

**ANÁLISIS DE ERRORES GRAMATICALES EN LA PRODUCCIÓN
ESCRITA DE LOS APRENDICES INDIOS DE ESPAÑOL COMO
LENGUA EXTRANJERA**

**ANALYSIS OF GRAMMATICAL ERRORS IN THE WRITTEN
EXPRESSION OF INDIAN LEARNERS OF SPANISH AS A FOREIGN
LANGUAGE**

*Thesis submitted to Jawaharlal Nehru University in fulfillment of
the requirements for the award of the degree of*

DOCTOR OF PHILOSOPHY

by

GAURAV KUMAR



**CENTRE OF SPANISH, PORTUGUESE, ITALIAN & LATIN
AMERICAN STUDIES
SCHOOL OF LANGUAGE, LITERATURE & CULTURE STUDIES
JAWAHARLAL NEHRU UNIVERSITY
NEW DELHI 110067
2019**



SCHOOL OF LANGUAGE, LITERATURE AND CULTURE STUDIES

भाषा, साहित्य एवं संस्कृति अध्ययन संस्थान

JAWAHARLAL NEHRU UNIVERSITY

जवाहरलाल नेहरू विश्वविद्यालय

New Delhi - 110067

नई दिल्ली-110067

Centre of Spanish, Portuguese,
Italian & Latin American Studies

Date: 23/10/2019

CERTIFICATE

This is to certify that the thesis titled "**Análisis de errores gramaticales en la producción escrita de los aprendices indios de español como lengua extranjera**" (Analysis of grammatical errors in the written expression of Indian learners of Spanish as a Foreign Language) has been submitted by **Mr. Gaurav Kumar** in fulfillment of the requirements for the award of degree of **Doctor of Philosophy (PhD)** of this University.

To the best of our knowledge, this thesis is a bonafide work and has not been submitted fully or partially to any other University. Therefore, we recommend that this work may be placed before the examiners for evaluation.

(Prof. Rajiv Saxena)

Supervisor



Centre of Spanish, Portuguese
Italian & Latin American Studies
School of Language, Literature and Culture Studies
Jawaharlal Nehru University
New Delhi-110067

(Prof. Rajiv Saxena)

Chairperson

Chairperson
CS PILAS, SLL & CS
JNU, New Delhi-110067



SCHOOL OF LANGUAGE, LITERATURE AND CULTURE STUDIES

भाषा, साहित्य एवं संस्कृति अध्ययन संस्थान

JAWAHARLAL NEHRU UNIVERSITY

जवाहरलाल नेहरू विश्वविद्यालय

New Delhi - 110067

नई दिल्ली-110067

Centre of Spanish, Portuguese,
Italian & Latin American Studies

DECLARATION

I declare this thesis titled, “**Análisis de errores gramaticales en la producción escrita de los aprendices indios de español como lengua extranjera**” (Analysis of grammatical errors in the written expression of Indian learners of Spanish as a Foreign Language) is an original work and has not been submitted in part or in full for any other degree or diploma of any University or Institution. I hereby submit the same in fulfilment of the requirements for the award of the degree of Doctor of Philosophy (PhD).

Signature:

GAURAV KUMAR

CSPILAS, SLL&CS

Jawaharlal Nehru University

Date: 23/10/2019

Place: New Delhi

(Prof. Rajiv Saxena)

Supervisor



Centre of Spanish, Portuguese
Italian & Latin American Studies
School of Language, Literature and Culture Studies
Jawaharlal Nehru University
New Delhi-110067

(Prof. Rajiv Saxena)

Chairperson

Chairperson

CS PILAS, SLL & CS

JNU, New Delhi-110067

Agradecimiento

Ante todo, me gustaría dar las gracias a mi supervisor, el Profesor Rajiv Saxena, por su continuo apoyo y su increíble paciencia.

Al Profesor Vasant Ganesh Gadre, a quien debo mi comprensión de la gramática española y cuyos trabajos de investigación sirvieron de inspiración para este estudio doctoral.

Al Profesor Anil Dhingra, por ayudar a centrarme en el área de investigación y aconsejarme sobre la finalización oportuna de la tesis doctoral. Al Profesor A. Chattopadhyay por el proyecto del diccionario español-hindi que ayudó en orientarme mejor en la presente investigación. Al Profesor Thakurdas por los comentarios inestimables en esta investigación.

A todos mis amigos: Athar, Nishat, Mala, Avinash, Mukesh, Dhiraj, Nabil, Ahsan, Nishant, Dipesh por su constante apoyo moral.

Finalmente, a toda mi familia, especialmente a mi abuela, mi tío, mi hermano y mis padres, por recordarme constantemente que debo seguir cumpliendo mis objetivos profesionales y evitar la pereza. No hubiera sido posible completar este trabajo de investigación doctoral sin su amor incondicional.

Tabla de contenidos

| | |
|---|-----------|
| Introducción | 1 |
| 1.1 Justificación | 2 |
| 1.2 Relevancia del tema | 3 |
| 1.3 Alcance y objetivos | 4 |
| 1.4 Preguntas de investigación | 4 |
| 1.5 Estado de la cuestión | 5 |
| 1.6 Diseño de la investigación | 7 |
| 1.7 Descripción de los capítulos | 8 |
| Marco teórico: Adquisición de lenguas y métodos de enseñanza | 10 |
| 2.1 Adquisición / Aprendizaje de primer y segundo idioma | 10 |
| 2.1.1 Definición | 10 |
| 2.1.2 Antecedentes | 11 |
| 2.1.3 Algunas perspectivas principales | 12 |
| 2.1.4 Distinción entre ASL y aprendizaje de lenguas extranjeras | 13 |
| 2.1.5 Primer idioma | 15 |
| 2.1.6 Adquisición de primera lengua | 15 |
| 2.1.7 Diferencia principal entre APL y ASL | 16 |
| 2.2. Métodos de enseñanza de lenguas extranjeras | 17 |
| 2.2.1 Métodos clásicos | 18 |
| 2.2.1.1 El enfoque tradicional: el método gramática-traducción | 18 |
| 2.2.1.2 El método directo | 19 |
| 2.2.2 Enfoques y métodos modernos | 20 |
| 2.2.2.1 El enfoque oral | 21 |

| | |
|---|-----------|
| 2.2.2.2 El método audiolingual | 21 |
| 2.2.3 Enfoques actuales | 22 |
| 2.2.3.1 El enfoque comunicativo | 22 |
| 2.2.3.2 Enfoques humanísticos | 24 |
| 2.2.3.2.1 Respuesta física total | 25 |
| 2.2.3.2.2 El enfoque natural | 25 |
| 2.2.3.2.3 El método silencioso | 28 |
| 2.2.3.2.4 Aprendizaje comunitario de idiomas | 29 |
| 2.2.3.2.5 Suggestopedia | 29 |
| 2.2.3.3 El enfoque centrado en el alumno | 30 |
| 2.2.3.4 Aprendizaje basado en tareas | 31 |
| 2.2.4 La era del pos-método y los enfoques recientes | 32 |
| 2.2.4.1 Aprendizaje basado en proyectos | 32 |
| 2.2.4.2 Aprendizaje de idiomas asistido por computadora | 33 |
| 2.2.4.3 Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera | 33 |
| 2.2.4.4 Aprendizaje cooperativo | 34 |
| 2.2.4.5 Teoría de inteligencia múltiple | 34 |
| 2.3 Conclusión | 35 |
| Análisis de errores, lingüística contrastiva e interlengua | 37 |
| 3.1 Análisis Contrastivo (AC) | 40 |
| 3.2 Análisis de errores (AE) | 44 |
| 3.2.1 Los usos prácticos del AE | 49 |
| 3.3 Interlengua | 50 |
| 3.3.1 Los cinco procesos de Selinker | 53 |
| 3.3.1.1 Transferencia de idioma | 54 |

| | |
|--|-----------|
| 3.3.1.1.1 Transferencia positiva o facilitación | 55 |
| 3.3.1.1.2 Transferencia negativa o interferencia | 55 |
| 3.3.1.2 Transferencia de formación | 56 |
| 3.3.1.3 Estrategias de aprendizaje de segunda lengua | 56 |
| 3.3.1.4 Estrategias de comunicación en la segunda lengua | 56 |
| 3.3.1.5 Hipergeneralización | 56 |
| 3.3.2 Etapas del desarrollo de la interlengua | 58 |
| 3.4 Errores vs faltas | 59 |
| 3.5 Fuentes de errores | 61 |
| 3.5.1 Errores interlingüales e intralingüales | 65 |
| 3.5.1.1 Transferencia interlingüal | 65 |
| 3.5.1.2 Errores intralingüales | 66 |
| 3.6 Tipos de errores | 67 |
| 3.6.1 Errores de omisión | 68 |
| 3.6.2 Errores de adición | 68 |
| 3.6.3 Selección Falsa | 69 |
| 3.6.4 Errores de ubicación errónea | 69 |
| 3.6.5 Simplificación | 69 |
| 3.6.6 Fragmento | 70 |
| 3.6.7 Estructura de la oración | 70 |
| 3.6.8 Concordancia sujeto-verbo | 71 |
| 3.7 Importancia de los errores en el aula | 73 |
| 3.8 Conclusión | 74 |
| El perfil lingüístico del alumnado indio y el español en la India | 75 |
| 4.1 Problemas contextuales de ELE en la India multicultural | 75 |

| | |
|--|-----------|
| 4.1.1 Contextos heterogéneos versus homogéneos | 75 |
| 4.1.2 Contextos bilingües y multilingües | 76 |
| 4.2 Política de idiomas en el sistema educativo de la India | 79 |
| 4.2.1 Política de idiomas durante el periodo colonial | 80 |
| 4.2.2 Política de idiomas después de la independencia | 80 |
| 4.2.2.1 Fórmula de tres idiomas | 81 |
| 4.3 Rol del inglés en la India | 81 |
| 4.4 Trayectoria del idioma español en India | 85 |
| 4.4.1 Los pasos iniciales | 85 |
| 4.4.2 India y el mundo hispanoparlante en el siglo XXI | 86 |
| 4.4.2.1 Español en el sistema educativo indio | 88 |
| 4.4.2.2 Español en educación superior | 90 |
| 4.4.2.3 Español en otras instituciones educacionales | 92 |
| 4.5 Conclusión | 94 |
| Metodología de la investigación y detalles del corpus | 95 |
| 5.1 Descripción global de la metodología utilizada | 95 |
| 5.1.1 Análisis de datos y clasificación de errores | 96 |
| 5.2 El corpus | 96 |
| 5.2.1 Perfil de los alumnos del programa B.A(Hons.) en español | 97 |
| 5.2.2 Lengua materna y origen de los informantes | 98 |
| 5.2.3 Extensión de la muestra | 99 |
| 5.2.4 Tipo de corpus | 99 |
| 5.3 Ampliación del análisis | 100 |
| 5.4 Metodología | 100 |
| 5.4.1 Recopilación del corpus. | 101 |

| | | |
|-------|---|------------|
| 5.4.2 | Identificación de los errores | 101 |
| 5.4.3 | Clasificación de los errores | 102 |
| 5.4.4 | Descripción de los errores | 102 |
| 5.4.5 | Explicación de los errores | 102 |
| 5.4.6 | Implicaciones didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje | 103 |
| 5.5 | Conclusión | 103 |
| | Análisis de los resultados | 105 |
| 6.1 | Errores basados en los criterios lingüísticos | 106 |
| 6.1.1 | Errores morfosintácticos | 106 |
| 6.1.2 | Errores ortográficos | 107 |
| 6.1.3 | Errores léxicos | 108 |
| 6.2 | Errores basados en los criterios descriptivos | 108 |
| 6.3 | Errores basados en los criterios etiológicos | 108 |
| 6.4 | Errores morfosintácticos | 110 |
| 6.4.1 | Artículos | 110 |
| 6.4.2 | Sustantivos | 114 |
| 6.4.3 | Pronombres | 117 |
| 6.4.4 | Adjetivos | 124 |
| 6.4.5 | Preposiciones | 133 |
| 6.4.6 | Verbos | 146 |
| 6.5 | Errores ortográficos | 172 |
| 6.6 | Errores de léxico | 177 |
| | Conclusiones | 181 |
| 7.1 | Resultados globales y específicos | 182 |
| 7.2 | Implicaciones de los hallazgos | 188 |
| 7.3 | Limitaciones de la investigación | 191 |
| 7.4 | Sugerencias para futuras investigaciones | 191 |

Referencias

193

Apéndices

Apéndice 1: Asignaturas del programa B.A. Hons en español de JNU

Apéndice 2: Muestras del corpus recopilado

Lista de Tablas

| | |
|--|-----|
| Tabla 1. Alumnos de español en las universidades indias | 91 |
| Tabla 2. Distribución global del alumnado en academias privadas | 92 |
| Tabla 3. Comparación de sustantivos en hindi, español e inglés | 115 |
| Tabla 4. Plural de sustantivos en inglés y español | 116 |
| Tabla 5. Errores de pronombres personales de sujeto | 118 |
| Tabla 6. Dificultades del complemento directo e indirecto | 119 |
| Tabla 7. Complementos indirectos de hindi | 120 |
| Tabla 8. Pronombres preposicionales de español | 120 |
| Tabla 9. Errores de los pronombres preposicionales | 121 |
| Tabla 10. Los posesivos en español e hindi | 128 |
| Tabla 11. Los posesivos en inglés | 129 |
| Tabla 12. Ejemplos de posesivos en inglés, español e hindi | 130 |
| Tabla 13. Los comparativos excepcionales de español | 131 |
| Tabla 14. Los comparativos en inglés, español e hindi | 131 |
| Tabla 15. Preposiciones de español e inglés y posposiciones de hindi | 134 |
| Tabla 16. Contextos de usos de por y para | 136 |
| Tabla 17. Contextos de usos de la preposición “a” | 137 |
| Tabla 18. Contextos de usos de la preposición “de” | 141 |
| Tabla 19. Contextos de usos de la preposición “en” | 144 |
| Tabla 20. Diferencias en los usos de ser y estar | 151 |
| Tabla 21. Usos del verbo Tener | 160 |
| Tabla 22. Usos del verbo hacer | 161 |
| Tabla 23. Terminaciones del pretérito indefinido | 162 |
| Tabla 24. Terminaciones del imperfecto | 163 |
| Tabla 25. Terminaciones verbales del imperfecto en hindi | 165 |
| Tabla 26. Terminaciones verbales del subjuntivo español | 169 |

Lista de siglas y abreviaturas

AE – Análisis de Errores

APL – Adquisición de Primera Lengua

ASL – Adquisición de Segunda Lengua

AC – Análisis Contrastivo

B.A - Bachelor of Arts

BPO – Business Process Outsourcing

CALL – Computer Assisted Language Learning

CMC – Computer Mediated Communication

IL – Interlengua

LM – Lengua Materna

M.A – Master of Arts

MALL – Mobile Assisted Language Learning

MPhil – Master of Philosophy

PhD. – Doctor of Philosophy

TIC – Tecnologías de la Información y la Comunicación

Introducción

Se ha aumentado enormemente el aprendizaje de español en el subcontinente indio durante la última década y se practica no solo en las principales universidades centrales, sino también en muchas universidades estatales, universidades privadas, colegios e institutos. Además, la demanda de expertos de español ha sido testigo de un crecimiento exponencial con múltiples oportunidades de empleo en el sector de BPO que implica un buen dominio sobre el español y el inglés en formato oral y escrito. Además, ha habido una necesidad específica de capacitación para las empresas, ofrecer cursos de corta duración diseñados teniendo en cuenta las necesidades específicas del sector empresarial o del individuo en particular. En este escenario actual, se requieren profesionales de idiomas capacitados que entiendan los antecedentes socioculturales de los alumnos y también su competencia lingüística en términos de su lengua materna como L1 y otros idiomas adquiridos como L2, L3, etc. Desafortunadamente, a pesar de los grandes números de estudiantes y una gran necesidad de profesionales capacitados, hay una escasez completa de investigación en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje del español en la India, lo que resulta en un vacío abismal de material de enseñanza/manuales de aprendizaje para estudiantes indios o técnicas/estrategias que podrían favorecer a los indios estudiantes. Con la presencia inevitable del inglés en la sociedad y la cultura india, es un proceso justificablemente natural que los estudiantes tracen paralelos de su propio idioma (J. Schachter 1974, R.J.Di Pietro 1986 y S.P. Corder 1992) y nociones culturales mientras aprenden un nuevo idioma y cultura. En este sentido, cualquier malentendido o conflicto de ideas/conceptos debe abordarse de manera sistemática. Por lo tanto, la necesidad de estudiar los patrones y las tendencias de los alumnos para adquirir un nuevo idioma es un tema muy relevante e indispensable en lo que afecta la enseñanza de lenguas extranjeras en el contexto indio.

El papel del profesor como alguien que tenga conocimiento de tanto el L1 como el L2 se vuelve esencial en el proceso de enseñanza aprendizaje. Cabe señalar que en muchas de estas aulas de idioma español, los profesores a menudo

proporcionan aclaraciones o traducciones en inglés a los estudiantes. Al estar en una situación no inmersión y también debido a limitaciones institucionales, el uso del inglés como medio para un aprendizaje más fácil y rápido a veces se convierte en una necesidad. Por lo tanto, los estudiantes también tienden a desarrollar una tendencia a traducir palabra por palabra. Por razones de la cercanía lingüística entre el español y el inglés, ambos llevan influencias del latín, los estudiantes tienden a simplificar demasiado los conceptos y, en su mayoría, enfrentan problemas con cognados falsos, por ejemplo, *actualmente* no significa *en realidad*, sino que significa *ahora/hoy en día*.

Por otro lado, el conocimiento del hindi se suma a la comprensión de ciertos conceptos gramaticales del español, como el funcionamiento del verbo *Gustar* o, por ejemplo, el concepto de dos formas de dirigirse a la segunda persona, informal *tú* correspondiente al */tum/* y la variedad formal de *usted* se dice */aap/* en hindi. Pero, por otro lado, el problema de la ausencia de artículos en hindi causa dificultades a los alumnos cuando usan los artículos definidos. Dichos matices deben estudiarse y documentarse de manera sistemática adecuada para justificar las prácticas de enseñanza y también mejorar el proceso de aprendizaje al alertar a los estudiantes con anticipación sobre tales posibles errores.

1.1 Justificación

El presente trabajo de investigación surge de mi experiencia de más de diez años en la enseñanza del idioma español a estudiantes indios a nivel universitario, donde he impartido activamente cursos de gramática y expresión escrita a nivel B.A y lingüística a nivel de M.A. Durante el transcurso de este periodo, se observó que los alumnos demostraron cierto patrón de errores en la adquisición de la competencia lingüística del idioma de destino. Según Corder (1974), el error es un indicador de progreso en el aula de lenguas extranjeras. El error indica que el alumno está en proceso de probar sus hipótesis y de esta forma intenta adelantarse en la comprensión de la lengua meta. Los errores se hacen importantes ya que son las fuentes primarias que proporcionan los detalles fundamentales acerca del funcionamiento de la interlengua en el proceso del aprendizaje de español como lengua extranjera.

Los estudiantes de español desarrollan una interlengua específica en el transcurso de su aprendizaje, teniendo en cuenta el hecho de que aprenden esta lengua después de haber adquirido su primer idioma, que generalmente es su lengua materna, hindi, para la gente del norte del país. Además, muchas veces adquieren conocimiento comunicativo en otro idioma de su entorno y más tarde en los colegios se descubre el idioma oficial del país, que es el inglés. A base de la interlengua de estos estudiantes de español de nivel universitario, la presente investigación analiza la producción escrita e intenta identificar, describir y explicar los errores de la producción escrita, en las amplias categorías de errores léxicos, morfosintácticos y ortográficos cometidos por los estudiantes en el programa de B.A. Los criterios de análisis incluirán tanto los factores de los aspectos interlinguales como los intralinguales para determinar las causas de tales errores.

1.2 Relevancia del tema

Se debe reflexionar sobre las actividades pedagógicas realizadas en las aulas de español como lengua extranjera para un mejor entendimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Una actividad que puede promover la enseñanza efectiva del idioma español es, investigar las dinámicas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática en las aulas de español de la India. Hasta el momento, casi no se ha realizado ningún estudio apropiado sobre el tipo de errores gramaticales en la producción escrita de estudiantes indios que nos permita conocer la interlengua de los estudiantes indios en el aprendizaje de los elementos gramaticales como verbos, sustantivos, artículos, adjetivos, pronombres, y preposiciones etc.

Al basarnos en el punto de vista científico, la investigación de esta u otra naturaleza, orientada hacia las facetas lingüísticas, mejorará la enseñanza del español en un país como India, que tiene una tradición limitada en este sentido, pero ha sido testigo de un asombroso aumento en los últimos años. Además, a base de las conclusiones sacadas de dichas investigaciones, se puede elaborar materiales didácticos adaptados a las necesidades específicas de los estudiantes indios, y no solo en el área general de ELE, sino también se puede aplicar los

resultados en el caso de enseñanza del español para fines específicos y usos profesionales.

1.3 Alcance y objetivos

Como sugiere el título, esta investigación se centra ampliamente en el campo de la Adquisición de segunda lengua (ASL) y también en la Lingüística Aplicada. Este trabajo tiene como objetivo estudiar los tipos de errores escritos producidos por los estudiantes indios de español como lengua extranjera a nivel universitario. Por lo tanto, este estudio nos ayuda a determinar las dificultades que enfrentan estos estudiantes en las diferentes etapas de aprender español y explorar la interlengua de dichos estudiantes. La investigación se centrará en el área de análisis de errores (AE) y, en consecuencia, implicará las siguientes etapas principales: detección, clasificación, descripción y explicación de los errores escritos producidos por los alumnos en el programa de nivel B.A. Para comprender los errores del alumnado, también sería necesario comprender su perfil lingüístico para determinar todas las posibilidades de transferencia que impidan o faciliten el proceso de aprendizaje de una nueva lengua, es decir, el español. Por lo tanto, este trabajo de investigación utilizará herramientas de lingüística contrastiva con respecto al español y al hindi / inglés para explicar las causas de los errores.

1.4 Preguntas de investigación

La pregunta principal de este estudio es ¿cuáles son las principales dificultades gramaticales, manifestadas en forma de errores, que los estudiantes indios de español tienen que enfrentar mientras se expresan a través de su producción escrita? Simultáneamente, la investigación indicará que, entre los errores morfosintácticos, léxicos y ortográficos, ¿cuáles son más numerosos? ¿El estudio también observará si estos errores persisten, disminuyen o aumentan durante el curso del programa de graduación? ¿Hasta qué grado se observa la interferencia del conocimiento lingüístico previo de los alumnos en los errores cometidos en el nuevo idioma? La investigación proporcionará una visión necesaria sobre la interlengua de los estudiantes indios que a su vez será de utilidad en mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas de idiomas.

1.5 Estado de la cuestión

En el área de ASL, se han realizado muchos estudios sobre errores cometidos por estudiantes de diferentes idiomas extranjeros. Desafortunadamente, como se mencionó anteriormente, no se ha realizado mucho trabajo de investigación sobre los estudiantes indios de español como lengua extranjera. Algunos nombres notables a este respecto son el Prof. Vasant Gadre , el Prof. Rajiv Saxena y Varsha Thakur . El profesor Gadre emprendió la laboriosa tarea de contrastar la gramática del español y el hindi, publicado en su libro *Estructuras gramaticales de hindi y español* (1996), en la que detalló de manera excelente las semejanzas y diferencias entre las dos lenguas en cuanto a la morfología y la sintaxis. Este trabajo en particular, en realidad no delimita ningún patrón de errores típico de los estudiantes indios de español, ni tiene en cuenta la influencia del conocimiento del inglés entre los estudiantes y educadores indios que conducen a errores al aprender español. En un artículo posterior publicado en 2006 " *La lingüística contrastante y la enseñanza de un idioma* ", el profesor Gadre ha postulado que el hindi y el español tienen muchas similitudes y diferencias a nivel de sintaxis, pero los errores del alumno no deben atribuirse a la interferencia de hindi como lengua materna en la lengua meta que es el español. El profesor Gadre ha sugerido que los errores de los aprendices se deben principalmente al inglés que sirve como medio de instrucción o lenguaje vehicular para los grupos de estudiantes indios multilingües y multiculturales. La ausencia de datos analizados sistemáticamente basados en corpus es la deficiencia del trabajo del profesor Gadre, ya que su investigación exhibe oraciones aleatorias en español y sus equivalentes en hindi, analizadas con un punto de vista de la lingüística contrastiva. El segundo trabajo de investigación importante fue realizado por el Prof. Rajiv Saxena , publicó su libro *La enseñanza de español como lengua extranjera en la India : Desarrollo y Desafío* en 2008 . Ha trazado efectivamente el curso de la enseñanza de español en el subcontinente indio y es un recurso útil para cualquier investigador que estudie la enseñanza del español como lengua extranjera en la India. En el libro mencionado, la Prof. Saxena ha dedicado un capítulo sobre los errores producidos por los alumnos indios mientras estudian el subjuntivo español y se demuestra

nuevamente con ejemplos aleatorios. El tercer trabajo de investigación en este campo es el de Varsha Thakur, quien en su disertación de M.Phil titulada " *Análisis de errores : La enseñanza de español como lengua extranjera* " ha tratado de demarcar algunas dificultades que enfrentan los estudiantes indios mientras aprenden gramática española y habla ampliamente sobre metodologías de enseñanza y perfiles de estudiantes. En general, el trabajo es solo una disertación de M. Phil tiene un alcance limitado y carece de conocimientos adecuados y no cubre el tema en su totalidad. Los aspectos estudiados son de naturaleza básica, destacando únicamente artículos, pronombres de sujeto, los verbos Gustar y Ser / Estar . Además de los aspectos limitados considerados para el análisis, el trabajo de investigación también carece de datos de corpus adecuados, ya que los ejemplos citados son frases aleatorias sin contexto. En esas oraciones se contrastan las gramáticas en español e hindi como una explicación de los errores, convirtiéndose así en una explicación más de ciertos aspectos gramaticales sin detallar otros factores lingüísticos ni pedagógicos. Pero todos los errores no pueden atribuirse únicamente a la transferencia negativa de la lengua materna y, como lo sugiere Selinker (1972: 209), la interferencia causada en el idioma de destino debido a la lengua materna del alumno es una, entre varias fuentes de errores en el rendimiento del segundo idioma y, por lo tanto, otras fuentes, como las confusiones intralingüales y los procedimientos pedagógicos defectuosos también pueden ser la fuente de errores.

Además de los tres trabajos de investigación mencionados anteriormente, hay algunos otros materiales publicados disponibles sobre temas relacionados que tienen una gran relevancia con este trabajo de investigación, como el del artículo de la Profa. Sonya Surabhi Gupta " *La enseñanza comunicativa: implicaciones teóricas y prácticas* "(1990), libro del profesor Y.C. Bhatnagar " *Foreign Language Teaching in India : An Approach* " (1988), *English Language Teaching in India: Issues and Innovations* (1995) del profesor R.K Agnihotri y el profesor A.L Khanna. Además de éstos, hay muchos otros artículos sobre enseñanza-aprendizaje del inglés en la India y los trabajos que se han realizado sobre el análisis de errores en otros idiomas también se consultaron durante el curso de este trabajo de investigación. Pero, en general, este trabajo de

investigación será uno de los pocos estudios que se han realizado sobre el aprendizaje y la enseñanza del idioma español en la India.

1.6. Diseño de la investigación

El presente estudio doctoral se centra en el análisis de errores gramaticales en la producción escrita de estudiantes indios de español. Para este propósito, primero elaboraré sobre los conceptos teóricos relevantes involucrados en este estudio, tales como la interlengua, el análisis de errores y la lingüística contrastiva. El corpus primario se recolectará del programa de BA Hons. en español. A través de esos exámenes escritos que se someterán a un análisis exhaustivo basado en los conceptos teóricos explicados antes, se dará como resultado una identificación, descripción, clasificación y explicación sistemática de los errores. El criterio principal del análisis de investigación es el de los errores gramaticales que también deben incluir aspectos ortográficos y léxicos. Además, en esta parte se hace necesario discutir los aspectos relacionados con la enseñanza y las estrategias de aprendizaje con respecto a los errores. Sobre la base de los resultados obtenidos, la investigación podrá resaltar los patrones de error de los estudiantes indios y sus posibles causas, lo que posteriormente conducirá a sugerencias de modificaciones en el enfoque pedagógico y la creación de material / manual para los estudiantes indios. Por lo tanto, este estudio deberá ser cualitativo y descriptivo, centrándose en la interlengua de los estudiantes indios de idioma español a través de influencias interlingüales, es decir, la interferencia causada por el hindi y el inglés y las influencias intralingüales, es decir, errores producidos en el idioma de destino, independientemente de la influencia de otros idiomas previamente adquiridos.

Como es evidente, la mayoría de los artículos de investigación se centran principalmente en la enseñanza del inglés en el subcontinente indio y rara vez se investiga la enseñanza y el aprendizaje del idioma español. Además, las principales instituciones indias que tienen un programa en español tienen orientación de investigación sobre literatura española y latinoamericana y, muy recientemente, también se centran en literatura comparada y estudios de traducción. Para el propósito de este estudio, se recogió la producción escrita de

los estudiantes de la India en forma de exámenes finales del semestre. Posteriormente se analizó esa producción escrita para la detección de errores, clasificación, descripción y explicación.

1.7. Descripción de los capítulos

El trabajo de investigación se estructurará en el siguiente plan:

Capítulo 1. Introducción: la presencia cada vez mayor del idioma español en el subcontinente indio exige la necesidad de investigar las tendencias de enseñanza y aprendizaje seguidas en las aulas indias de español. El problema principal que esta investigación particular pretende estudiar se explicará y la necesidad de análisis de errores para los estudiantes indios se justificará en esta sección.

Capítulo 2. La adquisición de lenguas y los métodos : se presentará las bases teóricas para llevar cabo la investigación. La adquisición de lenguas y los métodos de enseñanza son vitales para entender el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

Capítulo 3. Análisis de errores, lingüística contrastiva e interlengua : esta sección básicamente incluirá una revisión de la literatura y proporcionará el fundamento teórico sobre el análisis de errores que abarca principalmente los trabajos de lingüistas como Selinker , Corder , Krashen , Ellis, etc., cuyas ideas serán fundamentales para llevar a cabo esta investigación. .

Capítulo 4. El perfil lingüístico del alumnado indio y el español en la India: este capítulo elabora el contexto heterogéneo del alumnado indio y describe el perfil de idiomas que posee un alumno indio a la hora de empezar el estudio de español en la universidad. También se evidencia la presencia del español en el subcontinente indio mediante un recorrido histórico desde sus inicios hasta el progreso realizado en la actualidad.

Capítulo 5. Metodología y detalles del corpus : en este capítulo se explican los pasos seguidos para llevar a cabo el estudio. Se proporcionan las informaciones relevantes relacionados con el corpus seleccionado para esta investigación y también se establecen los criterios del análisis de datos.

Capítulo 6. Análisis de errores : los datos recopilados servirán como corpus de la producción escrita de los estudiantes para ser utilizados para examinar los elementos gramaticales como artículos, pronombres, preposiciones, verbos, etc., que se estudiarán y elaborarán de la siguiente manera: identificación, clasificación y descripción de errores. Esta sección analizará los datos a través de las teorías de los lingüistas mencionados anteriormente para establecer las orígenes de los errores de los alumnos y, por lo tanto, predecir las tendencias de los alumnos al cometer tales errores.

Capítulo 7. Conclusión: además de resumir el trabajo de investigación, esta sección incluirá limitaciones del estudio y sugerencias concretas en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los instructores y aprendices de español.

Capítulo 2

Adquisición de lenguas y métodos de enseñanza

Este capítulo proporciona los antecedentes teóricos para la realización de la investigación. Desarrollaremos el proceso de adquisición de un segundo idioma en comparación con el proceso de aprendizaje del primer idioma. Se discutirá una visión general de los enfoques pedagógicos para proporcionar una comprensión holística de la base de la investigación actual.

2.1 Adquisición / Aprendizaje de primer y segundo idioma

El crecimiento del campo ASL ha continuado desde la década de 1960. Hatch (1978) compiló la lista de estudios de ASL que mostró que antes de 1965 había siete estudios sobre ASL. Muestra que hay decenas de estudios después de eso. Desde 1978 se han realizado cientos de estudios (Larsen-Freeman & Long, 1991).

Este breve relato muestra la expansión del campo de ASL y la cantidad de literatura disponible. Dado que este estudio no tiene como objetivo estudiar el campo de ASL en detalle y que está fuera del alcance de esta sección, se pretende revisar la vasta literatura y presentar brevemente el campo de ASL. Debido a la complejidad de las cuestiones, diferentes teorías de ASL y la divergencia de opinión que tienen los investigadores en estos asuntos, sólo se pueden citar las siguientes cuestiones sobre ASL : la definición de ASL, breves antecedentes históricos, y los tres principales perspectivas del campo pertinente a este estudio.

