. Neuner (1992, pág. 158) lo confirma: "Es una ley general y básica de cualquier tipo de aprendizaje que asociamos elementos y estructuras nuevos con elementos y estructuras ya almacenados en nuestra memoria". Schachter (1983, pág. 102) está de acuerdo, diciendo que los adultos normales buscan la aprobación de su hipótesis y no la desaprobación.

Según Ringbom (2007, pág. 5) no hay fronteras entre la similitud y la diferencia semántica, por el contrario, hay un continuo, donde podemos ver tres relaciones interlingüísticas: una similitud, una relación de contraste y una relación cero. Las lenguas germánicas y románicas generalmente no tienen una relación de similitud o cero entre sí: tienden a tener relaciones de contraste. En una relación de contraste (James, 1998, pág. 179), el alumno percibe que un elemento o patrón del idioma de destino es diferente del elemento o patrón de la lengua materna, aunque también existe una similitud subyacente entre ellos. Por ejemplo: el aprendiz de inglés que está acostumbrado a

la terminación del verbo en tercera persona específica en tiempo presente, se dará cuenta de que en alemán también existe una terminación especial para la tercera persona. Eso significa que, aunque hay problemas para el alumno, él todavía está consciente de la existencia del sistema y no tiene que esforzarse mucho para comprender la función de las terminaciones (Ringbom, 2007, pág. 6).

La relación cero no significa que el alumno no vea nada similar entre su lengua materna y la lengua de destino. Sin embargo, hay algunos universales lingüísticos comunes a todos los idiomas, pero son bastante abstractos y no son fáciles de detectar para los estudiantes de idiomas. La relación cero significa que los elementos y patrones en el idioma objetivo parecen tener poca o nula relación perceptible con la L1 o cualquier otro idioma conocido por el alumno. Por ejemplo, un aprendiz que conoce solo idiomas indoeuropeos y comienza a aprender chino tendrá dificultades para relacionar cualquier cosa con su conocimiento lingüístico anterior. Por lo tanto, necesitará una cantidad significativa de tiempo para comprender cómo funciona el lenguaje (Ringbom, 2007).

La relación de similitud significa que un elemento o patrón en el idioma de destino se percibe como formal y funcionalmente similar a una forma o patrón en la L1 u otros idiomas conocidos por el alumno. “Se demostró que el uso de palabras en una segunda lengua está fuertemente influenciado por una hipótesis de equivalencia semántica que supone que los patrones conceptuales y las prácticas de codificación lingüística en la L1 proporcionan los criterios esenciales para aquellos en la L2” (Ijaz, 1986, pág. 448). En todos los idiomas relacionados habrá cognados similares en forma y significado (Ringbom, 2007, pág. 6). En cambio, la similitud completa es muy rara. Un ejemplo podría ser entre el noruego y sueco, que en principio son mutuamente comprensibles. Cuando se pueden establecer similitudes tanto formales como funcionales, se promueve la transferencia positiva.

El uso de similitudes lingüísticas, o transferencia, es una parte integral de cómo las personas aprenden idiomas. La transferencia se ha discutido principalmente en relación con el análisis de errores, donde se observaron y analizaron los errores de los alumnos. Sin embargo, no ha sido tan fácil notar las formas en que la L1 o cualquier otro idioma conocido por el alumno ha sido útil en el aprendizaje de idiomas. Por ejemplo, no está claro si una persona usó cierta estructura gramatical correctamente gracias a una transferencia exitosa, simplemente porque ha aprendido bien esta regla o porque ha llegado a sus propias hipótesis, a base del análisis del input que ha tenido (Ringbom, 1986).

No obstante, la noción de transferencia en sí no es una pregunta fácil. Una de las cuestiones que surgieron estuvo relacionada con el tema de la definición. Algunos académicos han abogado por

abandonar el término o usarlo solo de manera restringida (Corder 1983; Kellerman y Sharwood Smith 1986, citado en Odlin 1989). Al mismo tiempo, muchos otros continúan usándolo sin ninguna restricción. Según Odlin (1989, págs. 26-27) el término interferencia implica transferencia negativa. De esta manera podemos utilizarlo y ver la interferencia como una transferencia negativa y contrastarla con una transferencia positiva. La transferencia positiva es la que facilita la influencia del vocabulario relacionado o cualquier otra similitud entre el idioma nativo y otros conocidos y el de destino. Es de gran importancia para este trabajo que la transferencia no se limita al idioma nativo. Cuando las personas conocen dos o más idiomas, el conocimiento de todos puede afectar su adquisición de un idioma nuevo.

Similitud percibida y “objetiva”

Kellerman (1977) declaró que la similitud entre los idiomas se relaciona con lo que el alumno percibe como similar entre el idioma de destino y otro idioma, generalmente la L1, pero no suele ser lo mismo que la similitud objetiva. Si existiera una semejanza objetiva entre lengua y lengua, sería simétrica. La similitud percibida, por el contrario, no es necesariamente simétrica. En otras palabras, a los hablantes de la lengua X les puede resultar más fácil entender la lengua Y, que los que hablan el idioma Y entender el idioma X (Ringbom, 2007, pág. 7). Kellerman (1983) explica que lo que parece “lógico” a una persona no necesariamente le parece lógico a alguien más. Entonces resulta que, la similitud percibida depende de sus experiencias previas culturales y lingüísticas. Por lo tanto, la similitud percibida es un concepto multifacético diferente en situaciones distintas.

Similitud Formal y Funcional/Semántica

La similitud interlingüística es más notoria cuando se miran elementos o palabras similares o idénticas. Ringbom destaca que las similitudes también pueden ser funcionales o semánticas, en categorías gramaticales y unidades semánticas (Ringbom, 2007, pág. 8). Las similitudes gramaticales ocurren incluso en lenguajes totalmente no relacionados. Esto fue observado por Seppänen (1998), quien enumeró 7 correspondencias gramaticales entre el finés e inglés (orden de palabras, sistema de tiempos verbales, género gramatical, marcado del genitivo, etc.). Sin embargo, los estudiantes finlandeses de inglés necesitarían una guía específica para hacer uso de estas similitudes. Según Ringbom (2007, pág. 9), en la gramática lo importante es la similitud interlingüística funcional. La facilidad con la que el alumno puede establecer correspondencias entre los elementos gramaticales depende de la similitud de las funciones de las categorías gramaticales. Ringbom (2007, pág. 79) ha notado que el conocimiento del finlandés como L2 puede facilitar el aprendizaje del swahili. Esto fue posible gracias a las similitudes estructurales percibidas entre las dos lenguas. Por ejemplo, ambos idiomas son altamente aglutinantes, lo que

es muy diferente de otras lenguas germánicas. Según él, el conocimiento declarativo extensivo de la L2 puede ser más útil que la competencia de la L1.

4. Las lenguas del presente estudio y sus clasificaciones

Como ya se ha mencionado anteriormente, las similitudes lingüísticas pueden facilitar el aprendizaje de una lengua extranjera y las diferencias lingüísticas, dificultarlo. Los idiomas que pertenecen al mismo grupo lingüístico tienen más características en común y, como consecuencia, es más fácil aprender idiomas del mismo grupo. Por eso creemos que es necesario reconocer y comprender los orígenes de los idiomas en este estudio (estonio, ruso, inglés y español).

La rama de la ciencia que estudia las similitudes y diferencias de idiomas en el plano diacrónico se llama tipología del lenguaje. Sus raíces están en 1963, cuando Joseph Greenberg propuso 45 universales del lenguaje y agrupó las lenguas según el orden de las palabras, la sintaxis y la morfología.

Es posible clasificar los idiomas según sus características tipológicas o genealógicas. El término tipología tiene varios usos diferentes, tanto dentro de la lingüística como fuera de ella. La definición común del término se relaciona con "taxonomía" o "clasificación". La definición lingüística más amplia y sencilla de la tipología se refiere a una clasificación de los tipos estructurales en todos los idiomas (Croft, 1990, pág. 1). Para la lingüística contemporánea, la tipología tiene que ver con la comparación interlingüística. Según Crystal (2010, pág. 303) “la tipología se basa en una comparación de las similitudes formales que existen entre los idiomas. Es un intento de agrupar idiomas en tipos estructurales, sobre la base de la fonología, la gramática o el vocabulario, en lugar de en términos de cualquier relación histórica real o supuesta”.

La otra forma de clasificar idiomas se basa en la genealogía. La genealogía de los idiomas consiste en el supuesto de que los idiomas se han apartado de un ancestro común. Utiliza restos escritos tempranos como evidencia, y cuando esto falta, se hacen deducciones utilizando el método comparativo para permitir que se reconstruya la forma de la lengua materna (Crystal, 2010, pág. 303).

4.1 La lengua estonia

El estonio es el idioma oficial de Estonia, hablado de manera nativa por aproximadamente 1.1 millones de personas: 922,000 personas en Estonia y 160,000 fuera de Estonia (Kilgi, 2009). Es la segunda lengua más hablada entre todas las lenguas fínicas. El estonio está estrechamente relacionado con el finlandés y pertenece a la rama finlandesa de la familia de las lenguas urálicas. Junto con el finlandés, el húngaro y el maltés, el estonio es uno de los cuatro idiomas oficiales de la Unión Europea que no es de origen indoeuropeo. A pesar de algunos préstamos en el

vocabulario, el estonio no está relacionado con los idiomas vecinos geográficos más cercanos, el letón y el ruso, que son idiomas indoeuropeos.

4.1.1 El panorama histórico

A lo largo de su historia Estonia ha estado bajo la influencia de diferentes países y, por lo tanto, de diferentes idiomas. Según Laanekask y Erelt (2007), existen varios períodos principales en la formación de la lengua estonia. Durante los siglos XIII - XVI los invasores que hablaban alemán llegaron a Estonia. Diferentes idiomas estaban en uso: latín fue la lengua de la iglesia, administración fue en alemán y estonio sólo se usaba para el habla coloquial. Más tarde, hasta el siglo XVIII, Estonia fue incorporada al imperio sueco, seguido de la reforma de la iglesia. El idioma sueco comenzó a ser utilizado en la administración y el uso del latín disminuyó. En los pueblos se usaba el estonio, y el alemán ya no era tan prestigioso. En el siglo XVIII, Estonia formaba parte del Imperio Ruso. Durante este período el alemán era el idioma dominante en la administración y la cultura, el uso del sueco declinó. El ruso se hizo importante en los servicios estatales. El estonio se usaba como vernáculo. Después del despertar nacional in 1860-1880 el idioma estonio se comenzó a utilizar para actividades culturales, políticas y económicas de la comunidad estonia. Más tarde, mientras Estonia formaba parte del Imperio Ruso, el ruso se convirtió en el único idioma de la administración, la educación y la ciencia. Se permitió el uso de otros idiomas para la educación básica, en periódicos y libros. Los alemanes bálticos usaban el alemán para sus actividades etnoculturales, políticas y económicas económicas, mientras que los estonios usaban el estonio para dichas actividades. Surgió un trilingüismo específico alemán-estonio-ruso.

En 1918, después de la creación de la República de Estonia, el estonio se convirtió en el único idioma oficial en Estonia. El estonio fue promovido en todos los ámbitos desde la vida militar hasta la educación superior. El papel del alemán y particularmente el del ruso disminuyó. El bilingüismo entre los alemanes estonios aumentó, entre los estonios disminuyó. En 1940, Estonia fue anexada a la Unión Soviética. La minoría alemana abandonó Estonia y se fue a Alemania. Una gran minoría de habla rusa se formó después de la Segunda Guerra Mundial. En la parte oriental de Estonia, algunas ciudades y unas regiones más pequeñas de Tallín se volvieron étnicamente rusas. El uso del ruso aumentó considerablemente en muchos dominios. El transporte ferroviario, el ejército y la industria de defensa se volvieron completamente rusos. El ruso se enseñaba en la escuela como la "herramienta de comunicación interétnica". Los estonios se volvieron bilingües mientras que la minoría rusa seguía siendo monolingüe.

Estonia recuperó su independencia en 1991, posteriormente se unió a la UE y se convirtió en miembro de la OTAN. El estonio volvió a ser la única lengua oficial, se convirtió también en una

de las lenguas oficiales de la UE. El estonio se utiliza en todos los dominios, incluida la informática. El número de hablantes de estonio en Estonia es ligeramente inferior a 1 millón de personas. El anterior idioma predominante, el ruso, retrocedió del centro a la periferia, y el inglés y el finlandés se volvieron más centrales (Laanekask, Erelt, 2007, pág. 329). La diversidad lingüística que trajo consigo la democratización de la sociedad, la invasión del inglés, que va acompañada de la globalización, y la considerable proporción de la población no estonia son vistas como una amenaza por algunos nativos estonios (Laanekask, Erelt, 2007, pág. 335).

4.1.2 Descripción

Existe un cierto conjunto de particularidades que se utilizan para caracterizar popularmente el idioma estonio. Las cinco características más importantes son: la presencia de tres cantidades contrastivas de vocales y de la mayoría de las consonantes, 14 formas de casos tanto en singular como en plural, las posposiciones prevalecen en lugar de las preposiciones, una vocal illabial central específica õ, no existen oclusivas sonoras y sibilantes (Viitso, 2007, pág. 130).

El estonio tiene nueve fonemas vocálicos, representados por las letras “a, e, i, o, u, õ, ä, ö, ü”. Se dividen según la altura de la lengua como: vocales alta, media y baja (Asu y Teras, 2009, pág. 368). El acento primario en las palabras nativas estonias es fijo, y casi siempre cae en la primera sílaba de una palabra (Asu y Teras, 2009, pág. 370). El estonio es un idioma por lo tanto el significado se transmite más al agregar componentes a las palabras en lugar de confiar en el orden de las palabras o en las preposiciones, por ejemplo, en estonio, palabras individuales a menudo solo se pueden expresar con una frase larga en inglés. Además, es una lengua flexiva con un rico sistema de 14 casos: los sustantivos y los adjetivos deben estar declinados en consecuencia.

El estonio no tiene género gramatical, aunque se distingue entre plural y singular: *ilus naine* (una mujer guapa) e *ilus mees* (un hombre guapo), *ilusad naised* e *ilusad mehed*. La lengua estonia no tiene artículos y por tanto el tema, el rema y la progresión temática juegan un papel determinante para restringir y definir la referencia de los sintagmas nominales (Mathiassen, 1996). El sistema cuantitativo estonio es un fenómeno prosódico complicado en el que la duración interactúa estrechamente con el acento y el tono (Lehiste, 1997). En la estructura, el lenguaje es mejor conocido por su contraste inusual de tres grados de consonante y longitud de vocal, por ejemplo, *koli* "basura" (con una o corta), *kooli* "de la escuela" (con una larga o) y *kooli* "a la escuela" (pronunciado con una o extra larga aunque se escribe igual que la forma precedente) (Estonian language, n.d.).