2.1.1 Definición

La ASL se puede definir como el proceso por el cual las personas desarrollan su competencia en un segundo idioma o en otro idioma. El término "adquisición de un segundo idioma" ha sido utilizado particularmente por investigadores de los EE. UU. interesados en:

- a) Estudios longitudinales y estudios de caso del desarrollo de sintaxis y fonología en estudiantes de segundo idioma y lengua extranjera

- b) Análisis de las barreras relacionadas con la parte hablada y el discurso escrito de la segunda lengua o lengua extranjera, y
- c) El estudio de otros aspectos del desarrollo de la lengua .

Gass y Selinker (2008, p. 1) definen la ASL como " el estudio de cómo los alumnos crean un nuevo sistema de lengua" . Como campo de investigación, agregan que ASL es el estudio de lo que se aprende de un segundo idioma y lo que no se aprende.

La ASL ha sido considerada como un proceso complejo que involucra muchos factores (Ellis, 1995; Klein, 1986). El término "adquisición de un segundo idioma" también se refiere a los aspectos que en cierta medida son estables y, por lo tanto, pueden generalizarse. En otras palabras, los alumnos del segundo idioma adquieren el idioma de destino de diferentes maneras. Por lo tanto, la ASL no es uniforme (Ellis , 1995). Además, la ASL se refiere a procesos subconscientes o conscientes a través de los cuales los estudiantes de idiomas aprenden un segundo idioma en un entorno natural o con tutoría (Ellis , 1987 ; Krashen, 2009).

2.1.2 Antecedentes

El campo de ASL ha pasado por ciertas fases definidas como modos de investigación. Los investigadores han utilizado esos modos para el análisis contrastivo, análisis de errores, análisis de rendimiento y análisis de discurso, en su trabajo (Larsen-Freeman & Long , 1991). Como se puede decir, la influencia en el campo de la ASL tuvo lugar en 1957 cuando se publicó *Syntactic Structures* de Chomsky . En 1967 se publicó el artículo de Corder, "*The Significance of Learner's Errors*" resultando en la segunda revolución en el campo de ASL.

El artículo de Corder cambió el punto de vista de los investigadores sobre los alumnos y su producción de un idioma. Además, se produjo un cambio básico, debido a este artículo, cuando la adquisición de una lengua se veía en términos de un conjunto de reglas abstractas que están internalizadas

e inconscientes", en lugar de verlo solo como un hábito. Cuando los investigadores cambiaron su enfoque e intereses del proceso de enseñanza al proceso de aprendizaje, se introdujo una nueva agenda de investigación desde la perspectiva anterior "proceso de aprendizaje", y el campo se conoce como la ASL. La mayoría de los investigadores indican que el comienzo de la ASL fue cuando Corder publicó su artículo, mencionado antes, en 1967 y reimpresso en 1992.

2.1.3 Algunas perspectivas principales

Pocos investigadores han distinguido entre adquisición de segunda lengua (ASL) y el aprendizaje de segundo idioma. El término "adquisición" significa aprender un segundo idioma a través de la exposición. El término "aprendizaje" significa aprender un segundo idioma conscientemente (Krashen, 2009).

La diferencia entre aprendizaje, adquisición y el concepto del monitoreo son los temas debatidos en la teoría de la segunda lengua. Las distinciones teóricas entre estos temas proporcionan claves para el proceso en su conjunto (Lessow-Hurley, 1990).

Ha habido un considerable desacuerdo entre los investigadores en lo que respecta al papel del primer idioma (L1) en la ASL. Existe una creencia popular de que la ASL está influenciada por el primer idioma del alumno (Ellis, 1995). Al respecto, Marton (1981) ha declarado:

Desde un punto de vista psicológico, nunca existe una coexistencia pacífica entre dos sistemas de lengua en el alumno, sino una guerra constante y esa guerra no se limita al momento de la cognición, sino que continúa durante el período de fuertes ideas recién aprendidas en la memoria. (pág. 150)

Se sabe que algunos investigadores minimizaron el papel de L1 en la ASL y que es negativo. Sin embargo, la investigación reciente sobre la interferencia muestra el importante papel de L1 en la ASL. Ahora ha quedado claro que la interferencia de L1 ocurre en ciertos contextos (James, 1980; Zobl, 1983).

Los primeros estudios de ASL basados en la " formación de hábitos" fueron descritos por la psicología conductista . Esta teoría ha dominado la discusión tanto de la adquisición de la primera lengua como de la segunda lengua hasta fines de la década de 1960. Ha proporcionado una descripción teórica de cómo la lengua materna del alumno interfiere en el proceso de la ASL. Ha proporcionado una explicación a los errores cometidos por el alumno de una segunda lengua (Ellis, 1995).

La investigación de la ASL también se ha preocupado por los factores "internos de aprendizaje". Los factores internos del alumno se han basado en una teoría que se examinó por primera vez: cómo un alumno adquiere el conocimiento de un idioma; es decir, la adquisición del primer idioma (Ellis , 1995). Esta teoría tuvo su impacto en la investigación de la ASL. Los procesos internos se afirmaron mediante la teoría la interlengua que se introdujo en el campo de la ASL. Se define como "el conocimiento sistemático de la lengua que es independiente del sistema L1 y L2 del alumno que está intentando de aprender " (Ellis, 1995).

La IL se ha ganado de los enfoques psicolingüísticos, así como sociolingüísticos, para enriquecer el campo del ASL, porque se sabe que los estudiantes de la lengua meta utilizan estrategias cognitivas, lingüísticas y sociales cuando tienen lugar interacciones sociales (Lessow -Hurley,1990). La ASL ha sido vista como una serie de sistemas en evolución que consiste en el continuo de la interlengua. Se ha considerado que cada sistema es consistente; es decir, gobernada por reglas y así como permeable a las nuevas normas. El continuo ha sido visto como un continuo de reestructuración que se extiende desde el L1 del alumno hasta el L2 (Ellis,1995). Por lo tanto, la cuenta anterior ofrece brevemente una revisión general sobre el problema de interferencia en el campo de la ASL.

2.1.4 Distinción entre ASL y aprendizaje de lenguas extranjeras

La distinción entre la ASL y el aprendizaje de idiomas extranjeros se centra en la situación de aprendizaje predominante y no directamente en el proceso de aprendizaje en sí. El inglés en la India se toma con frecuencia como ejemplo de

SL debido a su estatus oficial. Christopherson (1973) mantiene que la distinción entre la segunda 'y la extranjera' se vuelve más clara si no se ve en relación con los hablantes individuales sino con toda la comunidad de hablantes.

Se mantuvo la distinción entre lengua extranjera y segunda lengua, sin ninguna base en hechos empíricos. Mientras se centre en el alumno individual y no en la comunidad, seguramente habrá diferencias entre las dos, diferencias que deben buscarse en los contextos en los que el alumno individual aprende el idioma. El problema básico que es si el idioma que aprende se habla en su entorno inmediato o no, puede resumirse de la siguiente manera:

En la situación de la ASL, el idioma se habla en el entorno inmediato del alumno, que tiene buenas oportunidades para usar el idioma al participar en situaciones de comunicación natural. La ASL puede o no complementarse con la enseñanza en el aula. Pero, en una situación de aprendizaje de idiomas extranjeros, el idioma no se habla en el entorno inmediato del alumno, aunque los medios de comunicación pueden proporcionar oportunidades para participar en las habilidades receptivas. El alumno tiene poca o ninguna ocasión de usar el idioma en situaciones de comunicación natural. En una comunidad bilingüe, un idioma puede ser hablado solo por una minoría y, por lo tanto, se escuchará con frecuencia. En tal caso, los alumnos, incluso en el mismo salón de clases, pueden diferir mucho entre sí dependiendo de sus contactos con el idioma que aprenden. Algunos, a menudo la mayoría, podrían ser aprendices de idiomas extranjeros, otros aprendices de segundo idioma o adquirentes, y probablemente también ocurrirían algunos casos límite. Kees, Wander y Marjolijn (2005) han mencionado que, por lo general, la ASL se lleva a cabo en un entorno en el que el idioma que se debe aprender es el que se habla en la comunidad local.

Así que en el caso de los estudiantes de los alumnos indios, por ejemplo, un alumno que aprende español, en España o en América Latina, se le definiría como un aprendiz de segunda lengua. El idioma español para él, incluso si se encuentra en el país donde la mayoría de las personas lo habla o si es el idioma

oficial de ese país, será el segundo idioma. Mientras que un estudiante de la India crece en un país donde el español es hablado o que es una lengua oficial, español será el primer idioma para él en lugar de su lengua original, es decir, el hindi se convertirá en el segundo idioma. Por lo tanto, la adquisición de ese idioma debe tener lugar en un entorno no instruido. Eso significa que adquirir un idioma puede ser en cualquier lugar, escuela, calle u hogar.

También se ha agregado que el idioma extranjero tiene lugar en un entorno en el que el idioma que se debe aprender no es el idioma hablado en la comunidad local . Por lo tanto, esto implica que el aprendizaje del español por los indios adulta en su país sería un ejemplo de idioma extranjero de adquisición/aprendizaje. En la mayoría de los casos, la adquisición/ aprendizaje de idiomas extranjeros se lleva a cabo en un entorno con instrucción formal de idiomas .

Algunos hacen la distinción entre el aprendizaje de un idioma extranjero y la adquisición de un segundo idioma (Patten y Benati , 2010). El primero se usa para referirse al aprendizaje de idiomas en contextos en los que el idioma no se habla normalmente fuera del aula de clase, como aprender español en la India. Algunos usan la ASL para referirse a aquellos contextos en los que el idioma se usa fuera del aula, como en el caso de aprender inglés en la India .

2.1.5 Primer idioma

Generalmente es la lengua materna de una persona o el idioma adquirido primero. En las comunidades multilingües, sin embargo, es donde un niño puede cambiar gradualmente del uso principal de un idioma al uso principal de otro (por ejemplo, debido a la influencia de un idioma escolar). El primer idioma puede referirse al idioma que el niño se siente más cómodo usando. A menudo este término se usa como sinónimo de la lengua materna. El primer idioma también se conoce como L1.

2.1.6 Adquisición de primera lengua

Es el proceso de aprender un idioma nativo. La adquisición de la primera lengua ha sido estudiada principalmente por lingüistas, psicólogos del

desarrollo y psicolingüistas . La mayoría de las explicaciones de cómo los niños aprenden a hablar y comprender una lengua implican la influencia tanto de la aportación lingüística a la que los niños están expuestos en la interacción social con sus padres y otras personas, como de una aptitud natural para la gramática que es exclusiva de los humanos.

2.1.7 Diferencia principal entre APL y ASL

1. Los niños normalmente logran un dominio perfecto de L1, mientras que en los estudiantes adultos de L2, es poco probable que logren un dominio perfecto de L2 .
2. En L1, el éxito está garantizado, pero en el aprendizaje de L2, el éxito completo es muy raro.
3. Hay poca variación en el grado de éxito o proceso de aprendizaje de L1, mientras que los estudiantes de L2 varían en el éxito general y el proceso.
4. Los objetivos de los alumnos de L1 y L2 difieren completamente. En L1, la competencia en el idioma de destino está garantizada, pero los estudiantes de L2 pueden estar contentos con menos que la competencia del idioma de destino y pueden estar más preocupados por la fluidez que por la precisión.
5. Los niños desarrollan intuiciones claras sobre la corrección en L1, pero los estudiantes de L2 a menudo no pueden formar juicios gramaticales claros .
6. La corrección no se encuentra y no es necesaria en los alumnos de L1, mientras que en los alumnos de L2, la corrección es generalmente útil y necesaria.
7. En L1, generalmente no se necesita instrucción, pero en L2 es necesario aprender. (Ellis , 1994)

Por lo tanto, se puede concluir que existe una gran diferencia entre la adquisición de la primera lengua y la ASL. Gran parte del aprendizaje de un segundo idioma se centra en cuestiones de la naturaleza de la capacidad de aprendizaje. La adquisición de primera lengua tiene que ver con el dominio y se basa principalmente en principios universales innatos de restricciones y suposiciones, mientras que el aprendizaje de un segundo idioma parece depender más del mecanismo cognitivo para diseñar estrategias generales de aprendizaje de resolución de problemas para hacer frente al material. No hace falta decir que los niños adquieren naturalmente su primer idioma, pero los adultos no adquieren naturalmente su segundo idioma, ya que una serie de diferencias fundamentales aparecen en su lógica hacia el aprendizaje.

2.2. Métodos de enseñanza de lenguas extranjeras

En esta sección trataremos de presentar una breve historia de la evolución de la enseñanza de lenguas extranjeras: desde el método gramática-traducción hasta los enfoques actuales, y discutiremos cómo los diferentes métodos han percibido el concepto de errores, las estrategias de aprendizaje y la retroalimentación / corrección de errores.

Se han ideado muchos métodos y enfoques diferentes en la búsqueda de la mejor manera de enseñar un idioma extranjero. De hecho, una de las principales características de la enseñanza contemporánea de lenguas extranjeras es la proliferación de métodos de enseñanza.

Según Richards y Rogers (1986), un enfoque se refiere a "teorías sobre la naturaleza de lengua y el aprendizaje de idiomas que sirven como fuente de prácticas y principios en el aprendizaje de idiomas". (p.16) De manera similar, Harmer (1991) afirma que un enfoque describe cómo se usa la lengua, ofreciendo un modelo de competencia lingüística. Describe cómo se adquiere el conocimiento del idioma y las condiciones que promoverán el aprendizaje exitoso del idioma. Clavel-Arroitia (2012) agrega: "Un enfoque puede incluir varios métodos como es el caso del Enfoque Comunicativo" (p.81). Podemos afirmar, por lo tanto, que cuando usamos la palabra enfoque, queremos decir que se están aplicando ciertos principios teóricos, por ejemplo, el enfoque comunicativo.

Un método, según Harmer (1991), es la aplicación práctica de un enfoque. Un método puede sugerir tipo de actividades, los roles de los maestros y los estudiantes, el tipo de material a utilizar, etc.. Los métodos incluyen procedimientos y técnicas. Clavel-Arroitia (2012) explica, “ un método puede describirse como una secuencia fija de técnicas. Para ser métodos, deben ser rígidamente prescriptivos ”(p.81). Por lo tanto, podemos afirmar que un método es un conjunto de procedimientos y técnicas utilizados de manera sistemática, por ejemplo, el método audiolingual .

La técnica es el término más limitado, lo que significa un procedimiento único como simulacros, actividades de hueco de información, juego de roles, proyectos, dictados, etc.. Un procedimiento es la secuencia ordenada de técnicas. De acuerdo con Harmer, (1991) un procedimiento es la secuencia que indica qué hacer primero, qué hacer después, etc .

Como veremos, existe una amplia variedad de métodos, enfoques y técnicas, y es aconsejable que el profesor de idiomas extranjeros los conozca, de esa manera podrán encontrar formas más eficientes y efectivas de enseñanza, enriquecen su práctica docente. Eso significa a menudo adoptar un enfoque ecléctico. Según diferentes autores (Brown, 2002), la mayoría de los profesores definen sus métodos como eclécticos. Eso implica seleccionar diferentes aspectos de diferentes métodos, enfoques o técnicas, no solo para cumplir con puntos específicos del idioma, sino también para satisfacer las necesidades, intereses, etc. de los estudiantes.

2.2.1 Métodos clásicos

El método gramática-traducción y el método directo se han agrupado juntos, ya que la metodología de enseñanza de idiomas no fue informada o estudiada hasta fines del siglo XX.

2.2.1.1 El enfoque tradicional: el método gramática-traducción

Para el siglo XIX, este enfoque era la forma estándar de aprender un idioma extranjero. De hecho, dominó la enseñanza de lenguas extranjeras desde la década

de 1840 hasta la década de 1940, y aún se sigue utilizando, de forma modificada, en algunas partes del mundo. El objetivo de este método era aprender un idioma extranjero para leer su literatura y traducirla, esa es la razón por la cual las habilidades principales fueron las habilidades escritas, la lectura y la escritura, y se prestó poca atención a las habilidades orales. La característica distintiva de este método, como su nombre lo describe, es la traducción, ya que los alumnos tuvieron que traducir, como actividad principal, de su lengua materna al idioma extranjero y viceversa. Para poder hacerlo, se enseñaron deductivamente aspectos gramaticales, se estudiaron las reglas gramaticales, se estudiaron y memorizaron listas de vocabulario, y se utilizó la lengua materna como explicación. Aunque este método tiene muy pocos defensores hoy, podemos señalar algunas ventajas. Puede ser útil en situaciones particulares, como comprender textos literarios o comprender reglas gramaticales. Es un método fácil de aplicar, ya que el maestro solo necesita un libro de texto con reglas gramaticales, listas de vocabulario, oraciones o textos para traducir y diccionarios. Al tratar con los errores, los errores de los estudiantes fueron castigados.

Sin embargo, este enfoque no satisface las necesidades lingüísticas de los estudiantes de hoy. Tiene muchas desventajas serias. La primera es que no hay una teoría de aprendizaje detrás de este método; no hay literatura que ofrezca una justificación lingüística o psicológica, y la segunda es que el método se basa en los recuerdos de los estudiantes, ya que deben memorizar las reglas gramaticales y el vocabulario. Hoy en día, la traducción es vista como una actividad que puede ser útil a veces, pero no como un método para aprender un idioma. La traducción llevó a los estudiantes a saber mucho sobre un idioma, pero no saber cómo usarlo. Los alumnos pueden ser bastante precisos pero carecen de fluidez, ya que necesitan tiempo para traducir de un idioma a otro.

2.2.1.2 El método directo

Hacia mediados del siglo XIX, el método gramática-traducción comenzó a cuestionarse en varios países europeos a medida que se iniciaba la demanda de competencia oral en lenguas extranjeras y también debido a las ideas reformistas

sobre la enseñanza de idiomas. F. Gouin fue uno de los reformadores más conocidos y desarrolló un enfoque basado en cómo los niños usan el lenguaje. Afirmó que los nuevos elementos debían presentarse en un contexto que dejara claro su significado. El objetivo principal del método directo era la comunicación oral. Por lo tanto, las habilidades orales (escuchar y hablar) se enseñaron de forma gradual y sistemática al principio, utilizando el lenguaje cotidiano, a través de demostraciones, conversaciones e imágenes. Se utilizó el idioma de destino, y no la lengua materna, y se debía evitar la traducción. Se prestó atención a la pronunciación correcta.

El método directo tuvo bastante éxito en las escuelas privadas de idiomas, en cuanto a ejemplo las escuelas de Berlitz. Las ventajas de este método son que a los estudiantes se recomienda utilizar el idioma extranjero desde el principio, ya que se evita la traducción y el uso de la lengua materna. El aprendizaje del vocabulario se realiza con la asociación de la forma y el significado, lo que conduce a un aprendizaje significativo.

Aunque el método directo continúa atrayendo entusiasmo, una de las principales limitaciones es que tenía pasos específicos que debían seguirse en un orden específico, lo que con frecuencia conducía al aburrimiento; el método carecía de creatividad. Además, según Richards y Rodger (1986), enfatizó demasiado en las similitudes entre la adquisición del primer idioma y el aprendizaje de un idioma extranjero sin tener en cuenta que el aula es un entorno artificial donde es difícil generar situaciones de aprendizaje natural. Además, carecía de una base rigurosa en la teoría de la lingüística aplicada.

2.2.2 Enfoques y métodos modernos

Los enfoques y métodos modernos para enseñar una lengua extranjera comenzaron a aparecer en el siglo XX influenciados por la investigación psicológica y lingüística. Estos nuevos métodos fueron probados empíricamente y no fueron desinformados por los avances en las ciencias sociales o la creación de un individuo.

2.2.2.1 El enfoque oral

Este enfoque, también conocido como método situacional, comenzó a surgir en los años 20 y 30, intentando dar una base más desarrollada a la enseñanza de lenguas extranjeras. El estructuralismo fue la teoría de lengua subyacente a este enfoque. El objetivo principal de este enfoque es enseñar las habilidades básicas de lengua. Para hacerlo, las habilidades orales se enseñan primero y las habilidades de lectura y escritura se logran más adelante. El idioma de destino fue utilizado.

Las estructuras se aprenden en situaciones. Los alumnos deducen el significado de la situación, ya que se utilizaron materiales como imágenes, cosas cotidianas o gestos. Se busca precisión y se debe evitar los errores.

Este enfoque tiene algunas ventajas, ya que el hecho de que la enseñanza de idiomas comienza con el idioma hablado o ese idioma se presenta en una situación de comunicación. Aunque en la década de 1950 fue el enfoque británico aceptado para enseñar inglés, a mediados de los años 60, este enfoque comenzó a cuestionarse, porque el alumno a menudo no podía usar el idioma para la comunicación verdadera fuera del aula.

2.2.2.2 El método audiolingual

El método audiolingual comparte muchas similitudes con el enfoque oral, ya que ambos tienen puntos de vista similares enraizados en ideas estructuralistas. El método audiolingual surgió como resultado de una mayor atención a la enseñanza de lenguas extranjeras en los Estados Unidos. Una de las razones de esta mayor atención fue la necesidad de que el ejército de EE.UU tuviera programas de enseñanza para su personal. Los Estados Unidos estaban entrando en la Segunda Guerra Mundial y, por lo tanto, necesitaban que su gente hablara con fluidez otros idiomas, como el francés, el alemán, etc., y se necesitaban nuevos métodos para alcanzar ese objetivo. El objetivo principal en las primeras etapas era la competencia oral, además de ser preciso con respecto a la pronunciación. Por lo tanto, la precisión viene antes de la fluidez.

Hubo un orden establecido en el que se enseñaban las habilidades del lenguaje, primero las habilidades orales y luego las habilidades escritas, en el siguiente orden: escuchar, hablar, leer y escribir. Eso significa que a los alumnos se les enseñó a leer y escribir una vez que aprendieron el idioma oralmente.

Es un método derivado del conductismo, por lo que las estructuras del lenguaje se aprenden a través de la imitación, la repetición y la memorización con refuerzo positivo (recompensa) y refuerzo negativo (castigo), utilizando diálogos y ejercicios con grabadoras y material audiovisual. Se evitaba la traducción y la explicación gramatical explícita, y no se permitía el uso de la lengua materna. El procedimiento en este método fue el enfoque PPP o 3P, presentación, práctica y producción, en referencia a tres pasos o etapas diferentes que el profesor debe seguir (Harmer,1991, p.80). En la etapa de presentación, el profesor presenta el idioma presentando una situación en la que los estudiantes podrán ver el idioma en un contexto. Luego, los estudiantes practican el lenguaje usando repeticiones orales, repeticiones individuales. Finalmente los estudiantes producen la lengua haciendo sus propias oraciones. Este método consideraba que la lengua era un hábito y los errores deberían evitarse.

Las ventajas de este método fueron que los alumnos se volvieron competentes en las conversaciones, los pasos a seguir fueron bastante fáciles, practicando primero las habilidades orales y luego las escritas, con repeticiones. La desventaja principal, que era un método bastante aburrido para los estudiantes debido al mecanismo repetitivo de las actividades de perforación, lo que hacía que los estudiantes repitieran estructuras incluso sin comprender lo que decían.

2.2.3 Enfoques actuales

2.2.3.1 El enfoque comunicativo

Surgió como una reacción al método audiolingual en relación con los cambios en la lingüística. Las ideas de Chomsky fueron muy influyentes en este campo, ya que afirmó que la lengua no era una estructura de hábitos como lo describió el conductismo. El enfoque comunicativo también se llama enseñanza

comunicativa de la lengua y enfoque funcional. El objetivo principal es que el alumno desarrolle competencia comunicativa. El aprendizaje de idiomas es aprender a comunicarse en ese idioma, esa es la razón por la cual se usa el idioma de destino y se debe evitar la lengua materna, aunque se puede usar. Se puede usar traducciones y explicaciones gramaticales si los alumnos se benefician de ello. Los elementos de enseñanza se introducen en un contexto significativo. Los errores son vistos como una parte natural del proceso de aprendizaje. Se hace un gran cambio con el uso de funciones de la lengua, y no con formas o estructuras. La comunicación fluida es lo que importa, y los errores se consideran normales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El uso de una amplia variedad de materiales y actividades es esencial.

Los lingüistas británicos enfocaron en otra dimensión fundamental de la lengua: su potencial funcional y comunicativo. Vieron el aprendizaje de idiomas como el aprendizaje de la competencia comunicativa en lugar del dominio de las estructuras. Los académicos que abogaron por esta visión del lenguaje se basaron en el trabajo de lingüistas funcionales británicos (por ejemplo Halliday), sociolingüistas estadounidenses (por ejemplo, Hymes). El trabajo de estos académicos tuvo un impacto significativo en el desarrollo de un enfoque comunicativo para la enseñanza de idiomas.

En los años 80, el Consejo de Europa incorporó esta visión comunicativa en un conjunto de especificaciones para un programa de estudios de lenguaje comunicativo de primer nivel llamado "Nivel umbral de inglés". Estas especificaciones han tenido una fuerte influencia en el diseño de programas de lenguaje comunicativo o funcional y libros de texto en Europa. La ley educativa actual en España también ha incorporado los principios comunicativos en su diseño curricular.

Más adelante, en 2011, el Consejo de Europa publicó el informe Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación, incorporando la idea de la importancia de ser comunicativamente competente. Brown (2000) presenta las principales características de este método:

1. Los objetivos del aula se centran en los componentes relacionados con la competencia comunicativa y no solo dependen de la competencia lingüística.
2. Los aspectos del uso pragmático, funcional y auténtico del lenguaje hacia metas significativas deben ser involucrados para diseñar las técnicas del lenguaje.
3. Dos principios, la fluidez y la precisión, se consideran complementarios que subyacen a las habilidades comunicativas. En algunos casos, puede ocurrir que la fluidez cobre más relevancia que la precisión, con el propósito de mantener a los alumnos involucrados de forma significativa en el uso del lenguaje.
4. En el aula comunicativa, los estudiantes finalmente tienen que usar la lengua, productiva y receptiva, en contextos no ensayados (p. 266).

Las principales ventajas de este enfoque son que el rol del alumno cambia, ya que tiene en cuenta las necesidades, actitudes, sentimientos, intereses, etc. del alumno. El rol del maestro es ayudar a los alumnos de cualquier manera que los motive a trabajar con el idioma. También es importante el hecho de que el lenguaje se base en funciones más que en reglas gramaticales o estructuras memorizadas. Sin embargo, hay algunas desventajas posibles que se pueden identificar, algunos dicen que no es adecuado para todos los niveles o edades. Otros sostienen que los estudiantes deben aprender la gramática del idioma con actividades como simulacros.

2.2.3.2 Enfoques humanísticos

Los enfoques humanísticos se centran en los factores emocionales de los alumnos. Lo que cuenta es el estudiante como una persona completa. El desarrollo de su personalidad y el estímulo de los sentimientos positivos se consideran muy importantes en el proceso de aprendizaje de idiomas. La creación de un estado de ánimo positivo en el alumno facilitará el aprendizaje. En esta sección echamos un vistazo a algunos de los métodos que tradicionalmente se incluyen en estos enfoques.

2.2.3.2.1 Respuesta física total

James Asher, profesor de psicología en la Universidad Estatal de San José, desarrolló un método en el que se utilizan los movimientos físicos para aprender un idioma. De hecho, el nombre se deriva de la respuesta física o las acciones que los alumnos deben realizar al aprender.

Richards y Rodgers (1986) señalan que "TPR es una teoría de enseñanza de idiomas construida alrededor de la coordinación del discurso y la acción; intenta enseñar el lenguaje a través de la actividad física "(p.87). Asher (1997) afirma que puede ser así porque "la mayor parte de la estructura gramatical del idioma de destino y cientos de elementos de vocabulario se pueden aprender del uso hábil de el imperativo del instructor"(p.4). Observa que antes de producir respuestas verbales, los niños reaccionan físicamente a las órdenes de los adultos.

Por lo tanto, los estudiantes de un segundo idioma deben imitar este proceso de adquisición del primer idioma. Las habilidades de comprensión precederán a las habilidades productivas. El habla se prorroga hasta que se establezca la comprensión oral. Se centra en el significado, en la comprensión y los alumnos realizan esa comprensión con acciones en lugar de practicar la producción oral, esto reduce el estrés de los alumnos. La respuesta física total considera que los docentes deben abstenerse de demasiada corrección en las primeras etapas. Además, es importante no interrumpir para corregir errores, ya que esto inhibirá a los alumnos.

Las principales ventajas de este método son el papel que desempeña la comprensión al aprender y la reducción del estrés en el alumno, una idea que puede relacionarse con la hipótesis del filtro afectivo de Krashen. Sin embargo, para poder juzgar la efectividad de este método debemos usarlo en asociación con otros métodos y técnicas.

2.2.3.2.2 El enfoque natural

En la década de 1970, el lingüista estadounidense Stephen Krashen propuso una visión influyente sobre el aprendizaje de una segunda lengua. El término "natural" enfatiza que los principios subyacentes al método se ajustan a los

principios de cómo los niños aprenden su primer idioma. El Enfoque Natural también surgió de las experiencias de Tracy Terrell mientras enseñaba español en California. Krashen y Terrell crearon una justificación teórica para el enfoque natural. Su libro *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom* se publicó en 1983.

La comunicación es la función principal de la lengua. Krashen y Terrell ven el enfoque natural como un ejemplo de enfoque comunicativo. Afirman que "todos los seres humanos pueden adquirir idiomas adicionales, pero deben tener el deseo o la necesidad de adquirir el idioma y la oportunidad de utilizar el idioma que estudian con fines comunicativos reales".(Krashen y Terrell, 1983, p.17). El enfoque natural establece que la corrección de errores ayudará con el desarrollo de reglas que los estudiantes han aprendido, pero por otro lado, no corregir los errores también se considera una técnica para reducir el filtro afectivo en la clase. El enfoque natural considera los errores como signos de procesos de desarrollo naturalistas.

La lengua es vista como un vehículo para comunicar mensajes significativos. Afirieron : "Según la investigación en la adquisición de un segundo idioma, se cree que la adquisición puede tener lugar solo cuando las personas entienden los mensajes en el idioma de destino". (Kashen y Terrell, 1983, p.19).

1. Hipótesis de adquisición / aprendizaje:

Se trata de la diferencia entre adquirir un idioma y aprenderlo. La adquisición del idioma es una forma natural e inconsciente de desarrollo lingüístico. Por el contrario, el aprendizaje se refiere al aprendizaje consciente de las reglas de la lengua, implica "conocer las reglas", tener un conocimiento consciente de la gramática (Krashen y Terrell, 1983, p.18). Afirman que el aprendizaje no conduce a la adquisición.

2. La hipótesis del monitor:

Este es un dispositivo que los alumnos utilizan para editar su rendimiento lingüístico. Estudiantes pueden usar el conocimiento aprendido para corregirse cuando se comunican. En palabras de los autores:

La hipótesis dice que cuando producimos enunciados en un segundo idioma, la expresión es "iniciada" por el sistema adquirido, y nuestro aprendizaje consciente solamente entra en juego más tarde. De este modo, podemos usar el Monitor para hacer cambios en nuestros enunciados solo después de que el enunciado haya sido generado por el sistema adquirido. (Krashen y Terrell, 1983, p.30).

3. La hipótesis del input:

Establece que la adquisición se lleva a cabo si hay un input comprensible, lo que significaría que los alumnos han entendido ese input ya que está un poco más allá de su nivel de competencia. El input es un término utilizado para referirse al idioma que los estudiantes escuchan o leen. Este input debe contener un lenguaje que los alumnos ya conozcan, así como un lenguaje que no hayan visto anteriormente. Esta idea estaría estrechamente relacionada con la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky. Establece que la adquisición se lleva a cabo como resultado de que los alumnos hayan entendido el input que está un poco más allá de su nivel de competencia (input comprensible).

4. La hipótesis del orden natural:

Afirma que la adquisición de estructuras gramaticales se realiza de manera predecible: "La hipótesis del orden natural no establece que cada adquirente adquirirá estructuras gramaticales en el mismo orden exacto. Establece más bien que, en general, ciertas estructuras tienden a adquirirse temprano y otras adquirirse tarde"(Krashen y Terrell,1983, p.28). La investigación ha demostrado que ciertas estructuras gramaticales o morfemas se adquieren antes que otros en la adquisición de L1, y se encuentra un orden natural similar en la adquisición de L2. Los errores son signos de la adquisición del idioma y se parecen a los cometidos por los niños cuando aprenden su lengua materna.

5. La hipótesis del filtro afectivo:

Krashen ve el estado emocional del alumno como un filtro que pasa o bloquea el input, lo cual es necesario para la adquisición. Es deseable un filtro

afectivo bajo, ya que no bloqueará este input. Un filtro altamente afectivo bloqueará el input necesario para la adquisición. El filtro afectivo tiene que ver con la motivación, la autoconfianza y los niveles de ansiedad de los alumnos.

Aunque las ideas de Krashen fueron muy influyentes, su hipótesis también recibió críticas. Un problema es la cantidad de tiempo necesaria para adquirir un idioma como sugiere. La adquisición lleva mucho tiempo y los estudiantes de segundo idioma tienen menos tiempo y menos oportunidades de exposición al idioma que los niños que adquieren su lengua materna, además, los estudiantes llegan a un punto en el que necesitan instrucción guiada y no pueden adquirir el idioma solo porque están expuestos al input comprensible.

2.2.3.2.3 El método silencioso

En 1972 Caleb Gattegno publicó *Teaching Foreign Languages in School: The Silent Way*. Se basaba en el principio de que el profesor debía ser lo más silencioso posible y se debería alentar al alumno a hablar lo más posible. De esa manera, los alumnos podrán descubrir y crear. Promueve "aprender a aprender", ya que se centra en la capacidad de autoconciencia.

Los objetos físicos se utilizan en el proceso de aprendizaje. Se utilizan las regletas de colores elaboradas por Cuisenaire y la pronunciación codificada o gráficos, para guiar al alumno en el proceso de aprendizaje, mientras que el profesor dice lo menos posible (el profesor señala silenciosamente los símbolos y monitorea los enunciados del estudiante). El silencio, por evitar la repetición, fomenta el estado de alerta y la concentración en el alumno.

Un resultado positivo de este método es que los estudiantes no están obligados a hablar y promueve la autoconciencia. Significa que se respeta el período de silencio necesario para aprender un idioma, ya que los estudiantes participarán cuando se sientan listos para hacerlo y, al mismo tiempo, estén más conscientes de lo que están aprendiendo. Pero, por otro lado, la desventaja de este método es que es difícil de seguir de forma aislada, es posible que necesite otras técnicas, métodos o enfoques para desarrollarse completamente. Los alumnos no

podrán aprender un idioma solo con este método, sino en combinación con otros métodos o enfoques.

2.2.3.2.4 Aprendizaje comunitario de idiomas

El método fue desarrollado por Charles A. Curran y sus asociados. Curran era profesor de psicología y especialista en asesoramiento. Aplicó técnicas de asesoramiento psicológico al aprendizaje. El consejero es el profesor y los clientes son los alumnos. Intenta dar a los estudiantes solo el idioma que necesitan. Este es el procedimiento: un estudiante susurra un mensaje en la lengua materna; el profesor lo traduce al idioma de destino; el alumno repite el mensaje en el idioma extranjero en una cinta. Los estudiantes redactan más mensajes con la ayuda del profesor y luego reflexionan sobre sus mensajes y sus sentimientos. Los sentimientos de seguridad, pertenencia, independencia y afirmación se desarrollan por etapas.

Aprendizaje comunitario de idiomas (Community Language Learning) es el método más comprensivo para la intención comunicativa del alumno. Sin embargo, el papel del docente difiere radicalmente de lo convencional, ya que el profesor no debe actuar directo. Hay una falta de plan de estudios, lo que hace que los objetivos no estén claros, y el profesor necesita capacitación en técnicas de asesoramiento .

2.2.3.2.5 Suggestopedia

Este es un método desarrollado por el psiquiatra-educador búlgaro Georgi Lozanov . Se basa en las influencias no conscientes que los seres humanos tienen cuando aprenden. Suggestopedia intenta optimizar el aprendizaje creando un ambiente de clase relajado y agradable. Deben tenerse en cuenta factores como la decoración, los muebles, el uso de la música, la voz del profesor. La sugerencia es la base de Suggestopedia . En la primera sesión, todos los participantes se sientan en círculo. Se les presentan grandes cantidades de idioma extranjero. El texto está traducido. Luego, se lee en voz alta en un contexto de música clásica. En sesiones posteriores, se presenta y discute nuevo material dentro del grupo y se utiliza para actividades comunicativas.

Suggestopedia fue recibida con entusiasmo pero también recibió respuestas críticas. Ciertos procedimientos en Suggestopedia son efectivos si se combinan con otras técnicas o enfoques exitosos en la enseñanza de idiomas.

2.2.3.3 El enfoque centrado en el alumno

Desde la década de 1970, el énfasis pasó de la cuestión central de la enseñanza al proceso de aprendizaje. A partir de entonces, los alumnos han tenido un papel activo en sus procesos de aprendizaje. El enfoque en el estudiante ha llevado al desarrollo de la creación de programas dirigido al alumno. El objetivo era capacitar a los estudiantes para que sean buenos aprendices. La autonomía del alumno es el objetivo de la formación del alumno. Si los estudiantes se hacen cargo de su propio aprendizaje, aprenden más. El maestro es un ayudante que ayuda con la elección de materiales y aconseja qué hacer, pero no enseña directamente. Para poder hacerlo, los docentes no pueden simplemente enseñar y dejar que los estudiantes tengan un papel pasivo, por el contrario, los estudiantes deben tener un papel activo. Las actividades diseñadas deben enfocarse en las necesidades, habilidades e intereses de los estudiantes. Tres áreas principales están involucradas en un programa de capacitación para estudiantes :

- Asesoramiento personal: Actividades para que los estudiantes piensen sobre qué tipo de estudiantes son (estudiante visual, estudiante lingüístico, estudiante cenestésico, etc.).
- Aprender estrategias: Actividades para capacitar a los estudiantes a utilizar recursos para aprender por sí mismos (usando libros de texto, diccionarios, encontrar el sentido general de un texto, se trata de vocabulario desconocido, corrigiendo sus propios errores, etc.).
- Conciencia lingüística: Esto tiene como objetivo desarrollar la sensibilidad de los estudiantes hacia cómo se usa el lenguaje (pidiendo a los estudiantes que distingan los sustantivos de los verbos, identificando marcadores de tiempo, etc.).

La ventaja principal de este enfoque es que los estudiantes asumen más responsabilidad por su propio aprendizaje. La desventaja principal es la

dificultad de hacer coincidir la naturaleza individual de la instrucción y la naturaleza colectiva de la mayoría de la clase, haciendo coincidir las necesidades individuales con las necesidades del grupo.

2.2.3.4 Aprendizaje basado en tareas

En la década de 1970, algunos lingüistas comenzaron a concentrarse en las tareas de aprendizaje más que en los alumnos. De hecho, proviene de una parte radical del enfoque comunicativo. En 1979, N.S. Prabhu realizó un proyecto en Bangalore utilizando aprendizaje basado en tareas con alumnos de secundaria. Era importante porque puso en práctica sus ideas. Sugirió que si el énfasis estaba en el significado, el lenguaje se aprendería de manera incidental. Para él, el aprendizaje se lleva a cabo si los estudiantes están pensando en otra cosa que no sean las mismas estructuras. El aprendizaje basado en tareas se basa en la creencia de que dar a los alumnos tareas para realizar en lugar de elementos para aprender proporciona el contexto que mejor promueve el aprendizaje natural. Se espera que los estudiantes produzcan lenguaje solo después de haber practicado las estructuras y se espera que los alumnos experimenten con el lenguaje desde el principio.

Un marco de aprendizaje basado en tareas consta de tres fases, como se explica a continuación:

- La fase previa a la tarea
- La fase del ciclo de tareas
- La fase de enfoque del lenguaje

Las ventajas de este método son que promueve la atención al significado, desarrolla estrategias de comunicación y los alumnos reciben capacitación en actividades de resolución de problemas, lo que los hace más conscientes del proceso de aprendizaje. La desventaja principal es que es difícil llevarlo a cabo con estudiantes de educación primaria ya que carecen de dominio lingüístico, y puede ser difícil para los maestros diseñar tareas genuinas y significativas.

2.2.4 La era del pos-método y los enfoques recientes

La era del pos-método surge como una oposición al enfoque comunicativo. El enfoque comunicativo contribuyó a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, pero también recibió críticas, ya que fue acusado de no ser diferente de sus predecesores, porque los programas de estudios semánticos y formales no deberían separarse, sino que debería haber una integración de funciones, nociones, situaciones, temas, fonología, estructuras, vocabulario y habilidades. Otro aspecto importante es la necesidad de tener en cuenta la lengua materna de los estudiantes en la metodología, un aspecto que el enfoque comunicativo no tiene en cuenta. Kumaravadivelu (2001) ve esta pedagogía del pos-método como un sistema que contiene tres parámetros. El primero es la particularidad, lo que significa que debemos facilitar una pedagogía comprensivo al contexto, que tenga en cuenta diferentes particularidades, como los aspectos políticos, socioculturales y lingüísticos. La segunda es la practicidad: significa alentar a los docentes a "teorizar desde su práctica y practicar lo que teorizan". El tercero es la posibilidad, lo que significa la necesidad de ir más allá de la visión estrecha de la educación teniendo en cuenta no solo los elementos funcionales lingüísticos, sino también la conciencia sociopolítica que los participantes traen consigo para funcionar como un catalizador para la formación de identidad y transformación social. En este contexto, han surgido diferentes enfoques. Algunos de ellos no se dirigieron inicialmente a la enseñanza de idiomas. En las siguientes secciones ofrezco una breve reseña de algunos de los más relevantes en este contexto.

2.2.4.1 Aprendizaje basado en proyectos

El aprendizaje basado en proyectos (Project Based Learning) deriva del aprendizaje basado en tareas. En este método se crea una buena atmósfera en el aula para involucrar a los estudiantes, luego se selecciona un tema, los estudiantes trabajan en ese proyecto, aplicando diferentes habilidades, estrategias e incluso conocimientos de diferentes áreas de contenido, con una investigación final que extrae conclusiones, analiza datos, llevando a cabo una investigación auténtica. Luego, los estudiantes presentan el proyecto, que se evalúa. Se fomenta

el aprendizaje independiente, así como aprender a aprender, la creatividad y la autonomía, y el estudiante toma un papel activo.

2.2.4.2 Aprendizaje de idiomas asistido por computadora

Las computadoras se han utilizado para enseñar y aprender idiomas desde la década de 1960. De hecho, el primer programa de aprendizaje de idiomas asistido por computadora (CALL) se creó en los años 50. Al principio, estos programas se utilizaron para manipular palabras y oraciones, jugar a juegos digitales con estudiantes, probarlos y darles retroalimentación sobre su desempeño. Podemos encontrar manifestaciones más recientes de CALL como entornos virtuales de aprendizaje y aprendizaje a distancia basado en la web. También se puede extender al uso de corpus y concordancias, pizarras digitales interactivas, comunicación mediada por computadora (CMC), aprendizaje de idiomas en mundos virtuales (como en Second Life) y aprendizaje de idiomas asistido por dispositivos móviles (MALL). Los programas CALL se han convertido en un elemento importante en el aula. Los estudiantes se sienten fuertemente motivados hacia el mundo de la informática. Las ventajas más importantes son la posibilidad de crear y utilizar materiales de acceso propio, así como juegos educativos para reforzar y motivar el aprendizaje de los estudiantes. Los programas CALL pueden manejar los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Hoy en día podemos ver el desarrollo de las tecnologías de comunicación e información y su importancia en nuestra vida diaria. Como establece la legislación educativa actual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) deben estar presentes en todas las asignaturas del plan de estudios. Por lo tanto, los niños en Educación Primaria deben contar con estrategias básicas para que puedan adaptarse a lo que exige la sociedad actual.

2.2.4.3 Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera

El aprendizaje integrado de contenido y lengua fue un término creado en 1994 por David Marsh y Anne Maljers. Es un enfoque para aprender contenido a través de un segundo idioma o un idioma extranjero. Se refiere a situaciones en el

aula en las que las materias, como matemáticas , historia, geografía o partes de una materia se enseñan en un idioma adicional, esa es la razón por la que se dice que es doble enfoque, ya que tiene dos objetivos diferentes, aprender el contenido de esa asignatura y aprender el idioma de destino. Es decir, los contenidos de diferentes asignaturas escolares se enseñan a través de un idioma no nativo, de esa forma los alumnos adquieren el conocimiento y los contenidos de una asignatura al mismo tiempo que aprenden y usan el idioma de destino, que no es su lengua materna.

2.2.4.4 Aprendizaje cooperativo

Podemos encontrar diferentes autores que apoyan el aprendizaje cooperativo. Los primeros fueron Piaget (1980) y Vygotsky (1978), ya que vieron la cooperación entre los niños de gran importancia al aprender. Podemos nombrar a otros autores como Johnson y Johnson (1990) y Kagan (1994). Debemos decir que el aprendizaje cooperativo se usó para aprender cualquier materia, pero recientemente se ha utilizado para aprender idiomas extranjeros, ya que busca la interacción, participación, etc. de los estudiantes .

La importancia de esta metodología radica en el hecho de que los estudiantes deben tener un papel activo cuando aprenden, ya que necesitan estar involucrados en algo que tienen que hacer o tener un mayor grado de participación en su propio proceso de aprendizaje. El aprendizaje cooperativo busca la implicación y participación de todos los estudiantes, utilizando el conocimiento de la vida real, por lo que el aprendizaje se vuelve transferible y de larga duración, como miembros del grupo llegan a conocer las estrategias utilizadas por sus colegas y son capaces de aplicarlos a situaciones similares. De esa forma, se trabaja en colaboración, cooperación y socialización al mismo tiempo que los estudiantes usan el lenguaje para comunicarse.

2.2.4.5 Teoría de Inteligencia Múltiple

En 1983, Howard Gardner propuso la teoría de las inteligencias múltiples. Gardner argumenta que existe una amplia variedad de habilidades

cognitivas, que distinguen siete inteligencias diferentes (lingüística, lógica matemática, estética corporal, espacial, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista) y, por lo tanto, los estudiantes aprenden de diferentes maneras.

Afirmó que, por ejemplo, si un niño aprende a multiplicarse muy rápido, esto no significa que ese niño sea más inteligente que otro a quien le resulte más difícil multiplicar el aprendizaje.

Como sucede con otros métodos o enfoques, la teoría de inteligencia múltiple no se desarrolló para enseñar y aprender un idioma extranjero, pero sus principios se han aplicado en la metodología de enseñanza de idiomas extranjeros como un aspecto a tener en cuenta al diseñar actividades, ya que debe haber equilibrio y variedad de actividades para atender estas diferentes inteligencias, como una forma de lidiar con la diversidad en el aula y las clases de habilidades mixtas.

2.3 Conclusión

Como hemos visto, se han implementado diferentes métodos y enfoques a través de la historia para enseñar un idioma extranjero. El objetivo principal ha cambiado del método de gramática-traducción en el que la traducción era el objetivo principal, al enfoque comunicativo en el que la competencia comunicativa es lo que importa. Las competencias trabajadas y el orden en el que se trabajan han cambiado, como lo han hecho preguntas relacionadas con el uso o no, de la lengua materna, el uso de la traducción, y la metodología, etc.. Esto es lo que ha llevado a la era del pos-método y la necesidad de adaptar un enfoque ecléctico. Se ha realizado mucha investigación sobre la efectividad de diferentes métodos de enseñanza de un idioma extranjero, pero es muy difícil demostrar científicamente cuál es el mejor método, como ya hemos visto, todos los métodos tienen ventajas y desventajas. Es aconsejable que los profesores de inglés conozcan los métodos y enfoques, ya que es importante conocer los principios teóricos que subyacen a los principales métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras. De esa manera, los profesores podrán desarrollar una actitud crítica, que puede ayudarlos a encontrar formas más eficientes y efectivas de enseñar el idioma. Como dijo Widdowson (1990), "El punto esencial es que no hay

soluciones universales". Él cree que nadie debería esperar que la investigación va a subir con recetas mágicas o remedios.

Podemos afirmar que a menudo es necesario adoptar un enfoque ecléctico, seleccionando diferentes aspectos de diferentes métodos para cumplir con puntos de lenguaje particulares, adaptándonos a las necesidades, circunstancias, características, etc. de los estudiantes .

Capítulo 3

Análisis de errores, lingüística contrastiva e interlengua

Este capítulo se ha dedicado principalmente a comprender los errores y sus causas que forman la base del estudio, junto con la revisión de la literatura.

La investigación sobre los errores de los estudiantes revela que los maestros de ELE esperan que sus estudiantes hablen un español impecable. Sin embargo, los errores se repiten y, por lo tanto, las opiniones y actitudes divergentes se han mantenido hacia la presencia de errores. Ya en los años 50 y hasta bien entrados los años 60 del siglo XX, cometer errores se consideraba un pecado por parte de los aprendices de una segunda lengua y debía ser erradicado. Richards (1992), Dulay y Burt (1974) están interesados en los errores porque se cree que contienen, entre otras cosas, información valiosa sobre las estrategias que emplean los estudiantes de idiomas para adquirir un idioma.

Por lo tanto, el estudio de los errores se convierte en el eje fundamental de un proceso de aprendizaje exitoso debido al valor que tienen en la adquisición de un idioma. De hecho, cometer errores es un fenómeno natural en la adquisición de una lengua. Estos errores son cometidos por todos los estudiantes de segundo idioma (L2), sea cual sea su primer idioma (L1) y los estudiantes indios de español no son una excepción.

De hecho, los lingüistas e investigadores indios no han investigado los errores sintácticos cometidos por los estudiantes indios de español, solo existe un trabajo de predoctorado que de forma aleatoria ha intentado enumerar algunos errores a nivel básico, éstos errores sin profundizar en sus razones, fuentes o consecuencias. A comparación con la investigación dedicada al campo de literatura hay pocos estudios que han tratado de asuntos relacionados con las dinámicas de la docencia y aprendizaje de español en la India. Es por esa razón que no hay trabajo que incorpore temas de los errores, cómo se clasifiquen tales errores, y analice las fuentes y las causas de estos errores. Esto se debe a que

identificar y enumerar errores es un fenómeno lingüístico, mientras que identificar la fuente de un error es psicolingüístico.

Con el fin de examinar satisfactoriamente cualquier aspecto de la interlengua de los estudiantes, el investigador utiliza dos técnicas diferentes pero complementarias, a saber, el Análisis Contrastivo (AC) y el Análisis de Errores (AE). El objetivo final del análisis es arrojar luz sobre la fuente de error causada por la transferencia negativa de las estructuras L1 y el AC no predice ni explica otros tipos de errores. El AE, por otro lado, es una técnica empleada por los investigadores para investigar la interlengua del aprendiz en términos de su incapacidad para internalizar las estructuras de la lengua extranjera, así como en términos de su logro o progreso en ese idioma.

Por lo tanto, el AE puede dar cuenta de todos los tipos de errores, es decir, interlingual o intralingual y se hace evidente su gran dependencia del AC para identificar la fuente interlingual o la transferencia de errores. De ello se deduce que el AC es un aspecto importante y complementario del AE. Parece justo sugerir que el dominio del AE es mucho más amplio que el del AC si tenemos en cuenta la interlengua de los estudiantes, las estrategias que puede usar y los factores psicolingüísticos detrás del acto de cometer errores.

Este capítulo presenta una revisión de la investigación relevante para el problema del análisis de la gramática entre lenguas en el desempeño escrito del alumnado indio aprendiendo español como lengua extranjera. Los estudios revisados representan los tres enfoques que se han utilizado ampliamente en las últimas décadas, a saber, el AC, el AE e la interlengua, aunque estos enfoques a menudo se consideran complementarios en la investigación de las dificultades de los alumnos.

Los lingüistas modernos notan que nunca se espera que los estudiantes que aprendan el primer idioma, produzcan solo expresiones correctas desde el principio; sus expresiones desviadas son más bien una evidencia considerable para el progreso del lenguaje. De la misma manera, se piensa que los estudiantes de una segunda lengua también son aptos para producir expresiones desviadas antes de que alcancen una competencia nativa. Al igual que los de los aprendices

de la primera lengua, se cree que las expresiones de los aprendices de la segunda lengua, tanto correctas como incorrectas, son una señal de su competencia en una etapa particular (Corder, 1967 y 1973; Richards, 1992). Spolsky (1969) ha notado que no pueden tomarse todas las expresiones correctas como prueba de que se ha adquirido el sistema correcto, simplemente porque el alumno puede repetir una expresión escuchada, en cuyo caso, su comportamiento debería clasificarse de imitación o "comportamiento como lengua".

Es bastante difícil examinar el aprendizaje de la segunda lengua sin considerar la investigación en la adquisición de la primera lengua. El campo del aprendizaje de una segunda lengua no solo debe una gran cantidad de lenguaje infantil en términos de metodología de investigación, sino que muchos investigadores se han preocupado por la cuestión de si el aprendizaje de una segunda lengua es o no como la primera (Dulay y Burt, 1972; Ervin -Tripp, 1974). En este marco, las siguientes áreas de investigación son fundamentales para la presente revisión:

1. Análisis contrastivo (AC) y Análisis de errores (AE).
2. Interlengua
3. Adquisición/aprendizaje de primera y segunda lengua
4. Estudios de errores sintácticos cometidos por estudiantes de español.

Desde 1940, los lingüistas han estado preocupados por el tema de la interferencia. Dicha inquietud llevó a los lingüistas, como Lado (1957), Banathy y Madarasz (1969), Schachter (1974), a descubrir las similitudes y diferencias entre algunas lenguas. Debido a esta preocupación, surgió el enfoque del AC.

Con el descubrimiento de las limitaciones del enfoque del AC, se desarrolló un nuevo enfoque en 1965, que se llamó el análisis de errores (AE). La siguiente sección citará la literatura seleccionada relevante para los enfoques mencionados anteriormente.

3.1 Análisis contrastivo (AC)

El AC se refiere a una descripción de (L1) y (L2) y una comparación de las descripciones que es el resultado de diferentes afirmaciones sobre las similitudes y diferencias entre los dos idiomas. El AC fue desarrollado primera vez por Charles Fries (1945) como parte integral de la metodología moderna de la enseñanza de lenguas extranjeras. Fries (1945) ha afirmado con firmeza lo siguiente sobre la hipótesis del AC: "Los materiales más efectivos son aquellos que se basan en una descripción científica del idioma que se debe aprender, en comparación con una descripción paralela del idioma nativo del estudiante" (1945, p. 9).

En la misma línea, en el prefacio de *Linguistics across cultures*, Lado explicó cómo el método debe funcionar de manera visual al identificar las similitudes y diferencias entre los idiomas, destacando y prediciendo las dificultades de los estudiantes:

El plan del libro se basa en el supuesto de que podemos predecir y describir los patrones que causarán dificultades en el aprendizaje y aquellos que no causarán dificultades, al comparar sistemáticamente el idioma y la cultura que se aprenden con el idioma y la cultura nativos del estudiante. (1957, p.vii)

El concepto básico detrás del AC era que se podía construir una imagen estructural de cualquier lengua que luego podría usarse en comparación directa con la imagen estructural de otra lengua. La identificación de las diferencias llevaría a una mejor comprensión de los problemas potenciales que enfrentaría un aprendiz del L2 en particular.

La influencia de la primera lengua en el aprendizaje / adquisición de una segunda lengua fue mencionada por Lado quien por primera vez articuló esta observación común de los docentes en ejercicio al declarar eso y la razón por la que se consideró esencial llevar a cabo el análisis se basaron en el hecho de que:

Los individuos tienden a transferir las formas y significados de su lengua y cultura nativas a la lengua y cultura extranjeras, tanto de manera productiva al intentar hablar la lengua como al actuar en la cultura, y de forma receptiva

cuando intentan captar y comprender el lenguaje y la cultura practicados por los nativos. (Lado, 1957)

El supuesto de error

Las declaraciones en el libro *Linguistics across cultures* de Lado representan el procedimiento de un enfoque desarrollado por los lingüistas estructurales basado en el modelo conductista de la adquisición de una lengua. El modelo consta de los siguientes supuestos:

1. Una lengua es un conjunto de hábitos
2. Los viejos hábitos (es decir, el idioma nativo) son difíciles de romper, mientras que los nuevos hábitos (es decir, el segundo idioma o la lengua extranjera) son difíciles de adquirir;
3. La lengua materna necesariamente interferirá con el aprendizaje de un segundo idioma o idioma extranjero
4. Las diferencias entre el idioma nativo y el idioma extranjero serán la principal causa de errores.

Así el libro de Lado, *Linguistics across cultures*, se convirtió en la carta fundacional verdadero y el manual de campo clásico para el AC sobre la base de la cual se lanzó toda la empresa de la lingüística contrastiva. El razonamiento detrás de la teoría era simple: al aprender L2, una persona tenderá a usar estructuras de lengua materna en la producción de L2, y donde las estructuras de L1 difieren de las de L2, se cometen errores. Por lo tanto, se puede inferir de una manera abiertamente simplista, la identificación de diferencias y similitudes entre varios idiomas fue suficiente para enfrentar los problemas de la enseñanza de esos idiomas. Si dos idiomas eran similares, ocurría una transferencia positiva; si fueran diferentes, la transferencia sería negativa. Además, se pensó que cuanto mayor era la diferencia entre ellos, más difícil sería adquirirlos, mientras que cuanto más similares, más fáciles serían adquirir. El método consistió en predecir los errores antes de que se

cometieran y explorar las formas de idioma de destino, antes de la transferencia negativa ocurrió.

Rivers (1964) ha visto el AC como una contribución distintiva de los científicos lingüísticos y los resultados de los estudios de estos contrastes se incorporan en los materiales preparados para el trabajo de clase y laboratorio (p, 14).

Stevens (1965) hace una declaración similar al decir que los materiales más apropiados para la enseñanza de una lengua son aquellos que representan una comprensión bilingüe de la lengua materna y la lengua meta.

Politzer (1968) está de acuerdo en afirmar que quizás la aplicación menos cuestionado o cuestionable para la docencia de idiomas es la contribución de los estudios contrastivos (p, 151).

Los estudios de tipo contrastivo también se llevaron a cabo en inglés y alemán, inglés y español, e inglés e italiano por el Centro de Lingüística Aplicada en los Estados Unidos. Algunos fueron considerados de verdadero valor pedagógico, tal como la investigación conducido por Bowen, Stockwell y Martin (1965) sobre la jerarquía de dificultad para los hablantes de inglés que aprenden español (Larsen-Freeman y Long, 1991, p.53). Sin embargo, parece que la hipótesis del AC no proporcionó un respaldo científico para esta metodología de enseñanza, mientras que tampoco respondió a las preguntas sobre la falta de éxito uniforme en los estudiantes adultos de idiomas extranjeros. Los principales defectos incluían:

1. A pesar de la intención de aplicar los resultados de los estudios contrastivos en el aula real, esto no se materializó y los maestros se mostraron insatisfechos con sus propuestas, que se consideraron poco prácticas y demasiado teóricas.
2. Los instructores de idiomas estaban más interesados en las dificultades conocidas y reconocidas en vez de errores teóricamente predichos

3. Muchos errores no se pueden rastrear a la L1, pero son comunes a los alumnos con una lengua materna diferente.
4. Muchos errores fueron subestimados por el AC y no fueron anticipados, mientras que otros fueron demasiado sobre pronosticados ya que simplemente no surgieron en la práctica en absoluto.

Durante varios años, el AC ha predominado en la teoría del aprendizaje de L2 con respecto a la pedagogía en lenguas extranjeras; es decir, para preparar materiales, teniendo en cuenta la relación entre dos sistemas lingüísticos del idioma nativo y el idioma de destino cuando se aprende un idioma extranjero. Según Whitman (1970), el AC involucra cuatro procedimientos:

1. Descripción de los dos idiomas en cuestión
2. Selección de formularios para realizar el contraste
3. El contraste por sí mismo
4. "Predicción" de errores o dificultades en base a los primeros tres procedimientos.

Wardough (1970) ha distinguido entre "la versión fuerte" y "la versión débil" del AC. La versión fuerte es el enfoque predictivo de Lado, que establece que siempre que haya diferencias entre el idioma nativo de los alumnos y el idioma meta, habrá interferencia del idioma nativo. Stockwell, Bowen y Martin (1965) han afirmado que los elementos más difíciles de la lengua meta son aquellos para los que no existen equivalentes en la lengua nativa. La versión fuerte parece declarar que cuanto mayor sea la diferencia entre la lengua meta y la lengua nativa, mayor será la "interferencia" de la lengua nativa. La suposición esencial de este punto de vista es que el conocimiento de la lengua nativa inhibe el aprendizaje del idioma y causa interferencia, lo cual es grande en los puntos de mayor diferencia.

Por otro lado, la "versión débil" del AC sostiene que, al aprender un segundo idioma, el idioma nativo no "interfiere" con el aprendizaje tanto

que proporciona un escape cuando el alumno se encuentra en una situación difícil. Newmark (1966) ha sugerido que cuando un alumno no sabe cómo decir algo en la lengua meta, automáticamente recurre a la lengua materna, que es más como "no saber" algo en el idioma de destino de lo que es interferencia causado por el idioma nativo. Este punto de vista parece sugerir que lo que es más difícil para los estudiantes es lo que aún no saben. Además, parece suponer que el conocimiento del idioma nativo no inhibe el aprendizaje del idioma de destino. Los errores se producen cuando existe la mayor diferencia entre los dos sistemas lingüísticos, no porque el conocimiento del idioma nativo actúe como un factor inhibitorio, sino porque el aprendiz cae sobre un sistema nativo que carece de correspondencia con el idioma meta.

3.2 Análisis de errores (AE)

El AC puede ser útil si se combina y se utiliza con otro enfoque como el Análisis de errores (AE). Este enfoque se ha orientado psicológicamente hacia una explicación de la adquisición de un segundo idioma (Corder, 1967, 1974; Richards, 1992).

El AE ha sido considerado como un reemplazo o suplemento del AC. Schumann y Stenson (1974) señalaron que muchos lingüistas adoptaron el AE debido a la insuficiencia del AC en la contabilidad de los errores del aprendiz. Después de darse cuenta de que el AC no proporcionó una explicación suficientemente aceptable para los errores cometidos por los estudiantes, surgió la pregunta, ¿por qué no considerar los errores que realmente cometen los estudiantes, ubicar el área en la que ocurrieron esos errores y, finalmente, contrastar solo esas áreas específicas? (Wilkins, 1968). Este fue el primer paso para el verdadero análisis de errores.

El AE se puede definir como un proceso lingüístico mediante el cual el profesor intenta analizar la producción escrita o hablada de un estudiante que está aprendiendo la lengua extranjera/segunda. Este proceso incluye identificar, describir e interpretar los errores y sus posibles causas (Burt, 1975; Corder, 1967, 1973).

El AE en su etapa inicial, se ocupó de las necesidades prácticas del maestro del aula. No hubo mucho esfuerzo para explicar sistemáticamente los errores en términos lingüísticos y psicológicos. Así que al AE le interesaba recopilar datos, reconocer errores, identificar dificultades y preparar materiales.

El cambio hacia este nuevo enfoque del AE se produjo cuando el AC afirmó que predecía errores y dificultades y los explicaba en términos de interferencia. El interés en los errores y su importancia han mejorado la percepción de Corder. En su artículo, - *The Significance of Learners Errors* (1992), él menciona razones específicas sobre la importancia de los errores cometidos por un alumno. Según Corder (1992), los errores deben tomarse como evidencia de las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes de segundo idioma. El afirma que:

Los errores de un alumno son significativos de tres maneras diferentes. Primero, al profesor, en el sentido de que le dicen, si realiza un análisis sistemático, hasta dónde llega la meta, el alumno ha progresado y, finalmente, qué queda de él para aprender. En segundo lugar, proporcionan a los investigadores, evidencia de cómo se aprende o adquiere el lenguaje, qué estrategias o procedimientos están empleando los estudiantes en su descubrimiento del idioma. En tercer lugar, son indispensables para el propio alumno porque nosotros podemos considerar el acto de cometer errores como una herramienta utilizada por el aprendiz para aprender. Es una forma que tiene el alumno con la que puede probar su hipótesis sobre la naturaleza de la lengua que está aprendiendo. (p.25)

Según Richards (1971), el AE significa lo siguiente: "El campo del AE puede definirse como tratar de las diferencias entre las formas en que las personas que aprenden un idioma hablan y la forma en que los hablantes nativos adultos usan el idioma"(pág. 12). El énfasis está en los errores que ignoran la no ocurrencia de errores, lo que lleva a una perspectiva limitada sobre el proceso de aprendizaje de la segunda lengua. La no ocurrencia de errores puede significar que los estudiantes del idioma de destino evitan el uso de ciertas construcciones. Esto significa que los errores y los no-errores deben ser analizados (Schachter & Hart, 1979).

El AE convencional se basa en aquellos que se identifican y describen de acuerdo con el sistema de segunda lengua extranjera; es decir, el AE construye el rendimiento del alumno y la estructura de la lengua extranjera / segunda lengua (Corder, 1971). La principal contribución de Corder al AE ha sido

promover el estudio de los errores, no solo con fines diagnósticos, sino también como un medio para determinar el aprendizaje de un idioma y compararlos con los del aprendizaje de primer idioma. El enfoque del AE examina los errores pertenecientes a todas las fuentes posibles. En este sentido, Brown (2007) afirma :

El AE se distinguió del AC por su examen de los errores atribuibles a todas las fuentes posibles, no solo a aquellos que resultan de la transferencia negativa de la lengua nativa. Los errores surgen de varias fuentes generales posibles: errores interlingüales de interferencia del idioma nativo y errores intralingües con la lengua meta. (p.166)

Tanto el AE como el AC pueden combinarse para resolver los problemas de enseñanza y aprendizaje de idiomas con respecto al desempeño de los alumnos cuando aprenden un idioma extranjero. Con respecto a este punto de vista, Duskova (1969) afirma que:

En conclusión, intentaremos responder a la última pregunta planteada en este estudio sobre si el AC de los idiomas de origen y de destino se puede reemplazar por completo por un análisis basado en errores. Los presentes hallazgos no parecen justificar tal procedimiento. Más bien sugieren que el AC podría complementarse provechosamente con los resultados del análisis basado en errores, particularmente en la preparación de materiales de enseñanza. El valor del AC en la preparación de materiales didácticos se reconoce generalmente como un medio de prevención y para encontrar remedio a los errores. La mejora adicional de los materiales didácticos basados en el AC podría lograrse mediante la inclusión de los errores más comunes que ocurren fuera de la esfera predichos solo por el AC. (p.29)

Además, Nickel (1971) ha dicho que "el AE y el AC no se excluyen unos de otros, por el contrario, se complementan entre sí; el primero cubre más que solo relaciones de contraste, el último trata de describir errores pero también analiza una fuente particular en detalle in (p.11).