4.2 La lengua rusa

Como ya se mencionó, a diferencia del estonio, el ruso es un idioma eslavo oriental, que es oficial en la Federación Rusa, Bielorrusia, Kazajistán y Kirguistán, además de ser ampliamente utilizado en toda Europa del Este, los Estados Bálticos, el Cáucaso y Asia Central (New World Encyclopedia contributors, s.f.). Fue el lenguaje de facto de la Unión Soviética hasta su disolución el 25 de diciembre de 1991.

El ruso pertenece a la familia de lenguas indoeuropeas, uno de los cuatro miembros vivos de las lenguas eslavas orientales, y parte de la rama balto-eslava más grande. Los ejemplos escritos del antiguo eslavo oriental se atestiguan a partir del siglo X en adelante.

4.2.1 Descripción

El sistema fonológico del ruso se hereda de la lengua slavónica, pero sufrió modificaciones considerables en el período histórico temprano, antes de establecerse en gran parte alrededor del año 1400. La lengua estándar, basada en el dialecto de Moscú, posee un gran acento y una variación moderada en el tono. Las vocales tónicas se alargan, mientras que las vocales átonas tienden a reducirse a vocales cercanas (Britannica, 2019). El lenguaje moderno usa seis formas de casos (nominativo, genitivo, dativo, acusativo, instrumental, locativo) en singular y plural de sustantivos y adjetivos y expresa tanto un aspecto perfecto (acción completada) como un aspecto imperfectivo (proceso o acción incompleta) en verbos (idioma ruso, nd). La estructura de la cláusula rusa es básicamente sujeto-verbo-objeto (SVO), pero el orden de las palabras varía según los elementos que ya están familiarizados en el discurso (Britannica, 2019). Tal como el estonio, el ruso no tiene artículos y puede hacer uso de determinantes para especificar a qué objeto se está haciendo referencia.

4.2.2 El ruso en Estonia

Con respecto al estado del idioma ruso en Estonia según el censo de población de 2017-2018 de Statistikaamet, había un 25% de rusos y un 5% de otras nacionalidades viviendo en Estonia (Eesti statistika, n.d.). Este último también puede ser de habla rusa si identifica su nacionalidad como armenio, ucraniano, bielorruso, etc., dado que, en Estonia, el 29,6% de la población habla ruso, según una estimación de 2011 del World Factbook (Languages, 2010).

Cuando Estonia restableció su independencia, la actitud hacia los rusos se volvió ambivalente. La lengua rusa fue considerada negativamente, como algo innecesario y ya no una prioridad. Los estonios pensaron que los rusos se irían ya que Estonia estaba cambiando su orientación hacia el oeste. Pero muchos rusos se quedaron y el 31 de marzo de 1998, se inició el proceso político de integración de la población de habla rusa en la sociedad estonia. Esto implicaba principalmente

que los rusos adquirirían el estonio y el 60% de las escuelas donde el idioma de instrucción era el ruso se transformaría en escuelas de idioma estonio (Adamson y Tshuikina, 2015, pág. 208). Hasta este día, todavía hay escuelas con el ruso como idioma principal de instrucción. Las leyes y políticas estonias actuales no facilitan el mantenimiento del idioma ruso pues las leyes de idioma, ciudadanía y educación regulan solo el conocimiento y uso del idioma estonio (Zabrodskaia, 2014, pág. 109).

Es importante tener en cuenta que la situación de los hablantes de ruso, tanto de los rusos étnicos como de otros rusófonos no titulares, es diferente de las comunidades minoritarias o inmigrantes típicas, porque forman parte de un grupo que alguna vez fue dominante y que desde entonces ha perdido su alto estatus. Su situación también difiere de los entornos poscoloniales típicos en que el idioma ruso no ha mantenido su posición de poder (Zabrodskaia, 2014, pág. 106).

4.3 La lengua española

Según el informe del Instituto Cervantes de 2017, es una lengua hablada hoy por más de 572 millones de personas en el mundo ya sea como lengua materna, segunda o extranjera. Es la segunda lengua del mundo por número de hablantes nativos (con más de 477 millones) y la segunda lengua de comunicación internacional (Fernández Vítóres et al., 2017, pág. 6).

En el ámbito de la Unión Europea, el estudio del español está en gran medida determinado por las políticas de promoción del multilingüismo impulsadas desde las instituciones europeas y por las inercias institucionales asentadas (Fernández Vítórez et al., 2018, pág. 22).

4.3.1 Descripción

El español tiene un sistema simple y común como en otras lenguas del mundo. Hay cinco fonemas vocálicos / i e a o u / (Hualde, 2014, pág. 40). Como comenta García (1999, pág. 21), desde el punto de vista lingüístico, el español es una lengua románica típica con algunas peculiaridades. Es un lenguaje fusional tipológicamente flexionado, para el cual es típico el uso de preposiciones. Los verbos en español tienen un paradigma complicado, pero, en su origen, son similares a otros idiomas indoeuropeos. El sistema verbal posee tres modos: indicativo, subjuntivo e imperativo con tiempos de presente, futuro, pasado e imperfecto y construcciones pasivas. La lengua española se clasifica como el lenguaje del tipo sujeto-verbo-objeto; sin embargo, como en la mayoría de las lenguas romances, el orden de los constituyentes es altamente variable y se rige principalmente por su especialización y enfoque más que por la sintaxis. Es un lenguaje *pro-drop*, es decir, permite la eliminación de los pronombres de sujeto cuando son pragmáticamente innecesarios. El sistema de artículos en español es similar al descrito para el inglés, porque agrupa los artículos sobre la

base de la definición (Butt y Benjamin, 2000). El español tiene artículos definidos e indefinidos, plurales y singulares de dos géneros: masculino y femenino.

4.3.2 El español en Estonia

La falta de conocimiento de la cultura española en las zonas de Estonia se debe a factores históricos y geográficos. La cultura popular de Estonia es tan joven que los estudios del español no tenían una base (Talvet, 1995, pág. 11). España, situada geográficamente muy lejos, no podía estar presente en la vida cultural de Estonia antes que Francia y el Reino Unido.

Jüri Talvet (1995) nombra tres etapas de desarrollo de estudios hispánicos en Estonia. La primera etapa de la lengua española en Estonia estaría marcada por el autor durante los primeros cuarenta años del siglo XX. Talvet nombra el viaje de Friedebert Tuglas a España en 1913 inestimable para el español en Estonia. Sobre la base de sus experiencias de viaje, en 1918 Tuglas publicó el libro *Teekond Hispaania*, en el que con un estilo excepcional logró que su libro parezca un alma española, una Europa romántica y exótica (Talvet, 1995, pág. 13). Asimismo, en el siglo XX aparecieron las primeras traducciones de Cervantes y, posteriormente, otras traducciones de la literatura española.

La segunda fase del español en Estonia comienza ya en Estonia de la posguerra. En el período 1940-1968 se tradujeron más de mil obras de la literatura de Rusia; un poco más de 800 obras fueron traducidas del resto de la literatura mundial (incluyendo literatura inglesa, estadounidense, francesa y alemana, alrededor de 100 obras, pero solo 8 de la literatura española) (Talvet, 1995, pág. 15). Un logro sobresaliente en la introducción de la literatura española de la "edad de oro" en Estonia fue la traducción de la obra *La estrella de Sevilla* de Lope de Vega en 1962. Además, Talvet menciona al profesor de la Universidad de Tartu, Arthur-Robert Hone, quien comenzó a dar clases de español como optativas.

Talvet nombra el comienzo de la década de 1970 como la tercera etapa y nota que el proceso de traducción se hizo mucho más independiente. En el campo del lenguaje, la tercera etapa no produjo cambios significativos para el idioma español pues todavía no había enseñanza regular de español en la universidad. Sin embargo, hubo una oportunidad que muchos traductores usaron para aprender español al escribir unas cartas a los cursos de educación a distancia de Moscú.

En 1983 se publicó el primer diccionario español-estonio y después se publicaron también más libros de autores latinoamericanos. Finalmente, en el año académico 1992-1993 se formaron los estudios de español en la Universidad de Tartu, primeros en los países Bálticos (Talvet, 1995, págs. 22-23). Desde el año académico 2010-2011 aparecieron los estudios de lengua y cultura española en la Universidad de Tallín (Viikberg, 2013, pág. 98).

Hoy en día la enseñanza del español sigue aumentando año tras año. Las tres primeras escuelas que introdujeron los cursos de español en 1994 fueron Jacob Westholmi Gümnaasium, Miina Härma Gümnaasium y Liceo Descartes de Tartu (Palm, 2007, pág. 20). Fueron los únicos en los que se enseñó español hasta 2001, cuando el colegio privado Rocca al Mare empezó a dar clases de español. En 2004 aparecieron dos escuelas más: Vanalinna Hariduskolleegium y el colegio privado Audentes. Hubo un rápido crecimiento en el número de escuelas durante esos años y el número de escuelas que enseñan español alcanzó 11 para el año 2007 (Palm, 2007, pág. 19). En el año académico 2011-2012 ya había 21 escuela y en el año 2012-2013 - 23 escuelas (Viikberg, 2013, pág. 36). Cabe destacar que el español se enseña no solo en los institutos de Tallín, sino también en diferentes escuelas de ciudades más pequeñas. Sin embargo, como se señala en el trabajo de Viikberg, no todas las escuelas empezaron y continuaron ofreciendo cursos de español. Algunos de ellos dejaron de enseñar español durante algunos años académicos y después continuaron con la enseñanza (Viikberg, 2013, pág. 37). También según los datos de Viikberg (2013, pág. 41), la mayoría de los estudiantes aprenden español como tercera lengua extranjera mientras que para algunos estudiantes el español es su cuarta lengua extranjera en la escuela. Hay además algunos casos de estudiantes para quienes el español es su primera lengua extranjera.

4.4 La lengua inglesa

El inglés pertenece a la familia de lenguas indoeuropeas y, por lo tanto, está relacionado con la mayoría de las otras lenguas habladas en Europa y Asia occidental desde Islandia hasta la India. El grupo germánico, uno de los grupos lingüísticos descendientes de esta familia ancestral, generalmente está dividido por académicos en tres grupos regionales: Este (borgoñés, vándalo y gótico, todos extintos), Norte (islandés, feroés, noruego, sueco y danés), y Occidente (alemán, holandés [y flamenco], frisón e inglés) (Potter y Crystal, s.f.). Según los datos de Ethnologue de 2010, el inglés es el tercer idioma nativo más hablado en el mundo, después del chino estándar y el español.

4.4.1 Descripción

El inglés es el único idioma europeo que emplea adjetivos sin concordancia de género; por ejemplo, *the short man, the short woman*, comparado con el español *el hombre bajo y la mujer baja*. Al igual que el ruso, el inglés es un idioma donde el acento tónico es muy importante. Se pueden diferenciar cuatro grados de acentuación: primaria, secundaria, terciaria y débil (Potter y Crystal, s.f.). Las formas de los verbos no son complejas. Sólo el verbo *to be* (ser) tiene ocho formas. Los verbos fuertes tienen cinco formas y los verbos regulares o débiles suelen tener cuatro.

La correspondencia entre la ortografía y la pronunciación de las vocales en inglés es más difícil que en español. Hay muchos más fonemas vocálicos en inglés que letras vocálicas (a, e, i, o, u, w, y). Como resultado, algunas "vocales largas" a menudo se indican mediante combinaciones de letras (como la *oa* en la *goat*, la *ow* en *bow* y la *ay* en *play*).

5. Los artículos en español

La comprensión más común de un artículo es que un artículo es una parte variable de la oración que se usa con un nombre para especificar la definición gramatical del nombre, y en algunos idiomas se extiende al volumen o alcance numérico. Como otros determinantes, el artículo es un tipo de palabras de naturaleza gramatical que permite definir el grupo nominal al que pertenece.

Según Emilio Alarcos Llorach (1978, págs. 168-169) el artículo es un signo que exige la presencia de otro que se asocia con sintagma: un signo dependiente; en otras palabras, el artículo definido se usa cuando el objeto ya ha sido nombrado en el contexto. Por otro lado, pertenece a los signos morfológicos, o morfemas gramaticales. Por lo tanto, el artículo es un signo morfológico que depende del sustantivo, con el que forma un sintagma dentro de una oración. Las funciones del artículo se pueden definir de dos maneras: la determinación y la sustantivación (se encuentra en otras partes de la oración que se usa ocasionalmente con el valor de sustantivos (Academia, Gramática). Según Alarcos Llorach, "Cuando un artículo se antepone a los elementos cuya función habitual no es la del nombre, el papel de aquél consiste en trasponer tales elementos a la función que el nombre desempeña en la oración" (Llorach, 1978, pág. 172). Algunos ejemplos de lo anterior son: *el negro, lo malo, los que ayudan, el lado izquierdo*, etc. Sin embargo, hay diferentes autores que ven el artículo como núcleo y que los demás son términos adyacentes (Fernández, Gramática española).

El latín no tenía artículos y la presencia de artículos en las lenguas románicas modernas se debe a diferentes procesos de gramaticalización. Por ejemplo, si nos fijamos en un artículo definido derivado de *ille / illa / illud* demostrativo, es también la misma forma que fue la base para el pronombre personal de la tercera persona y el de demostración con la adición de un refuerzo deíctico. En cuanto al artículo indefinido, se derivó del número *unus / una / unum*, perdió su noción numérica y aparecieron *unos / unas*. Los dos casos de artículos tienen características de definición e indefinición (Nueva gramática de la lengua española, 2010, págs. 263-264).

El artículo precede a los demás componentes del grupo nominal al que pertenece. Una diferencia de los artículos en inglés es que los artículos en español se pueden usar sin el nombre, pero luego debería haber algún otro representante del grupo nominal, por ejemplo: *los de Marta son mejores*. No se puede decir simplemente *los son mejores*. Sin embargo, este uso está ausente en inglés. El artículo definido en español se puede percibir como el único indicador de género y número cuando no se muestra por nombre o adjetivo (Nueva gramática de la lengua española, 2010, pág. 265).

Otra característica importante del uso de artículos en español son las llamadas formas o amalgamadas que aparecen cuando hay una preposición *a* o *de* antes del artículo definido: *del concierto*, *al concierto*. Esta regla no se aplica a nombres propios, cuando se interpone un signo de puntuación o cuando concurren dos contradicciones idénticas seguidas (Nueva gramática de la lengua española, 2010, pág. 267).

Otra diferencia notable del inglés es el uso de un artículo definido al referirse a los días de la semana en español. Dependiendo de un verbo puede referirse al día siguiente o pasado de la semana: *el lunes llegará mi madre* o *mi madre llegó el lunes*. En los casos en que después del día de la semana hay una fecha, no se utiliza ningún artículo: *lunes, 2 de mayo*. En términos de uso de superlativos, se utilizan artículos definidos como en inglés.