Se ha citado anteriormente que el AC se ocupó de cómo el profesor podría predecir los errores de los alumnos y diseñar los materiales en consecuencia, pero los lingüistas han cambiado su enfoque del profesor al alumno. Se considera que el alumno es el participante activo en el aprendizaje del idioma de destino y la adquisición del idioma nativo / extranjero se ha considerado como un proceso dinámico (Cook, 1973 Dulay & Burt, 1972; Selinker, Swain, & Dumas, 1975).

Selinker (1992) cambió el enfoque al describir el resultado de los procesos dinámicos de varias estrategias de aprendizaje, a partir de la noción de la interferencia de la lengua nativa en el uso de la lengua meta. Hizo hincapié en que esos procesos consisten en un sistema lingüístico separado llamado interlengua, y se puede decir que consiste en la interacción de los dos idiomas.

En el análisis de la evolución del tratamiento de errores en el campo del aprendizaje de idiomas, hay, sin lugar a dudas, un artículo seminal altamente relevante, que se cita en todos los estudios posteriores en el campo. Nos referimos al artículo de Corder *The Significance of Learner's Errors (El significado de los errores del aprendiz)*". En ese artículo, Corder (1992) ha establecido una analogía entre los errores producidos por un niño que aprende su lengua materna y los de un estudiante de segunda lengua o de una lengua extranjera. Normalmente, un enunciado hecho por un niño en su L1, como "Esto coche papa" no se considerará incorrecta o desviada. Puede, sin embargo, ser seguido por un adulto que expande la expresión. con: "Sí, querido, ese es coche de papá". En este caso, como explica Corder:

Interpretamos sus expresiones "incorrectas" como evidencia de que está en el proceso de adquirir lenguaje y, de hecho, para aquellos que intentan describir su conocimiento del idioma en cualquier momento de su desarrollo, son los errores los que proporcionan la evidencia importante. (1992, pp.22-23)

De manera similar, en la adquisición de un segundo idioma, Corder (1981, pág.11) afirma que los errores son indispensables para el aprendiz, porque podemos considerar la creación de errores como un dispositivo utilizado para aprender y formular hipótesis sobre la naturaleza del idioma que se aprende. Debe agregarse que el mismo Corder no consideró la palabra "erróneo" como un término correcto para las formas desviadas producidas en el repertorio lingüístico del aprendiz en cualquier etapa del proceso de aprendizaje. Este lenguaje de aprendizaje, según Selinker (1992, p.35), "Ha hecho a los investigadores plantear la hipótesis de la existencia de un sistema lingüístico separado basado en el resultado observable que resulta de la producción intentada por un alumno de una norma de la lengua meta".

Este idioma provisional, Selinker, lo llamó la interlengua, y agregó, sin lugar a dudas, una nueva dimensión al estudio del lenguaje del alumno, que de antemano significaba una comparación unívoca entre L1 y lengua meta/L2, y que ahora incluye tres puntos principales de interés.

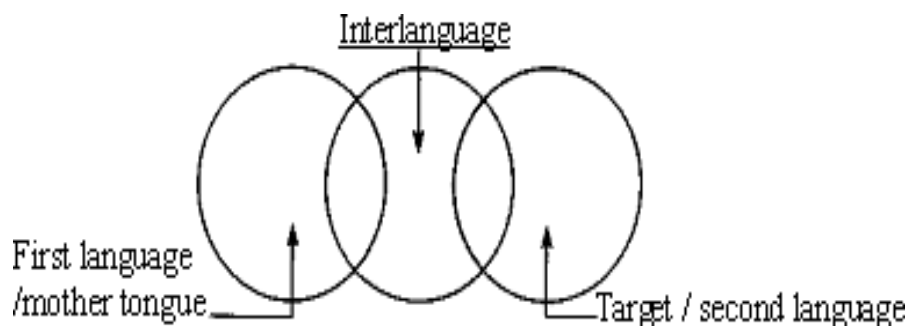


Figura : Concepto de la interlengua. Imagen adaptado de Corder, 1981

Este sistema dinámico se puede considerar como un continuo en el que el alumno acumula, de manera sistemática, su conocimiento de la lengua meta y que puede mostrar características en diferentes etapas de L1 o de cualquier otro idioma aprendido y la lengua meta o de ninguno de éstos. Este continuo se consideró al principio como un continuo de reestructuración que va desde la lengua nativa de los alumnos hasta la lengua meta. Más tarde, algunos autores lo vieron como un continuo de recreación en el que el alumno agrega y refina continuamente la complejidad del sistema.

Por lo tanto, los errores que se detectan en la L1 del alumno nos proporcionan pruebas de diferentes tipos:

1. Revelan en su desempeño, el sistema del idioma gobernado por las reglas y lo que se ha aprendido o hasta qué punto ha hecho progreso.
2. ¿Qué estrategias o procedimientos se han empleado en el aprendizaje de idiomas ?
3. ¿Cómo el alumno está continuamente probando hipótesis sobre la naturaleza del idioma?

Como afirma Schachter & Celce-Murcia (1977): "La herramienta metodológica recientemente elaborada, el AE, sigue de cerca la investigación psicolingüística en busca de una alternativa a la teoría conductista de la

adquisición de lenguaje en la formación de hábitos, una que intenta explicar la esencia esencialmente creativa del proceso de adquisición de lengua (1977, p.442).

Esencialmente considerado como un "acercamiento" al estudio del lenguaje de los estudiantes, el AE se ha utilizado para tres propósitos principales:

1. Para adquisición de una segunda lengua
2. Como evidencia para el estudio de la influencia de L1 en la interlengua del aprendiz.
3. Por razones pedagógicas, se señalan áreas problemáticas a enfocar en la docencia.

3.2.1 Los usos prácticos del AE

El AE es parte de la metodología de aprendizaje de idiomas que se aprende para ayudar a las dificultades de los estudiantes. Al analizar los errores del aprendiz, se encontrará que la descripción de los errores puede ser utilizada por el maestro para decidir el seguimiento. Sujoko (1989, p. 48) afirma que los usos prácticos del AE son como siguientes:

- a. Los errores proveen retroalimentación; le indican al docente la eficacia de sus prácticas y materiales de enseñanza
- b. Muestran al docente, las partes del plan de trabajo que se han aprendido o enseñado de manera inadecuada y que necesitan más atención.
- c. Permiten al profesor decidir cuánto tiempo y esfuerzo debe dedicarse a qué áreas. Este es el valor diario del AE.
- d. Proporcionan la información para el diseño de un programa de recuperación o un programa de re-enseñanza.

De la explicación anterior se puede concluir que el AE es una actividad para analizar los errores de los alumnos para revelar algo del sistema, a través de la observación, clasificación, identificación, separación y descripción.

Como se mencionó anteriormente, los usos prácticos del AE son muy importantes tanto para el profesor como para el alumno. Significa que el profesor analiza los errores y los corrige. Para los estudiantes, los usos prácticos del AE pueden facilitarlos para mejorar el dominio del español.

3.3 Interlengua

El término interlengua llegó a la fama en 1972 en el artículo de Selinker del mismo nombre. Stern afirma que, "Selinker sugirió el concepto de la interlengua para llamar la atención sobre la posibilidad de que el lenguaje del aprendiz pueda considerarse como una variedad o sistema de lenguaje distinto con sus propias características y reglas particulares" (1983, p.125).

Ellis (1995) ha revisado los orígenes de la teoría de la interlengua y señala que hay dos puntos de vista distintos de la adquisición de una segunda lengua (ASL). Un punto de vista, presentado por un mentalista o psicolingüista, es que las teorías de la adquisición de lengua, según las cuales, los estudiantes adquieren L2 de la misma manera que adquieren L1. Es debido a una facultad incorporada para la adquisición del lenguaje. La otra vista se basa en el concepto de ASL con factores ambientales e interferencia en adquisición de L1.

El punto de vista psicolingüístico se basa en gran medida en el concepto de la Gramática Universal de Chomsky (1959), que afirma que las personas nacen con principios lingüísticos innovadores, que comprenden el "estado inicial que controlaba la forma que las oraciones de cualquier lengua pudieran tomar" (Ellis , 1995). El concepto de Chomsky también incluía un dispositivo de adquisición que se pondría en funcionamiento por exposición a datos lingüísticos primarios (Chomsky, 1966).

Esta es una teoría que nos ayuda a cambiar de un enfoque correcto / incorrecto al español, sin perder de vista la precisión. Su principal defensor es Larry Selinker. Antes de esta teoría, se creía que los errores de la segunda lengua se cometían debido a la interferencia de la lengua materna del hablante. Por supuesto, estos tipos de errores ocurren y son fáciles de rastrear.

Pero Selinker trató de encontrar una manera de explicar que los errores que cometen algunos estudiantes no tienen nada que ver con su idioma extranjero y se cometen en todos los ámbitos. Esto es cuando Selinker ideó el concepto de "continuo de interlengua". Desde entonces, la interlengua se ha convertido en una herramienta importante de la investigación y la teoría de la ASL. Mientras aprenden una segunda lengua, los alumnos desarrollan un sistema por sí mismos, conocidos por varios nombres, que son diferentes en algunos aspectos a los sistemas de su primera lengua y segunda lengua. Sin embargo, la terminología más utilizada es la sugerida por Selinker (1972,1992). Él llama a esto, como la interlengua, para enfatizar el estado estructuralmente intermedio del sistema de lenguaje de los estudiantes, entre la lengua materna del estudiante y su idioma objetivo. El estudio de la interlengua podría ayudarnos a entender los problemas de los estudiantes u de esta forma se puede mejorar y tratar de ayudar a los estudiantes para que logren competencia lingüística.

Sobre la base de esta teoría de Chomsky, que existe una "estructura psicológica del talento en el cerebro" que se activa cuando se intenta aprender un nuevo idioma, Selinker (1992) propuso la teoría de la interlengua (IL). Este término se utiliza para referirse tanto al sistema interno en el que un alumno ha construido una IL en un punto de tiempo, como unas series de sistemas interconectados que caracterizan el progreso de los alumnos a lo largo del tiempo (continuo de interlengua) (Ellis, 1997, p.33).

Se han introducido varios términos para referirse al sistema de idiomas creado por estudiantes de idiomas extranjeros. El más conocido es la interlengua, como lo menciona y lo discute Selinker, y puede ser considerado como el padre de la interlengua. Es el sistema de lenguaje que un estudiante de un idioma extranjero crea en un intento de transmitir un significado. Es el resultado de la combinación de reglas de la lengua nativa y la lengua meta.

También se han utilizado otros términos para referir a la interlengua. Incluyen términos como "*Communicative Intereference*" (Interferencia comunicativa) (Hymes, 1974), "*Approximative System*" (Sistema aproximativo) (Nemser 1971,1992), "*Interim Grammar*" (Gramática intermedia) (Cook, 1969),

"*Transitional Competence*" (Competencia transitoria) (Corder, 1967, 1992), "*Idiosyncratic Dialect*" (Dialecto idiosincrásico) (Corder, 1971, 1992), y "*Intralingual and Developmental Errors/ Transitional Competence*" (Errores intralingüales y de desarrollo / Competencia transitoria" (Richards, 1971, 1992). Faerch Haastrup, y Phillipson (1984) han definido la interlengua como una variedad de lenguaje que existe en una situación de contacto entre el L1 de un alumno (el idioma que conoce y domina) y un L2 (el idioma al que realmente está expuesto).

Se puede decir que la interlengua es primero un sistema de lenguaje diferente a L1 y L2 con una estructura de reglas que proporciona orden al caos lingüístico que enfrenta el alumno (Brown 2007). Selinker (1972,1992) sostuvo que la interlengua debe tratarse como un sistema porque es un comportamiento altamente estructurado.

A diferencia de otras lenguas naturales, la interlengua es "intermedio" porque cada punto durante el proceso de aprendizaje de L2 representa las hipótesis del hablante no nativo sobre la estructura de L2. Tales hipótesis constituyen una especie de "gramática intermedia" que el alumno construye, prueba, conserva o abandona. Según Cook (1969), la primera lengua de una persona se aprende de manera muy similar mediante una serie de hipótesis en evolución.

Se trata de un "aproximativo" por su énfasis en las características dinámicas y cambiantes de la lengua de un alumno, en la noción de aproximación a algún objetivo, y en la noción de movimiento y cambio (Nemser 1971,1992). Es

"transicional" como se muestra en los cambios de comportamiento lingüístico de una etapa a otra en el proceso de aprendizaje; estos cambios son causados por la aplicación dinámica de las reglas del lenguaje, las estrategias y las hipótesis del lector (Corder1967, 1992). Es "idiosincrásico" en el sentido de que el idioma del alumno es exclusivo de un individuo, y las reglas de este idioma son propias del idioma de este hablante de idioma extranjero en particular. Se puede decir que el hablante es el único hablante nativo del idioma, aunque puede compartir algunas propiedades con el idioma de otras personas que tienen los mismos antecedentes

lingüísticos (Corder 1974, 1992). Comparte muchas características con las lenguas naturales. Si la interlengua no es un sistema lingüístico, entonces estará más allá del alcance de la ciencia lingüística y los procedimientos analíticos (Adjemian, 1976).

La teoría de la IL fue el primer intento importante de explicar el proceso de ASL. Fue una de las pocas teorías de esa época que no contradecía la hipótesis del período crítico. También fue importante ya que muchas otras teorías se desarrollaron a partir de ella. Para explicar mejor el proceso de la ASL, la IL hace tres preguntas importantes :

- En primer lugar, ¿qué procesos se implementan y son responsables de la construcción de IL?
- En segundo lugar, aborda la pregunta ¿qué es la naturaleza del continuo de IL? y
- En tercer lugar, solicita una explicación de ¿por qué la mayoría de los estudiantes no logran la competencia L2 completa? (Ellis, 1994).

La idea de IL se basa en el supuesto de que un alumno de L2, en cualquier momento particular de su secuencia de aprendizaje, está utilizando un sistema de lenguaje que no es ni L1 ni L2. Es una tercera lengua, con su propia gramática, su propio léxico y así sucesivamente. Las reglas utilizadas por los aprendices no se encuentran en su lengua materna o en la lengua meta.

3.3.1 Los cinco procesos de Selinker

Fue el concepto de IL de Selinker (1992) el que llevó a la teoría de que los aprendices adquieren una segunda lengua en un orden fijo que conduce a la competencia o cerca de Competencia de L2. Eligió ignorar el pequeño porcentaje de aprendices que lograron la competencia de hablante nativo, ya que asumió que debido a que los idiomas cambian constantemente, cualquier aprendiz que logre el dominio de L2 debe haberlo hecho sin que se le haya enseñado todo lo que había adquirido. En su lugar, se centró en lo que vio como aprendices ideales de un segundo idioma y concluyó que debido a que las expresiones de los alumnos L2

ideales diferían de lo que los hablantes nativos dirían si hubieran intentado comunicar el mismo significado:

Se estaría completamente justificado en la hipótesis, tal vez incluso obligado a formular una hipótesis, la existencia de un sistema lingüístico separado basado en el resultado observable que resulta de la producción intentada por un estudiante de una norma de la lengua meta. Este sistema lingüístico se llamará interlengua. (Selinker, 1992, p.35)

Según Selinker (1992), la IL es una gramática temporal, que es sistemática y está compuesta de reglas. Estas reglas son el resultado de cinco procedimientos cognitivos: 1. Transferencia de idioma 2. Transferencia de formación 3. Estrategias de aprendizaje de un segundo idioma, 4. Estrategias de comunicación de un segundo idioma y 5. Hipergeneralización.

3.3.1.1 Transferencia de idioma

Se refiere a la aplicación del conocimiento de la lengua nativa a una segunda lengua. Cuando alguien no tiene un nivel nativo de dominio sobre un idioma, se traduce desde su idioma conocido al segundo idioma. Eso es el efecto de un idioma en el aprendizaje del otro idioma. El aprendiz usa su propio primer lenguaje como recurso. Esto solía considerarse como un error/falta, pero ahora se reconoce que todos los alumnos recurren a la lengua materna. A veces, las reglas y estructuras de la primera lengua pueden transferirse para la producción de una segunda lengua.

-transferencia fue definida por psicólogos conductistas como "el uso automático, incontrolado y subconsciente de comportamientos aprendidos en el pasado en un intento de producir una nueva respuesta" (Dulay et al., 1982, p.102). También ha sido utilizada por los psicólogos educativos para referirse al uso de conocimientos o experiencias pasadas en situaciones nuevas. Por ejemplo, los alumnos pueden utilizar sus conocimientos pasados en el primer idioma cuando aprenden un segundo idioma. Si saben leer un idioma, no tienen que aprender los símbolos escritos que representan los sonidos en el segundo idioma. En esta caso, los conceptos y habilidades básicos involucrados en la lectura se dice que se transfiere al nuevo idioma (Dulay et al., 1982, p. 101).

En la ASL, se cree que la primera lengua del alumno influye significativamente en la ASL (Brown, 2007; Dulay et al., 1982; Ellis, 1995; Selinker, 1992).

Odlin (1989) define la transferencia como "la influencia resultante de las similitudes y diferencias entre el idioma de destino y cualquier otro idioma que haya sido adquirido previamente (y quizás de manera imperfecta)" (Odlin, 1989, p. 9). Según esta definición, se distinguen dos tipos de transferencias de idioma: transferencias positivas y negativas.

3.3.1.1.1 Transferencia positiva o facilitación

La transferencia positiva es "cualquier facilitación que efectúe una adquisición debido a la influencia de las similitudes lingüísticas cruzadas" (Odlin, 1989, p.168). Se cree que gran parte de la influencia del idioma nativo o de algún otro idioma que el alumno haya aprendido previamente puede ser de gran utilidad, especialmente cuando las diferencias entre el idioma nativo y el idioma de destino son relativamente pocas.

Las similitudes lingüísticas producen una transferencia positiva de varias maneras. Por ejemplo, las similitudes entre la lengua nativa y el vocabulario de la lengua meta facilitan la comprensión de la lectura. Las similitudes en la estructura sintáctica ayudan en el aprendizaje gramatical y las similitudes en los sistemas de escritura proporcionarán un buen comienzo para que los estudiantes lean y escriban mejor el idioma de destino.

3.3.1.1.2 Transferencia negativa o interferencia

Odlin define "transferencia negativa" como una mezcla de influencias lingüística que resultan en errores, sobreproducción, producción insuficiente, incomprensión y otros efectos que constituyen una divergencia entre el comportamiento de hablantes nativos y no nativos de una lengua (Odlin, 1989, p. 167). En otras palabras, la transferencia negativa es el uso de un patrón o regla de idioma nativo que conduce a un error o forma inapropiada en el idioma de destino.

Varios estudios en el campo de la ASL y el AE han informado que la transferencia o interferencia negativa del idioma nativo es la causa principal de los errores (por ejemplo, Anderson, 1978; Rosansky,1976). Anderson y Rosansky investigaron los errores de los hispanohablantes en el uso de los

artículos en inglés y encontraron que la interferencia del español era la causa principal de los errores. Estos estudios también fundamentaron los hallazgos anteriores de que la interferencia del primer idioma era la causa principal de los errores.

3.3.1.2 Transferencia de formación (error inducido)

Es un error que se debe a la forma en que se ha presentado o practicado un elemento de idioma. Por ejemplo, si un docente usa en exceso las expresiones con el uso de 'tú', desalienta el uso de "usted".

3.3.1.3 Estrategias de aprendizaje de segunda lengua

Algunas de las reglas de la IL de los estudiantes pueden resultar de la aplicación de estrategias de aprendizaje de idiomas como una tendencia de los estudiantes a reducir el idioma de destino a un sistema más simple (Selinker 1992).

Por ejemplo:

1. *Voy (a) hacer ejercicios mañana.
2. *(El) 15 de agosto (de) 1947
3. *Vosotros hablan español.

3.3.1.4 Estrategias de comunicación en la segunda lengua

Las reglas del sistema de la IL también pueden ser el resultado de las estrategias empleadas por los alumnos en su intento de comunicarse con los nativos, hablando el idioma de destino cuando, por ejemplo, el alumno omite elementos gramaticalmente redundantes en una expresión, produciendo oraciones mal formadas .

*Doy el libro mi padre. La preposición "a" ha sido omitida.

3.3.1.5 Hipergeneralización

La extensión del uso de las reglas gramaticales de los elementos lingüísticos más allá de sus usos aceptados, por parte de un alumno en el

aprendizaje tanto de la primera lengua como de la segunda lengua, es un proceso común. Por ejemplo: el alumno puede conjugar los dos verbos seguidos :

* Él puede juega al fútbol.

Debido a que el alumno ha estudiado que la primera persona del singular debe tener 'o' como un marcador de la presente simple o puede agregar "o" a todo el verbo y no reconocer que el verbo puede ser regular con "o" o sin "o" porque es verbo irregular. Así que los alumnos pueden producir las siguientes oraciones incorrectas.

Ejemplo: * Conoco a ese chico.

* Andé cinco kilómetros.

* Él ha escrito una carta.

La segunda teoría de la IL fue adoptada por Adjemian (1976) en su intento de describir la naturaleza de los sistemas de la IL. Argumentó que la interlengua es igual que las lenguas naturales, pero es única en que su gramática es permeable. También diferenció entre las estrategias de aprendizaje que los estudiantes emplearon y las reglas lingüísticas que están "crucialmente involucradas en la forma real del sistema lingüístico". Él llegó a la conclusión de que la descripción de las propiedades de la gramática del alumno debe ser el objetivo principal de la investigación lingüística.

El tercer enfoque de la descripción de IL fue iniciado por Tarone (1979,1982). Ella describió la IL como un continuo de estilos de habla. Los estudiantes cambiaron de estilo según la cantidad de atención que prestaron a la forma del lenguaje. Va desde los estilos superordenados en los que la atención se centra principalmente en la forma del lenguaje hasta el estilo vernáculo en el que se presta la menor atención a la forma del lenguaje. Las nuevas formas de idioma de destino aparecieron por primera vez con un estilo más cuidadoso y progresivamente se movieron hacia el estilo vernáculo. La variabilidad sistemática de los sistemas de IL se refleja en el efecto variable de diferentes tareas y diferentes contextos lingüísticos en el uso de estructuras sintácticas, fonológicas y morfológicas por parte de los estudiantes (1982).

Se emplearon distintos enfoques para explicar la adquisición de la IL y cómo los alumnos descubrieron y organizaron las relaciones forma-función en la SL. Los enfoques para el estudio de la IL, como se describió anteriormente, coinciden en dos características básicas del sistema de IL:

Las interlenguas son sistemáticas (ya sea en forma de estrategias lingüísticas que emplean los alumnos o reglas lingüísticas que gobiernan las gramáticas de los alumnos) y dinámicas (las interlenguas siguen cambiando hasta que se adquiere el sistema de idiomas).

El alcance de estos enfoques también es común: la IL se ve como un tipo de gramática intermedia progresando gradualmente hacia el idioma de destino.

Las teorías de la IL se derivaron de estudios posteriores al AE. Al analizar los errores, podemos predecir la etapa lingüística de un alumno. Sin embargo, el AE como modo de investigación fue limitada en su alcance y se concentró en los errores cometidos por los alumnos en lugar de lo que los hizo exitosos (Larsen-Freeman y Long 1991).

3.3.2 Etapas del desarrollo de la interlengua

Hay muchas maneras de describir la progresión del desarrollo lingüístico y la variabilidad de los aprendices en su adquisición. Según Brown (2007: 266–268) hay cuatro etapas de desarrollo de la IL:

1. La primera etapa es una etapa de "errores aleatorios" en la que los alumnos no saben que existen órdenes sistemáticos para una clase particular de elementos;
2. La segunda etapa es "emergente". Los aprendices se vuelven consistentes en la producción lingüística ;
3. La tercera etapa es una "etapa sistemática" en la que los alumnos pueden mostrar una mayor coherencia. Cuando se señalan sus errores, corregirán sus errores al instante. Por supuesto, están más cerca del idioma de destino;

4. La cuarta etapa es "la etapa de la estabilización principal", que se presenta en el sistema de lenguaje total de los alumnos. Los aprendices pueden estar en la segunda etapa del modo subjuntivo, pero están en la cuarta etapa del sistema de tiempo pasado .

3.4 Errores vs faltas

Para analizar el lenguaje del alumno en una perspectiva apropiada, es crucial comprender la distinción entre faltas/equivocaciones y errores. Al nivel de análisis, decidir si una desviación es un error o una falta, es un problema. Corder (1967, 1971, 1981) ha sostenido que los errores no deben incluirse en la cuantificación o análisis de errores y este es el enfoque adoptado por la mayoría de los analistas. Según Richards y Schmidt (2002), un aprendiz hace faltas cuando escribe o habla y están causadas por razones de poca atención, fatiga y descuido. Sin embargo, los errores son cometidos por un alumno al escribir o hablar y son causados debido a un aprendizaje incompleto. Por otro lado, Brown (2007) ha dicho que una falta se refiere a un error de rendimiento que es una suposición aleatoria o un 'resbalón' en el sentido de que no se puede utilizar correctamente un sistema conocido. Gente hacer faltas en ambas situaciones de lengua nativa o segunda lengua.

Los nativos son capaces de reconocer y corregir tales lapsus o faltas. Un error, una desviación notable de la gramática adulta de un hablante nativo, refleja la competencia del alumno. Un error no puede ser autocorregido, mientras que la falta se puede autocorregir si se le señala la desviación al interlocutor. Los errores ocurren cuando el alumno no conoce la regla y necesita que se le enseñe o cuando el alumno necesita que se le muestre que se ha aplicado el conocimiento incorrecto o parcial a la situación particular.

En su artículo, "*The Significance of Learners Errors* (La importancia de los errores de los aprendices)", Corder (1967,1992) ha distinguido entre errores y faltas. Las faltas son similares a los resbalones de la lengua y el hablante puede reconocerlas como una falta y corregirla. Un error es sistemático. Es probable que ocurra repetidamente y el aprendiz no lo reconoce. Para estudiar el lenguaje

de cualquier alumno, se deben elaborar errores para descubrir cómo los aprenden y cómo pueden superarse.

En muchos casos con respecto a la definición de error en el aprendizaje de idiomas, se ha hecho una referencia a la competencia, fluidez o conocimiento del idioma del hablante nativo, incluidas sus reglas y su uso y formas de aprendizaje que no cumplen con los requisitos del idioma de destino. Algunas definiciones no serían aceptadas por completo hoy en día debido a las connotaciones subyacentes a los modelos idealizados que representan para que el alumno las imite, ocurre un error donde el interlocutor no sigue el patrón.

Por otro lado, Hendrickson (1978) ha tomado una opinión sobre el error desde el aspecto de la enseñanza y la corrección de errores, definiéndolo como "una expresión, forma o estructura que un profesor de idioma particular considera inaceptable debido a su uso inapropiado o su ausencia en discurso de la vida real (p.387).

La base de esta definición es la idea de que el profesor de idiomas es el que toma la decisión final de lo que es correcto o incorrecto, y por lo tanto implica un alto grado de subjetividad. Este criterio se ha visto socavado en parte por la investigación, que ha demostrado que existe un considerable desacuerdo entre los profesores nativos y no nativos, y los no docentes, con respecto a la detección e identificación de errores. Sin embargo, se debe decir que en la mayoría de los investigadores cuya L1 es la LM de los aprendices, admiten el uso de sus intuiciones de hablantes nativos y el conocimiento del idioma adquirido a través de la experiencia docente al detectar los errores cometidos por los estudiantes.

Lennon (1991) ha ofrecido una definición más cautelosa, que describe un error como una forma lingüística o combinaciones de formas en las que en el mismo contexto y bajo condiciones similares de producción, no será producido, con toda probabilidad, por las contrapartes nativas del hablante (p.182).

En este relato, creemos que Lennon hace una referencia relevante al contexto y uno que es pertinente para nuestro análisis posterior del lenguaje del

alumno. Sin embargo, puede que no sea totalmente exacto al considerar el sistema fonológico del hablante nativo.

Edje (1989) ha definido los errores como formas que los usuarios de idiomas no pueden corregir por sí mismos aunque hayan sido enseñados. James (1998) ha agregado que los estudiantes de idiomas no pueden corregir sus errores hasta que tengan un conocimiento adicional del tema. Estos errores ocurren en el curso del estudio del alumno porque no han adquirido suficiente conocimiento. Una vez que adquieran conocimientos adicionales, podrán corregir sus errores y cuantos más errores corrijan los alumnos, más conscientes se volverán del idioma.

3.5 Fuentes de errores

Hay tres términos que se superponen entre sí. Estos términos son “fuentes de error” (Brown, 2007, p.263), “tipos de error” (Richards, 1992, p.173), y “causas de error” (Norrish, 1990, pp.21-33). Para tener una comprensión clara, la siguiente explicación será útil.

En un artículo escrito en 1974, republicado en 1992, titulado “*The Study of learners English* (El estudio del inglés del aprendiz) Richards y Simpson han expuesto siete fuentes de errores:

1. Transferencia de idioma, a la que se puede atribuir un tercio de las oraciones desviadas de los estudiantes de segundo idioma.
2. Interferencia intralingual: Richards ha expuesto cuatro tipos y causas de errores intralinguales:
 - a. Hipergeneralización: está asociada con la reducción de la redundancia, que abarca los casos en que el alumno crea una estructura desviada sobre la base de su experiencia de otras estructuras en la LM. Puede ser el resultado de que el alumno reduzca su capacidad lingüística .
 - b. Ignorancia de las restricciones de reglas: es decir, aplicar reglas a contextos a los que no se aplican.

- c. Aplicación incompleta de reglas.
 - d. Errores semánticos, como la construcción de conceptos / sistemas falsos: es decir, comprensión errónea de las distinciones en la LM.
4. La evaluación sociolingüística : la motivación (instrumental o integradora) y los entornos para el aprendizaje de idiomas (bilingüismo compuesto o coordinado) pueden afectar la ASL.
 5. Modalidad: modalidad de exposición a la LM y modalidad de producción.
 6. Edad: las capacidades de aprendizaje varían con la edad.
 7. Sucesiones de sistemas aproximativos: dado que las circunstancias del aprendizaje de idiomas varían de una persona a otra, también lo demuestra la adquisición de nuevos elementos léxicos, fonológicos y sintácticos .
 8. Jerarquía universal de dificultad: este factor ha recibido poca atención en la literatura de la ASL. Esto tiene que ver con la dificultad inherente de las personas de ciertos elementos o estructuras fonológicas, sintácticas o semánticas. Algunas formas pueden ser intrínsecamente difíciles de aprender, sin importar los antecedentes del aprendiz.

James (1998, p. 178) ha expuesto tres categorías principales de errores basadas en el diagnóstico :

1. Interlingual: la interferencia ocurre cuando "un elemento o estructura en la SL manifiesta cierto grado de diferencia y cierto grado de similitud con el elemento o estructura equivalente en el primer idioma del alumno"
2. Intralingual:
 - a. Errores basados en la estrategia de aprendizaje:
 - i. Falsa analogía.
 - ii. Análisis incorrecto
 - iii. Aplicación de la norma incompleta
 - iv. Aprovechamiento de la redundancia.
 - v. Pasar por alto las restricciones de co-ocurrencia

- vi. Hipercorrección (uso excesivo del monitor)
 - vii. Hipergereneralización o simplificación del sistema
- b. Errores basados en la estrategia de comunicación:
- i. estrategias holísticas: aproximación, cambio de idioma
 - ii. ii. estrategias analíticas: circunferencia (que expresa el concepto indirectamente, por alusión y no por referencia directa).
3. Errores inducidos : estos errores surgen desde la situación en el aula aula que ya sea de la competencia incompleta del estudiante en la gramática de la SL (errores intralinguales) o la interferencia en el primer idioma (errores interlinguales)
- a. Errores inducidos por el material
 - b. Errores inducidos por el profesor
 - c. Errores inducidos por los ejercicios
 - d. Errores inducidos por prioridades pedagógicas
 - e. Errores de búsqueda

De acuerdo con Dulay y Burt (1974,1992, p.115), hay cuatro tipos de errores:

1. Los errores parecidos a interferencias, que reflejan la estructura del lengua nativa y no se encuentran en los datos de adquisición L1 de la LM.
2. Los errores en el desarrollo de L1, aquellos que no reflejan la estructura del lenguaje nativo pero se encuentran en los datos de la adquisición de L1 de la lengua meta.
3. Los errores ambiguos son aquellos que pueden clasificarse como errores de desarrollo tipo L1 o de interferencia .
4. Los errores únicos son aquellos que no reflejan la estructura de L1, y también se encuentran en los datos de la adquisición de L1 de la lengua meta

Norrish (1983, pp.21-26) ha clasificado las causas de error en tres tipos: descuido, interferencia en la primera lengua y traducción. Los tres tipos de causas de error se tratarán brevemente a continuación.

1) Descuido

El descuido a menudo está estrechamente relacionado con la falta de motivación. Muchos maestros admitirán que no siempre es culpa del estudiante que pierda el interés, tal vez los materiales y / o el estilo de presentación no le convenían a él.

2) Interferencia del primer idioma

Norrish ha declarado que aprender una lengua (una lengua materna o una lengua extranjera) es una cuestión de formación de hábitos. Cuando alguien intenta aprender nuevos hábitos, los viejos interfieren con los nuevos. Esta causa de error se llama interferencia del primer idioma.

3) Traducción

La traducción es una de las causas de los errores. Esto sucede porque un estudiante traduce su oración FL o expresión idiomática al TL, palabra por palabra. Esta es probablemente la causa más común de error.

Otro experto quien discute las fuentes de errores es Richards (1971). En su artículo "*Error Analysis and Second Language Strategies*" (Análisis de errores y estrategias de la segunda lengua), él clasifica las fuentes de errores en:

1. Interferencia, es decir, errores resultantes de la transferencia de elementos gramaticales y / o estilísticos de la LO a la LM
2. Hipergeneralización, es decir, errores causados por la extensión de las reglas de la LM a áreas donde no se aplican;
3. Errores de rendimiento, son errores no sistemáticos que se producen como resultado de errores de memoria, fatiga, confusión o emoción fuerte;
4. Marcadores de competencia de transición, es decir, errores que resultan de una secuencia de desarrollo natural y quizás inevitable en el proceso de aprendizaje de SL (análogo a la adquisición de FL);

5. Estrategia de comunicación y asimilación, es decir, errores resultantes del intento de comunicación en la LM sin haber adquirido completamente la forma gramatical necesaria para hacerlo; y
6. Errores inducidos por el maestro, que son errores resultantes de procedimientos pedagógicos contenidos en el texto o empleados por el maestro.

En general, las fuentes anteriores de errores en el aprendizaje de un nuevo idioma se pueden resumir en dos fuentes principales, es decir, fuentes interlinguales e intralinguales.

3.5.1 Errores interlinguales e intralinguales

La interferencia interlingual e intralingual ha estado en el centro de la investigación de L2 durante mucho tiempo. El período en que se sobreestimó la influencia de la interferencia interlingual en la ASL (Weinerich 1953, Lado, 1957) fue seguido por un período dominado por la Hipótesis de Construcción Creativa de Dulay y Burt (1975 y posteriores), quien afirmó que la mayoría de los errores son de desarrollo y que la interferencia interlingual tiene un efecto mínimo en la ASL. En los años setenta y ochenta, la situación evolucionó hacia un enfoque más equilibrado hacia los fenómenos de interferencia, admitiendo que tanto la interferencia interlingual como la intralingual juegan un papel importante en la ASL, aunque su influencia puede diferir dependiendo de varios factores, por ejemplo, el dominio sobre la lengua. La interferencia ya no se ve como una transferencia mecánica de características o estructuras de primera lengua a la SL, sino que se ve como un mecanismo cognitivo complejo que subyace a la ASL.

3.5.1.1 Transferencia interlingual

Es una fuente importante para los estudiantes de idiomas. Richards y Schmidt (2002) han definido este término como el resultado de la transferencia de idioma, causado por la primera lengua de los alumnos. Sin embargo, esto no debe confundirse con el enfoque conductista de la transferencia de lenguaje.

El AE no los considera como la persistencia de viejos hábitos, sino más bien como signos de que el alumno está internalizando e investigando el sistema del nuevo idioma.

Los errores interlinguales pueden ocurrir en diferentes niveles, como la transferencia de elementos fonológicos, gramaticales y léxico-semánticos de la lengua nativa a LM. Estos diferentes niveles se pueden explicar con los posibles errores cometidos por los estudiantes.

Para resumir, Corder 1967 (citado en Brown en 2007) escribió: "Los errores de un aprendiz son significativos porque proporcionan evidencia del investigador de cómo se aprende o adquiere el lenguaje, qué estrategias o procedimientos emplea el aprendiz para descubrirlo".

Mientras que Cook (1992) ha declarado que, la L1 está presente en las mentes de los aprendices de L2, ya sea que el profesor quiera que esté allí o no. El conocimiento de L2 que se está creando en ellos está conectado en todos los aspectos con el conocimiento de L1. Como resultado, ha sugerido que al trabajar con L2, los estudiantes no deben tratar a L2 de forma aislada de L1.

3.5.1.2 Errores intralinguales

Richard (1971,1992) ha definido a los errores intralinguales como aquellos "que reflejan las características generales del aprendizaje de reglas, como la hipergeneralización defectuosa, la aplicación incompleta de reglas y la falta de aprender las condiciones bajo las cuales se aplican las reglas de uso (p.174). Agregó que este término se refiere a los elementos generados por el alumno, que no se asemejan a las estructuras de la lengua materna, sino generalizaciones que surgen de la exposición parcial a la lengua meta. Mientras que Brown (2007) ha hecho una distinción entre interlingual e interlingual, los errores interlinguales de interferencia provienen de la lengua nativa, mientras que los errores intralinguales provienen de la lengua meta, en el contexto de las estrategias de aprendizaje y comunicación.

Las interferencias del propio idioma de los estudiantes no son la única razón para cometer errores. Como Ellis (1997) ha declarado, algunos errores parecen ser universales, los que reflejan los intentos de los alumnos para hacer que sea más simple la tarea de aprender y usar la LM. El uso del sufijo de tiempo presente “o” para todos los verbos es un ejemplo de simplificación y hipergeneralización. Estos errores son comunes en el habla de los estudiantes de SL, independientemente de su lengua materna.

Los errores intralingüísticos resultan de un aprendizaje defectuoso o parcial de la LM en lugar de la transferencia de idioma. Los errores intralingüales se subdividen en (Richards, 1971, 1992):

1. Errores de hipergeneralización (por ejemplo, el alumno crea una estructura desviada sobre la base de otras estructuras en L2).
2. La ignorancia de las restricciones de las reglas (por ejemplo, el alumno utiliza reglas en contextos donde no se aplican).
3. Aplicación incompleta de las normas (por ejemplo, el alumno no desarrolla completamente una estructura).
4. Falsos conceptos hipotetizados (por ejemplo, el alumno no comprende completamente una distinción en L2).

Pueden ser causados por la influencia de un elemento de LM en el de otro. Por ejemplo, los estudiantes intentan usar dos marcadores de tiempo al mismo tiempo en una oración ya que aún no dominan el idioma. Cuando dicen:

* Él quiere compra un coche.

Se debe a que el alumno piensa en conjugar los dos verbos a la vez en concordancia con el sujeto .

3.6 Tipos de errores

Según Dulay, Burt, Krashen (1982, p. 155) y Ellis (1994, p.55), hay cuatro tipos o errores basados en la estrategia de superficie, a saber, taxonomía, omisión, adición, mala formación (selección) y error (orden de palabras).

3.6.1 Errores de omisión

Los errores de omisión son una de las características de los estudiantes de L2 en general y de los árabes de inglés en particular. Dulay et al. (1982, p.154) ha sostenido que la omisión de errores son caracterizada por la ausencia de un elemento que debe aparecer en una expresión bien formada. En consecuencia, cuando los aprendices indios cometen un error de omisión, en realidad omiten un elemento que es esencial, sin el cual la oración está mal formada o no es agramatical. Consideramos las siguientes oraciones, Por ejemplo:

1. Nueva Delhi es agradable ciudad.
2. Rohit quiere jugar fútbol.

En la expresión (1) el estudiante omite un verbo de enlace y un artículo indefinido "una" para "Nueva Delhi es una ciudad agradable", mientras que en la expresión (2), el verbo jugar es seguido por la preposición "a" y esto se omite para "Rohit quiere jugar al fútbol".

3.6.2 Errores de adición

Dulay et al. (1982, p.156) han mencionado que la adición de errores es lo contrario a la omisión. Se caracterizan por la presencia de un elemento que no debe aparecer en una expresión bien formada. Agregó que los errores de adición indican que "algunas reglas básicas han sido memorizadas pero aún no se han hecho los refinamientos".

Los errores de adición generalmente ocurren en las últimas etapas de la adquisición de L2, cuando los alumnos ya han adquirido algunas reglas de la lengua meta. De hecho, los errores de adición resultan del uso demasiado fiel de ciertas reglas.

La siguiente muestra ejemplifica el problema de la adición:

- 1- Tengo soy dieciocho años.
- 2- Te me gustas tú.

En la expresión (1) el estudiante agrega un verbo "soy" para decir "Tengo dieciocho años", mientras que en la expresión (2) se agrega la palabra "Te" para decir "Me gustas tú".

3.6.3 Selección Falsa

El error semántico es la ortografía, la escritura o la selección que convierte una palabra deseada en otra palabra del idioma. Los errores identificados en la sección son una cuestión de elección léxica. En su mayor parte, son el resultado de relacionar las palabras de L2 con las palabras de L2 ya aprendidas. Lo que se entiende por esta categoría es aquellos errores que se cometen cuando los estudiantes se confunden acerca de los elementos léxicos que generalmente se clasifican como "opuestos relacionales" (Laufer, 1997). Por ejemplo, el uso de saber y conocer en **Yo conozco la respuesta** *Yo sé a ese chico* respectivamente, donde las contrapartes correctas de tales ejemplos son: *Yo conozco a ese chico* y *Yo sé la respuesta correcta* respectivamente.

Los errores de la selección falsa se caracterizan por el uso de formas inaceptables del morfema o estructura. Los errores de selección se producen cuando se ha elegido el elemento incorrecto en lugar del correcto en una expresión gramatical (Corder 1981).

3.6.4 Errores de ubicación errónea

Los errores de orden se caracterizan por la ubicación incorrecta de un morfema o grupo de morfemas en una expresión. Los errores de orden ocurren sistemáticamente para los alumnos tanto de L2 como de L1 en las construcciones que ya se han adquirido.

3.6.5 Simplificación

Puede describirse como una generalización de las reglas de la LM a través de la ampliación de su gama de aplicación y por el desconocimiento de las reglas de aplicación restringida. Orłowski (1971) ha mencionado el hecho de que la simplificación implica dos procesos universales; los niños tienen la tendencia a aplicar la hipergeneralización para simplificar las reglas de la LM; mientras que

los mayores tienen una predisposición a limitar las reglas de la LM como resultado de la presión y el entorno sociolingüístico.

3.6.6 Fragmento

Un fragmento de una oración es un grupo de palabras que intenta funcionar como una oración pero que carece de una cláusula independiente. En algunas circunstancias, pueden ser fáciles de notar, pero cuando se colocan en oraciones relacionadas, puede ser más difícil. Algunos fragmentos están incompletos porque carecen de un sujeto o de un verbo o de ambos. Sin embargo, los fragmentos con los que la mayoría de los estudiantes tienen problemas son cláusulas dependientes: tienen un sujeto y un verbo, por lo que parecen oraciones completas, pero no expresan un pensamiento completo. Son llamados "dependientes" porque no pueden mantenerse solos. Una frase completa puede contener información o detalles adicionales en la parte principal de la oración (la cláusula independiente, que puede estar "independientemente," o por sí misma) o en una parte complementaria (la cláusula dependiente, que "depende" de otra parte de la oración para su significado y no puede estar solo). Las oraciones pueden variar en longitud desde unas pocas palabras hasta muchas líneas de texto. La longitud no es un indicador confiable de una secuencia completa. En la parte de análisis se mostrarán algunos ejemplos de oraciones de fragmentos en las que el fragmento es frecuentemente una cláusula dependiente. Estas cláusulas comienzan con una de las palabras marcadoras (porque, cuándo, si) y estas cláusulas dependientes deben unirse a otra cláusula, para evitar la creación de un fragmento de oración.

3.6.7 Estructura de la oración

Una oración es básicamente un grupo de palabras que se unen y transmiten una idea, evento o descripción. Las palabras en una oración en español tienen un cierto orden y reglas con respecto a las formas de ampliarlo o acortarlo. Los límites de una oración son fácilmente reconocibles, ya que comienzan con una letra mayúscula y terminan con un signo de puntuación terminal. Si es una oración interrogativa o exclamativa entonces comienza con un signo inverso de pregunta o de exclamación y termina con el signo regular de interrogación o signo de

exclamación. Es importante que los aprendientes de español conozcan el idioma de la oración y la gramática para poder analizar y desarrollar su escritura.

3.6.8 Concordancia sujeto-verbo

El acuerdo sujeto-verbo es una regla gramatical que establece que el verbo debe coincidir en número con su sujeto. De acuerdo a Greenbaum y Nelson (2002) el verbo concuerda con su sujeto en número y persona. Por otro lado, la concordancia entre sujeto y verbo implica persona y número, para la primera persona *Yo*, aunque es singular, requiere *hablo*, no *habla*. *Habla* se usa con sujetos singulares de tercera persona y también con la forma formal *usted* de segunda persona. El acuerdo se aplica siempre que el verbo muestre distinción en persona y número. En español, los verbos en tiempo presente cambian para mostrar la concordancia en las tres personas en forma singular (*yo*, *tú*, *él*, *ella*, *usted*) y plural (sujetos representados por los pronombres *nosotros/nostras*, *vosotros/vosotras*, *ellos*, *ellas* y *ustedes*) con conjugación verbal distinta para cada persona. Los verbos deben estar de acuerdo con sus sujetos en persona y número. El acuerdo numérico se refiere a que si el sujeto es singular o plural "*Muchos libros está en la mesa*".

El sujeto es *muchos libros* y no concuerda con la forma verbal *está* "está" en el número que debe ser "están". Por *concordancia de la persona*, se entiende errores que resultan de desacuerdo entre el sujeto y el verbo en forma personal como en **Ella nunca hablas en alemán*", donde el sujeto *ella* y el verbo *hablas* no está de acuerdo en persona, a saber, mientras que el sujeto está en tercera persona del singular, el verbo no.

Para el propósito de este trabajo de investigación, también deberíamos tener una visión general de las investigaciones realizadas desde España sobre el aprendizaje del español como lengua extranjera. También se han llevado a cabo algunos estudios en España sobre los aspectos de interlengua, análisis de errores y lingüística contrastante. Entre los más relevantes que deben mencionarse se encuentran los trabajos de investigación doctoral de Vázquez (1991), Santo Gargallo (1993) y Fernández (1997). Una breve comprensión de estas investigaciones y sus resultados nos ayudará a explicar y resaltar las

características que deben considerarse para esta investigación actual basada en la interlengua, el análisis de errores y el análisis de contraste de los estudiantes indios de español como lengua extranjera.

En su trabajo de investigación, Vázquez (1991) se ha centrado en el análisis de errores de los estudiantes alemanes cuando aprenden español como lengua extranjera. Ella toma en cuenta los errores morfosintácticos y contrasta los resultados obtenidos en los niveles de aprendizaje inicial, intermedio y avanzado. Ella clasifica los errores en diferentes tipos según los siguientes criterios: errores lingüísticos, errores etiológicos, errores comunicativos y errores pedagógicos. Esta metodología utilizada para la clasificación de errores bajo adición, omisión y selección falsa es muy efectiva y también nos ha sido útil para clasificar los errores en nuestro trabajo de investigación.

Por otro lado, Santos Gargallo en su trabajo de investigación (1990) ha planteado dos preguntas pertinentes relacionadas con los errores cometidos por los estudiantes de idiomas: ¿Corrección gramatical o capacidad comunicativa? ¿Conocimiento gramatical o conocimiento funcional? Ha llevado a cabo el trabajo de investigación sobre la producción escrita de estudiantes de español que tienen la lengua materna serbocroata. En este trabajo, ha tratado de clasificar, describir y analizar los tipos de errores más frecuentes. Gargallo ha declarado en la interlengua lo siguiente:

"Es el sistema lingüístico del estudiante de L2, sistema que media entre la lengua modelo y la lengua nativa, cuya complejidad se va incrementando en un proceso creativo que atraviesa sucesivas etapas marcadas por las nuevas estructuras y vocabulario que el alumno adquiere"

El trabajo de tesis doctoral realizado por Sonsoles Fernández es de particular interés para nosotros, es útil para nuestra propia clasificación de errores. La investigación de Fernández sobre la interlengua aplicó la metodología de análisis de errores en cuatro grupos de estudiantes diferentes: árabe, francés, alemán y japonés que aprendían español como lengua extranjera. Estos participantes eran de nivel principiante, intermedio y avanzado. El trabajo de Fernández es bastante completo, ya que no solo incluye los elementos fonológicos, léxicos, morfosintácticos y discursivos, sino que también elabora la evolución del

alumno a través de las diferentes etapas de su interlengua. Ella opina que los estudiantes L1 y L2 son vitales para analizar los errores que cometen los estudiantes. Para Fernández, los errores son una parte indispensable del proceso de aprendizaje e indicativos de las estrategias del alumno para llegar con éxito al sistema de lenguaje objetivo que pasa por las diversas etapas de la interlengua.

3.7 Importancia de los errores en el aula

La esencia de la enseñanza del proceso de aprendizaje es impartir conocimientos dirigidos a lograr cambios positivos en los alumnos. Cuando ocurren errores o se notan en el aula, ayudan a complementar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los errores sirven a los siguientes fines:

Primero, los errores sirven como un medio sutil de evaluación del acto de enseñanza-aprendizaje para determinar su éxito o no. Si los estudiantes cometen más errores durante el curso o al final de la lección, en algún aspecto del idioma, se demuestra que el objetivo establecido por el profesor no se ha logrado. Por el contrario, si se cometen menos errores, se alienta al maestro a que construya más sobre lo que los estudiantes aprendieron, una vez que haya corregido los errores que se muestran.

Otro factor importante es que los errores cometidos en el aula requieren correcciones y los errores corregidos (por el profesor) y los señalados (por los alumnos) se convierten en una parte del repertorio de los alumnos. Indica que el alumno está avanzando poco a poco hacia algún nivel de perfección en el idioma.

Los errores ayudan al profesor a identificar las áreas problemáticas de los alumnos. En otras palabras, a través de los errores cometidos por los alumnos, el profesor puede identificar realmente las áreas donde los alumnos todavía tienen problemas. El profesor puede centrar su atención en tales áreas en las que los estudiantes están teniendo problemas y encontrar una solución adecuada. Cuando se cometen errores en el aula, se ayuda al profesor a examinarse a sí mismo y, probablemente, a ajustar su método de enseñanza para hacer frente a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos. El ingenio

del maestro contribuirá en gran medida a ayudarlo a diseñar mejores enfoques para enseñar el alumnos.

Los errores en el aula muestran la vulnerabilidad de los alumnos de L2. El profesor es consciente de las fuentes de los errores que cometen sus alumnos. Los efectos de L1 en la L2 son así confirmados por los errores que son trazables a L1. Entonces, el profesor puede asegurarse de que la diferencia en los dos sistemas no constituye una barrera para la adquisición del L2 por parte de los alumnos.

Los errores igualmente sacan lo mejor del profesor. Para que él pueda corregir los errores de sus aprendices, tiene que estar alerta. Debe estar siempre ocupado leyendo, preparándose por delante de sus alumnos. Además, si debe continuar disfrutando del respeto de sus alumnos y ser relevante, tiene que estar constantemente en marcha .

3.8 Conclusión

Los hallazgos de los estudios en el contexto indio de enseñanza y aprendizaje de español puede reforzar la suposición de que la complejidad del español, y no el idioma nativo del alumno, es la causa de la mayoría de los errores. Al mismo tiempo, no sería razonable excluir por completo la posibilidad de interferencia en el idioma nativo. De toda manera, este estudio será una nueva exploración de las características peculiares relacionadas con el aprendizaje de español por los alumnos indios en el sistema educativo universitario.

Capítulo 4

El perfil lingüístico del alumnado indio y el español en la India

Este capítulo nos proporcionará información sobre el perfil sociolingüístico de los estudiantes indios y también destacará las políticas y prácticas educativas adoptadas en el sistema educativo indio. Los elementos plurilingüísticos presentes en la diversidad sociocultural de la configuración de la población india crean ciertas peculiaridades en los procesos del aprendizaje y la enseñanza que a su vez son necesarios para ser comprendidos y tomados en cuenta por cualquier profesor o investigador antes de embarcarse en cualquier estudio basado en el sistema educativo indio .

4.1 Problemas contextuales de ELE en la India multicultural

La investigación actual se basa en las enseñanzas y prácticas de aprendizaje seguido en el caso del español como un idioma extranjero que se enseña en la capital metropolitana de Nueva Delhi que refleja mejor la dinámica multicultural del sistema de educación indio. Teniendo en cuenta los debates y la confusión con respecto a la influencia de un entorno multicultural que afecta la enseñanza y el aprendizaje generales de lenguas extranjeras, esta investigación resaltaré cómo los enfoques pedagógicos sociolingüísticos practicados por los docentes afectan el estado lingüístico del español como lengua extranjera en la India. En el campo de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera, se deben considerar dos aspectos vitales para comprender adecuadamente los desafíos y dificultades que presenta un contexto particular:

- (i) la enseñanza y el aprendizaje en un contexto heterogéneo vs homogéneo
- (ii) complejidades planteadas por contextos monolingües, bilingües y multilingües

4.1.1 Contextos heterogéneos versus homogéneos

El aprendizaje de un idioma extranjero debe entenderse en el contexto de los idiomas existentes utilizados por su población. En general, los países que son

lingüísticamente homogéneos, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras tienen lugar en un contexto lingüístico invariable por el cual los alumnos experimentarán dificultades comunes en el aprendizaje de idiomas. Una vez más, existe la posibilidad de que el entorno lingüístico homogéneo pueda crear en los estudiantes una falsa sensación de "unilingüismo universal" que pueda causar resistencia al aprendizaje de cualquier otro idioma. En el contexto europeo, la mayoría de los idiomas como español, portugués, francés y alemán comparten ciertos elementos lingüísticos y culturales comunes que se pueden observar en el vocabulario, la sintaxis y la gramática general de estos idiomas.

Por otro lado, una composición lingüística heterogénea del aula es un contexto más complejo para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje de idiomas. Considerar el caso de la enseñanza del idioma inglés en la India puede proporcionar una buena idea de los problemas que enfrentan los diversos grupos sociolingüísticos presentes en el aula de la India. Además, uno debe considerar también el hecho de que la lengua y la cultura nativas de los estudiantes están muy alejadas del idioma y la cultura de destino. Esto puede conducir a dificultades de malentendidos culturales y lingüísticos. Pero es una ventaja también que los estudiantes aborden el proceso de aprendizaje de idiomas con más tolerancia y aceptabilidad en función de su exposición a las diferentes inputs de idioma que reciben de la sociedad que los rodea.

4.1.2 Contextos bilingües y multilingües

El bilingüismo y el multilingüismo a menudo se perciben y se consideran como un problema o un desafío importante para el desarrollo individual y social. En la mayoría de los casos, la única ventaja reconocida para el individuo bilingüe es la capacidad de usar dos o más idiomas. Más allá de eso, el monolingüismo parece más atractivo, y los monolingües, especialmente aquellos que hablan un idioma de comunicación más amplia, parecen bastante contentos con su suerte, a menudo adoptando una actitud condescendiente hacia los hablantes nativos minoritarios de una lengua materna que además tienen que adquirir su idioma.

Numerosas actividades de investigación con apoyo científico sobre la promoción de la diversidad lingüística y cultural han empleado diferentes perspectivas y definiciones para el concepto de bilingüismo y multilingüismo. El término multilingüismo, como se emplea aquí, atraviesa los implicados o afirmados en estos informes. Por lo tanto, el multilingüismo se considera primero, lo que implica bilingüismo, ya que para ser multilingüe, uno debe estar expuesto a al menos una situación o experiencia de bilingüismo. Se anticipa que todas las características que tienen para el multilingüismo también lo hacen para el bilingüismo. Pero dado que el multilingüismo implica el uso de más de dos idiomas, manifiesta un escenario más complejo con características operativas que obviamente se superponen con las del entorno bilingüe.

No obstante, la definición de multilingüismo es tan variada como las diferentes disciplinas interrelacionadas que se identifican con él y los objetivos de la investigación en cuestión. La Comisión Europea, por ejemplo, define el multilingüismo como "la capacidad de las sociedades, instituciones, grupos e individuos para participar, de manera regular, con más de un idioma en su vida cotidiana". Esta definición recluta tanto el multilingüismo como el bilingüismo en la expresión "más de un idioma", considerándolos así como fenómenos con contenido semántico, propiedades y consecuencias similares. Es esta misma suposición proyectada por Li, quien analiza el multilingüismo a la luz de "cualquiera que pueda comunicarse en más de un idioma, ya sea activo (a través del habla y la escritura) o pasivo (a través de la escucha y la lectura)". Li se alinea con la escuela de pensamiento para quien una persona, grupo o entorno multilingüe genera competencia básica en el uso, el habla o la comprensión de más de un idioma. Es la misma percepción que se destaca claramente por académicos como Skutnabb-Kangas y McCarty, con afirmaciones de que "hoy, la idea de dominio perfecto y equilibrio perfecto de dos o más idiomas ya no se considera un requisito para ser bilingüe o multilingüe". La preocupación se desplaza por el número de idiomas en lugar de la competencia en su uso, una idea igualmente mantenida por autores como Vildomec, McArthur y Edwards. Estos consideran el multilingüismo como "la capacidad de usar tres o más idiomas, ya sea por separado o en varios grados de mezcla de código. Se usan diferentes idiomas para

diferentes propósitos, la competencia varía en cada uno de acuerdo con factores tales como el registro, la ocupación y la educación ". Por lo tanto, se implica que el grado de competencia no es esencial; Las habilidades básicas de hablar y escuchar (habilidades comunicativas) de los oradores son todo lo que se necesita para ser considerado como bilingüe o multilingüe.

A pesar de las diferentes percepciones, las diferentes perspectivas de definición convergen en el supuesto de que el entorno multilingüe necesita tener un hablante, grupo, nación o actividad/entorno, donde se usan dos o más idiomas para la comunicación. Ninguno destaca las consideraciones de uso/dominio situacional, función, grado de fluidez, diferente manera, tiempo o lugar de adquisición del segundo idioma y otros idiomas.

Teniendo todo en cuenta, la perspectiva adoptada en este estudio, es la de Aronin y O Laoire, de que el " plurilingüismo " limita su alcance solo a individuos y no al multilingüismo social. Por implicación, las discusiones sobre los diferentes tipos de multilingüismo, como el bilingüismo coordinado, que se refieren al aprendizaje de dos idiomas en entornos/contextos separados; bilingüismo subordinado , que se refiere a la adquisición del segundo idioma (L2) con la ayuda del primer idioma (L1); bilingüismo compuesto, que es el aprendizaje de dos idiomas en el mismo entorno, tiempo e incluso contexto; y las diferentes etapas de adquisiciones y sus grados de niveles de competencia como detalla Bassetti y Cook y Baker, están más allá del alcance de este estudio. Sin embargo, constituyen tipologías útiles del fenómeno para aquellos interesados en detalles conceptuales.

Sin duda, existen algunos inconvenientes relacionados con el uso activo de más de dos idiomas, incluidos los fenómenos de contacto negativo del idioma, como las interferencias, la transferencia negativa o la generalización excesiva de las reglas del idioma, la mezcla de códigos, el empañamiento de la calidad del idioma, el cambio de idioma y el peligro del idioma. Sin embargo, las ventajas obtenidas de la apreciación multidimensional del multilingüismo superan las desventajas, que constituyen la motivación para desarrollar este capítulo.

4.2 Política de idiomas en el sistema educativo de la India

Una nación pluralista multiétnica y multilingüe necesita desarrollar políticas educativas y lingüísticas de tal manera que todos los segmentos que constituyen esa nación desarrollen un sentido de participación en el progreso del gobierno y la construcción de la nación. Además, las aspiraciones específicas de los segmentos individuales de la nación deben satisfacerse a satisfacción de las diversas comunidades étnicas, religiosas y lingüísticas. Sin embargo, la educación se considera una responsabilidad del estado y, aunque existen políticas nacionales, los estados individuales realizan un papel principal en la ejecución de las decisiones lingüísticas. La relación entre las políticas lingüísticas y educativas de la India, complican aún más la tensión entre la preservación cultural y el crecimiento económico. Las políticas constitucionales de la India sobre el uso de lengua reflejan la evolución económica y cultural dentro de este país diverso y multilingüe. La República de la India tiene cientos de idiomas. Según el censo de 2001, hay 1.635 lenguas maternas y 122 idiomas con más de 10.000 hablantes. Los planificadores de idiomas y los encargados de formular políticas tienen que lidiar con los complejos problemas del multilingüismo y de mantener a los idiomas indios en el centro del escenario dándolos su debido lugar en el proceso educativo y el desarrollo nacional. Debido a la planificación defectuosa por parte de los responsables políticos, tanto a nivel estatal como a nivel federal, el idioma inglés se ha convertido en el idioma favorito en educación. El sánscrito fue el idioma vehicular de la India durante muchos siglos, posteriormente el persa también se unió al sánscrito y ambos fueron los idiomas principales de la India hasta la llegada del inglés a la nación. No solo los gobernantes mogoles, sino también los ingleses gobernaron la India durante muchos siglos. Los gobernantes ingleses salieron pero no la lengua inglesa del país. Los debates sobre las políticas de educación en la India proporcionan una lente adicional para la comprensión de las tensiones de la política lingüística. Los expertos han observado que "se supone que los estados deben organizar la enseñanza de todos los idiomas menores o minoritarios en las escuelas que tienen al menos 10 estudiantes que hablan estos idiomas como lengua materna. Pero en la práctica, la mayoría de los gobiernos estatales desalientan el uso de idiomas menores en las escuelas" (Mohanty 2011).

4.2.1 Política de idiomas durante el periodo colonial

La primera política de enseñanza de idiomas de la India se hizo para la promoción del idioma inglés, el 2 de febrero de 1835. Thomas Babington Macaulay introdujo declaraciones sobre la política de idiomas de la India y dijo "debemos hacer todo lo posible para formar una clase que pueda ser intérprete entre nosotros y los millones que gobernamos ... Necesitamos una clase de personas, que sean indios en sangre y color, pero inglés en gustos, en opiniones, en moral y en intelecto".

El inglés se introdujo en el sistema educativo indio con el fin de obtener sirvientes con conocimiento del idioma inglés. Durante los períodos de lucha por la libertad, Gandhi se opuso con vehemencia y quiso expulsar a los ingleses de la nación india, pero fracasó en su intento. Después de la independencia, propuso algunas sugerencias al gobierno para la promoción del idioma regional para los asuntos estatales, el indostaní para los asuntos nacionales y el inglés para los asuntos mundiales.

4.2.2 Política de idiomas después de la independencia

La educación lleva a un país hacia el progreso nacional y el desarrollo económico. Los líderes de la recientemente independiente India reconocieron la importancia de la educación para el progreso nacional, la seguridad y la integración nacional. Para lograr su objetivo, el Gobierno de la India tenía varias comisiones y comités como el Comité de Educación Universitaria /Comité Radhakrishnan (1948-49) y el Comité de Educación Secundaria, 1952-53 para revisar la reconstrucción educativa. Hacia el final del tercer plan de cinco años de la Comisión de Educación dio su informe que fue ampliamente discutido y por lo tanto la política nacional de educación 1968 entró en vigor. Los objetivos de la política nacional eran altos, pero la forma de lograr estos objetivos no estaba definida. Puede haber varias razones por el funcionamiento ineficaz de la política educativa nacional de la India. El gobierno ofreció educación gratuita a los niños, pero la tasa de analfabetismo sigue siendo alta en la India. La política no logró implementar la educación de estos niños en sus lenguas maternas. La política dio más importancia a la promoción del hindi y el sánscrito.

4.2.2.1 Fórmula de tres idiomas

En 1968, la Fórmula de los Tres Idiomas vino como una declaración de la Política Nacional de Educación. De acuerdo con la fórmula de tres idiomas, significaba:

1. En áreas de habla hindi :

- a) hindi
- b) inglés
- c) Lengua india moderna (preferiblemente lengua del sur de la India)

2. En áreas de habla no hindi:

- a) el idioma regional
- b) hindi
- c) inglés

El gobierno estaba muy interesado en implementar esta fórmula en todos los estados. En diferentes estados reales interpretaron esta fórmula de diferentes maneras.