Las referencias de los grupos nominales que designan partes del cuerpo, acciones corporales o sus efectos y capacidades que tienen los seres humanos se expresan con artículos determinados y no con pronombres posesivos (Nueva gramática de la lengua española, 2010, pág. 272). Por ejemplo: *yo levanto la mano*, *le duele la mano*, donde en el segundo ejemplo gracias al pronombre “le” se sabe que es su mano la que duele. En inglés, por el contrario, para expresar la misma idea, es necesario usar pronombres posesivos: *my hand hurts*.

Además, hay un artículo neutral que está ausente en inglés. El manual de gramática distingue entre dos formas de “lo”: referencial o individuativo (en el sentido de que selecciona un elemento individual a que se hace referencia: *lo que quiero hacer*, *veo que me encanta lo bueno*) y cuantificativo o enfático (*lo bonito que eres*). El artículo “lo” solo aparece en conexión directa con elementos que no sean verbos (Llorach, 1978, pág. 178).

En el caso de “un”, algunos investigadores han defendido que no es un artículo propio (en comparación con “el”) ni cuantificador indefinido (como “algún”), sino un cuantificador numeral (Nueva gramática de la lengua española, 2010, pág. 283). En varias ocasiones, “un” artículo indefinido puede ser interpretado como un número de hecho. [Plurales artículos indefinidos], sin embargo, no admiten interpretación numérica. *Un / una* pueden ser vistos como cuantificadores indefinidos en alguna ocasión en los contextos modales o condicionales: *si sabes de un / algún trabajo*. Llorach insiste en que el artículo “un” se usa muchas veces como pronombre indefinido, pero nunca es un artículo (Llorach, 1978, pág. 170). Afirma que como “un” puede funcionar con autonomía a diferencia de “el”, por lo tanto, pertenece a una categoría diferente.

En algunos casos, parece que la oposición artículo – artículo cero depende de los elementos de la estructura de la oración. Sin embargo, cuando consideramos un artículo plural, a menudo se puede

omitir: *los perros ladran, ladran perros*. La conclusión dibujada por Llorach (1978, pág. 174) es que la variación depende de las características léxicas y morfológicas del sintagma nominal.

Aunque tanto el español como el inglés tienen artículos definidos e indefinidos, el inglés contrasta con el español y (la mayoría) de otras lenguas románicas en la interpretación de artículos con plurales definidos (Montrul y Ionin, 2012, págs. 72-73). Para expresar un concepto genérico o una referencia genérica en inglés, la frase sustantiva del sujeto en plural no puede incluir un artículo definido: solo los plurales simples pueden tener una interpretación genérica. A diferencia del inglés, los plurales preverbales no son gramaticales en español. Como la mayoría de las lenguas romances, el español usa plurales definidos para referencia genérica. Así, mientras que los plurales definidos tienen lecturas específicas y genéricas en español, en inglés solo tienen referencia específica.

Fernández (1990, pág. 151) también marca los errores en el uso del artículo definido junto con los nombres propios. Afirma que estos errores se pueden explicar ya que estos nombres con artículos se han convertido en una expresión fija en español que causa dificultades para los estudiantes de idiomas. Por ejemplo: *fuimos hacia el Sur, fuimos a la Plaza Mayor, cerca del Escorial*, etc, podrían ocasionar que los estudiantes produzcan oraciones erróneas como *fuimos al Madrid o cerca del Sevilla*.

5.1 Resumen breve de las diferencias de los usos de artículos en español e inglés.

Aunque los artículos en español y los artículos en inglés a menudo se usan de manera similar, hay algunas ocasiones que diferencian el uso del artículo en español del uso en inglés.

1. En español se usa un artículo definido cuando se habla de preferencias personales, gustos y aversiones. Ejemplo: *Me gusta la música vs. I like music*.
2. Se usa un artículo femenino definido cuando se habla del tiempo. Ejemplo: *Son las cuatro de la tarde vs. It is four pm*.
3. Se usan artículos masculinos definidos cuando se habla de los días de la semana. Ejemplo: *El lunes voy a la oficina. vs. On Monday I go to the office*.
4. Ningún artículo es usado cuando se trata de profesión, religión, nacionalidad, etc. Ejemplo: *Soy profesora vs. I am a teacher*.
5. En varios casos cuando el primer fonema es /a/ tónica en la escritura a- o ha- en lugar de “la”, se usa el artículo masculino “el”. Ejemplo: *el agua*.
6. Un y una en algunos contextos pueden funcionar como numerales. Ejemplo: *Tengo una hermana vs. I have one/a sister*.

7. El artículo definido se usa cuando el nombre de idioma es el sujeto de la oración. Ejemplo: El chino es la lengua más hablada del mundo vs. Chinese is the most spoken language in the world.
8. Existencia de artículo neutral, que está ausente en inglés. Ejemplo: *Lo más importante es ser buen hombre* vs. *The most important [thing] is to be a good person* (Usage of Definite and Indefinite Articles in Spanish, s.f.).

5.2 Estudios previos sobre los errores en el uso de los artículos en lenguas extranjeras

Los estudios que incluyen comparaciones de aprendices de L2 con antecedentes en el primer idioma (L1) con y sin sistemas de artículos sugieren que la transferencia de L1 probablemente juega un papel importante en la adquisición de artículos en inglés como L2 (Master, 1987; Murphy, 1997; Wakabayashi, 1997; Trademan, 2002).

Tres estudios sobre el desempeño de los estudiantes en exámenes escritos de inglés como segundo idioma indican que los hablantes de idiomas que tienen artículos tienden a usarlos con mayor precisión que los que no tienen artículos (Oller y Redding 1971; Ringbom 1976; Kempf 1975). Odlin descubrió que los errores de omisión del artículo en el inglés de los hispanohablantes parecen corresponderse estrechamente con las áreas de contraste entre los idiomas, por ejemplo: donde se utilizan artículos indefinidos en inglés, pero no en español (Odlin, 1989, pág. 34).

Fernández en su estudio de los errores en la adquisición del español como lengua extranjera nota que los errores de mal uso de los artículos alcanzan el 5,3% de todos los errores y el 8% en el grupo de errores gramaticales. Los resultados de su estudio de 4 grupos (hablantes de alemán, japonés, árabe y francés) sugieren que los japoneses, cuyo idioma no tiene una característica similar, cometen más errores con tendencia a fosilizarse. También advierte que los errores de uso de un artículo definido son más comunes en comparación con el uso de un artículo indefinido. Además, ha descubierto que no hay mucha confusión en cuanto a cuándo usar qué artículo (Fernández, 1990, pág. 153). En general, los resultados de su investigación han demostrado que el grupo que tenía más problemas con los artículos era el japonés. Los alemanes también tuvieron varias dificultades con el uso de artículos, en su mayoría mostrando inestabilidad probablemente causada por su L1. El mayor problema para todos los grupos fue definir si se usa o no un artículo, lo que significa omisión o uso incorrecto (Fernández, 1990, pág. 156).

Se puede afirmar que enseñar cómo usar los artículos correctamente no es una tarea fácil, especialmente a aquellas personas cuyo idioma no posee tal figura lingüística. Por otro lado, cuando las personas pueden relacionar esta nueva información con su lengua materna u otro idioma que conozcan, todavía existe la posibilidad de interferencia y de no utilizar los artículos con éxito.

6. Trabajo de campo

Nuestra investigación se centra en la adquisición de los artículos en español en estudiantes de niveles A1-A2 de universidad. El objetivo principal del trabajo es observar qué tipo de errores en el uso de los artículos cometen los alumnos. También nos gustaría saber si estos errores están relacionados con la influencia de su lengua materna u otras lenguas que ellos conocen y cómo cambian sus errores con el tiempo. Además, veremos qué construcciones y palabras resultan ser las más difíciles para los alumnos.

Las principales hipótesis de nuestro trabajo son las siguientes:

1. Ni los hablantes de ruso, ni los de estonio tienen ninguna ventaja en la adquisición de artículos en español, ya que esta categoría está ausente en sus lenguas maternas.
2. Todos los participantes saben inglés, que tiene una categoría como artículo en su sistema gramatical, por lo tanto, se puede transferir al español con éxito y sin éxito.
3. Los usos de artículos que son notablemente diferentes en inglés y en español resultarían en aquellos con más errores debido a la interferencia del inglés.
4. Los estudiantes utilizan sus conocimientos lingüísticos anteriores, especialmente en los niveles principiantes de aprendizaje de idiomas, cuando su conocimiento de español es bastante bajo.

Los participantes

Los participantes de nuestro estudio son estudiantes de primer y segundo año de grado en filología española. El grupo es bastante homogéneo en cuanto a su edad: la mayoría de los estudiantes están en el grupo de edad de 19 a 23 años, con sólo unas pocas excepciones que son mayores de 25 años. Sus perfiles son diferentes en cuanto a sus lenguas maternas, ya que la mayoría de los participantes tienen L1 estonio y otros tienen L1 ruso. Hubo algunos participantes cuya L1 no era ninguna de las anteriores, por lo tanto, sus resultados no fueron analizados. Todos los participantes tienen al menos el nivel de B1 de inglés, ya que es un requisito general al graduarse de la escuela secundaria en Estonia. Es importante tener en cuenta que los hablantes de ruso también están familiarizados con el estonio, mientras que la mayoría de los hablantes nativos de estonio no tienen conocimientos profundos de ruso. Sin embargo, podemos decir que el español es al menos la tercera lengua extranjera para todos los estudiantes. Todos los participantes están familiarizados con el proceso de aprendizaje de idiomas extranjeros, puesto que es común en las escuelas estonias aprender inglés y ruso/estonio, así como alemán/francés/español, aunque con menos repercusión.

El corpus

Los trabajos analizados son escritos por los participantes durante el primer semestre del primer año y el primer semestre del segundo año en sus clases de español. Hemos elegido oraciones traducidas y textos de escritura libre sobre ciertos temas para ser analizados, aunque hubo algunas tareas relacionadas con el uso de artículos de manera más directa. Sin embargo, creemos que con la escritura libre los estudiantes no prestan atención especial a la elección de los artículos y los resultados serán más imparciales. De esta manera, los estudiantes no son explícitamente conscientes del hecho que su uso de los artículos será estudiado ya que están creando oraciones completas prestando atención a otras elecciones gramaticales y lexicológicas.

Para los estudiantes de segundo año hemos analizado textos más largos que escribieron. Estos textos no eran idénticos como las traducciones donde todos los estudiantes tenían las mismas oraciones para traducir. Por lo tanto, esta tarea requería que fueran más creativos, aunque escribieran sobre el mismo tema.

Primer año, primer examen parcial

En total contamos con tres exámenes parciales de los alumnos del primer año. El primer examen se basó en las unidades 1-3 de su manual. Utilizamos dos frases que tuvieron que traducir y analizamos qué tipo de errores relacionados con el artículo cometieron y con qué frecuencia.

Las frases que necesitaban traducir son las siguientes:

- Eesti kõige suurem linn on Tallinn (La ciudad más grande en Estonia es Tallín. Tallín es la ciudad más grande de Estonia.)
- Tahan õppida hispaania keelt, et elada ja töötada Mehhikos, lugeda raamatuid ja kuulata muusikat. (Quiero aprender español para vivir y trabajar en México, leer libros y escuchar música.)

La primera frase tiene un solo artículo definido en español y no requiere ningún artículo antes del nombre del país. La segunda frase cuenta con 4 casos de artículo cero.

Tuvimos 29 estudiantes que habían escrito el examen. El ruso es la lengua materna de 4 estudiantes, el estonio es la lengua materna de 24 estudiantes, y un estudiante tenía otro idioma como lengua materna. Como nos estamos enfocando en los estudiantes que tienen el ruso y el estonio como su idioma nativo, excluirémos los resultados de una persona, lo que nos deja con 28 participantes en la primera prueba.

De los 28 participantes, solo 27 lograron traducir la oración de manera que tuviera sentido, y una persona no escribió la oración completa. Dado que el objetivo de nuestra investigación es centrarse en el uso de artículos, no revisaremos otros errores que no impliquen el uso de artículos. De las 27 personas que crearon la oración completa, 5 cometieron un error al utilizar el artículo. En la tabla siguiente (véase Tabla 1) podemos ver el tipo de errores con ejemplos.

Tipo de error	Cantidad	Ejemplos
Omisión	3	más grande ciudad, ciudad más grande
Adición	1	El Estonia
Error de selección	2	una ciudad más grande, una más ciudad

Tabla 1 Los errores de la primera frase del primer examen

Como podemos ver en la tabla (véase Tabla 1), los errores de omisión se relacionaron con el artículo definido y si analizamos los errores de selección, se relacionan con la elección de un artículo indefinido en lugar de artículo definido. En este caso fue el uso de un artículo definido con la construcción superlativa. Mientras que, en el único caso de adición y omisión juntos, se omitió y agregó el artículo definido: “Mas grande ciudad en el Estonia...”

Todas las personas que cometieron un error en esta oración tenían el estonio como su lengua materna. Por supuesto, es difícil de comparar, ya que la mayoría de los participantes son hablantes nativos de estonio. Sin embargo, sigue siendo interesante que los hablantes nativos de ruso no tuvieran problema con el uso del artículo definido en la construcción superlativa.

12 estudiantes de un total de 28 cometieron un error en la segunda oración (Tahan õppida hispaania keelt, et elada ja töötada Mehhikos, lugeda raamatuid ja kuulata muusikat. Quiero aprender español para vivir y trabajar en México, leer libros y escuchar música.) 10 de las 12 personas que cometieron un error fueron hablantes nativos de estonio.

Tipo de error	Cantidad	Ejemplos
Omisión	0	
Adición	17	leer los libros y escuchar la musica, aprender el español, leer unos libros.
Error de selección	0	
Error de concordancia	1	leo el libros

Tabla 2 Los errores de la segunda frase del primer examen

En esta oración, el error más común fue la adición (véase Tabla 2), refiriéndose principalmente a un artículo definido. Como esta frase no requería ningún artículo, con excepción de artículo cero,

podemos ver que los estudiantes añadieron artículos innecesarios. También hubo un caso de error de concordancia de número.

Si echamos un vistazo a la distribución de errores ordenada por el idioma nativo de los participantes, podemos ver que los hablantes nativos de ruso y estonio cometieron errores de adición. Una persona estonoparlante y una persona rusoparlante agregaron un artículo indefinido ("leer unos libros"). Todos los demás casos de adición de ambos grupos fueron la adición de un artículo definido ("leer los libros y escuchar la música"). Una persona también cometió un error de concordancia ("el libros"), por lo que no coincidió con el número del sustantivo.