La implementación ha sido muy desigual. La fórmula de tres idiomas se ha convertido en una fórmula 3 +/- 1 por razones políticas, educativas, lingüísticas y socioculturales (Dua, 1991). Al igual que para los hablantes de idiomas minoritarios, la fórmula de tres idiomas se convirtió en una fórmula de cuatro idiomas, ya que tienen que aprender su lengua materna, el idioma regional dominante, inglés e hindi. En la mayoría de los estados de habla hindi, el sánscrito se convirtió en el tercer idioma en lugar de cualquier idioma indio moderno. Solo algunos estados aceptaron la fórmula de tres idiomas en principio, mientras que otros hicieron algunos ajustes y algunos la cambiaron hasta el punto de que fue imposible implementarla.

4.3 Rol del inglés en la India

El idioma inglés en la India es un legado del 'Raj' y su origen se encuentra en el dominio británico cuando la empresa British East India Company recibió permiso para hacer negocios con la India. En el siglo XVI, un puñado de

personas llegó a la India y se estableció un centro de comercio de Surat y luego se trasladó a Madrás, Mumbai y Kolkata. Fue entonces cuando los indios entraron en contacto con ingleses por primera vez; La educación en inglés se daba solo a los hijos de angloindios. En el siglo XVIII, la compañía estableció una presencia firme en el suelo de la India. Con el paso de tiempo, ganaron poder político y colonizaron lentamente la India.

Cuatro factores fueron responsables de la enseñanza del inglés en la India. Primero, algunos indios consideraban que el conocimiento del inglés les ayudará a luchar contra el imperialismo británico. Raja Rammohan Roy estaba a favor de difundir el inglés con fines científicos y administrativos. En segundo lugar, Lord William Bentick sugirió que si querían comunicarse con los indios, la mejor opción era enseñar inglés a los indios, en lugar de aprender sus numerosos idiomas regionales. En tercer lugar, Lord Macaulay quería inglés para conseguir empleados baratos. Cuarto, muchos de la élite de la India fueron influenciados por el idioma inglés. Siguieron pensando que la enseñanza del inglés los hará sofisticados y superiores que los demás. El conocimiento del inglés les otorgará poder y dinero. Estas fueron las razones que influenciaron el enfoque en el inglés para los indios. Ningún otro idioma indio podría reemplazar al inglés debido a su asociación pasada y a su importancia actual en el mundo.

Con el paso del tiempo, el futuro del idioma inglés en la India ha cambiado. La importancia del inglés es innegable. La India, al ser un país vasto y grande con muchos idiomas y dialectos regionales, el inglés sirve como idioma de enlace. Incluso antes de la independencia, sirvió como una poderosa herramienta de comunicación. En el año 1872, comentando sobre los muchos idiomas de la India y el papel que puede desempeñar el idioma inglés, William White declaró: "Al vincular Kolkata con Mumbai y Mumbai con Madras, por carreteras, ferrocarriles y telégrafos, entrelazamos provincia con provincia. En el proceso de fusión de la India en una unidad, el uso y la prevalencia de nuestro idioma puede ser el registro del progreso de esa unidad". (Crystal, 1997: 70). Incluso hoy es un hecho que el inglés es el idioma unificador porque las personas con sus propios idiomas regionales diferentes no pueden comunicarse entre sí dentro de la India. En un país multilingüe y multicultural, el inglés se convierte en un idioma

oficial para todos los estados del país. Sin duda, el inglés le ha dado a la India un acceso a la comunidad global, así como a la comunicación asistida dentro de la India. Como en muchas otras antiguas colonias británicas, el inglés todavía se usa en el gobierno y como medio de comunicación entre personas que no tienen otro idioma en común. En algunos casos, es un idioma neutral que se utiliza para evitar otorgar demasiado prestigio a un idioma indígena.

La necesidad de aprender inglés ha crecido enormemente en todo el mundo. Para sobrevivir en este mundo globalizado en el que vivimos hoy, India se esfuerza por estar a la par con los principales países del mundo y para ser eficaz de esta manera, la comunicación debe ser eficiente. En los últimos años el deseo de hablar inglés de manera inteligible se ve claramente en el aumento del número de escuelas de con el inglés como idioma de enseñanza. El inglés ha abierto nuevas oportunidades de trabajo. Con los profesionales de hoy en día, el turismo internacional, el comercio y los viajes, todos usando inglés, la demanda de adquirir fluidez en inglés ha crecido y se ha convertido en la necesidad de la hora. Su popularidad es evidente por la cantidad de estudiantes que optan por escuelas, colegios y universidades donde se enseña en el inglés. El dominio del idioma inglés se ha convertido en una cuestión de orgullo y prestigio. Las familias que pertenecen a las clases medias y acomodadas se enorgullecen de enviar sus niños a escuelas de inglés como medio de instrucción. Al ser un idioma oficial, el trabajo en las oficinas del gobierno central se realiza en inglés. También sirve como enlace entre el centro y los estados. El inglés también sigue siendo parte del poder jurídico y administrativo. Todos los procedimientos de los tribunales superiores y del Tribunal Supremo se llevan a cabo en inglés. También ha ampliado la perspectiva y el horizonte de la India. Abre nuevas ventanas al mundo. Un idioma no puede ganar popularidad a menos que sea necesario. Como todos sabemos, una parte importante del conocimiento del mundo está en inglés. Es un acceso fácil al tesoro del conocimiento en diversos campos. Ahora es la clave para un trabajo en el sector tecnológico y está vinculado con el desarrollo y la modernización. Incluso las personas pobres y sin educación conocen el valor del inglés y quieren que sus hijos tengan la oportunidad de adquirir conocimientos de inglés. El inglés se usa comúnmente en la India como medio

de tecnología de la información , comunicación y difusión de periódicos diarios en inglés como 'The Hindustan Times', 'Times of India', 'The Hindu' y muchos otros que son mayor en comparación con otros periódicos vernáculos. Los periódicos ingleses se publican en todas las partes del Estado y su circulación se ha multiplicado. Hay alrededor de tres mil revistas publicadas en inglés en la India. Los libros publicados en inglés se han convertido en una industria que involucra mucho dinero. Las noticias de radio y televisión se transmiten en inglés. Varios canales de televisión que usan inglés no solo son populares, sino que también parecen ser más auténticos.

El idioma inglés es un medio importante que llega a sectores más amplios de la sociedad. La escritura creativa está profundamente arraigada en ella. Ahora, muchos escritores indios han sido reconocidos en todo el mundo durante los últimos años. El inglés enseñado como segundo idioma se ha convertido en una parte importante de nuestra vida diaria. Un buen ejemplo son los letreros y anuncios publicitarios que se ven colocados a los lados de la carretera. Una gran cantidad de palabras en inglés ya se usan con frecuencia al hablar la lengua materna. Incluso, las personas analfabetas sin mucho esfuerzo inconscientemente usan palabras en inglés junto con su idioma nativo. En un desarrollo interesante, también apareció una versión india del inglés. Esta versión india del inglés también fue reconocida por un famoso escritor indio Raja Rao quien escribió en 1965 "El inglés, en realidad, no es un idioma extraño para nosotros ... no podemos escribir igual como los ingleses, nosotros no deberíamos, solo podemos escribir como indios. Hemos crecido para mirar al gran mundo como parte de nosotros. Nuestro método de expresión tiene que ser un dialecto que algún día resulte ser tan distintivo y colorido como el irlandés o el estadounidense"(Crystal, 1997: 135).

Los antecedentes históricos del inglés en la India, y su importancia creciente como idioma de comunicación, innumerables oportunidades de avance en el campo de la ciencia y la tecnología, como fuente de conocimiento, como idioma de enlace, y su actual estado importante en el mundo permitió a los indios dominar el idioma de manera más eficiente que

sus antiguos maestros. Los indios han dominado el idioma tan bien que ahora la demanda de profesores indios de inglés aumenta día a día.

Muchas veces Talgeri afirma que “ahora estamos legitimando el proceso de propiedad india del inglés y desmitificando el aura de superioridad exagerada del inglés británico entre los propios indios. El inglés ya no es británico y ya no pertenece solo a la alta nobleza cultural. Cualquiera persona puede usarlo como instrumento de comunicación” (Kachru, 2005: 294). En la actualidad, las personas que saben inglés están presentes en toda la India. Según Kachru, “Al contrario al mito del censo de la India de que el inglés es el idioma de una minoría microscópica, la encuesta indica que casi uno de cada tres indios dice que entiende el inglés, aunque menos del dos por ciento confía en hablarlo”(India Today, 18 de agosto de 1997). Se estima que hay muchos más hablantes de inglés en India que Gran Bretaña.

En la India, las personas que se ocupan del turismo generalmente hablan inglés. En algunos estados, incluso los conductores de los autobuses o tranvías y los asistentes de kiosco hablan inglés razonablemente bien. En India se encuentran todo tipo de hablantes de inglés, desde el verdadero “acento de Oxbridge hasta la variedad de bazar” (Krishnaswamy y Burde, 1988). Las circunstancias históricas de la India han dado a los indios un fácil acceso para dominar el idioma inglés e innumerables oportunidades para avance en el campo de la ciencia y la tecnología. Muchos indios se han vuelto tan hábiles en el idioma inglés que su dominio del inglés ha traído gloria en campos diferentes. India se ha dado cuenta de la importancia de aprender inglés además de los vernáculos. Teniendo esto en cuenta, el inglés se convirtió en un idioma oficial además del hindi.

4.4 Trayectoria del idioma español en India

4.4.1 Los pasos iniciales

Históricamente, la primera mención de español en el subcontinente indio es la de *Os lusiadas*, donde se menciona que Vasco da Gama a su llegada a Calicut en 1498, se encontró con un magrebí que los saludó

en castellano . También se pueden encontrar referencias anecdóticas de algunos otros jesuitas que viajaron a la India. Las primeras evidencias de que la literatura española hizo su impacto en la India es en el XIX con la aparición de Don Quijote en el escenario literario indio. Su traducción al bengalí en 1887 por Bipin Bihari Chakraborty fue seguida por las traducciones al hindi, urdu , marathi , telugu , etc., que fueron básicamente traducciones de las versiones resumidas en inglés. Pero las primeras iniciativas formales en el aprendizaje del español llegaron mucho más tarde en el siglo XXI. Fue en 1956, cuando dos estudiantes fueron enviados a España con una beca del gobierno indio como parte de un programa para aprender los idiomas importantes que se hablan en el mundo. Posteriormente, se introdujeron cursos certificados de español en la Escuela de Idiomas Extranjeros del Ministerio de Defensa y la Academia Nacional de Defensa en Khagdagwa.

4.4.2 India y el mundo hispanoparlante en el siglo XXI

La llegada del español a la historia intelectual india es un fenómeno relativamente reciente. Si bien los indios se encontraron con la necesidad de aprender inglés como lengua extranjera debido a sus antecedentes históricos coloniales, el requisito de aprender otros idiomas europeos / romances / germánicos (incluido el español) ha surgido gradualmente con la aplicación de la Nueva Política Económica en la India. 1991, que liberalizó la economía india, facilitando así la interacción cada vez mayor de la India con el mundo desarrollado y en desarrollo de habla hispana en la era posterior a la guerra fría. Otro impulso para aprender el español como lengua extranjera en la India ha emanado de dos factores: (i) el surgimiento de la India como una 'potencia emergente' y su estrategia política para establecer alianzas más estrechas con las potencias emergentes de habla hispana de América Latina; (ii) los patrones peculiares de transición demográfica en el siglo XXI que indican una mayor dependencia del Norte Global (incluso España) sobre el Sur Global (incluso la India) para satisfacer las necesidades relacionadas con la fuerza laboral. Los cambios en la política global que enfatizan la influencia magnífica de los países del Sur Global en general y de la India en particular, han creado un escenario peculiar para la enseñanza del idioma español en la India.

Después de lograr la independencia del dominio colonial británico en 1947, España reconoció a la India como una nación soberana. Tras la inauguración de las relaciones diplomáticas entre la India y España en noviembre de 1956, España abrió una embajada residente en Nueva Delhi en 1958. El establecimiento de la embajada española en Nueva Delhi marcó el comienzo de una relación indo-española sostenida en las arenas del tiempo. Desde entonces, la relación entre India y España se ha mantenido cordial. En 2003, Casa de la India fue fundada como una plataforma para la promoción de los lazos indo-españoles en el campo de la cultura, la educación, la cooperación y el comercio. Hay muchas ofertas proporcionadas por la organización *Casa de la India* como talleres y cursos teórico-prácticos para el público en las áreas de ayurveda, danza, teatro, música, gastronomía entre muchas otras actividades tradicionales. Para estos cursos y talleres se involucran a especialistas de España e India y colaboran con el Consejo Indio de Relaciones Culturales (ICCR), que es parte del Gobierno de la India. Las actividades de Casa de la India han generado una gran curiosidad no solo sobre la cultura india, sino también en la diseminación del español como lengua extranjera.

Si bien la relación de larga data con España ha formado un ambiente favorable para la promoción del idioma español en la India, la adopción de la Nueva Política Económica en 1991, que ha resultado en la profundización de las relaciones de la India no solo con España, sino también con otros países hispanohablantes de América Latina (especialmente en el ámbito de foros multilaterales como BRICS, IBSA, Unasur, Mercosur y BASIC), han contribuido significativamente a la popularidad del español como lengua extranjera en la India. Es probable que estos lazos se solidifiquen aún más a la luz del surgimiento de la India como una potencia emergente en la política global y el surgimiento de patrones específicos de transiciones demográficas en todo el mundo en el siglo XXI.

El surgimiento de la India como una 'potencia emergente' se manifiesta en las siguientes dos tendencias evolutivas en las interacciones de la India en la política global: (i) India tiene la intención de mejorar sus lazos comerciales, tecnológicos y políticos con otras economías emergentes del Sur Global (por ejemplo, Brasil y Países latinoamericanos hispanoparlantes) con el objetivo de

proporcionar una alternativa a la hegemonía de los países desarrollados del Norte Global; (ii) India está interesada en fomentar nuevas alianzas con los países desarrollados del Norte Global (incluyendo España y otros países europeos que dependen cada vez más de los países en desarrollo del Sur Global para la fuerza laboral, ya que su población doméstica está marcada con el creciente tamaño de los antiguos / personas en edad no laboral) con el objetivo de cosechar el 'dividendo demográfico'

No queda ninguna duda teniendo en cuenta que los patrones peculiares de transición demográfica en la coyuntura histórica actual probablemente aumentarán la dependencia de los países desarrollados del Norte Global (incluyendo España y otros países europeos) en los países en desarrollo del Sur Global para reunirse requisitos relacionados con la fuerza laboral. Al respecto, Laura Benito, Directora del Instituto Hispania, comenta:

Las regiones de habla hispana como América Latina y España buscan específicamente la cooperación bilateral con la India. Este enfoque está abriendo un mundo de oportunidades para industrias indias específicas como la agricultura, la informática, las telecomunicaciones, etc., y en consecuencia está conduciendo a realización de contratos entre la India y estas regiones que están experimentando un crecimiento semejante. Desde la industria de alimentos y bebidas hasta la industria de BPO, la fuerza laboral de habla hispana tiene cada vez más demanda.

4.4.2.1 Español en el sistema educativo indio

Como ya hemos mencionado, el hispanismo indio es de unos cincuenta años de edad. En estos cincuenta años, se han realizado progresos en tres direcciones diferentes. En primer lugar, se ha creado una tradición docente que ahora se encuentra en su tercera generación . La introducción de hispanismo en India fue realizada por un profesor de español, el mallorquín Antonio Binimelis , quien junto con el profesor indio Susnigdha Dey sentó las bases del hispanismo a principios de los años sesenta. A partir de allí, y también gracias a los programas de estadía en España y países latinoamericanos, se está formando un elenco de hispanos y ahora hay una nueva generación de jóvenes hispanos , la mayoría

de ellos capacitados en la India, a quienes ha podido beneficiar enormemente la experiencia de la generación anterior.

En segundo lugar, podemos afirmar que ha comenzado una tradición de traducción del español al hindi, bengalí, inglés y, en menor medida, a otros idiomas indios. Esto es especialmente importante, dadas las dificultades de traducir entre idiomas tan distantes.

En tercer lugar, podemos afirmar que durante estos cincuenta años se ha consolidado una red de lectores que se extiende por toda la India. Esto es de suma importancia, ya que permite, por un lado, proporcionar maestros nativos a la universidad india y, por otro lado, facilita la penetración del español en puntos del país que no tienen una tradición de estudios hispanos.

Finalmente, debe tenerse en cuenta que no existe una asociación india de hispanos. El Instituto Cervantes y la Embajada de España en Nueva Delhi deberían alentar la creación de una asociación para dar mayor cohesión y fortaleza al hispanismo indio, aunque la iniciativa debe provenir, finalmente, de los mismos interesados.

El número creciente de alumnos indios que quieren aprender el español como lengua extranjera es asombroso. Según las cifras del Instituto Cervantes, en 2014, marcó el mayor número de alumnos registrados en esa sede del Instituto Cervantes de Nueva Delhi en comparación con todos los demás centros de Cervantes en todo el mundo. Según el Director del Instituto Cervantes de Nueva Delhi, el Dr. Oscar Pujol afirma:

“el español aprovecha de un renovado interés en la India. Por una parte promocionado por el comercio, el turismo y por algunos guiños a la cultura española sugerida por Bollywood. El idioma hablado en la mayor parte de América Latina, va ganando tierra en una carrera que sigue siendo dominada por el francés y el alemán. “

Ese auge de alumnos indios interesados en el español también se ha experimentado en otros institutos educacionales. Algunos centros privados como

el Instituto Hispania y el Hispanic Horizons también confirman un incremento notable en el número de alumnos matriculados en sus cursos de español. Se ha notado la presencia de elementos locales indios presentados junto con material centrado en elementos hispánicos. Han aparecido manuales de español que muestran fotos de una famosa deportista india Saina Nehwal junto con Shakira. Entre las universidades privadas en la India, la Amity University ocupa el primer lugar. Tiene su presencia en varios estados de la India y en su campus en la ciudad de Noida, ofrece el español a más de 3,000 estudiantes impartidos en cursos a los que acuden un promedio de 60 estudiantes por aula. En el 2012, más de 40 estudiantes matricularon a estudiar español en el reconocido Instituto Indio de Administración. Esto fue posible debido a los acuerdos bilaterales con América Latina con valor de 41.000 millones de dólares, de esta forma convirtiendo a países como México y la Argentina en atractivos destinos laborales. El español evidencia una demanda increíble en la India y en consecuencia hay más proyectos en marcha para cumplir con esas demandas. Aunque sea un hecho sorprendente pero es verdad que en la última década el español se ha convertido en un recurso aventajado para adelantarse en la India. Es de mencionar que el español, además de su papel en España y América Latina, también crece en popularidad en el resto del mundo debido a la presencia de esta lengua tanto en los negocios como en la cultura de los EE.UU.

4.4.2.2 Español en educación superior

Según las cifras de alumnos matriculados, la India ocupa el tercer lugar después de los EE. UU y China en cuanto al sistema educativo más grande del mundo. Pero al nivel universitario no es tan positiva esa imagen ya que el porcentaje a ese nivel es de sólo 13% , que es muy bajo. El gobierno de la India ha formulado ambiciosos planes de mejorar ese porcentaje y utiliza la tecnología para este propósito. Últimamente ha lanzado varios programas de cursos MOOC (cursos online gratis), como el ePG Pathshala y SWAYAM, para hacer asequible la educación a las zonas más remotas del país y la gente más desfavorecida. Entre las asignaturas ofrecidas de momento bajo estas iniciativas del Gobierno, también se encuentran cursos de español que empiezan de nivel básico hasta niveles avanzados.

El plan educativo universitario para el español se consiste en una diplomatura o grado de tres años (B.A), un posgrado o una licenciatura de dos años (M.A), un predoctorado de dos años (MPhil.) y finalmente los estudios de doctorado que permiten cuatro años para terminar la tesis. En el año académico 2018-2019 solo las dos universidades JNU y DU han ofrecido los cuatro ciclos completos. Hay otras universidades y colegios universitarios que ofrecen cursos de certificado, diploma y diploma avanzado en español, Jamia Milia Islamia, DU, Jadavpur University. De las privadas, la Universidad Amity ofrece, cursos de grado y cursos adicionales de tipo diploma para los alumnos de otras carreras que necesitan cumplir los créditos requisitos de sus propios programas de estudio. Por otro lado, las universidades como, EFLU, Doon University ofrecen cursos de primero y segundo ciclo. La educación a distancia ofrecida por la universidad nacional abierta Indira Gandhi (IGNOU) también ha preparado cursos de español en colaboración con el Cervantes de Nueva Delhi y recientemente ha empezado con el curso de certificado.

Total de alumnos de español en el sistema universitario indio

| Universidad | Número de alumnos |
|---|-------------------|
| Universidad de Delhi | 710 |
| Universidad Jawaharlal Nehru. Centro de estudios españoles, portugueses, italianos y latinoamericanos | 163 |
| Universidad Jamia Milia IASLmia | 158 |
| Universidad Amity, Campus Noida | 1.916 |
| Doon University | 37 |
| Universidad de Inglés y Lenguas Extranjeras | 212 |
| Universidad de madras | 76 |
| Universidad de Rajasthan | 149 |
| Universidad hindú de Banaras | 103 |

Tabla 1. Alumnos de español en las universidades indias

Fuente Instituto Cervantes Nueva Delhi

4.4.2.3 Español en otras instituciones educativas

El número actual de universidades que ofrecen y admiten solo un cierto número de alumnos para varios cursos cada año debido a limitaciones de infraestructura e personal adecuados. Además, todas las personas no aprenden español con el motivo de conseguir un título universitario, lo hacen por sus propios intereses y objetivos. En este caso, el rol de instituciones no reguladas cobra mucha importancia y esto se observa en el elevado número de alumnos matriculados en estos centros, particularmente visible en la última década. Estos institutos sirven de apoyo para suministrar enseñanza del español a la demanda creciente no cubierta por el sistema universitario y es un verdadero reflejo del auge que el español ha experimentado en la India. Las personas, que acuden a estos institutos, principalmente son procedentes del mundo profesional y consideran el aprendizaje de español como una manera de encontrar mejores oportunidades de trabajo en las empresas. Al mismo tiempo, hoy en día hay muchas empresas que realizan cursos específicos de formación en español para sus empleados.

| Nombre de la academia | Número de matrículas | Lugar |
|---|----------------------|---|
| Instituto Hispania | 3.045 | Nueva Delhi, Bangalore, Chennai, Pune, Mumbai |
| Academia española | 500 | Mumbai |
| Instituto de Misión Ramakrishna | 334 | Kolkata |
| Mundo Latino | 275 | Nueva Delhi |
| Instituto de Simbiosis para Lenguas Extranjeras | 243 | Pune |
| Inlingua | 225 | Bangalore |
| Bharatiya Vidya Bhawan | 203 | Nueva Delhi |
| Alhambra | 130 | Nueva Delhi |
| En una palabra | 127 | Chennai |
| Horizontes Hispanos | 67 | Mumbai |
| IFLaC | 60 60 | Bangalore |
| Sociedad indohispana | 50 | Kolkata |
| Centro de estudio español | 50 | Kolkata |

| | | |
|--|-------|-------------|
| Centro de Lenguas Extranjeras | 45 | Chennai |
| Centro de estudio de lenguas extranjeras | 40 | Hyderabad |
| Instituto Sydenham | 38 | Mumbai |
| Hispan India | 25 | Chennai |
| Escuela Suiza de Idiomas | 25 | Nueva Delhi |
| Instituto Viva de Lenguas Extranjeras | 20 | Haryana |
| World Trade Center | 10 | Kolkata |
| Total | 5.512 | |

Tabla 2. Distribución global del alumnado en academias privadas
Fuente: Instituto Cervantes Nueva Delhi (2011-2012)

Se puede deducir que el sector no regulado de la enseñanza de español en la India todavía está en sus inicios pero es prometedor y puede ofrecer grandes posibilidades de expansión. Pero este sector sufre más incertidumbres que el sector universitario respaldado por el Estado. Se enfrentan muy a menudo con problemas como la falta de docentes calificados, el desarrollo curricular, salarios muy bajos y la precariedad laboral. Todo esto hace que los resultados obtenidos, a pesar del número de estudiantes, deja mucho por hacer. De todas maneras, está claro que cuando mejor consolidará el sector, también mejorarán sus servicios.

Algunos de estos centros merecen mención especial y podemos resaltar el trabajo de Bharatiya Vidya Bhavan en Nueva Delhi y el Instituto de la Misión Ramakrishna en Kolkata. Estos centros mantienen precios subsidiados de sus clases para hacer asequible el aprendizaje de español a los alumnos menos acomodados. También, no se puede evitar hacer mención del Instituto Hispania, fundado en 1997, es probablemente el primer instituto privado que se ha diseñado su currículo y estructurado sus cursos según los niveles del Marco Común Europeo de Referencia. Entre las academias que se debe mencionar el Indo Hispanic Language Academy en Kolkata cuyo Director Sr. Dibyajyoti Mukhopadhyay es un hombre apasionado del hispanismo y promueve el español mediante muchas actividades literarias que incluye a poetas y profesores del extranjero. En la actualidad hay muchos centros de enseñanza de español que también colaboran con el Cervantes a realizar los exámenes DELE en sus respectivas ciudades, por ejemplo, Indo Hispanic Language Academy en Kolkata, IFLAC, en Bangalore y Academia de Español en Mumbai.

4.5 Conclusión

Es evidente a partir de los hechos anteriores que hay un número cada vez mayor de estudiantes de lengua y cultura españolas en la India, en las escuelas, universidades e institutos. Las prácticas de enseñanza y aprendizaje que mejor se adaptan a las necesidades y peculiaridades de los estudiantes multilingües y multiculturales del subcontinente indio. Por lo tanto, esta investigación particular adquiere más relevancia, ya que es un trabajo pionero en el campo del análisis en profundidad de errores de los estudiantes indios de español teniendo en cuenta su perfil lingüístico.

Capítulo 5

Metodología de la investigación y detalles del corpus

5.1 Descripción global de la metodología utilizada

Una de las formas más comunes de clasificar la investigación es categorizándola de acuerdo con los datos. Según los datos recopilados, la investigación se puede clasificar en dos tipos: investigaciones cuantitativas y cualitativas. En pocas palabras, la investigación cuantitativa trata de números, mientras que la investigación cualitativa trata de palabras. En el estudio cuantitativo, los datos se presentan en formas numéricas (por ejemplo, mediante el uso de porcentajes). Los estudios cuantitativos generalmente comienzan con hipótesis que deben ser 'probadas' realizando la investigación. En contraste, los estudios cualitativos comienzan con la suposición de que el tema de investigación debe ser entendido 'holísticamente' (McKay, 2006: 6). Esto se hace teniendo en cuenta una variedad de factores que pueden afectar a los participantes.

Richards y Schmidt (2002: 436) dicen que la investigación cuantitativa utiliza procedimientos que acumularon datos en forma numérica. Para mostrar de manera más elaborada, el término generalmente sugiere un enfoque de investigación que tiene como objetivo vincular la explicación de los fenómenos a través de la identificación de los cambios que se pueden hacer sobre la base de la investigación experimental. Para este estudio, un método cuantitativo es apropiado ya que el estudio se enfoca en la frecuencia de errores en inglés escrito. Dado que esta investigación también se centra en la naturaleza de los errores (en términos de tiempo, ortografía, preposiciones, etc.), también adopta un método cualitativo. El enfoque cualitativo es científico, trata de proporcionar evidencia para la investigación. Se centra en la naturaleza específica de un problema para proporcionar una explicación o solución.

Este estudio adopta tanto el método de investigación cuantitativa como el método de investigación cualitativa siempre que sea necesario. Para reunir información sobre números y cualquier cosa que se pueda medir, se utilizan métodos cuantitativos como técnicas de investigación (Nunan, 2001: 87-92). Las

estadísticas, gráficos y tablas a menudo se usan para mostrar los resultados de estos métodos.

5.1.1 Análisis de datos y clasificación de errores

El análisis de datos generalmente lo hace para descubrir patrones y tendencias en conjuntos de datos. Y también el objetivo de la interpretación de datos es explicar esos patrones y tendencias. Los científicos a menudo usan estas técnicas para analizar e interpretar los datos para mostrar a otros académicos con el fin de usarlos en la investigación futura (Egger y Carpi, 2008: 1). El análisis de errores es un tipo de teoría y método para analizar los datos. Según Richards et al., (2002) y Caicedo (2009:43) el análisis de errores es un enfoque para identificar, clasificar, describir las categorías y explicar las formas erróneas o no aceptables del lenguaje en la expresión oral o escrita del alumno. De acuerdo con las pautas para elegir un corpus de lenguaje según lo sugerido por Ellis (1995: 51-52), los datos de varios tipos de trabajos escritos se obtuvieron de 84 alumnos indios que aprenden español como lengua extranjera en el Centro de Estudios de Español, Portugués, Italiano y Latinoamericano (CSPILAS), en la Universidad Jawaharlal Nehru (JNU), Nueva Delhi .

5.2 El corpus

El Centro de Estudios Españoles, Portugueses, Italianos y Latinoamericanos (CSPILAS) es uno de los departamentos de idiomas que forman la Escuela de Estudios de Lengua, Literatura y Cultura, de la Universidad Jawaharlal Nehru en Nueva Delhi, la capital de la India. El Centro se estableció originalmente como el Centro de Estudios Españoles a principios de la década de 1970 y posteriormente se expandió para incluir programas portugueses e italianos y fue renombrado en 2004. El Centro se encuentra entre las instituciones pioneras dedicadas a los estudios españoles y latinoamericanos en el sudeste asiático. El Centro ha desarrollado relaciones con varias universidades e institutos internacionales para llevar a cabo investigaciones en diversos campos relacionados con los estudios hispanos. Se ha convertido en un centro especializado que se ocupa del idioma, la lingüística, la literatura de España y América Latina, la cultura y la civilización de todo el mundo hispano, los estudios

interdisciplinarios y también implica la interacción con otras disciplinas como historia, sociología, filosofía y estudios políticos y literatura comparada. Además de esto, el Centro tiene su propio enfoque de investigación en adquisición de idioma español y la enseñanza de español como lengua extranjera.

Para facilitar la investigación y el desarrollo, la interacción con académicos de la India y del extranjero, forma parte de las actividades académicas del centro. A través de la cooperación bilateral entre la India y España; se invita regularmente a profesores visitantes de España por un período de dos años a partir de las últimas dos décadas.

El Centro publica anualmente una revista de investigación "Hispanic Horizon" que tiene una alta visibilidad académica en India y en el exterior. Este es el primer centro en el país que introdujo de forma regular cursos de tiempo completo de B.A (Diplomatura), M.A (Licenciatura) y MPhil. (programa predoctoral) y PhD. (Doctorado) de estudios en español.

Para el propósito de esta investigación, nos hemos centrado en los estudiantes de Diplomatura es decir, los estudiantes que se matricularon en el programa de B.A Hons en español y han cumplido los tres años de estudios.

5.2.1 Perfil de los alumnos del programa B.A(Hons.) en español

El título de B.A(Hons) en español es un programa de tres años de duración y cada año hay una inscripción máxima de 36 estudiantes. El ingreso a este programa se realiza a través de un examen a nivel nacional que se realiza todos los años en muchas ciudades de la India. Las asignaturas de B.A que se ofrecen a los estudiantes se centran no solo en impartir el dominio del idioma en las habilidades escritas y orales de español a través de una combinación de métodos tradicionales/modernos, incluyendo el uso del laboratorio de idiomas y espectáculos de películas, sino también ofrecen contenido sobre historia y civilización, cultura y literatura de España y otros países de habla hispana. También hay asignaturas de traducción que incluyen textos profesionales, técnicos, literarios y comerciales.

Además de las asignaturas principales, el estudiante de B.A tiene que optar por ocho asignaturas opcionales durante los seis semestres. Pueden elegir de disciplinas como: ciencias política, sociología, historia, geografía, filosofía, literatura en inglés/ Hindi/Urdu, lingüística, informática, etc. Estas se llevan a cabo durante el curso del programa. En la sección de anexos se ha proporcionado una lista de las asignaturas ofrecidas en el programa de B.A en español de tres años.

5.2.2 Lengua materna y origen de los informantes

Es muy importante saber si los informantes de esta investigación tienen más de una lengua materna o si han estudiado otros idiomas que, debido a las posibles interferencias interlinguales, puedan afectar el aprendizaje de los estudiantes indios de español. La mayoría de los estudiantes pertenecen a la región norte y tienen su lengua materna como el hindi. Aunque también hay una minoría de estudiantes de las regiones noreste y sur y no tienen el hindi como lengua materna, pero todos pueden comunicarse en hindi básico y en algún momento de su escolarización se han encontrado el hindi como una asignatura. La primera lengua extranjera cursada por el grupo es inglés, de la que han recibido clases en sus años de colegio. Además, cada año hay estudiantes coreanos cuya lengua materna es el coreano, o alguna vez alumnos de otros países por ejemplo Gabón, pero tienen conocimiento del inglés. Para este estudio, los estudiantes coreanos u otros extranjeros no han sido incluidos.