Para poder ver la distribución de errores por lengua materna de nuestros participantes, podemos ver el siguiente gráfico (véase Gráfico 1).

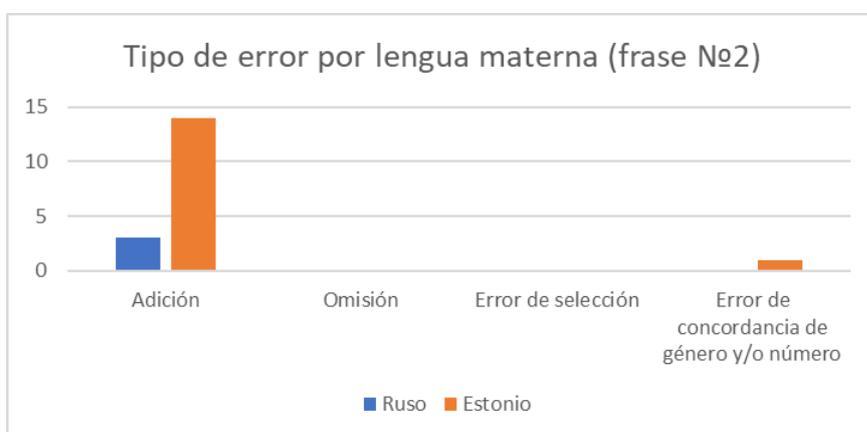


Gráfico 1 Tipos de error por lengua materna

En general, no hay una gran diferencia entre los grupos si tenemos en cuenta que el grupo de hablantes nativos de ruso es mucho más pequeño que el estonio. En resumen, podemos decir que, durante su primera prueba, el error más común fue la adición seguida por una omisión. El error de selección parece ser poco frecuente, así como la combinación de errores.

Primer año, segundo examen parcial

Durante otro examen parcial los estudiantes tuvieron que traducir 4 oraciones al español. Las oraciones son las siguientes:

- Sageli tõuseb mu ema hommikul kell veerand kuus. (A menudo mi madre se levanta a las cinco y cuarto de la mañana.)
- Sergio, mu tädi lapselaps, käib reedeti oma sõpradega väljas, aga teie teete sporti. (Sergio, el nieto de mi tía, sale los viernes con sus amigos, pero vosotros hacéis deporte.)
- Mõnikord tahan ma magada, aga ei saa, sest tunnid algavad kell kaheksa. (A veces quiero dormir, pero no puedo porque las clases empiezan a las ocho.)

- Tavaliselt mu vanavanemad riituvad kell seitse, söövad hommikust ja lähevad kodust välja kell seitse viskümmend. Mu vanaema ei meigi ennast, aga mu vanaisa ajab habet iga päev. (Generalmente mis abuelos se visten a las siete, desayunan y salen de la casa a las ocho menos diez. Mi abela no se maquilla, pero mi abuelo se afeita todos los días.)

Las primeras tres frases tienen dos artículos definidos. La última frase cuenta con tres artículos definidos y un artículo cero.

En total, 32 estudiantes estuvieron presentes durante la prueba. Uno de los 32 tenía su lengua materna diferente del estonio o el ruso, 6 personas tenían el ruso como lengua materna y las 25 restantes tenían el estonio como lengua materna.

Como podemos ver en la Tabla 3, la primera oración (Sageli tõuseb mu ema hommikul kell veerand kuus. A menudo mi madre se levanta a las cinco y cuarto de la mañana.) no resultó difícil para los estudiantes. Solo 5 de los 31 cometieron un error.

Tipo de error	Cantidad	Ejemplos
Omisión	4	de mañana, se acosta cinco y cuarto, en seis menos quinci
Adición	0	
Error de selección	0	
Error de concordancia de género y/o número	1	al mañana

Tabla 3 Los errores de la primera frase del segundo examen

Lo interesante es que en este ejemplo particular no se ve que el uso del artículo con la hora es en realidad un problema para los estudiantes. Sin embargo, ha demostrado ser así en las siguientes oraciones.

Los hablantes nativos de estonio omitieron los artículos definidos y un estudiante rusoparlante eligió el género equivocado. Es bastante interesante, porque como el idioma ruso tiene género gramatical, parece menos probable que los hablantes de ruso tengan problemas con el uso del género en español. Es difícil sacar una conclusión basada en estos errores, ya que incluso la omisión de los artículos proviene de diferentes reglas de uso de los artículos.

Respecto a la segunda frase (Sergio, mu tädi lapselaps, käib reedeti oma sõpradega väljas, aga teie teete sporti. Sergio, el nieto de mi tía, sale los viernes con sus amigos, pero vosotros hacéis deporte) podemos ver la distribución de errores en la siguiente tabla (véase Tabla 4).

Tipo de error	Cantidad	Ejemplos

Omisión	22	vas a viernes, nieto de mi tía, en viernes, viernes, mi nieta de mi tía
Adición	1	de la noche
Error de selección	1	es un nieto de mi tía
Error de concordancia de género y/o número	8	las viernes, el viernes

Tabla 4 Los errores de la segunda frase del segundo examen

Igual que en la frase anterior, casi no hubo errores de adición y la mayoría de los errores fueron errores de omisión. Otra cuestión problemática en esta oración estaba relacionada con el uso de un artículo definido con los días de la semana, así como con la elección del género y el número de artículo correctos al referirse al día de la semana. Más de 10 errores se relacionaron con el uso de un artículo definido en dichos casos. Esto fue un problema para ambos grupos de participantes. La otra parte muy difícil de la oración para nuestros estudiantes fue "el nieto de mi tía", donde hubo 17 errores. En la traducción de esta oración también hubo errores combinados, como omisión y error de concordancia y adición y omisión.

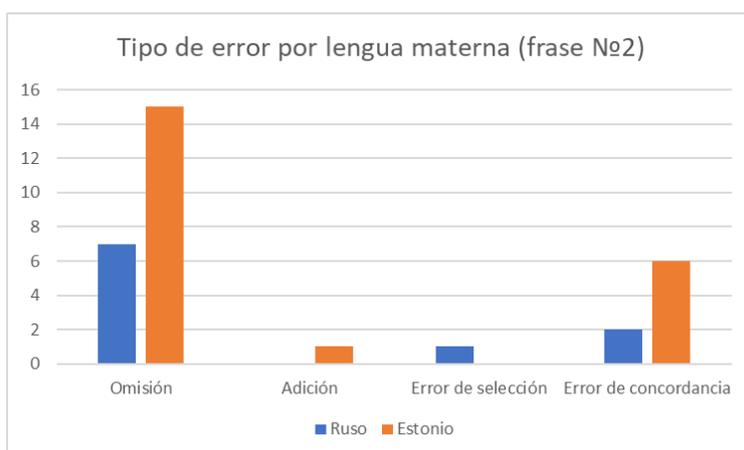


Gráfico 2 Tipo de error por lengua materna

El gráfico (véase Gráfico 2) muestra la distribución de errores ordenada por idioma nativo de los estudiantes. Como podemos ver, el error más común fue la omisión de artículos definidos. Los estudiantes estonios tuvieron un poco más de problemas con la concordancia de género y número en comparación con los rusos, aunque la diferencia no es tan significativa.

Si echamos un vistazo a la tercera oración (Mõnikord tahan ma magada, aga ei saa, sest tunnid algavad kell kaheksa. A veces quiero dormir, pero no puedo porque las clases empiezan a las ocho), podemos ver que los errores de omisión y concordancia siguen siendo los más comunes entre los estudiantes (véase Tabla 5). Sin embargo, también hemos notado que varios estudiantes tienden a agregar artículos cuando no son necesarios y también cometen errores al elegir el género. El tipo de omisión de los artículos definidos en la frase "las clases empiezan a las ocho" es el

opuesto al error ya cometido por muchos estudiantes en su examen anterior, donde en realidad tendían a agregar los artículos ("leer los libros y escuchar la música"). Como es de esperar, las palabras como "clases" y "veces" resultaron ser difíciles en términos de género correcto, porque difieren de los nombres femeninos típicos.

Tipo de error	Cantidad	Ejemplos
Omisión	7	en ocho, clases empiezan, clases emezan, empiza ocho en punto, a ocho
Adición	1	los veces
Error de selección	0	
Error de concordancia de género y/o número	4	los clases, los veces

Tabla 5 Los errores de la tercera frase del segundo examen

El siguiente gráfico (véase Gráfico 3) muestra la distribución de errores ordenada por lengua materna de los estudiantes.

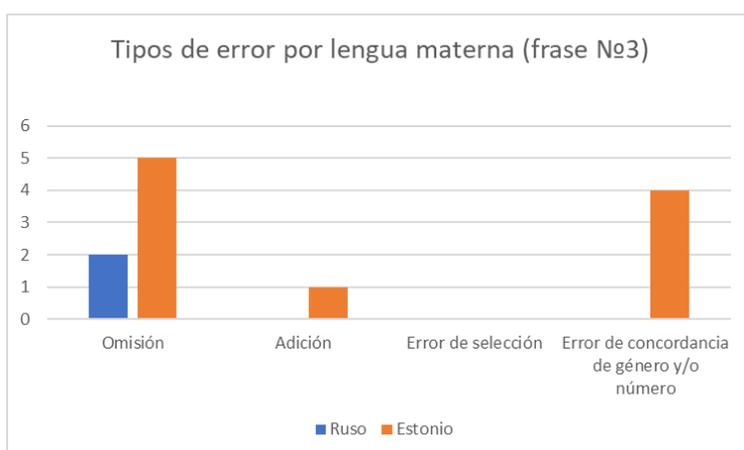


Gráfico 3 Tipo de error por lengua materna

Si vemos la distribución de los errores ordenados por la lengua materna de los estudiantes, podemos ver que, como en la frase anterior, los estonios están luchando más con la concordancia de género compilada por los rusos. Ambos grupos omitieron artículos. Podemos ver que, en general, el uso de un artículo definido en expresiones de la hora puede ser problemático para los estudiantes y puede necesitar atención especial y una explicación explícita más profunda.

Los errores de la última frase (Tavaliselt mu vanavanemad riituvad kell seitse, söövad hommikust ja lähevad kodust välja kell seitse viskümme. Mu vanaema ei meigi ennast, aga mu vanaisa ajab habet iga päev. Generalmente mis abuelos se visten a las siete, desayunan y salen de casa a las ocho menos diez. Mi abela no se maquilla, pero mi abuelo se afeita todos los días.) se presentan en la siguiente tabla (véase Tabla 6).

Tipo de error	Cantidad	Ejemplos
Omisión	3	en siete, a sieto, a ocho menos diez
Adición	7	salen de la casa
Error de selección	0	
Error de concordancia de género y/o número	5	las días, la siete, los seis, los ocho

Tabla 6 Los errores de la cuarta frase del segundo examen

Una vez más, podemos observar que los estudiantes omitieron artículos, en este caso específicamente, el artículo definido cuando se usó con las expresiones de la hora. Incluso cuando los estudiantes usaron el tipo correcto de artículo, ponerlo en el género y el número correctos resultaron ser problemáticos, por lo tanto, podemos contar con 4 errores de concordancia solo en este ejemplo específico. La otra parte difícil fue (salir de casa), donde 7 estudiantes, todos ellos estonioparlantes, agregaron un artículo definido que no era necesario.

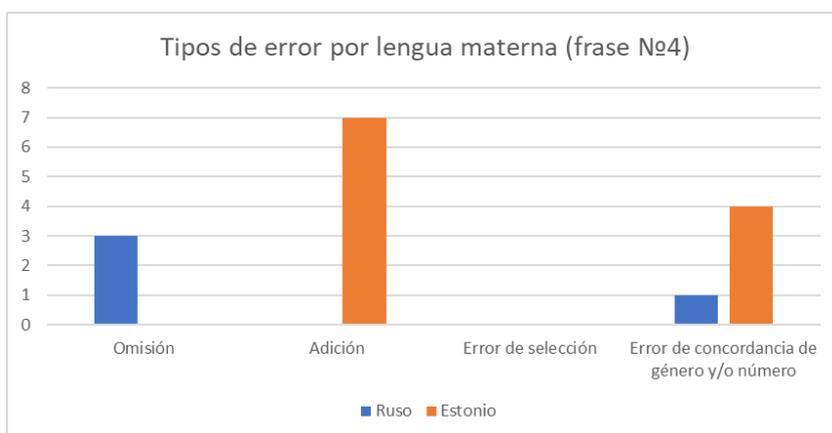


Gráfico 4 Tipo de error por lengua materna

En esta oración, nuestros grupos actuaron de manera muy diferente en comparación con otras frases. Podemos ver (véase Gráfico 4) que el grupo ruso era más propenso a omitir el artículo, como lo estaban haciendo durante la traducción de las oraciones anteriores, mientras que el grupo estonio añadió un artículo cuando no era necesario. El grupo estonio seguía siendo el que cometía más errores en la concordancia de género. En todos los casos de adición, los estudiantes estonios agregaron un artículo definido: “salen de la casa”. En cuanto a la concordancia, el tema más difícil parecía ser elegir el artículo correcto para las expresiones de la hora.

Como conclusión de esta prueba, podemos decir que, aunque la omisión fue el error más común, la última oración presentó un desafío para los hablantes nativos de estonio que añadieron un artículo definido. Este error dividió los dos grupos, ya que los hablantes nativos rusos eran propensos a omitir el artículo. Aparte de eso, podemos ver que ambos grupos omiten los artículos con más frecuencia que los agregan. A medida que las oraciones se vuelven más complejas, se les

hace más difícil concordar el género y el número de los sustantivos, por lo tanto, los errores de concordancia persisten.

Primer año, tercer examen parcial

30 estudiantes estuvieron presentes durante la última prueba del primer año: 5 tenían ruso como lengua materna, 24 tenían estonio y 1 estudiante tenía otra lengua materna. Hubo 3 oraciones para traducir y una oración que requería añadir palabras faltantes también. Las oraciones son las siguientes:

- Mu vanemad abiellusid 1993. aastal 24 aprillil. (Mis padres se casaron el veinticuatro de abril del año mil novecientos noventa y tres.)
- On siin kandis mõni kirik? Jah, ... on üks (kirik), ... lähedal. (¿Hay una iglesia por aquí? Sí hay una cerca del/de la...)
- Minu linnaosas on mitu kohvikut, kolm bussipeatust, raamatukogu ja ka kino, aga mitte ühtegi pangaautomaati. (En mi barrio hay varias cafeterías, tres paradas de autobús, una biblioteca y un cine también, pero no hay ningún cajero automático.)

La primera frase cuenta con dos artículos definidos, uno de ellos con la preposición *de*. La segunda frase tenía varias opciones: utilizar un artículo indefinido o un pronombre indefinido. A continuación, también se requiere un artículo definido. La última frase tenía dos artículos indefinidos.

Ahora veremos los resultados oración por oración con más detalle. La primera oración resultó ser difícil para todos los estudiantes. Como se mencionó anteriormente, 1 de 30 tenía la lengua materna diferente del ruso y el estonio, por lo que no incluiremos sus resultados. Una persona no logró escribir la oración completa, lo que nos deja con 29 oraciones completas. Inesperadamente, de los 29, solo una persona usó el artículo correcto (véase Tabla 7). Sin embargo, la oración todavía resultó incorrecta debido al hecho de que la preposición también se usaba cuando no era necesaria: “Mis padres se han casado en el veinticuatro de abril del año mil novecientos noventa y tres”. Independientemente de la lengua materna de los participantes, esta frase fue un reto para todos los estudiantes. Sin embargo, sus oraciones fueron diferentes debido a la elección de la preposición ("a", "en", "de") que no fue necesaria en esta oración en particular.

Tipo de error	Cantidad	Ejemplos
Omisión	28	en veinticuatro de abril, veinticuatro de abril
Adición	0	

Error de selección	0	
--------------------	---	--

Tabla 7 Los errores de la primera frase del tercer examen

Ahora examinaremos en más detalle la segunda oración (On siin kandis mõni kirik? Jah, ... on üks (kirik), ... lähedal. ¿Hay una iglesia por aquí? Sí hay una cerca del/de la...). De los 29 participantes, 4 no lograron crear la oración completa. Por lo tanto, estaremos estudiando sólo 25 frases.

Tipo de error	Cantidad	Ejemplos
Omisión	5	cerca de mercado, plaza de ayuntamiento, de supermercado, cerca de universidad, de la escuela
Adición	0	
Error de selección	0	
Sustitución de artículo con pronombre indefinido	3	Sí, alguna, Sí, alguna iglesia, hay alguna
Error de concordancia de género y/o número	5	un iglesia, hay uno, tiene un (iglesia)

Tabla 8 Los errores de la segunda frase del tercer examen

Como podemos ver (véase Tabla 8), esta oración no fue tan problemática como la primera. Sin embargo, decidimos agregar una categoría adicional de errores aquí: sustitución del artículo con pronombre indefinido. Casi un tercio de todos los errores fueron de este tipo. Este error es explicado por Tacoronte: para el caso de la interrogación, sepamos de la existencia más o menos cierta de cierto referente y la pregunta busque una confirmación de parte del interlocutor: “¿Hay una farmacia por aquí, no?” (Tacoronte, 2014, pág. 154). La omisión fue el error más común junto al error de concordancia contando con 5 casos. En esta oración, se pidió a los estudiantes que completaran también las palabras faltantes. En general, parece que usar el pronombre indefinido fue confuso para ellos, ya que algunos de los estudiantes lo mezclaron con un artículo indefinido. Todavía había algunos problemas con la concordancia de género tanto en hablantes nativos de ruso como en los de estonio. Sin embargo, la omisión en el caso de esta traducción fue ligeramente diferente. Parece que lo que fue difícil para los estudiantes es la forma en que se usa el artículo definido con algunas preposiciones, por lo que esta podría ser una estrategia de evitación (ej. “Cerca de mercado” en vez de “cerca del mercado”).

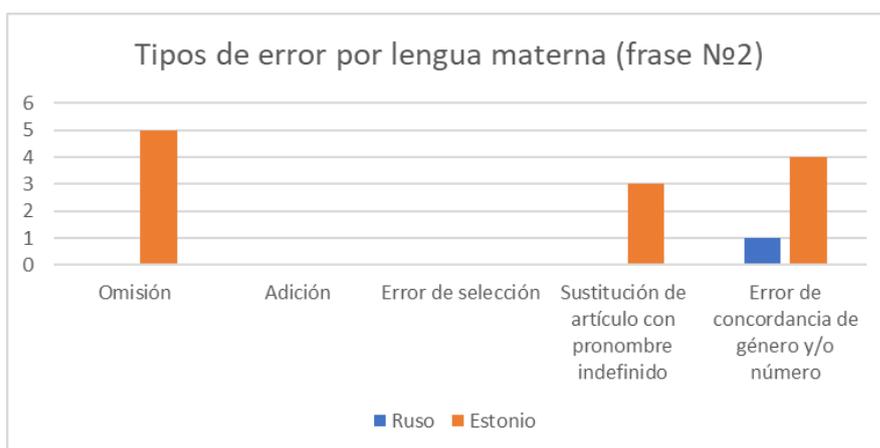


Gráfico 5 Tipo de error por lengua materna

Si observamos a la distribución de errores por idioma nativo (véase Gráfico 5), podemos ver que los hablantes de ruso manejaron mejor esta tarea. Al mismo tiempo, un estudiante con ruso como lengua materna y tres estudiantes con lengua materna estonia no lograron traducir esta frase. El error más común fue una vez más la omisión, aunque los estudiantes rusos lograron evitar cometer este error.

La última frase (Minu linnaosas on mitu kohvikut, kolm bussipeatust, raamatukogu ja ka kino, aga mitte ühtegi pangautomati. En mi barrio hay varias cafeterías, tres paradas de autobús, una biblioteca y un cine también, pero no hay ningún cajero automático.) también fue un reto para los participantes con un total de 15 errores. Una persona de los 29 (hablante nativo de estonio) no logró traducir esta frase, lo que nos deja con un total de 28 oraciones.

Tipo de error	Cantidad	Ejemplos
Omisión	9	biblioteca y cine, librero
Adición	0	
Error de selección	9	la biblioteca y también el cine, al cine, el cine
Error de concordancia de género y/o número	3	un biblioteca, una librero, algún bares
Sustitución de artículo con pronombre indefinido	1	es algún bares

Tabla 9 Los errores de la tercera frase del tercer examen

En la última frase (véase Tabla 9), la omisión fue el error más común junto con el error de selección, donde los estudiantes colocaron un artículo definido en lugar de indefinido. También fue la primera vez que los estudiantes estaban notablemente confundidos con respecto a la selección de un artículo, ya que en todas las oraciones anteriores su principal tipo de errores fue la omisión. Todavía había algunos problemas con la concordancia de género y número y también una

mezcla de concordancia y errores de selección. Lo que es bastante interesante es el hecho de que solo los hablantes nativos de estonio eran propensos a la omisión (véase Gráfico 6), mientras que los hablantes nativos de ruso no cometieron ningún error de omisión. Esta vez, a ambos grupos les resultó difícil elegir correctamente entre el artículo que se necesita en la oración, como se ve en el crecimiento del número de errores de selección. Ambos grupos cometieron un error de concordancia. Sin embargo, si tuviéramos que verlo proporcionalmente, podemos ver que el grupo estonio, cuyo idioma no tiene un género gramatical tan marcado como el ruso, no tuvo muchas dificultades con la concordancia.

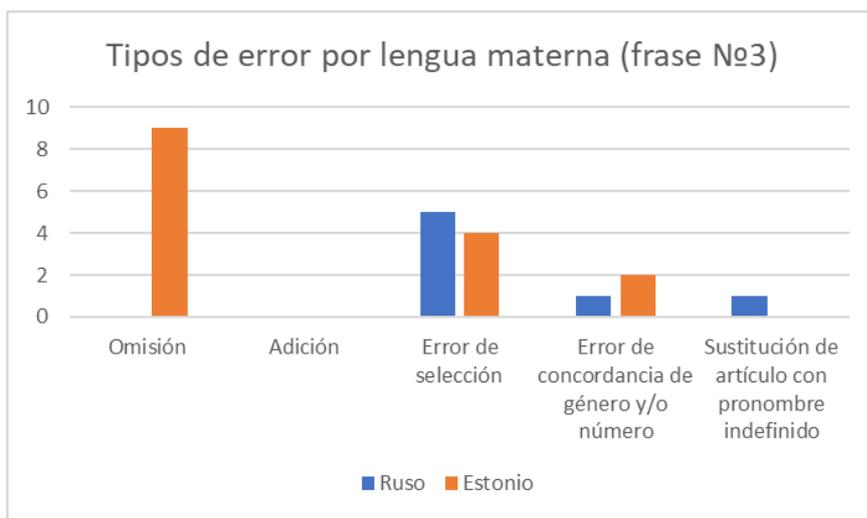


Gráfico 6 Tipo de error por lengua materna

Para resumir los resultados de la última prueba del primer año, podemos decir que la omisión sigue siendo el error más común. Esta vez, los estudiantes también comenzaron a dudar sobre qué artículo elegir, lo que llevó a un aumento de los errores de selección. Como se mencionó anteriormente, agregamos una categoría especial para una oración: sustitución de artículo con pronombre indefinido, ya que también resultó ser confuso. Además, se nota que el uso de un artículo definido con fechas era la regla que nadie lograba aplicar correctamente. Al igual que el uso de artículo con los días de la semana o la hora, necesita una explicación más profunda y explícita. También podemos ver que siguen apareciendo errores de concordancia y son más comunes que en la primera prueba del año.

Segundo año primer control

Durante su segundo año, los estudiantes escribieron textos cortos sobre un cierto tema. Tenían el mismo tema y su tarea era redactar libremente un texto, una carta, etc. 19 estudiantes estaban presentes en la primera prueba, 4 de ellos eran hablantes nativos de ruso y 15 eran hablantes nativos de estonio. Su tarea era escribir una carta a una empresa para solicitar un trabajo. Algunos de los estudiantes escribieron una carta narrada desde el punto de vista en primera persona, mientras que

otros presentaron a otra persona a la empresa y describieron sus habilidades en la narración en tercera persona. Sin embargo, esto no afectó al uso de los artículos.

Los errores se señalan en la siguiente tabla (véase Tabla 10). Solo 4 estudiantes de 19 no cometieron ningún error en el uso del artículo (1 hablante nativo de ruso y 3 hablantes nativos de estonio), lo que nos da un 25% de hablantes nativos de ruso y un 20% de hablantes nativos de estonio que usaron artículos correctamente en sus textos.

Tipo de error	Cantidad	Ejemplos
Omisión	9	estonio, vivir en extranjero, en universitario, consiguió título, en universidad, después de estudios, en futuro, y estudiaba
Adición	25	como la gerente, no tiene los hijos, estudió las lenguas, ayudar en unas situaciones, puesto de una psicóloga, cuando la tiene problemas, como un director, puesto de un director, fue una secretaria, de las lenguas, en la Inglaterra, los sus estudios
Error de selección	2	un año 2013, tendrá un plan
Error de concordancia de género y/o número	8	cambiarlas, el economía, una tituleado, una nivel, el universidad, un formación, Petra puede ser un trabajador, las idiomas
Otro	2	solicitar al puesto

Tabla 10 Los errores del primer texto de segundo año

Como podemos ver, la dinámica de los errores ha cambiado comparado con el primer año. El error más común esta vez fue la adición en comparación con la omisión en su primer año. La omisión todavía aparecía con frecuencia, pero podemos ver que no solo se refería a nociones que ya se sabía a los oyentes, sino también en algunas frases lexicalizadas como "en el extranjero" o "en el futuro". Durante el segundo año, también apareció el primer error de omisión de artículo neutro "lo". También podemos observar que los errores de concordancia persisten, principalmente en las palabras que pueden parecer difíciles para los alumnos como "nivel". Dos estudiantes cometieron un error que no encajaba en nuestras cuatro categorías, por lo que fue clasificado como otro. Este error consistió en poner una preposición que no era necesaria en esa frase en particular: "solicitar al puesto". Aquí podemos ver que el artículo se elige correctamente, pero se agregó la preposición. El error más común fue la adición de un artículo al referirse a la profesión.

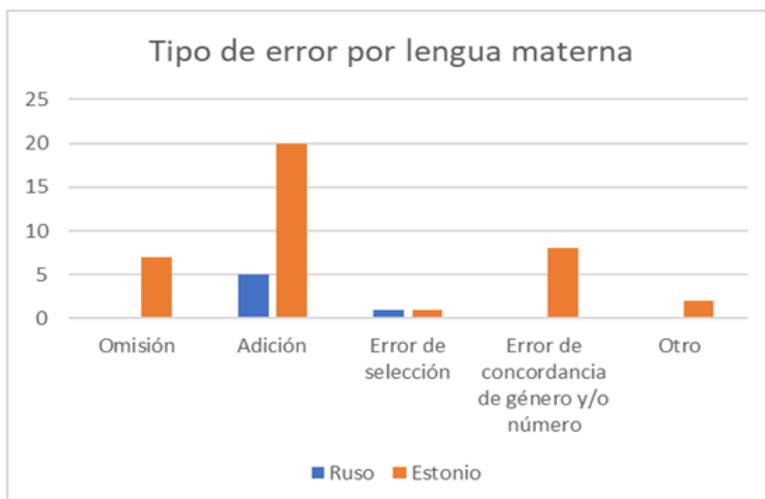


Gráfico 7 Tipo de error por lengua materna

Podemos seguir la distribución de los errores en el gráfico (véase Gráfico 7). Como podemos observar, el error más común para ambos grupos fue la adición. También podemos ver que los estonios tenían más problemas con la concordancia, pero los estudiantes rusos no cometieron ningún error de este tipo. Se nota que ambos grupos cometieron errores de adición y selección. Sin embargo, todos los errores de concordancia y omisión fueron cometidos por hablantes nativos de estonio.

Si comparamos los errores por año, podemos ver que la omisión solía ser el error más común de los estudiantes de primer año, mientras que la adición se hizo más común en el segundo año.

Segundo año segundo control

Durante su segundo control, los estudiantes tuvieron que redactar una carta al alcalde o al presidente y describir los problemas que están ocurriendo en su ciudad o país. Después de describir esos problemas tuvieron que ofrecer posibles soluciones. En total, 15 estudiantes estuvieron presentes durante esta prueba, 3 de ellos eran hablantes nativos de ruso y 12 eran hablantes nativos de estonio. En general hubo 44 errores. Sólo una persona, hablante nativo de estonio, no cometió ningún error en el uso de los artículos.

Podemos ver los tipos de error en la siguiente tabla (véase Tabla 11).

Tipo de error	Cantidad	Ejemplos
Omisión	21	Tenemos que reducir tala de árboles, estudiando en Universidad de Tartu, El problema más grande es desempleo, Se podría mejorar el trabajo de sistema de limpiar, Quedamos a esperas de una respuesta
Adición	5	Se debería que donar la comida para la gente, beber agua de la buena calidad, soy un miembro, un otro aspecto
Error de selección	3	una problema es tala de árboles, El gran problema es que, le escribo con una intención de proponertle soluciones
Error de concordancia de género y/o número	11	una problema, las lidres, el contaminación, la sistema, un respuesta, los ciudades
Otro	1	No pueden alquilar ningun piso

Tabla 11 Los errores del segundo texto de segundo año

A diferencia de la otra prueba, en esta, la omisión fue el error más común seguida por error de concordancia de género y número. Todavía había más errores de adición que errores de selección. Hubo una instancia de un error que no encajaba en ningún grupo, donde el estudiante usó un pronombre negativo en lugar de un artículo indefinido. Dicho error fue cometido por un hablante nativo de ruso y este tipo de estructura se utiliza en ruso, por lo tanto, puede ser el resultado de la interferencia.