Para los propósitos de esta investigación hemos tenido en cuenta las influencias causadas por la presencia de dos idiomas principales, el hindi y el inglés, en el repertorio lingüístico del estudiante cuando comienzan a aprender español como lengua extranjera. Por lo tanto, trataremos de indicar los posibles errores interlinguales que ocurren durante el aprendizaje del español como lengua extranjera. Además, es importante resaltar que según la estructura institucional de la Universidad, los estudiantes de una u otra manera tendrán que aprender el inglés. Desde el examen de entrada para el programa de B.A, los estudiantes tienen que tomar un examen que está preparado en inglés. Además, los estudiantes tienen que obligatoriamente completar los créditos

necesarios en el curso mediante el estudio de los cursos opcionales como la ciencia política, lingüística, etc., que se imparte en inglés. También en las asignaturas principales del centro de español hay asignaturas de traducción que implican la traducción de textos del inglés al español y del español al inglés. Por lo tanto, la investigación sobre el análisis de errores de los estudiantes tiene que considerar necesariamente las transferencias causadas por las L1 y L2 de los estudiantes indios en la adquisición del español como L3.

5.2.3 Extensión de la muestra

El resultado de esta investigación también se ve afectado por el número de participantes. Para nuestro estudio hemos incluido a 84 estudiantes de español. Entre ellos, 45 estudiantes son chicos y 39 son chicas. Estos son estudiantes que han completado con éxito el programa de B.A, es decir, que se han sometido a todas las materias mencionadas anteriormente durante los tres años del programa de B.A en español. Son alumnos de tres promociones, de 2016 a 2018. El estudio actual podrá demostrar los errores fosilizados que no se han corregido durante el período de tres años de aprendizaje en el programa de B.A. El análisis y las inferencias extraídos de este estudio serán muy importantes para lograr cambios en el enfoque pedagógico que se llevará a cabo en el aula.

5.2.4 Tipo de corpus

Los errores orales son diferentes porque los errores en las producciones escritas porque presentan la posibilidad de volver a verificar o autocorrección que no está disponible en el caso de la expresión oral. El estudiante dispone de la oportunidad de hacer una reflexión lingüística en el caso de la expresión escrita. Este estudio involucra la producción escrita de los estudiantes. Se recogieron los papeles de respuesta escrita de los exámenes finales del semestre que pertenecen a diversos temas de las asignaturas estudiadas durante el tercer año del programa de B.A en español.

El tipo de texto también tiene una influencia sobre el error cometido y por lo tanto con el fin de obtener una visión integral de los errores de los estudiantes. El corpus de los papeles de respuestas escritas es de naturaleza variada, ya que las

materias ofrecidas en el programa de tercer año de licenciatura incluyen literatura, idioma y traducción del inglés al español y del español al inglés. Esta selección nos proporciona diferentes tipos de texto: narrativo, descriptivo-expositivo y textos instructivos.

5.3 Ampliación del análisis

El objetivo principal de esta investigación es verificar los errores gramaticales de los estudiantes indios de español como lengua extranjera. Alba Quiñones (2009:5) dice: "El análisis puede centrarse en una, varias o todas las subcompetencias que forman parte de la competencia comunicativa". En este trabajo de investigación tenemos que centrarnos en el análisis de errores gramaticales. Por lo tanto, no se trata simplemente de un estudio limitado solo a una categoría gramatical, sino que abarca varios niveles: morfosintáctico, ortográfico y léxico, para observar las diferentes dificultades lingüísticas de los estudiantes.

Las pruebas se recopilaron para tres promociones de estudiantes de BA de último año, desde 2016 hasta 2018. No es un estudio diacrónico, sino se circunscribe en el área de un análisis sincrónico.

5.4 Metodología

Con base en los fundamentos teóricos establecidos por Corder (1967), que ya hemos explicado en los capítulos anteriores, esta investigación actual pretende seguir una metodología que se adapte a los objetivos de la investigación. El objetivo de la investigación actual es identificar, analizar, clasificar y describir los errores en la producción escrita de los estudiantes indios de español como lengua extranjera para poder determinar las áreas de mayor dificultad y, por lo tanto, proponer cambios pedagógicos. La investigación se ha llevado a cabo de la siguiente manera :

- 1) Recopilación del corpus de datos
- 2) Identificación de los errores
- 3) Clasificación según una taxonomía

- 4) Descripción de los errores
- 5) Explicación de los errores
- 6) Implicaciones didácticas para la aplicación en la enseñanza y el aprendizaje

A continuación, discutiremos brevemente cada etapa :

5.4.1 Recopilación del corpus

Como ya se explicó anteriormente, este estudio de investigación se realizó en CSPILAS, y los participantes fueron los alumnos que completaron con éxito los tres años del programa BA Hons en español. El corpus está compuesto por los guiones de respuesta de los exámenes de fin de semestre tomados en diferentes asignaturas correspondientes al tercer año del programa BA Hons en español.

5.4.2 Identificación de los errores

Corder ha afirmado que se debe tomar cada oración como una idiosincrásica hasta que se demuestre lo contrario. Siguiendo la declaración de Corder, podemos distinguir dos tipos de idiosincrásicas de oraciones:

Oraciones idiosincrásicas cubiertas: aquellas oraciones que están bien formadas superficialmente pero que no encajan en el contexto

Oraciones claramente idiosincrásicas: aquellas oraciones que están superficialmente mal formadas.

Tomando las características extrínsecas del error como punto de partida, estamos de acuerdo con Corder en que los errores, a diferencia de las faltas, "se presentan de una manera más sistemática, reflejan la competencia transitoria (IL)" (Fernández,1997, 28) y su ocurrencia está marcada por una frecuencia relativamente mayor, exhibida por un grupo de estudiantes que están expuestos a condiciones similares de aprendizaje.

Diagnosticar cualquier desviación lingüística como un error es un proceso complejo ya que las normas de un idioma también son dinámicas y presentan muchas variaciones. Para el propósito de nuestra investigación, consideraremos

como un error cualquier desviación que sea agramatical o inaceptable en un contexto dado según la Nueva Gramática de la lengua española de la RAE.

5.4.3 Clasificación de los errores

Hemos estudiado las taxonomías de Vázquez (1991), Santos Gargallo (1993) y Fernández (1997) y, según nuestro corpus, hemos seguido en gran medida la propuesta por Fernández. Teniendo en cuenta el propósito de satisfacer las necesidades de investigación de manera más efectiva, hemos optado por una clasificación adaptada. Nuestra clasificación se basa en los criterios lingüísticos y no solo indica los errores morfosintácticos sino que amplía los criterios y cubre los errores léxicos y ortográficos.

5.4.4 Descripción de los errores

Con el motivo de sobrepasar las críticas asociadas con el AE, hemos separado visiblemente la parte descriptiva de los errores de la parte explicativa. Los errores se basan en su totalidad en los criterios descriptivos de naturaleza puramente lingüística, de los cuales seleccionamos los siguientes:

- La adición: se explica por la presencia errónea de un elemento lingüístico.
- Omisión: que se caracteriza por la ausencia de un elemento lingüístico.
- Selección falsa: se caracteriza por la confusión de elementos de la misma categoría o también la forma incorrecta del morfema
- Colocación errónea: es la colocación incorrecta de un elemento lingüístico en una oración.

5.4.5 Explicación de los errores

La explicación de los errores ha sido uno de los puntos más complejos de todo el proceso porque el error no debe a solo un factor, sino es el resultado de la interacción de varios factores.

Para completar esta fase, hemos seguido los criterios elaborados por Fernández para las explicaciones de los errores presentados.

Criterios etiológicos:

1. Interlingual : las influencias de la Lengua Materna o la interferencia de otros L2 del alumno .
2. Intralingual -
 - Hipergeneralización: la generalización de reglas y su aplicación errónea a casos en los que esto no se aplica. Es una regularización incorrecta de las normas sin tener en cuenta las excepciones .
 - Analogía: se entiende como el uso de una construcción por otra formal, funcional o semánticamente cercana, pero que no se considera apropiada en el contexto o en el registro utilizado.
 - La influencia de la forma fuerte: se observa que algunas formas se usan con más frecuencia o son más asequibles en comparación con otras formas.
 - La hipercorrección: se entiende como un fenómeno contrario a la generalización. Eso significa hacer una excepción de la norma o extrapolar una dificultad desde el contraste con L1 hasta los casos en que no existe tal contraste.
 - Neutralización: es la simplificación del sistema debido a la ignorancia de las normas de uso o la no comprensión absoluta de los nuevos parámetros.

También en algún caso, hemos hecho la presentación de nuestra propuesta utilizando los criterios pedagógicos: tipo de error inducido por aplicar una técnica de forma incorrecta, tal como la evitación de la explicación de las excepciones.

5.4.6 Implicaciones didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje

En esta última fase, una vez que se han detectado los aspectos más conflictivos del proceso de aprendizaje, nuestro objetivo es proponer medidas correctivas para resolverlos como profesores del idioma.

5.5 Conclusión

A modo de resumen, nuestro análisis se compone de tres criterios en el análisis de los errores:

Criterios lingüísticos: morfosintáctico, ortográfico y léxico-semántico.

Criterios descriptivos: adición, omisión, elección falsa y ubicación errónea

Criterios etiológicos: errores interlinguales y errores intralinguales.

Para cada categoría presentamos unos ejemplos sacados del corpus recopilado para este estudio. El error se resalta en cursiva y la versión correcta también se proporciona al lado de la forma incorrecta. Se ha hecho un contraste con la lenguas LM y L2 de los estudiantes para determinar posibles interferencias. También se ha intentado indicar un posible cambio en los enfoques pedagógicos hacia la enseñanza del español como lengua extranjera y particularmente ciertos conceptos gramaticales de español para estudiantes indios.

Capítulo 6

Análisis de los resultados

En esta parte de la tesis pretendemos presentar los resultados de nuestra investigación sobre los errores cometidos por los estudiantes indios de español como lengua extranjera. Primero, mostraremos los hallazgos generales del estudio y luego elaboraremos las diferentes clases y subclases de nuestro análisis. En cada etapa presentaremos un contraste de los elementos gramaticales en la lengua meta con su contraparte en la LM o L2 del alumno indio.

Anteriormente en esta disertación, se ha hablado del corpus que se usaría para llevar a cabo la investigación. Los datos de este corpus fueron textos escritos producidos por estudiantes indios de diferentes edades que tienen diferentes competencias en su aprendizaje del español como lengua extranjera. Estos estudiantes que han terminado el programa de B.A en español del departamento de español CSPILAS, en JNU. Se puede considerar que equivalen a un nivel intermedio alto o avanzado de español.

Para el propósito de nuestra investigación, nos hemos centrado en los errores lingüísticos encontrados en los textos escritos de los estudiantes indios. Un total de 252 exámenes de producción escrita se analizaron para este propósito, que consistía en textos variados en función de las asignaturas que se imparten en CSPILAS, JNU e incluía textos de literatura, lengua y cultura, y traducción de español al inglés y viceversa. Estos textos de diferentes tipos facilitaron la introducción de vocabulario específico y diferentes estructuras sintácticas que a su vez facilita la diversidad de errores y la facilidad de encontrarlos. Por lo tanto, en nuestro análisis nos centraremos en la gama holística de los errores morfosintácticos, léxicos y ortográficos que clasificaremos en nuestro estudio y explicaremos las causas probables. También sobre la base de los criterios descriptivos, podremos presentar la naturaleza de estos errores y, posteriormente, explicar los orígenes de dichos errores con la ayuda de los criterios etiológicos.

6.1 Errores basados en criterios lingüísticos

En esta sección, consideraremos los errores relacionados con las estructuras morfosintácticas, los errores léxicos y ortográficos. Esta sección constituye el peso principal de nuestro análisis de investigación y ha sido tratada en detalle. El primer paso fue determinar cuáles fueron los errores más habituales que encontramos en nuestro corpus.

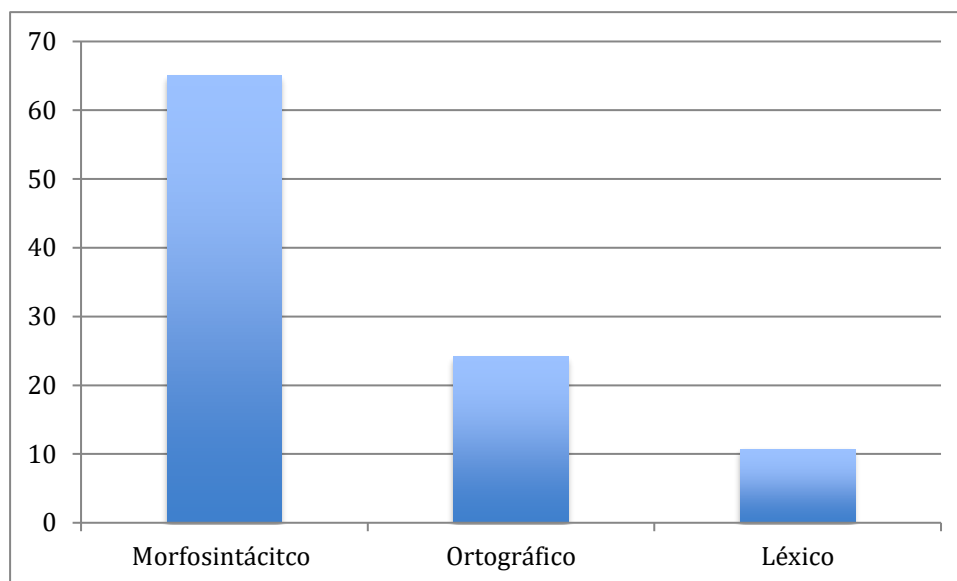


Gráfico 1 : Distribución global de los errores

Se identificó un número total de 3659 errores en el corpus escrito compilado para el trabajo de investigación. El número máximo de errores encontrados se puede clasificar en el nivel morfosintáctico con 2382 errores que corresponde a un 65,09% de los errores totales, seguido por 886 o 24,21% de errores de ortografía y finalmente 391 o 10,69% de errores léxicos.

6.1.1 Errores morfosintácticos

Los errores morfosintácticos constituyen un grupo grande compuesto por artículos, sustantivos, pronombres, preposiciones, adjetivos, adverbios, conjunciones, interjecciones, determinantes y los diferentes tiempos y modos de las formas verbales. Este es un grupo vasto y hay un alto grado de errores relacionados con la concordancia en estos elementos. En nuestra investigación,

enfocaremos principalmente en los errores de artículos, sustantivos, pronombres, preposiciones, adjetivos y verbos, en función del amplio número de errores detectados en estos elementos.

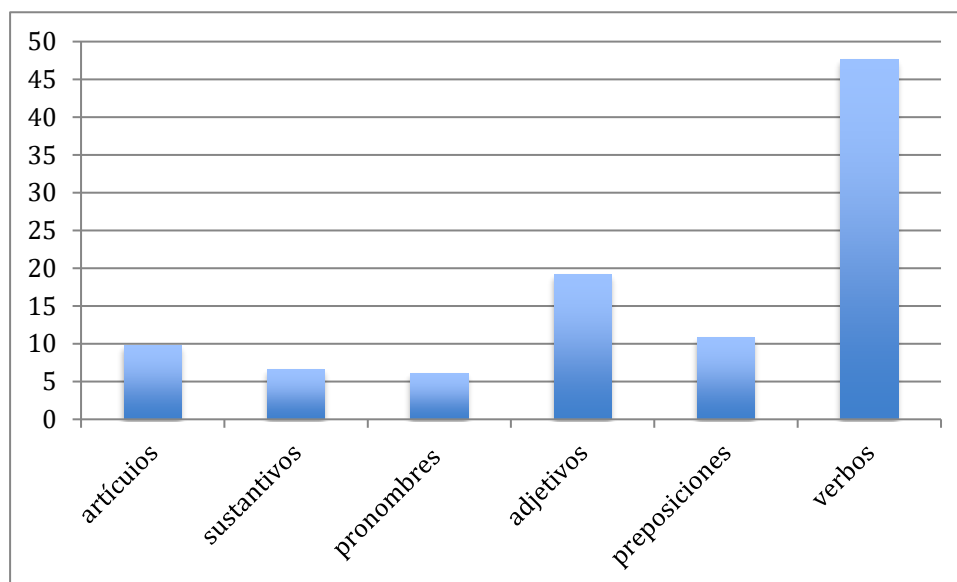


Gráfico 2 : Distribución de los errores morfosintácticos

Como se puede observar en el gráfico arriba, el mayor peso de los errores morfosintácticos se encuentra en los verbos con un 47,60% de errores. Esto es indicativo del hecho de que el patrón de conjugación de los verbos españoles y su funcionamiento causa dificultades a los estudiantes indios. Los detalles del mismo se discutirán más adelante en este análisis. Los artículos, sustantivos y adjetivos españoles han mostrado numerosos problemas de concordancia a medida que cambian las formas basadas en reglas de género y número. Los errores relacionados con las preposiciones y los pronombres son relativamente menores en comparación con los otros elementos morfosintácticos estudiados en esta investigación.

6.1.2 Errores ortográficos

En esta área, hemos encontrado en nuestro estudio que los estudiantes han cometido errores principalmente en el acento escrito. Los sustantivos y formas verbales en español junto con algunos pronombres y adjetivos están llenos de acentos escritos que no son fáciles de memorizar, lo que resulta en una omisión

frecuente o una colocación incorrecta del acento escrito. El otro error que se incluye en esta categoría son los signos de puntuación. Nuestro enfoque ha sido la omisión de signos interrogativos y exclamativos que los alumnos con frecuencia olvidan usar, particularmente los signos invertidos al comienzo de tales oraciones. Finalmente, la confusión de la mayúscula y la minúscula en español también es un conjunto difícil de reglas para los estudiantes indios y, por lo tanto, es probable que haya errores.

6.1.3 Errores léxicos

En esta sección, hemos resaltado los errores cometidos por los alumnos debido a la influencia del inglés en el aprendizaje del español. Es más una estrategia de aprendizaje que, en múltiples ocasiones, los estudiantes, en caso de no poder encontrar una palabra en particular en español, han tratado convenientemente de crear una, usando la palabra más cercana posible del inglés. O bien, ha introducido directamente la palabra en inglés en el texto para completar la oración. Este tipo de error se ha encontrado con más frecuencia en el caso de los sustantivos, seguido de adjetivos y finalmente en verbos.

6.2 Errores basados en los criterios descriptivos

Como se mencionó anteriormente que nuestro análisis hará uso de los criterios descriptivos dados por Fernández (1997), en esta sección pretendemos proporcionar un análisis general de los errores encontrados en este estudio de acuerdo con los criterios descriptivos. Hay cuatro aspectos principales en este criterio : adición, omisión, elección falsa y ubicación errónea. En el análisis de los datos sacados del corpus se ha encontrado que la mayoría de los errores pertenecen a la tendencia de la elección falsa o elección errónea seguido de omisión en el segundo lugar y adición en el tercer lugar y finalmente la ubicación errónea.

6.3 Errores basados en criterios etiológicos

Los criterios etiológicos son uno de los instrumentos analíticos de nuestra investigación y tienen una gran relevancia para comprender los orígenes y

tendencias de los errores cometidos por los estudiantes indios de español como lengua extranjera. Los dos componentes principales de este criterio para la categorización de errores son

- 1) Errores interlingüísticos o errores causados por la interferencia de LM o L2 de los alumnos.
- 2) Errores intraingüísticos o errores que se han causado debido a las complejidades que la estructura de la lengua meta plantea al alumno no nativo.

Como ya se mencionó en las secciones anteriores, en nuestro estudio, la mayoría de los participantes tenían el hindi como lengua materna y el inglés como segundo idioma en el que habían recibido capacitación formal durante sus años escolares. Además, en el programa de educación universitaria de B.A Hons. en español hay una gran presencia de inglés en el proceso de aprendizaje de idiomas. Muchas veces los estudiantes tienden a hacer una traducción literal del inglés al español y viceversa, lo que genera confusión y errores.

Desde el punto de vista interlingual, podemos afirmar que el papel de hindi es muy restringido: el modo de enseñar es muchas veces a través de inglés en las etapas iniciales de aprendizaje del español, los manuales y diccionarios están disponibles para español-inglés y casi ningún manual / diccionario completo está disponible para hindi-español. Incluso los estudiantes que consiguen empleo como expertos de español, tienen que dominar el inglés para trabajar como traductores e intérpretes. Por lo tanto, se observa que a pesar de la similitud múltiple en las estructuras gramaticales del español y del hindi, la influencia del hindi en el aprendizaje del español es insignificante.

La mayoría de los errores son de tipo intralingual y se han discutido en cada sección individual en la parte posterior de este análisis. Errores como el uso de *por* y *para*, *muy* y *mucho*, *bueno* y *bien*, *ser* y *estar*, *indicativo* y *subjuntivo*, etc., son conceptos que causan dificultades al aprendiz de español no nativo. La mayor causa de estos errores intralingüísticos es el desconocimiento de las limitaciones o la aplicación incompleta de las reglas gramaticales.

En la segunda mitad de este análisis, hemos presentado los errores en las secciones individuales de artículos, sustantivos, pronombres, preposiciones, adjetivos y verbos. Además, una última sección donde los errores ortográficos y léxicos también han sido explicados una vez más con los criterios intralinguales e interlinguales.

6.4 Errores morfosintácticos

6.4.1 Artículos

Para los estudiantes indios de español como lengua extranjera, el uso apropiado del sistema de artículos en español, es decir, el artículo definitivo (el, la, los, las), el artículo indefinido (un, una, unos, unas) y neutral (lo), es definitivamente uno de los principales obstáculos que tienen que enfrentar. Esto también se puede ver a la luz de la distancia interlingüística entre la lengua meta y la lengua nativa de los alumnos. El hecho de que el idioma hindi esté desprovisto de dicho mecanismo de artículo y solo tenga "ek" como artículo indefinido, pero que también esté restringido a la importancia del número en lugar del género, como *un* y *una* en español, podría ser una posible razón para tales dificultades en la adquisición de los artículos españoles. Sin embargo, la ausencia del sistema de artículos en hindi no es la única causa de errores producidos por los estudiantes indios. Por otro lado, el inglés tiene la provisión del artículo definido "*the*" y los artículos indefinidos "*a, an*" pero a diferencia del español carece de variaciones específicas basadas en el género, es decir masculino o femenino, y el número en sentido de singular o plural. En esta sección, vamos a analizar los errores de los artículos producidos en los trabajos escritos de los estudiantes indios, enfatizando en los siguientes aspectos: omisión, adición, selección falsa o ubicación errónea.

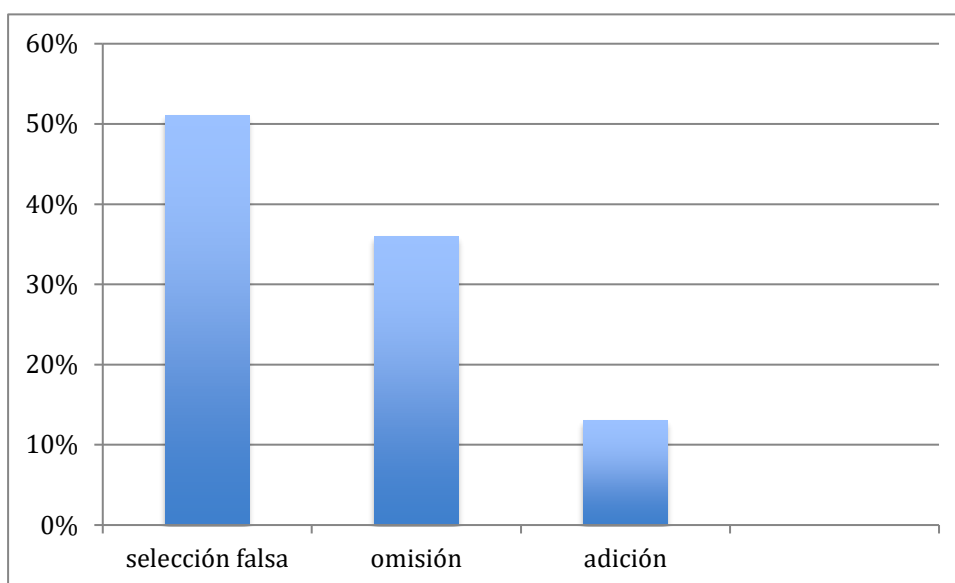


Gráfico 3 : Tipos de errores de artículos

Según los datos estadísticos compilados, del número total de los errores realizados, los de artículos son 232 , que corresponde a 9,74% del total de errores morfosintácticos. Este es un porcentaje de error considerable y demuestra la dificultad que enfrentan los estudiantes mientras aprenden el uso de los artículos en español. Del análisis de estos errores podemos observar que el área de mayor problema es la selección falsa del artículo según el género y el número de la forma nominal correspondiente. Este error exhibe una gran confusión con respecto al género del sustantivo y su artículo correspondiente en español. La otra tendencia es la de la omisión del artículo. Además, es interesante que los estudiantes hayan agregado el artículo en lugares donde no era necesario. En muchos casos se encontró que las formas posesivas se han utilizado en lugar del artículo, particularmente en el caso de verbos como doler.

Selección falsa

Hay una abrumadora cantidad de selección falsa de artículos. Todos los casos que encontramos están relacionados con la concordancia de género y número de artículos. Esto probablemente se debe a que en inglés no existe el concepto de género para las cosas inanimadas. En hindi, el género se usa para cosas, pero como se mencionó anteriormente, no se usan artículos. Los estudiantes tienden a relacionar el género diferente con un final diferente, es

decir, generalmente asocian el final en *-a* con sustantivos femeninos y el final en *-o* con sustantivos masculinos. Pero los estudiantes indios de español tienden a confundirse y esto se puede ver en los siguientes ejemplos:

Los barbarianos luchan a todas las aspectas negativas (todos los aspectos negativos)

La revolución mexicana comienza en 1910 cuando los ideas políticas ... (las ideas)

Quería los normas nuevos para cambiar (las nuevas normas)

Zapata también pensaba al mismo (lo mismo)

Cuando los colonizadores vienen al Argentina (a la Argentina)

En ese momento el ascensor vibraba y los puertas.... (las puertas)

Trabajaba en un grande editorial ... (una editorial grande)

* *Era de aspecto raro. Su pelo fue cortado mal ...* (Tenía un aspecto raro. Tenía el pelo mal cortado). En este ejemplo en particular vemos el uso del adjetivo posesivo para partes del cuerpo, esta construcción es común en hindi e inglés también. Pero en el caso de español con partes del cuerpo, se usa el artículo y debido a esta aplicación incompleta de la regla, el estudiante tiende a cometer tales errores.

Omisión

Veamos los errores en el siguiente fragmento tomado del corpus compilado para este trabajo de investigación:

Como viejo y largo multilateral prestatador en América Latina y Cariequina, el grupo BID es primero compañero con sector privado que combina regresos financieros y sociales para contribuir en la reducción de pobreza y para sostener desarrollo económico.

La versión correcta se presenta a continuación:

Como *el* prestamista multilateral más antiguo y más grande de América Latina y *el* Caribe, el grupo BID es *el* socio principal para *los* proyectos *del* sector privado que combina rendimientos financieros y sociales para contribuir a *la* reducción de *la* pobreza y *el* desarrollo económico sostenible.

Como se puede observar en el fragmento anterior, los estudiantes indios exhiben muchos errores de omisión de artículos. Esta tendencia a omitir artículos claramente tiene una fuerte influencia interlingual aquí porque en el caso de los artículos en hindi no existen y en inglés los artículos se comportan de manera diferente. Por lo tanto, los estudiantes indios tienden a confundirse fácilmente en el uso correcto de los artículos. Además, en español, muchos lugares, países y ciudades también se escriben con el uso de artículos: La India, La Argentina, La Habana, los EE: UU, etc. No se encuentra un caso similar en hindi ni en inglés, por lo tanto, los estudiantes tienden a ignorar este aspecto único y particular de los artículos en español.

Adición

Hay, por otro lado, un pequeño número de ejemplos en los que los estudiantes usan los artículos cuando no son obligatorios.

Ad narrandum - pone el énfasis a los hechos. (pone énfasis en)

La revolución mexicana termina en el año 1920 pero tenía efectos después de terminar también. (después de terminar)

El Grupo BID ofrece los bienes y servicios de una gran variedad de jugadores de microentidades a empresas grandes.

El grupo BID ofrece productos y servicios a una amplia gama de actores que van desde microempresas hasta empresas grandes.

Ubicación errónea

En cuanto a la colocación errónea no se han encontrado errores de artículos en el corpus compilado para esta investigación.

Conclusión

Los artículos en español presentan un nuevo elemento para los estudiantes indios que no conocen en su lengua materna, es decir, hindi. Es sobre la base de su conocimiento del inglés que los estudiantes comprenden fácilmente el elemento gramatical de artículos determinados e indeterminados. Pero esto actúa como una transferencia negativa porque en inglés las reglas de los artículos son diferentes y, además, no cambian según el género y el número del nombre asociado. Las diferencias con el inglés deben destacarse durante las clases y practicadas por separado en las actividades del aula y también en las tareas de casa.

6.4.2 Sustantivos

El sistema de sustantivos en español es bastante similar al del hindi, ya que ambos idiomas tienen el género y las formas plurales de los sustantivos. De hecho, debido a la influencia del árabe en hindi, muchas palabras tienen orígenes morfológicos muy similares. Por ejemplo:

| Hindi | Español |
|---------------------|----------------|
| <i>kameez</i> | camisa |
| <i>mez</i> | mesa |
| <i>shakkar</i> | azúcar |
| <i>Insha Allah!</i> | ¡Ojalá! |

Pero debe notarse que en algunos casos un sustantivo que es masculino en hindi resulta ser femenino en español. A continuación hay algunos ejemplos de tales sustantivos:

| Hindi | Español | Inglés * (sin género) |
|--------------------------------|-----------------------|------------------------------|
| <i>pustak</i> (fem.) | libro (mas.) | book |
| <i>ghar</i> (mas.) | casa (fem.) | house |
| <i>pareshani</i> (fem.) | problema (mas.) | problem |
| <i>gaadiyaan</i> (fem. plural) | coches (mas. plural) | cars (plural) |
| <i>darwaaze</i> (mas. plural) | puertas (fem. plural) | doors (plural) |

Tabla 3. Comparación de sustantivos en hindi, español e inglés
Elaboración propia

El idioma inglés no tiene género en los sustantivos de objetos inanimados y solo lo exhibe en caso de los sustantivos de género biológico. Por lo tanto, no existe un impacto directo del inglés en los sustantivos españoles en lo que respecta a determinar el género de un objeto en particular. Sin embargo, los sustantivos en inglés tienen similitud con las palabras en español debido a la influencia del latín o por ser préstamos lingüísticos. Algunos ejemplos se dan a continuación:

| <u>Inglés</u> | <u>Español</u> |
|----------------------|-----------------------|
| university | universidad |
| problem | problema |
| airports | aeropuertos |
| hotel | hotel |

Los estudiantes indios desarrollan una tendencia a asociar palabras en inglés con sus contrapartes en español, por lo tanto, muchas veces simplemente modifican la palabra en inglés agregando el sufijo -a, -o, -ción, etc. Por ejemplo:

| <u>Inglés</u> | <u>Español</u> |
|----------------------|--|
| destino | <i>destinación</i> (palabra incorrecta), destino es la palabra correcta. |

Existe el caso de los cognados falsos y hay numerosos errores de este tipo en los aprendices indios. Se han explicado estos casos más adelante en la sección de errores léxicos.

El otro hábito de error observado en los estudiantes indios es, a la hora de hacer plural de sustantivos. Debido a la influencia del inglés, los estudiantes tienden a hacer el plural de sustantivos en español simplemente agregando el sufijo "-s" al sustantivo, lo que está mal hecho.

| Inglés | | Español | |
|---------------|-----------|----------------|----------------------------|
| SINGULAR | PLURAL | SINGULAR | PLURAL |
| profesor | profesors | profesor | *profesors (profesores) |
| hotel | hotels | hotel | *hotels (hoteles) |

Tabla 4. Plural de sustantivos en inglés y español
Elaboración propia

En el corpus estudiado encontramos un total de 159 errores relacionados con los sustantivos. También, se han incluido los sustantivos en la sección de los errores léxicos. Es muy difícil encontrar ejemplos de cada uno de los procesos descritos por Fernández, y en el caso de los sustantivos que encontramos casos de falsa selección falsa, todos ellos relacionados con la concordancia de género y número de los sustantivos españoles:

Hay un aumentar en la participación de las mujeres ... (un aumento)

Tiene dos hermano y dos hermana. (dos hermanos y dos hermanas)

Me disculpe por molestado (por la molestía)

Conclusión

Las influencias interlingüales del hindi y el inglés en el aprendizaje de los sustantivos españoles están claramente visibles y, al momento de enseñar los

sustantivos a los estudiantes indios, el instructor debe resaltar los aspectos mencionados en esta sección. Los errores de los sustantivos han sido nuevamente discutidos en la sección léxica donde las diferentes tendencias de los estudiantes para modificar palabras en español han sido discutidas con mayor detalle.