La distribución de errores por lengua materna de los participantes se puede ver en el siguiente gráfico.

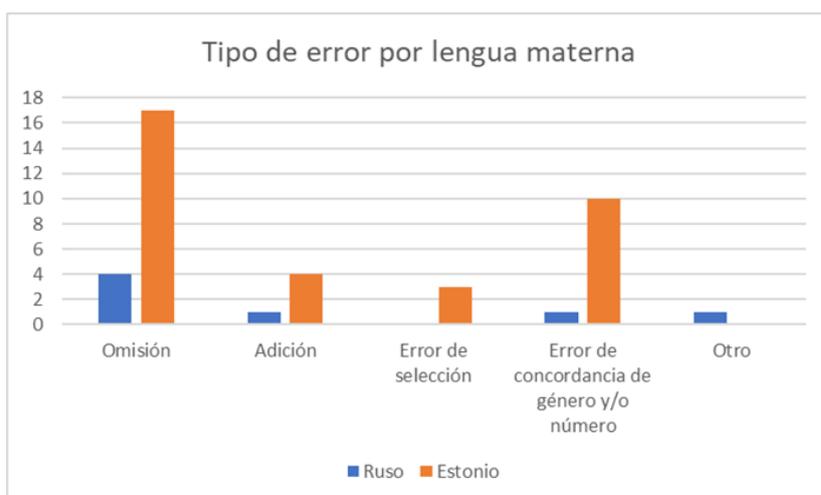


Gráfico 8 Tipo de error por lengua materna

Como podemos ver (véase Gráfico 8), el grupo estonio se desempeñó peor en comparación con el ruso en la concordancia. El mayor problema de ambos grupos fue la omisión. Como antes se omitieron artículos, en su mayoría definidos.

Podemos ver que, en comparación con la primera prueba del segundo año, se cometieron más errores de concordancia, pero parecía haber menos errores de adición. Esto muestra que el lenguaje de los estudiantes está fluctuando y no es estable.

7. Análisis de errores del proceso de adquisición del artículo

En el siguiente capítulo, revisaremos y analizaremos los errores cometidos por los estudiantes según su tipo y explicaremos las posibles razones de dichos errores. Primero nos enfocaremos en los errores relacionados con el artículo definido y luego revisaremos los errores relacionados con el artículo indefinido y neutro.

7.1 Errores en el uso del artículo definido

En este subcapítulo veremos los errores que cometieron los estudiantes al usar el artículo definido. Los principales tipos de errores son:

- Error de concordancia de género y/o número
- Adición de artículo definido
- Omisión de artículo definido
- Error de selección, donde se seleccionó un artículo indefinido en lugar de definido

7.1.1 Errores en la concordancia de género y número de los artículos definidos

Los errores de concordancia pueden provenir de la lengua materna de los alumnos, así como de su segunda lengua. Como sabemos, el idioma estonio no tiene género gramatical, por lo tanto, puede ser más difícil para los hablantes nativos de estonio elegir la forma correcta.

Si echamos un vistazo a algunas oraciones, podemos ver que hubo algunas palabras que fueron más difíciles para los estudiantes.

“... mí abuelo afeitar todo las días”

“A veces quiero dormir pero no puedo porque los clases empiezan a las ocho”.

“Sergio, el nieto de mi tía, sale de noche con sus amigos a las viernes pero vosotros hacen deporte”.

“... luches con nostotros para mejorar la sistema de la isla.”

“... tiene que ver con las otras problemas ya mencionados...”

Encontramos un número significativo de errores con un origen ambiguo. Pueden ser interlinguales, por una transferencia negativa de la L1, ya que coinciden con el género de dichas palabras rusas en el caso de hablantes nativos rusos. En particular: “el viernes” es femenino en ruso, pero “la clase” es masculino, por lo tanto, esto podría ser una fuente de interferencia. También pueden considerarse errores intralingües, porque generalmente las palabras que terminan en -e son masculinas, pero “la clase” no lo es o las palabras que terminan en -a son femeninas, pero “el día” es una excepción. Los errores en palabras como “sistema” y “problema” pueden ser provocados

porque los estudiantes no aplicaron la regla según la cual las palabras de origen griego terminadas en -ma, -pa, -ta son masculinas.

Sin embargo, hubo errores en las palabras que seguían las reglas principales del género en español:

“Tiene nociones en el economía...”

Aunque “la economía” termina en -a, el error se cometió aquí, lo que sugiere que este error también puede ser intralingüe.

Los resultados del estudio también muestran que la primera prueba del primer año estuvo libre de estos errores, pero con el paso del tiempo, aparecían más y más errores de concordancia. Podemos ver que hubo más errores de este tipo en el segundo año de estudios. De esta observación sacamos la conclusión de que los alumnos de niveles más altos, tienen un léxico más amplio y están más enfocados en la función, lo que deja de lado la forma y tiene como consecuencia un aumento en su porcentaje de error de concordancia.

7.1.2 Errores de adición de artículo definido

Los errores más comunes de la adición de un artículo definido se relacionaron con la adición del artículo definido a los nombres que aún no han aparecido en el contexto, descuidando el valor de categorización de la ausencia, también marcado en el trabajo de Fernández (1990, pág. 149).

“Mis puntos fuertes son ... experiencia laboral, conocimientos de las lenguas extranjeras.”

“Exigimos que podemos beber agua de la buena calidad por el grifo.”

“En nuestro país hay una problema muy grande: usamos demasiado del plástico.”

El error de las dos últimas oraciones se puede explicar como el uso incorrecto de la regla señalada por Laca. “El artículo cero se usa con complementos de materia y complementos restrictivos introducidos por *de*” (Laca, 1999, pág. 911).

Este tipo de errores no pueden ser de origen interlingual, ya que tanto el ruso como el estonio no tienen artículos, y el inglés no requiere ningún artículo en este tipo de oraciones. Por lo tanto, podemos estar seguros de que este error se produce debido al uso incorrecto de la regla.

Las próximas frases pueden explicarse por la siguiente regla: el artículo cero se usa cuando no nos referimos a un objeto concreto sino a ciertas características que tiene. Se enfoca en la acción más que en el objeto en sí (Tacoronte, 2014, pág. 155).

“Se debería que donar la comida para la gente más pobre.”

“Quiero aprender español, para vivir y trabajar en México, leer los libros y escuchar la música.”

También aparecieron los errores que se concentran en el incumplimiento de la regla que rige la ausencia de artículos con los nombres de continentes, países, regiones, provincias o ciudades, a menos que el nombre en sí incluya un artículo.

“Mas grande ciudad en el Estonia es Tallinn.”

“Ahora vivo en Madrid pero hace 4 años vivé en la Inglaterra ...”

En el ejemplo con Inglaterra, es posible que la causa de este error sea la interferencia del inglés cuando se usa el Reino Unido con un artículo. También podría ser una confusión debido al mismo uso en español. Sin embargo, el error en el primer ejemplo no puede ser atribuido al mismo uso, sino solo puede explicarse como una regla que se aprendió incorrectamente.

A medida que los errores de adición se hicieron más comunes en el segundo año, una gran cantidad de ellos se relacionaron con el uso de cero artículos con profesiones, uso que difiere del inglés. Los estudiantes agregaron un artículo ignorando la regla de artículo cero ante un sustantivo en el rol de predicado, denotando profesión, ocupación, nacionalidad, etc.

“Un año después Petra era la secretaria en la misma empresa.”

“He vivido en España y he trabajado como el director administrativo ...”

Este error puede provenir de una transferencia negativa del inglés, donde este tipo de construcción requiere un artículo (“a year afterwards Petra was a secretary”). Sin embargo, en este caso se utiliza un artículo indefinido. También este error puede venir del uso erróneo de la regla en español donde lo que se tiene en cuenta no es el referente mismo sino sus cualidades, funciones (por ejemplo, profesión) (Tacoronte, 2014, pág. 156).

7.1.3 Errores de omisión de artículo definido

El error más común en las oraciones producidas por los estudiantes de primer año fue la omisión de un artículo definido al nombrar una fecha.

“Mis padres ... en mil novecientos noventa y tres_veinticuatro de abril.”

Como se mencionó en el capítulo anterior, ninguno de los estudiantes logró escribir esta oración correctamente. Incluso cuando optaron por el artículo correcto, siguieron usando la preposición “en” aunque no era necesario. Este error puede ser una interferencia del inglés, donde este tipo de frase necesita un artículo y una preposición: “My parents got married on the 24th of April in 1993”. Sin embargo, la preposición utilizada es diferente, lo que podría deberse al hecho de que en otros casos se les dijo explícitamente a los estudiantes que la preposición correcta es “en”: “en la

primavera”, “en 1993”. Por lo tanto, los orígenes de este error pueden ser tanto la interferencia del inglés como la hipergeneralización de la regla española.

Los estudiantes también se enfrentaron con los mismos problemas al referirse a los días de la semana y la hora.

“Sergio, mi tía nieta, vas a_viernes con sus amigos, vosotros teneís de deporte.”

“A veces quiero me duermo, pero por qué la clase empiezan en_ocho.”

“A menudo mi madre se acosta_cinco y cuarto en la mañana.”

Podemos ver que los estudiantes a menudo prefieren usar una preposición en lugar de un artículo, ignorando la regla de que se usan artículos definidos para indicar los días de la semana o cuando se indica la hora. También hay casos en los que no utilizan ni el artículo, ni la preposición. Esto puede deberse a un conflicto entre la gramática adquirida en inglés y las nuevas reglas que están aprendiendo en español.

Uno de los errores comunes de omisión en la frecuencia se debe al no seguir la regla según la cual, el artículo definido debe usarse si el elemento al que se refiere el hablante ya ha aparecido en el contexto, o el oyente sabe para qué sirve la entidad a la que se refiere el nombre porque tiene una existencia contextual, social o cultural.

“Petra consiguió título de universitario en_universidad de Tartu.”

“El problema más grande es_desempleo.”

“En no bueno para_medioambiente.”

“Uno de los problemas especialmente en Estonia es_consumo alto de alcohol.”

“¿Hay aquí alguna iglesia? Sí, aquí hay una, cerca de_mercado.”

Sin embargo, Fernández (1990, pág. 152) clasifica los usos erróneos de un artículo con preposiciones como “de” en el grupo separado. Ella explica el origen de estos errores como generados por la plurifuncionalidad de los componentes introducidos por esa preposición.

Otro caso de error de omisión del artículo definido se dio en las expresiones hechas, también señaladas en Fernández (1990, pág. 152). Esto puede deberse a la interferencia del inglés o la confusión con algunas otras expresiones en español.

“La gente se ha tirado mucha comida y cosas que necesitas a_basura”.

Podemos observar el alto número de errores de omisión en el primer año, probablemente debido a la transferencia negativa desde el L1, mientras que el número de errores de adición es bastante bajo. Por el contrario, observamos que en los alumnos de los niveles más altos aumenta el número de errores de adición, porque ahora los estudiantes se refieren más al español o al inglés que a su lengua materna.

7.1.4 Error de elección del artículo indefinido por el definido

Como hemos mencionado en el capítulo anterior, casos de errores de selección tanto en el primer año como en el segundo son muy escasos.

Algunos ejemplos son:

“Sergio, es un nieto de mi tía, en viernes va con sus amigos, vosotros hacéis deporte.”

“Tallinn es una ciudad más grande en Estonia.”

En ambos ejemplos, el error ocurrió debido al uso incorrecto de la regla en español, refiriéndose a las nociones ya conocidas por el oyente o entendibles a través del contexto. El segundo ejemplo también se puede explicar como un superlativo que requiere un artículo definido como en inglés.

También hubo errores de selección con la fecha (el año):

“Desde un año 2013 trabajo en una empresa en Madrid ...”

Este error puede deberse a la lengua materna de los participantes, donde los artículos están ausentes.

Hubo un caso de falsa elección del artículo indefinido en lugar del artículo definido en la expresión hecha en el control del segundo año.

"Quedamos a esperas de una respuesta pronta"

Así como con omisión podría ser por la interferencia del inglés o la confusión con otras expresiones en español.

7.2 Presentación de los errores analizados del artículo indefinido

En este capítulo revisaremos los errores que cometieron los estudiantes al usar los artículos indefinidos. Al igual que con el artículo definido, revisaremos las mismas categorías:

- Error de concordancia de género y/o números
- Adición de artículo indefinido
- Omisión de artículo indefinido

- Error de selección, donde se seleccionó un artículo definido en lugar de indefinido

7.2.1 Errores en la concordancia de género y número de los artículos indefinidos

Al igual que con los artículos definidos, los errores de concordancia fueron unos de los principales problemas con los artículos indefinidos.

Hubo errores en las palabras que seguían las reglas principales de género en español:

“En mi barrio hay varios restaurantes, tres paradas de autobús, un biblioteca y un cine, pero hay ningún cajero.”

“¿Hay un iglesia por aquí cerca?”

A pesar de que ambas palabras terminan en -a, que es un típico aspecto femenino en español, rusoparlantes y estonioparlantes cometieron un error aquí. Es difícil llamar a estos errores interferencia de cualquier idioma, ya que el estonio no tiene género gramatical y el género de estas palabras en ruso coincide con el género en español. Por lo tanto, estos errores se deben a una aplicación incorrecta de la regla. La cantidad de errores de este tipo fue mayor en el segundo año.

“Petra ha estudiado en el Universidad de Barcelona y tiene un formación bueno”

Esto también podría deberse a que su vocabulario está creciendo y, al intentar centrarse en elegir el artículo correcto, el género se deja de lado. Aunque los nombres que terminan en -ción son tradicionalmente femeninos, todavía puede ser confuso para los estudiantes que están más acostumbrados a los nombres femeninos que solo terminan en -a.

El otro caso común de elegir el género equivocado fue el siguiente:

“También una problema es vivienda, los precios en las tiendas son muy caros.”

“En nuestro país hay una problema muy grande...”

Esta palabra también difiere de la regla común. Esos errores pueden ser provocados por el desconocimiento de la norma según la cual las palabras de origen griego terminadas en -ma, -pa, -ta son masculinas.

7.2.2 Errores de adición del artículo indefinido

Los errores de adición de un artículo indefinido son muy escasos, lo que coincide con los resultados de Fernández (1990). Si revisamos los errores de adición de un artículo indefinido, podemos ver que uno de los errores más comunes fue, como en el caso del artículo definido, al referirse a la profesión. Sin embargo, podemos explicar estos errores como la intención del alumno de agregar una característica a la persona, ya que no existe una característica y el artículo no es necesario.

Como Leonetti (1999, pág. 851) describe que los nombres que indican profesión, función, rol, clase, etc. aparecen sin artículo en construcciones en las que adscriben una propiedad a alguna entidad animada, por ejemplo: En 1992 fue miembro de la Junta Directiva. Cuando hay un atributo que describe y evalúa el carácter, se acepta la existencia del artículo, por ejemplo: Juan es un pésimo director (Leonetti Jungl, 1999, pág. 852).

“Estuve al puesto de trabajo como un director en Granada...”

“Los escribo para solicitar al puesto de un director administrativo.”

“He estudiado en la escuela para ser una secretaria...”

“Soy un miembro de un grupo de jóvenes activistas.”

Estos errores pueden provenir de la interferencia del inglés, donde se debe utilizar un artículo indefinido: “I studied to be a secretary”.

Otro ejemplo de adición de artículo indefinido es:

“Quiero aprender español, para vivir y trabajar en México, leer unos libros y escuchar música.”

“Petra es una persona muy optimista, puede ayudar en unos situaciones necesitas.”

En estos ejemplos, se podría haber utilizado un artículo indefinido si fueran seguidos por una característica descriptiva o el nombre relacional: leer unos libros de Lucía, ayudar en unas situaciones difíciles. Sin embargo, en este caso, al enumerar los sustantivos, no es necesario utilizar un artículo.

Aparece también la combinación incorrecta del artículo indefinido con el determinante indefinido “otro”.

Por ejemplo: “Nuestra preocupación tiene un otro aspecto también.”

Ese error puede ser provocado por no aplicar la regla de que el artículo indefinido no se puede usar con ningún determinante definido o con números o pronombres indefinidos (Leonetti Jungl, 1999, pág. 846).

7.2.3 Errores de omisión del artículo indefinido

En algunas ocasiones, los estudiantes se equivocan al no aplicar la función introductoria del artículo indefinido.

“En mi barrio hay varias cafés, tres estaciones, biblioteca y también un cine, pero ningún cajero automático.”

“En mi barrio tiene cafés, tres paradas de autobús, una biblioteca y_cine...”

En general, sin embargo, la omisión de un artículo indefinido no es muy común y la omisión de artículos definidos es mucho más frecuente. Podemos ver que los errores de omisión ocurrieron durante el primer año de estudios, mientras que el número de errores de adición comenzó a crecer en el segundo año.

7.2.4 Errores de selección del artículo definido en vez de indefinido

El siguiente error que veremos es el error de selección. Como ya se mencionó anteriormente, cuando se describieron los errores de los artículos definidos, los errores de selección son muy escasos. Son incluso menos comunes en lo que respecta a la elección de un artículo definido en lugar de indefinido.

Algunos ejemplos son:

“En mi barrio hay varios cafés, tres paradas de autobus, una biblioteca, y el cine, pero ningun cajero automático.”

“En mi barrio hay muchas cafés, tres paradas de autobuses, la biblioteca y también el cine, pero ningún cajero.”.

Esta oración fue la única durante el primer año en que este tipo de error apareció en las frases de los estudiantes. El error viene de ignorar la idea de introducir nueva información o nueva mención. El inglés tiene el mismo uso del artículo indefinido, por lo tanto, en estos casos podemos ver que pocos estudiantes no lograron hacer uso de su bagaje lingüístico.

Durante el segundo año, este tipo de error apareció en la siguiente oración:

“El gran problema es que la gente está conduciendo mucho con los coches.”

Este error puede deberse a que los estudiantes no aplicaron la regla: se debe usar un artículo indefinido cuando hay una característica después del sustantivo.

7.3 Presentación de los errores analizados del artículo neutro *lo*

La única instancia del error relacionado con el artículo neutral es la omisión del artículo *lo* en la frase siguiente:

“Tiene conocimientos de cuatro lenguas: inglés, español, ruso y japon. Petra estaba en Madrid con el programme Erasmus y estudiaba_aquel_un año.”

Podemos ver que en esta frase fue reemplazado por “aquel”. En este caso particular, podría ser una interferencia del inglés: Petra studied that (Japanese) for a year.

Sin embargo, debido a que esta instancia es la única con este tipo de error, no podemos sacar conclusiones relevantes.

8. Conclusiones del estudio e implicaciones didácticas

En este apartado analizaremos los resultados obtenidos durante nuestra investigación y presentaremos implicaciones didácticas para la enseñanza del artículo en español para los estudiantes de habla rusa y estonia.

Del análisis realizado se desprende que los errores más comunes fueron los de adición y omisión de artículos definidos e indefinidos. Si los estudiantes de primer año tendían a omitir los artículos, los del segundo año, por el contrario, agregaban artículos cuando no eran necesarios. Estos datos nos muestran que el elevado número de errores de omisión producidos en el primer año se deben a la interferencia de las lenguas maternas de los alumnos, que no tienen un elemento como un artículo. Por lo tanto, nos lleva a la conclusión que confirma la suposición de que los estudiantes con menos conocimientos tienden a referirse a su L1 con más frecuencia.

Los errores de adición en el primer y en el segundo año fueron causados principalmente por la interferencia del inglés, como en el ejemplo: "salen de la casa", donde la traducción inglesa sería "leaving the house". Esta interferencia muestra que en el primer año algunos estudiantes ya hicieron uso de su bagaje lingüístico, pero muchos de ellos eran más propensos a referirse a su L1. Es importante señalar que este tipo de adición sólo apareció en el grupo de hablantes nativos de estonio, lo que sugiere que los estudiantes perciben el idioma estonio más distante del español que del inglés. La naturaleza de algunos errores en el segundo año es también la interferencia del inglés. Lo pudimos ver en varias frases producidas por los estudiantes, como "He estudiado en la escuela para ser una secretaria..." Esto demuestra que los estudiantes no sólo se refieren a su lengua materna, sino también a otras lenguas que conocen. Tanto rusoparlantes como estonioparlantes se referían al inglés, de ahí que, podemos llegar a la conclusión de que, en cuanto a los artículos, los estudiantes perciben el inglés más cercano al español que el ruso o el estonio, que no tienen tal categoría gramatical. Los resultados sugieren que los hablantes nativos de estonio se refieren al inglés con más frecuencia. Por ejemplo, en esta frase el 66% de los estonios y el 50% de los rusos añadieron un artículo debido a la confusión con el uso del inglés.

Otro caso interesante es la siguiente traducción: "mi tía nieto" en vez de "el nieto de mi tía". Esto puede ser el resultado de la interferencia del inglés, porque esta frase en inglés sería "my aunt's grandchild". Podemos ver que el artículo fue omitido, ya que no era necesario en la estructura inglesa. Además, incluso el orden de las palabras es el mismo, lo que confirma fuertemente el hecho de que los estudiantes se refirieron a su bagaje lingüístico. Sin embargo, la misma construcción se utiliza en estonio – "mu tädi lapselaps". Por lo tanto, esto puede ser una

interferencia del estonio. Cabe señalar que esta traducción fue realizada tanto por estudiantes rusos como estonios, por lo que ambos grupos se refieren tanto al estonio como al inglés.

Se sabe que el uso de un artículo definido que se refiere a la hora y la fecha en español es diferente de ruso, estonio e inglés. Como ya hemos comentado anteriormente, podemos ver que nadie ha logrado traducir correctamente la siguiente frase: "Mis padres se casaron el veinticuatro de abril del año mil novecientos noventa y tres." El origen de los errores puede atribuirse a la influencia del inglés, donde se necesita una preposición y un artículo definido. Este error puede deberse a los materiales que los alumnos utilizan en clase, los cuales no prestan suficiente atención a este uso tan específico.

Los resultados sugieren que fue más fácil para los estudiantes de habla rusa elegir el género correcto en comparación con los de habla estonia, ya que el ruso tiene un género gramatical a diferencia del estonio. Es importante señalar que durante el primer año los estudiantes rusos cometieron más errores de concordancia de género que durante el segundo año. Por otro lado, los estonios empezaron a cometer más errores de este tipo durante su segundo año, cuando su tarea era escribir un texto. Por lo tanto, concluimos que, con respecto a la concordancia, los rusoparlantes tenían más ventajas, lo que prueba nuestra hipótesis. Los resultados también muestran que se hizo más difícil para los estonios poner el género correcto del artículo y del sustantivo una vez que su vocabulario se ha ampliado, mientras que para los rusoparlantes parece ser lo contrario. Debido a que la concordancia de género y número requiere un mayor conocimiento y atención, se observa que durante el segundo año muchos errores, pero sólo en el grupo de hablantes de estonio, son de este tipo. En este punto los estudiantes pueden elegir el artículo correcto, pero no siempre logran ponerlo en el género/número correcto.

En conjunto, la dificultad de los artículos se relaciona principalmente con la elección de si un artículo es necesario o no, lo que vimos en el alto número de errores de adición y omisión. Los errores de selección no son tan frecuentes, y casi no aparecen, por lo tanto, los alumnos no tienen grandes dificultades para distinguir si una determinada frase requiere un artículo definido o indefinido.

En la situación perfecta del aula, el profesor sabría cuáles son los niveles de la L1, la L2 y otros idiomas de los estudiantes. Sin embargo, no siempre es posible. Lo que es posible es que los profesores reconozcan que los estudiantes multilingües son diferentes de los monolingües cuando se trata del aprendizaje de idiomas. Gracias a su conciencia metalingüística, pueden beneficiarse de la transferencia positiva, así como cometer errores debido a la transferencia negativa. Sería beneficioso incluir en los libros los usos más problemáticos de los artículos (como artículo cero

con profesión o artículo definido con días de la semana). También, es importante prestar especial atención a estos usos y hacer una distinción clara en cuanto a la diferencia entre el uso de artículos en español y el uso de artículos en inglés. Creemos que de esta manera los estudiantes pueden beneficiarse al máximo de sus conocimientos lingüísticos.

Conclusión

En las páginas anteriores hemos intentado presentar, de forma resumida, cuáles fueron los puntos principales en los estudios de adquisición de lenguas extranjeras. Nos hemos centrado en el análisis de la adquisición de artículos en español por hablantes nativos de estonio y ruso en el ámbito universitario. El objetivo principal de este trabajo fue ver cómo los idiomas que los estudiantes conocen pueden influir en la adquisición de los artículos en español.

En la primera parte del trabajo hemos revisado diferentes enfoques y teorías relacionadas con la adquisición de lenguas extranjeras. La importancia de la lengua materna en el aprendizaje de lenguas extranjeras ha sido reconocida desde hace mucho tiempo. Sin embargo, sólo fue más tarde cuando los investigadores descubrieron que el segundo idioma, y otros idiomas pueden, influir en la adquisición de lenguas extranjeras. Es especialmente importante para nuestro trabajo destacar que la influencia puede provenir no sólo de la lengua materna de los estudiantes, sino también de las otras lenguas que ellos conocen. También hemos destacado el papel de la similitud de las lenguas conocidas por los estudiantes y el hecho de que esta similitud no siempre es objetiva. No se puede negar que el modo en que los estudiantes de idiomas perciben la similitud de las lenguas que ya conocen afecta a su posible transferencia de caracteres a la lengua de destino.

La última parte del marco teórico se centra en los idiomas del presente estudio mencionando sus características. De todas las lenguas, sólo el estonio no pertenece a la familia indoeuropea, por lo tanto, difiere del español más que el inglés y el ruso. Finalmente, hemos visto el artículo en español y revisado cuáles son los usos que son diferentes entre el español y el inglés.

Los resultados del trabajo confirman las críticas hacia el AC ya que no siempre puede predecir los errores cometidos por los estudiantes. Además, no es posible atribuir todos los errores a una transferencia negativa de la lengua materna de los alumnos o de otras lenguas que conozcan. Teniendo en cuenta lo que se ha mencionado previamente, nos hemos centrado en crear una posible explicación de los errores y no en clasificarlos estrictamente en determinadas categorías. Creemos que es mejor dar varias explicaciones posibles que optar por una categoría estricta como en el AE, que puede no ser correcta en todos los casos. Considerando que no tuvimos la posibilidad de realizar una entrevista con los estudiantes, nos pareció más lógico ofrecer varias explicaciones.

El estudio confirma que la adquisición es un proceso gradual y no siempre progresivo. Hemos observado que en algunas pruebas hubo menos errores y luego las siguientes pruebas tuvieron más errores. Esto confirma el enfoque de la TSD para el aprendizaje de idiomas: los idiomas no

evolucionan de acuerdo con un patrón predeterminado que es idéntico para todos los estudiantes, sino que emergen como iteraciones del sistema del estudiante en interacción con su entorno.

Este trabajo se creó con el propósito de indagar en el proceso de aprendizaje del artículo en aprendientes estonioparlantes y rusoparlantes. Los resultados de nuestro estudio han demostrado que ambos grupos se refieren tanto a su lengua materna como al inglés. Algunas fuentes de transferencia eran ambiguas y pueden provenir de estonio o de inglés. Observamos que durante el primer año los estudiantes de habla rusa no se referían al inglés tanto como los estudiantes de habla estonia. El mismo patrón fue cierto para el segundo año, donde también observamos que los estonioparlantes tenían más casos de interferencia inglesa.

Confirmando nuestra hipótesis, los estudiantes de habla rusa no tenían tantos problemas con la concordancia de género como los estudiantes de habla estonia. Dado que los estudiantes hacen uso de sus conocimientos lingüísticos, era más fácil para los rusoparlantes utilizar el género correcto para ciertos artículos cuando este género coincidía con el género de la palabra en ruso. Los estonioparlantes, por otro lado, tuvieron más problemas con la concordancia durante ambos años. Los principales tipos de errores fueron la omisión y la adición de artículos definidos y los casos de errores de selección fueron escasos. Para resumir los tipos de errores, podemos decir que la cuestión principal no es elegir el tipo correcto de artículo, sino decidir si el artículo es necesario o no. Este estudio proporciona evidencia de que la transferencia desde la L2 de los estudiantes tiene lugar, pero la transferencia no puede atribuirse a un solo factor.

Como se mencionó anteriormente, no podemos decir que la única variable que juega un papel en el aprendizaje de un idioma extranjero es la L1 o la L2 del estudiante. Existen otras características que influyen en el proceso de adquisición. Una de las características es la conciencia metalingüística, que fue nombrada como una de las razones por la cual aparece la interferencia en aprender un idioma (Lightbown y Spada, 2006, pág. 31). En el nivel más general, la *conciencia metalingüística* se puede definir como la conciencia de la naturaleza lingüística subyacente del uso del lenguaje (Malakoff y Hakuta, 1991, pág. 147). La conciencia metalingüística permite al individuo considerar la forma y estructura lingüística de la expresión y no solo la comprensión del significado y la producción de la expresión. En otras palabras, el estudiante piensa en la naturaleza lingüística de una frase. Lo que hemos visto en la parte práctica es que los alumnos se refieren a sus conocimientos sobre otro idioma precisamente porque ya no pueden acceder a la capacidad de adquisición de lengua innata.

Más aún no hay dos personas que hablen exactamente el mismo idioma: todos tenemos diferentes antecedentes, educación, provenimos de diferentes regiones, etc. Todo eso influye en nuestra

elección de vocabulario, entonación y diferencias en la pronunciación. El hecho de que existan esas diferencias entre los hablantes hace que los estudios de transferencia sean aún más desafiantes. El análisis contrastivo se basa en datos recopilados y no tiene en cuenta todas las diferencias individuales de los alumnos. Dichas descripciones colectivas no pueden tomar en cuenta las variedades regionales y/o sociales del lenguaje. Según Odlin (1989, pág. 130), si bien es probable que algunos tipos de transferencia provengan del segundo idioma de la mayoría de los alumnos, las manifestaciones de la transferencia pueden variar de un alumno a otro.

De acuerdo con Odlin (1989, pág. 130), la personalidad se encuentra entre los diferenciadores más obvios que pueden aumentar o disminuir la probabilidad de transferencia. Señala que la ansiedad y la empatía son dos características de la personalidad que parecen interactuar con la transferencia, sin embargo, también debe haber otras. Lightbown y Spada (2006) también están de acuerdo con el hecho de que los rasgos de personalidad pueden afectar el aprendizaje de idiomas extranjeros. Por ejemplo, aunque a menudo se piensa que es más fácil que una persona extrovertida aprenda un idioma, los resultados de la investigación han demostrado ser diferentes. Encima, en algunas situaciones de aprendizaje, el aprendiz silencioso y observador puede tener mayor éxito (Lightbown y Spada, 2006, pág. 60). La ansiedad también está mencionada como uno de los factores más importantes para aprender idiomas. Sin embargo, la investigación disponible no muestra una relación claramente definida entre la personalidad y la adquisición del lenguaje debido a las dificultades para medir esos rasgos (Lightbown y Spada, 2006, pág. 62). Aunque está demostrado que las características individuales de los estudiantes pueden influir en su adquisición del idioma, es difícil medir su papel en el aprendizaje del idioma. Debido a nuestra incapacidad para medir variables como la ansiedad o la empatía, hemos optado por mencionar que esos factores pueden jugar un papel en la adquisición de artículos.

Los resultados del estudio realizado y descrito en las páginas anteriores dan pruebas de que no se puede evitar el tema de los artículos y los errores en sus usos. Lo que se puede hacer es prestar más atención al tema del artículo en la enseñanza del español como lengua extranjera a lo largo de los estudios, con más ejercicios para practicar y desarrollar la destreza en el uso del artículo haciendo hincapié en la comparación entre los modos de expresión de los mismos valores en los idiomas español e inglés.

Aunque un análisis total sólo puede llevarse a cabo dentro de trabajos de mayor alcance, hemos trabajado para ofrecer una muestra de los errores con sus explicaciones que pueda servir de base para futuras aproximaciones al tema.

Bibliografía

- (s.f.). Obtenido de Eesti statistika: <https://www.stat.ee/ee>
- 7 Tips and Tricks for Correct Usage of Definite and Indefinite Articles in Spanish.* (s.f.). Obtenido de Spanish Language and Culture Blog FLUENTU: <https://www.fluentu.com/blog/spanish/definite-and-indefinite-articles-in-spanish/>
- Adamson Inna y Tshuikina Natalia. (2015). The Russian language in Estonia: between politics and pragmatism. *Russian Journal of Communication*, 208-213.
- Angelis, G. D. (2005). Interlanguage Transfer of Function Words. *Language Learning*, 379-414.
- Asu, E., & Teras, P. (15 de 03 de 2009). Estonian. *Journal of the International Phonetic Association: Illustrations of the IPA* 39(3), 367-372. Obtenido de Cambridge: <https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/629DFE570A2E6606733B29A0145B4512/S002510030999017Xa.pdf/estonian.pdf>
- Britannica, T. E. (12 de 03 de 2019). *Russian Language*. Obtenido de <https://www.lonweb.org/links/russian/lang/001.htm>
- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching (4th ed.)*. San Francisco: Pearson Education Limited.
- Cenoz, J. (2001). The Effect of Linguistic Distance, L2 Status and Age on Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition. En B. H. Jasone Cenoz, *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (págs. 8-20). Clevedon: Multilingual Matters.
- Corder, S. P. (1978). Language distance and the magnitude of the learning task. *Studies in Second Language Acquisition*.
- Corder, S. P. (1967). The Significance of Learner's Errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 161-170.
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Estonian language.* (s.f.). Recuperado el 16 de 03 de 2019, de Britannica: <https://www.britannica.com/topic/Estonian-language>
- Fernández Víttores David y otros. (2017). *El español: una lengua viva*. Obtenido de Instituto Cervantes: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2017.pdf
- Fernández Víttores David y otros. (2018). *El español: una lengua viva*. Obtenido de Instituto Cervantes: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf
- Fernández, S. (1990). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid.

- Fries, C. C. (1945). *Teaching & learning English as a foreign language*. University of Michigan Press.
- García, Á. L. (1999). *Lingüística general y aplicada (3a ed.)*. Valencia: Universitat de València.
- Gargallo, I. S. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid : Síntesis.
- Gass Susan M., Behney Jennifer, Plonsky Luke. (2013). *Second Language Acquisition: an Introductory Course (4 ed.)*. New York: Routledge.
- Gilquin, G. (2000). The Integrated Contrastive Model: Spicing up your data. *Languages in Contrast*, 95-123.
- González Lozano, L. (2012). *Adquisición de terceras lenguas y de lenguas adicionales. El proceso de la comprensión escrita*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, Beware! The Bilingual Is Not Two Monolinguals in One Person. *Brain and Language* (36), 3-15.
- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition. En B. H. Jasone Cenoz, *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (págs. 21-41). Clevedon: Multilingual Matters.
- Herdina Philip, Jessner Ulrike. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hualde, J. I. (2014). *Los sonidos del español*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jessner, U. (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language: English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Kilgi, A. (09 de 10 de 2009). *Estonian in a world context*. Obtenido de Estonica: http://www.estonica.org/en/Society/The_Estonian_Language/Estonian_in_a_world_context/
- König, E. (1994). 17. English. En E. König, & J. van der Auwera, *The Germanic Languages* (págs. 532–562). London and New York: Routledge Language Family Descriptions.
- Krashen, S. (1981). Effective second language acquisition: insights from research. En H. A. J. Atlatis, *The Second Language Classroom: directions from the 1980s*. New York: Oxford University Press.
- Laanekask Heli, Ereht Tiiu. (2007). Written Estonian. En M. Ereht, *Estonian Language* (págs. 273-343). Tallinn: Linguistica Uralica.
- Laca, B. (1999). Presencia y ausencia de determinante. En V. D. I. Bosque, *Gramática descriptiva de la lengua española* (págs. 891-929). Madrid: Espasa.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. University of Michigan Press.
- Lammiman, K. (2010). Cross-linguistic influence of an L3 on L1 and L2. *Innervate Leading Undergraduate Work in English Studies*, 274–283.

- Languages*. (17 de 02 de 2010). Obtenido de The World Factbook: <https://www.webcitation.org/5ncBXKnx7?url=https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/fields/2098.html>
- Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos I Complexity Science and Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, 141-165.
- Lee, W. (1968). Thoughts on Contrastive Linguistics in the Context of Foreign Language Teaching.
- Leonetti Jungl, M. (1999). El artículo. En I. Bosque, *Gramática descriptiva de la lengua española, Tomo I, Sintaxis básica de las clases de palabras* (págs. 787-890). Madrid: Espasa Calpe.
- Lightbown P.M., Spada N. (2006). *How languages are learned*. Oxford University Press.
- Lipińska, D. (2017). The Influence of Age and L2 on Third Language Acquisition in a Corporate Environment. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 7-27.
- Llorach, E. A. (1978). *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid: Editorial Gredos.
- Lowie Wander, de Bot Kees, Thorne Steven L., Verspoor Marjolijn. (2013). Dynamic Systems Theory as a comprehensive theory of second language development. En M. J. María del Pilar García Mayo, *Contemporary Approaches to Second Language Acquisition* (págs. 199-221). Amsterdam: Johns Benjamins.
- Lowie, W. (2012). Dynamic Systems Theory Approaches to Second Language Acquisition. En C. A. Chapelle, *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Wiley/Blackwell.
- Marton, W. (1972). Pedagogical Implications of Contrastive Studies. *Studia Anglica Posnaniensia*, 115-125.
- Método audiolingüe*. (s.f.). Recuperado el 15 de 05 de 2019, de Diccionario de términos clave de ELE: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodoaudiolingue.htm
- Monroy Pérez Juan Carlos, Troitiño David Ramiro. (2016). El idioma estonio y la influencia geopolítica sobre su desarrollo. *ONOMÁZEIN* 33, 189-200.
- Montrul Silvina, Ionin Tania. (2012). Dominant Language Transfer in Spanish Heritage Speakers and Second Language Learners in the Interpretation of Definite Articles. *The Modern Language Journal*, Vol. 96, 70-94.
- Neuner, G. (1992). The role of experience in a content and comprehension-oriented approach to learning a foreign language. En P. A. (eds), *Vocabulary and Applied Linguistics* (págs. 156-166). London: Macmillan.
- New World Encyclopedia contributors. (s.f.). *Russian language*. Recuperado el 01 de 05 de 2019, de New World Encyclopedia: http://www.newworldencyclopedia.org/entry/Russian_language
- Nueva gramática de la lengua española*. (2010). Madrid: Unigraf, S. L.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Palm, E. (2007). *Enseñanza del español como lengua extranjera en los colegios de instrucción general en Estonia*. Tartu.
- Richards, J. C. (1971). A non-contrastive approach to Error Analysis. *English Language Teaching Journal* (25), 204-219.
- Richards Jack C., Rodgers Theodore S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* (2 ed.). (M. C. José M. Castrill, Trad.) Cambridge: Cambridge University Press.
- Ringbom, H. (2007). *Cross-Linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Russian language*. (s.f.). Obtenido de Britannica: <https://www.britannica.com/topic/Russian-language>
- Schachter, J. (1974). An Error in Error Analysis. *Language Learning*, 205-214.
- Tacoronte, A. L. (2014). Sobre el artículo cero en español. *LINGUISTICA PRAGENSIA*, 147-168.
- Talvet, J. (1995). *Hispaania vaim*. Tartu: Ilmamaa.
- Taylor, B. (1975). The use of overgeneralization and transfer learning strategies by elementary and intermediate students of ESL. *Language Learning*, 463-474.
- Tremblay, M. C. (2006). Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: The Role of L2 Proficiency and L2 Exposure . *CLO/OPL*(34), 109-119. Obtenido de <http://artsites.uottawa.ca/clo-opl/doc/Cross-Linguistic-Influence-in-Third-Language-Acquisition-The-Role-of-L2-Proficiency-and-L2-Exposure.pdf>
- Verspoor, K. d. (2007). A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 7–21.
- Viikberg, L. (2013). *El trabajo de los profesores de lengua española y la enseñanza del español como lengua extranjera en los institutos de instrucción general en Estonia*. Tartu.
- Viitso, T. R. (2007). Rise and Development of the Estonian Language. En M. Ereht, *Estonian Language* (págs. 130-226). Tallinn: Estonian Academy Publishers.
- Zabrodskaja, A. (2014). Tallinn: monolingual from above and multilingual from below. *International Journal of the Sociology of Language*, 105-130.
- Zobl, H. (1980). *The formal and developmental selectivity of L1 influence on L2 acquisition*.

Abstract

Knowing several languages is no longer a luxury, rather – a necessity. Students increasingly pursue multiple languages at schools and universities. During the 20th century, linguists actively started to research the influence of the mother tongue on the second language learning. Soon they reached the conclusion that the native language is by far not the only factor that influences language acquisition and one cannot attribute all the errors to interference from the mother tongue. Subsequent research has focused on the errors of the students and their developing language skills. Once Third Language Acquisition (TLA) ceased to be viewed as a part of Second Language Acquisition (SLA), further research was carried out in that field. The results proved that the processes of the TLA are different from SLA, just as TLA students are different from SLA students. With previous research in the field of foreign language learning in mind, the present work focuses on the learning of grammatical articles in Spanish by Estonian and Russian native speakers. Neither Russian nor Estonian language has such grammatical category, which, appears to be a challenge for the students. The participants of the following study are university students who are familiar with English language, therefore, can benefit from the use of grammatical articles in English when learning Spanish. The goal of the study was to see whether there is a transfer from English to Spanish and, if so, what differences exist between Russian native speakers and Estonian native speakers. The other question was whether it would be more difficult for Estonian native speakers who do not have grammatical gender in their language to choose the correct gender of grammatical article in Spanish.

The following paper consists of two parts: the first part focuses on the theory while the second presents the practical study. The theoretical part gives an overview of different theories related to language acquisition and their development, after that it describes transfer from non-native languages and reviews the concept of cross-linguistic similarity; finally, it describes the differences in article use in Spanish and English and presents the languages of this study. The second part of the work is dedicated to article acquisition and errors in the use of articles. We studied several tests written by students of the first and second year at university. During the first year, the task of the students was to translate the sentence from Estonian to Spanish and during the second year, the students were writing their own texts on the given topic. The errors of the students were analysed and offered possible explanations of the origins of these errors. The results have proven that the grammatical article is indeed a problematic topic for both Estonian and Russian students. Comparing two groups, we have observed that Estonian group had more problems with gender of the articles, which could be attributed to the lack of grammatical gender in their mother tongue, whereas Russian group had less problems with it, when the gender of the word and its

article coincided with the gender of the word in Russian. The study showed that the type of errors change as the level of the Spanish language improves: first-year students were more prone to omit articles, while the second-year students tended to add articles when not needed. Overall, the research has shown that the most common issue is not the selection of the correct article but the decision whether or not certain article is needed.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Iuliia Nikitina,

(autori nimi)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose

ANÁLISIS DE ERRORES EN EL APRENDIZAJE DE LOS ARTÍCULOS EN ESPAÑOL POR PARTE DE APRENDIENTES DE HABLA ESTONIA Y RUSA,

(lõputöö pealkiri)

mille juhendaja on Mari Kruse,

(juhendaja nimi)

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.

Iuliia Nikitina

21.05.2019