6.4.3 Pronombres

Los pronombres en español pueden ser realmente confusos para los estudiantes no nativos y tiene sentido porque cuando un sustantivo en español necesita ser sustituido por un pronombre de objeto directo o indirecto, entonces tenemos que pensar en muchas cosas. Tenemos que considerar el orden de las oraciones, las preposiciones, cuándo podemos o no podemos reemplazar objetos, y algunas reglas especiales para combinar pronombres de objeto directos e indirectos en español.

Al contrario de nuestras expectativas, no encontramos muchos ejemplos de uso de los pronombres por los alumnos indios. La mayoría de los errores pertenecen al mal uso del pronombre “se” en casos donde no había necesidad de su uso. Por lo tanto, los pronombres de español no forman una cantidad grande de errores cometidos por los estudiantes indios. Se encontró un total de 147 errores de pronombres en el corpus de nuestro estudio. En nuestra investigación hemos podido encontrar que los tipos de error eran de los pronombres personales, seguido de los pronombres de complementos directos e indirectos y finalmente de pronombres preposicionales. De todas maneras, se siente la necesidad de elaborar las dificultades enfrentadas por los alumnos indios con el motivo de enseñar mejor esa parte gramatical por parte de los docentes.

Pronombres sujetos

En español, los pronombres personales del sujeto (yo, tú, él, ella, usted, vosotros/-as, nosotros/-as, ellos, ellas, ustedes) no necesitan ser mencionados en la oración porque la conjugación verbal misma declara el sujeto correspondiente en la oración. La conjugación en tercera persona del verbo podría mencionarse ya que puede relacionarse con él, ella, usted en singular y ellos, ellas, ustedes en plural. Los pronombres del sujeto se pueden evitar hasta que necesite insistir en

el agente que está realizando la acción. Se ha encontrado que tales usos pleonásticos de "Yo" se hacen con frecuencia. Aunque, hay otros casos también donde se usan los pronombres personales del sujeto, pero estos son mucho menos en número en comparación con el uso de "Yo".

| Ejemplos | Versión correcta | Comentarios |
|--|--|---|
| <i>Yo</i> tengo dos hermanos | Tengo dos hermanos | Debido a la interferencia de hindi e inglés los alumnos están acostumbrados a especificar siempre el pronombre sujeto. |
| <i>Yo</i> nací en Nueva Delhi | Nací en Nueva Delhi | |
| <i>Yo</i> quiero comer pizza | Quiero comer pizza | |
| Después <i>yo</i> como comida | Después como comida | |
| <i>Yo</i> no hago ejercicios | No hago ejercicios | |
| Ejemplos de uso pleonástico en otras personas: | | Por otro lado en español se mencionan al pronombre para mayor expresividad o aclarar al sujeto. La tercera persona verbal singular corresponde a él, ella o usted. También se necesita indicar el sujeto en el pretérito imperfecto, el condicional y las formas verbales de la primera persona y la tercera son iguales. |
| <i>Ella</i> dio a <i>él</i> | Le dio | |
| <i>Nosotros</i> compramos un regalo para nuestra mamá. | Compramos un regalo para nuestra mamá. | |
| | | |

Tabla 5. Errores de pronombres personales de sujeto
Elaboración propia

Los pronombres de complementos directos e indirectos

De los datos recopilados se descubrió que el complemento directo e indirecto español formaba la mayor parte de los errores totales en los pronombres. Para el estudiante indio, el uso correcto del pronombre de objeto directo e indirecto en español parece ser realmente confuso.

| Ejemplos de los errores | Versión correcta | Comentarios |
|-----------------------------------|----------------------------|--|
| <i>Les llamo a mis padres</i> | Llamo a mis padres | Reduplicación/adición, uso innecesario del CI |
| Me vivo en Nueva Delhi | Vivo en Nueva Delhi. | |
| Ella __ gusta | A ella <u>le</u> gusta | Omisión, mal uso de "le o les" en lugar de "se" |
| Ya __ sabía | Ya lo sabía | |
| <i>Le __ doy</i> | Se lo doy | |
| <i>Les los vendo</i> | Se los vendo | |
| <i>Lo compras (las flores)</i> | Las compras | Elección errónea del CD no concordante con el género o número del sustantivo. |
| No <i>lo</i> bebas (*el agua) | No la bebas | |
| No <i>le</i> he visto esta tarde. | No lo he visto esta tarde. | Los errores del léismo son más comunes que los de <i>laísmo</i> |
| <i>La</i> di un regalo | Le di un regalo. | |
| ¡No digas <u>me lo</u> ! | ¡No me lo digas! | La colocación incorrecta de los complementos directos e indirectos, en particular los casos en los que los complementos juntan al final del verbo. |
| <u>Lo me</u> compra mi Padre. | Me lo compra mi Padre. | |
| ¡Me lo da! | ¡Dámelo! | |

Tabla 6. Dificultades del complemento directo e indirecto
Elaboración propia

Los ejemplos de errores mencionados arriba pueden explicarse desde el punto de vista de que el hindi tiene pronombres de complementos indirectos como se muestra a continuación:

| Persona | Singular | Plural |
|------------|--|--|
| 1ª persona | <i>mujhe, mujhko</i> | <i>hamein / ham sab ko</i> |
| 2ª persona | <i>tumhe / tumko / tujhe</i> <i>aapko</i> | <i>tum sab ko</i> <i>aap sab ko</i> |
| 3ª persona | <i>use / usko</i> | <i>unhe</i> |

Tabla 7. Complementos indirectos de hindi

Elaboración propia

Si tratamos de analizarlo desde la perspectiva inglesa, los complementos directos e indirectos son confusos. En inglés, estos pronombres tienen el mismo aspecto en distintas oraciones. Por ejemplo, el pronombre "him" se usa tanto en "*I sent him a package*" como en "*I sent him to church*", aunque el primero es un complemento directo y el segundo es un complemento indirecto

En español, sin embargo, este no es el caso: el pronombre de objeto directo es lo o la, mientras que el pronombre de objeto indirecto es le/les. Entonces, "*I sent him a package*" sería "Le envié un paquete", mientras que "*I sent him to church*" sería "Lo envié a la iglesia". Mezclar estos pronombres es un error común entre los alumnos.

Los pronombres preposicionales

Los pronombres preposicionales en español son los siguientes:

| Persona | Forma Singular | Forma Plural |
|---------|-----------------------|-----------------------|
| Primera | mí | nosotros, nosotras |
| Segunda | ti | vosotros vosotras |
| Tercera | él, ella, usted, ello | ellos, ellas, ustedes |

Tabla 8. Pronombres preposicionales de español

Elaboración propia

Los pronombres preposicionales de español son los mismos que los pronombres de sujeto, a excepción de las formas singulares en primera persona y segunda persona de *mí* y *ti* respectivamente. Las preposiciones excepcionales son *entre* y *con* que muestran un uso diferente de dichos pronombres

Entre

Con la preposición *entre* usamos los pronombres de sujeto regulares en lugar de los pronombres preposicionales, por ejemplo:

Entre tú y yo, compartimos todo el dinero. (No usar *Entre ti y mí*)

Con

La preposición *con* toma la forma especial en los pronombres preposicionales en primera y segunda persona.

ejemplo: ¿Quieres venir conmigo a la fiesta?

Sí, voy contigo a la fiesta.

De

Para la preposición *de* en las formas singulares de primera y segunda persona, en lugar del pronombre correspondiente, se utiliza la forma posesiva.

El coche es de mí es incorrecto y la forma correcta es *Es mi coche* o *El coche es mío*.

Los estudiantes tienden a confundirse con el uso de los pronombres preposicionales, particularmente en el caso de las formas singulares de primera y segunda persona.

| Ejemplos | Versión correcta | Comentarios |
|---|------------------------------|---|
| ¿Vas a la fiesta <i>conmigo</i> / <i>mi</i> ? | ¿Vas a la fiesta conmigo? | Selección falsa, hipergeneralización |
| Mañana tenemos clase con tú / ti | Mañana tenemos clase con | Mal uso de CD-CI en lugar de pronombres preposicionales |
| El libro es de mí | Es mi libro. | |
| El dinero era para nos | El dinero era para nosotros. | |

Tabla 9. Errores de los pronombres preposicionales

Elaboración propia

El caso del pronombre "se"

Se es, sin duda, el más versátil de los pronombres españoles. A medida que los estudiantes de la India a aprender español, vienen a través *del SE* que se utiliza en una variedad de maneras.

Usando 'se' como un pronombre reflexivo

En español, los verbos reflexivos son aquellos en los que el objeto y el sujeto de la oración son iguales y el sujeto podría ser una, dos o muchas personas diferentes. Aquí están algunos ejemplos:

Los alumnos se levantan a las 6 de la mañana.

Mi padre se baña todos los días antes de ir al trabajo.

Si cambiamos las oraciones anteriores agregando un objeto diferente, entonces no hay necesidad de *se* ya que dejará de ser una oración reflexiva.

Por ejemplo:

La madre levanta a su hijo a las 6 de la mañana.

Verbos recíprocos

A diferencia de las oraciones reflexivas, en las oraciones recíprocas, el objeto y el sujeto de la oración son típicamente dos personas diferentes que hacen lo mismo uno al otro. Aquí están algunos ejemplos:

Ellos se dieron la mano.

Las amigas se escribían cartas.

Nuevamente, si eliminamos el pronombre *se*, estas oraciones no tendrían sentido. Por ejemplo, *ellos miraron*, es una oración incompleta y no tiene sentido sin ningún objeto. Entonces podemos agregar el pronombre *se* y la oración se vuelven recíprocas: *Ellos se miraron*. La frase se entiende como uno al otro.

Uso de 'Se' en la forma pasiva

Al usar se, particularmente cuando se discuten objetos inanimados, es posible indicar una acción sin indicar quién realizó la acción.

Se abre la puerta.

Se practican las reglas de gramática .

Uso de 'Se' como sustituto del complemento indirecto

Cuando el pronombre de objeto indirecto le o les es seguido inmediatamente por otro pronombre que comienza con la letra l, entonces le o les cambia a se. Esto evita tener dos pronombres seguidos que comienzan con el sonido l.

Uso impersonal de 'se'

Algunas veces se usa se en un sentido impersonal con verbos singulares para indicar que las personas en general, o ninguna persona en particular, realizan la acción. Cuando se usa se de esta manera, la oración sigue el mismo patrón que aquellos en los que el verbo principal se usa reflexivamente, excepto que no hay un sujeto a la oración que se establezca explícitamente.

Se come bien en ese restaurante.

No se debe comer con prisa.

Los errores que se han encontrado en el caso del pronombre se son de dos tipos, principalmente de adición y menos casos de omisión. Algunos ejemplos son :

... ..Porque los hombres se piensan que las mujeres (los hombres piensan)

La lectura se ayuda en su competencia cultural y lingüística (la lectura ayuda)

Conclusión

Los pronombres son una parte del sistema del idioma español que se debe enseñar en detalle. En comparación con los pronombres en hindi e inglés, el

funcionamiento de los pronombres en español es diferente como se explica en las secciones arriba. Debido a la transferencia negativa del inglés, hay errores causados que están particularmente visibles en la mención innecesaria de los pronombres de sujeto con verbos en español. También los pronombres de objeto son complicados de usar. En general, los pronombres son difíciles de aprender y debido a la comprensión incompleta de las reglas gramaticales, el alumno comete muchos errores.

6.4.4 Adjetivos

El análisis del corpus ha proporcionado un total de 455 errores relacionados con el uso de los adjetivos españoles que corresponde a 19,10% del total de los errores. Es un porcentaje de errores graves y demuestran la fosilización de tal errores en la comprensión de los alumnos. A continuación, intentamos abordar el tema de los adjetivos españoles primero desde el punto de análisis contrastivo y después desde un enfoque de enseñanza distinto del que se practica en la universidad, y de ahí indicar posibles modificaciones a la metodología de enseñar los adjetivos a los alumnos indios.

Los adjetivos en español cambian morfológicamente solo para género y número, mientras que en hindi cambian según género, número y caso. La otra tendencia de los adjetivos a tener formas comparativas y superlativas se puede ver en ambos idiomas, aunque en hindi están restringidos a palabras de préstamos de sánscrito y persa-árabe.

Género

Los adjetivos en español tienen las dos formas de género, masculino y femenino, para la misma raíz; aunque en algunos casos, estas dos formas pueden ser iguales. Dependiendo de las terminaciones, los adjetivos en español se pueden combinar de las siguientes maneras diferentes:

- Adjetivos que terminan en -o para masculino y -a para femenino: bueno/ buena, blanco/blanca, frío/fría, etc.

- Los adjetivos que terminan en -e y consonantes tienen la misma forma para el masculino y femenino: inteligente/inteligente, verde/verde, gris/gris, fácil/fácil, etc.
- Algunas veces los adjetivos de las nacionalidades en su forma masculina terminan en consonantes, sin llevar sufijo, y en su forma femenina toman una extra “-a”: español/española, francés/francesa, japonés/japonesa, etc.
- Un pequeño número de adjetivos que terminan en -a tienen la misma forma para ambos géneros: belga / belga, agrícola / agrícola, etc.

Los adjetivos en hindi muestran inflexión a nivel de género solo para las palabras que terminan en -a. Para el caso directo, el adjetivo que termina en -a para su forma masculina, tiene la forma femenina que termina en -i:

ejemplos: acche / acchi, chote / choti, kale / kali, etc.

- Los adjetivos que terminan en cualquier consonante o cualquier otra vocal (excepto -a) muestran inflexión cero para el género y, por lo tanto, tiene la misma forma para ambos sexos.

safed kapda / safed sari.

Número

Con respecto al número, los adjetivos en español siguen los sustantivos que califican. Las tendencias de inflexión mostradas para el número, se pueden agrupar en las siguientes categorías.

- Los adjetivos que terminan en vocal toman -s al final para hacer el plural:

buena/buenos, verde/verdes, alto/altos, etc.

- Los adjetivos que terminan en consonantes agregan -es al final para hacerlo plural:

azul/azules, español/españoles, difícil/difíciles, etc.

- Hay algunos adjetivos que terminan en -s (sin tener énfasis en la última sílaba)

que tienen la misma forma para las categorías singulares y plurales:

isósceles/isósceles (triángulo isósceles/triángulos isósceles), gratis/gratis (viaje gratis/viajes gratis), e t c.

En hindi, solo los adjetivos que terminan en -a muestran inflexión para el número y solo para la forma masculina directa. La forma femenina del adjetivo no muestra ninguna inflexión para el número.

Ejemplos *accha baccha/ acche bacche* pero en caso femenino, *acchi/achchi bacchiyan*

En inglés no existe una regla establecida para la formación de adjetivos. Las terminaciones más comunes para adjetivos son -ing o -ed. Ejemplos:

amusing, interesting, shocking, exciting, bored, closed, tired, worried

Pero hay muchos otros que no se ajustan a este patrón, ejemplos:

beautiful, intelligent, silly, wonderful, marvelous etc.

A diferencia del inglés, donde el adjetivo no modifica según el número y el género del sustantivo correspondiente, en hindi los adjetivos tienen modificaciones de género y número, aunque hay una excepción del adjetivo femenino que permanece intacto para las formas singulares y plurales.

El adjetivo español es peculiar en comparación con el hindi y el inglés porque la posición del adjetivo en hindi e inglés es diferente que en español. En español, el adjetivo tiende a estar después del sustantivo. Mientras tanto, en hindi e inglés, el adjetivo tiende a preceder al sustantivo.

Encontramos otros errores que tratan con la ausencia de concordancia de género y número entre adjetivo y sustantivo:

Después de esta pequeña problema. (este pequeño problema)

... las obras creativos orales o escritas (obras creativas)

la lectura tiene muchas papeles (muchos papeles)

Nuestra investigación de los errores en adjetivos, pudimos encontrar errores relacionados con la ubicación errónea de ellos:

Inocentes lágrimas de los niños llenaron la casa (Las lágrimas inocentes)

No hay que tomar peligrosas cosas como drogas. (cosas peligrosas)

buen / mal y grande / gran

En español, la mayoría de los adjetivos vienen después de un sustantivo, pero los adjetivos masculinos singulares *bueno* y *malo* tienen formas cortas especiales, *buen* y *mal*, que pueden usarse solo antes de los sustantivos masculinos singulares. Ejemplos:

buen chico - chico bueno

mal hombre - hombre malo

En estos casos, el adjetivo enfatiza más en la calidad de ese sustantivo. Del mismo modo, existe el adjetivo *grande* que tiene una forma masculina singular *gran* que puede usarse antes de los sustantivos masculinos y femeninos singulares. *Grande* indica que algo es de gran tamaño, pero *gran* significa que algo es especial. En algunos casos se pueden usar ambas formas. Ejemplos:

| Gran | Grande |
|-------------------|----------------------|
| un gran artista | una puerta grande |
| un gran éxito | un éxito grande |
| una gran historia | un edificio grande |
| una gran mujer | unas paredes grandes |

También se observan cambios similares del adjetivo primero y tercero, cambian a primer y tercer antes de un sustantivo masculino singular. Ejemplos:

el primer ministro

el tercer examen

Los estudiantes de español generalmente tienden a cometer errores en los casos especiales de adjetivos elaborados arriba, pero en nuestra investigación no hemos encontrado un número significativo de estos errores. Ejemplos:

El elemento primero es pasivo... .. (el primer elemento)

..... tenemos la historia grande de Mayas y Incas (la gran historia)

... ..Su pelo fue cortado malo (tenía el pelo mal cortado)

Sin embargo, es importante destacar para que los profesores puedan prestar atención al tratar estos casos especiales de los adjetivos.

Los adjetivos posesivos

En los idiomas español e hindi, los adjetivos posesivos muestran cambios según el número y el género del sustantivo que se posee. No importa si la persona que posee estos objetos es hombre o mujer.

| Pronombres sujetos | Español | | Hindi | |
|--------------------|----------|--------|---|--|
| | Singular | Plural | Singular | Plural |
| yo | mi | mal | mera (mas) o meri (fem) / | mero (mas) meri (fem) |
| tú | tu | tus | tera (mas) o tumhara (mas.) teri (fem) o tumhari (fem.) apka(mas)/apki (fem) | tere (mas) tumhare (mas.) teri (fem) o tumhari (fem.) apke (mas.) apki (fem.) |
| él,ella,usted | su | sus | iska / uska (mas.) iski / uski (fem.) | iske / uske (mas) |

| | | | | |
|--------------------------|--|--|--------------------------------------|--|
| | | | apna (mas) apni (fem) | iski / uski (fem.) apne (mas) apni (fem) |
| Nosotros/as | nuestro (mas.) nuestra (fem.) | nuestros (mas.) nuestras (fem.) | humara (mas) humari (fem) | humare (mas) humari (fem) |
| Vosotros/as | vuestro (mas.) vuestra (fem.) | vuestros (mas.) vuestras (fem.) | tumhare (mas.) tumhari (fem.) | tumhare (mas.) tumhari (fem.) |
| ellos, ellas, ustedes | su / sus | su / sus | inka/unka (mas.) inki/unki (fem.) | inke/unke (mas.) inki / unki (fem.) |

Tabla 10. Los posesivos en español e hindi
Elaboración propia

Los adjetivos posesivos ingleses no cambian según el número y el género del objeto poseído, sino que dependen del género del sujeto que posee el objeto.

| Pronombres de sujeto en inglés | Adjetivos posesivos |
|--------------------------------|---------------------|
| I | my |
| you | your |
| he, she, it | his, her, its |
| we | our |
| they | their |

Tabla 11. Los posesivos en inglés
Elaboración propia

Sobre la base de las elaboraciones anteriores de los adjetivos posesivos, se han proporcionado algunos ejemplos en la tabla a continuación.

| Inglés | Español | hindi |
|----------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|
| My car is new. | Mi coche es nuevo. | <i>Meri gadi nayi Hai.</i> |
| Your house is beautiful. | Tu casa es bonita | <i>Tumhara ghar sundar hai.</i> |
| He is washing his car. | Él está lavando el coche. | <i>Wah apni gadi dho rha hai.</i> |
| Our classroom is big. | Nuestra sala de clase es grande. | <i>Humari kaksha badi hai.</i> |
| Their professors are good. | Sus profesores son buenos. | <i>Unke shikshak achen hai.</i> |

Tabla 12. Ejemplos de posesivos en inglés, español e hindi
Elaboración propia

Como queda claro en los ejemplos anteriores, los adjetivos posesivos español e hindi tienen mucho en común con respecto a las modificaciones de género y número. Además, su funcionalidad está completamente en concordancia con el objeto/nombre que califican a diferencia del inglés que funciona en función del género del sujeto que posee el objeto.

Teniendo en cuenta los criterios lingüísticos, podemos encontrar que los estudiantes han cometido errores frecuentes en la selección falsa del adjetivo posesivo y esto se muestra principalmente en la concordancia, es decir, la incapacidad de modificar el adjetivo posesivo de acuerdo con el número y el género del objeto poseído. Esto podría definirse como una influencia directa del inglés sobre la parte española.

Ejemplos:

... en sus fuertes posición fiscal. (en su fuerte posición)

... una comparación entre nuestra vidas y los ríos (nuestras vidas)

Comparativo / Superlativo

La comparación de desigualdad en español se forma con la siguiente estructura:

sujeto + verbo + más / menos + adjetivo + que

Pero hay excepciones en los siguientes adjetivos como se explica a continuación:

| Adjetivo | Comparativo |
|-----------|-------------|
| bueno / a | mejor |
| malo / a | peor |
| joven | menor |
| viejo | mayor |

Tabla 13. Los comparativos excepcionales de español
Elaboración propia

La estructura básica de la construcción comparativa en el idioma hindi es la que se muestra a continuación:

sujeto + objeto + *se (que)* + *jyada (más)* / *kam (menos)* + adjetivo

En el caso del inglés, el formato básico del comparativo se explica a continuación:

sujeto + verbo + adjetivo comparativo + que + sustantivo

Veamos algunos ejemplos en los tres idiomas:

| Inglés | Español | hindi |
|---|---|---|
| I am richer than you. | Soy más rico que tú. | <i>Mai tumse jyada amir hu.</i> |
| This machine is better than that. | Esta máquina es mejor que esa. | <i>Ye masheen usse jyada achi hai</i> |
| Hindi grammar is more difficult than English. | La gramática hindi es más difícil que la inglesa. | <i>Hindi vyakaran angreji vyakaran se jyada kathin hai.</i> |

Tabla 14. Los comparativos en inglés, español e hindi
Elaboración propia

Como se puede observar en las explicaciones y ejemplos anteriores, las formas de los adjetivos comparativos y su estructura de sintaxis son bastante similares en el

caso del español y el inglés, por lo tanto, la influencia interlingual del inglés puede hacer que los estudiantes cometan errores en las formas españolas.

Caso superlativo

La estructura básica para la formación del superlativo en español es la siguiente:

el / la

los / las + sustantivo + más / menos + adjetivo + de

Entonces tenemos ejemplos de oraciones superlativas como:

Nueva Delhi es la ciudad más poblada del mundo.

Es la novela menos interesante que leyó este año.

Algunas de las excepciones más comunes al formato anterior son :

| Adjetivo | | Superlativo |
|----------|--|-------------|
|----------|--|-------------|

| | | |
|-------|---|-------|
| bueno | > | mejor |
|-------|---|-------|

| | | |
|------|---|------|
| malo | > | peor |
|------|---|------|

| | | |
|-------|---|-------|
| viejo | > | mayor |
|-------|---|-------|

| | | |
|-------|---|-------|
| joven | > | menor |
|-------|---|-------|

No se usa más/menos en estas oraciones superlativas:

La sangría es la mejor bebida de España.

El abuelo es el mayor de la familia.

En nuestro estudio hemos encontrado algunos ejemplos de construcciones superlativas y los errores son los de la selección falsa. Ejemplo:

Como el más grande prestador de América Latina (Como el mayor prestador)

Conclusión

Los adjetivos y los sustantivos y artículos, los tres tienen errores relacionados con la concordancia de género y número. Los estudiantes tienden a usar solo un grupo selecto de adjetivos, por lo tanto, es necesario que en el enfoque pedagógico se les explique a los estudiantes múltiples adjetivos con el uso de textos significativo en las aulas y también se les proporcione material de lectura, novelas, etc., que puedan ayudar en la práctica de vocabulario nuevo relacionado con los sustantivos, verbos y adjetivos. La interferencia del inglés también se puede observar en las construcciones españolas de los estudiantes, por lo tanto, el profesor debe proporcionar una retroalimentación correctiva para estos errores.

6.4.5 Preposiciones

El Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) define las preposiciones como "palabra invariable y átona (excepto según) cuya función consiste en introducir un sustantivo o un grupo nominal con el que forma un complemento que depende sintácticamente de otro elemento del enunciado". Según DRAE, en el idioma español actual están presentes las siguientes preposiciones: *a, ante, bajo, con, contra, de, desde, durante, en, entre, hacia, hasta, mediante, para, por, según, sin, sobre, tras*.

Las preposiciones y posposiciones, son los grupos morfológicos que denotan la relación entre otras dos entidades en una oración. Las posposiciones son los rasgos característicos de la estructura del idioma hindi, que la diferencia de otros idiomas europeos, incluso el español. Cuando la estructura del idioma español hace uso de preposiciones para indicar la relación entre los diferentes componentes de una oración, la estructura hindi hace uso de las posposiciones, lo que básicamente significa que estos grupos de palabras en español van antes del sintagma nominal dependiente, mientras que en hindi siguen al sintagma nominal dependiente.

Vamos a enumerar a continuación las preposiciones/posposiciones populares y más comúnmente usadas que son comunes en ambos idiomas.

| Hindi | Español | Inglés |
|------------------------------|----------|----------------------|
| "Ko", "e" | a | to, at |
| me, pe, par | en | in, on |
| ki, ka, ke/se | de | of, from |
| ke dwara, ke liye, ke jariye | por/para | for, during, through |
| sath | con | with |

Tabla 15. Preposiciones de español e inglés y posposiciones de hindi
Elaboración propia

En el caso de las preposiciones, podemos encontrar muchos ejemplos de errores. En nuestro corpus hemos encontrado 259 errores que corresponde a 10,87% del porcentaje total de los errores. Es muy común, incluso para hablantes nativos de español, a veces seleccionar la preposición incorrecta y es uno de los desafíos que los estudiantes de español deben superar para aprender el idioma correctamente. Los más numerosos son los relacionados con la selección falsa de la preposición:

... ..también que quiere decir en relación de la transferencia del texto (en relación con)

Muchas veces algunas cosas depende al traductor (depende del)

Hay otros elementos importantes para la traducción (de la traducción)

Las construcciones gramaticales del texto original es trasladada en la lengua traducida (son trasladadas a la lengua traducida)

Servir la nueva audiencia en una manera adecuada (de una manera)

Un día cuando entré al ascensor ... (entré en)

El siguiente error destacado en esta sección es la omisión de la preposición en oraciones del tipo:

Todas las tardes juego de fútbol. (juego al fútbol)

Ella número teléfono (El número de teléfono de ella)

Lo anterior puede explicarse como errores interlinguales. Esta omisión de *al, de* puede atribuirse a una traducción directa del inglés, donde no se necesita preposición ni artículo.

También encontramos muchos otros ejemplos de omisión de la preposición, aunque son menos numerosos que los de selección falsa:

..... lectura general para entender que se trata el texto. (entender de que)

También hubo, aunque en un grado mucho menor, la adición indebida de preposiciones. Ejemplo:

Es importante para leer el texto dos veces (es importante leer)

Para los lectores es importante a entender las cosas (importante entender)

La mayoría de los errores en el dominio de los errores intralinguales ocurrieron en esta categoría. Los errores en la selección falsa de preposiciones ocurren no solo debido a la interferencia de los idiomas anteriores conocidos por el alumno, sino la mayoría ocurrió debido al complejo sistema dentro del idioma de destino. Como categorización compleja, la gran cantidad y la naturaleza polisémica de las preposiciones llevan al alumno a una falsa selección de preposición.

A continuación discutiremos ciertas preposiciones que son difíciles de aprender para los estudiantes indios de español como lengua extranjera.

POR / PARA

El número máximo de errores en la selección falsa de la preposición fue entre la elección de *por* y *para*. Este aspecto particular para los estudiantes indios no se ajusta a su conocimiento de hindi e inglés, ya que el sistema español tiene un contexto específico para el uso de *por* o *para*. Además, existen numerosas expresiones de conjunto con *por* y *para* que no se pueden usar indistintamente ni con ninguna otra preposición.

| POR | PARA |
|--|----------------------------|
| Causa, Motivo, Razón | Finalidad |
| Lugar aproximado, paso a través de un lugar, espacio recorrido | Destino, Dirección (hacia) |
| Tiempo aproximado (nunca con las horas), Periodicidad | Plazo de tiempo |
| Agente en las frases pasivas | Destinatario |
| Medio | Opinión |
| Precio | Forma concesiva (= aunque) |
| Equivalencia (a cambio de) | |
| Distribución | |

Tabla 16. Contextos de usos de por y para
Elaboración propia

Algunas expresiones con por:

por la mañana, por la tarde, por la noche, por lo menos, por lo general, por las buenas / malas, por si acaso, por suerte, por desgracia etc.

El hindi y el inglés tienen diferentes preposiciones para las situaciones mencionadas anteriormente de por y para. Las preposiciones en hindi que se pueden usar para el contexto variado son: *ke liye*, *ke dwara*, etc. Cada una de estas simplemente puede reemplazarse por el por o para español según el contexto. Por otro lado, el inglés también tiene múltiples preposiciones tales como: *for*, *in*, *through*, *during* etc. que pueden cambiar según la situación. Mientras que el español simple usa por y para en múltiples casos y, por lo tanto, hace que la selección correcta sea una opción compleja incluso para estudiantes avanzados del idioma español.

Algunos errores son:

... ..*El sistema de encomienda en la que los indios operados por los españoles* (para los españoles)

Casas lucha contra los españoles para los derechos de los indios (por los derechos)

... ..*mirandote fijamente para mucho tiempo* (por mucho tiempo)

Tenemos que intenta detener este problema *por el mejoramiento de la sociedad* (para el mejoramiento)

En el corpus se ha encontrado que los alumnos usan *para* mucho más que *por*. La expresión más común con *por* es *por eso* y el uso de tipo *por alguien o por algo*. En cuanto a *para*, en la mayoría de los casos aparece con la estructura de *para + verbo*. No se encontraron muchos errores relacionados con las diversas situaciones confusas entre *por* y *para* debido a estos usos reducidos. Además, la mayoría de los textos era de naturaleza descriptiva, por lo tanto, no se utilizaron muchas expresiones idiomáticas en estos textos, reduciendo así la posibilidad de encontrar errores de *por* y *para*.

La preposición "a"

La preposición española "a" se puede utilizar en los siguientes casos:

| Situaciones | Ejemplos |
|---|---|
| para indicar movimiento a un destino | Fui a Madrid el pasado. |
| para conectar un verbo a otro verbo en el infinito | ¿Vas a participar en el concierto? Empezó a llover. |
| para indicar una forma de hacer algo | Mi madre lo hace a mano. Escribir a lápiz. |
| presentar a una persona como el objeto directo del verbo | Conozco a Shahrukh Khan. ¿Has visto a Antonio? |
| para indicar un punto en una escala (tiempo, precio, temperatura, velocidad, distancia, etc.) | La tienda abre a las ocho de la mañana. ¿A cuánto está el dólar? Hoy estamos a 40 grados. |

Tabla 17. Contextos de usos de la preposición "a"

Elaboración propia

Omisión de la preposición "a"

Con respecto al fenómeno de omisión de preposiciones, se observa que la mayoría de los casos pertenecen a la preposición "a" en comparación con otras preposiciones. Esto sucede cuando "a" introduce un objeto directo o es requerido por ese verbo.

Vi (*al*) ladrón.

Conozco (a) Maite.

También en el caso dativo, el objeto indirecto necesita ser introducido por la preposición "a".

(A) mis padres les gustan las películas indias.

Se lo di (a) tu hermana.

Intentemos ver estas oraciones desde la perspectiva interlingual primero.

En hindi, el ejemplo anterior se dirá de la siguiente manera:

Maine chor ko dekha . - Vi (*al*) ladrón.

Main Maite ko janta hu . - Conozco (a) Maite.

Mera mata pita ko hindi picturen pasand hai . - (A) mis padres les gustan las películas indias.

Maine voh tumhari behan ko de diya - Se lo di (a) tu hermana.

En algunos casos en hindi también se usa la preposición "ko" para indicar el objeto directo del verbo. De esta manera podemos relacionar el funcionamiento de la preposición española "a" con el equivalente hindi, ya que está presente en ambos idiomas. A pesar de esta equivalencia, existen numerosos errores de omisión de la preposición. Las razones de este error son de dos aspectos. Cabe señalar que la estructura de sintaxis es diferente entre español e hindi, por lo tanto, no es fácil simplemente asociar las preposiciones durante la formación de la oración. Por otro lado, la metodología de enseñanza no involucra equivalentes en hindi para explicar los conceptos españoles y el material basado en gramática española-hindi, tampoco está disponible para los estudiantes indios de español. Por lo tanto, los alumnos relacionan principalmente la preposición con su equivalente en inglés.

Además, el caso del hindi es más complejo, ya que en muchos otros casos el hindi no usa la misma posposición siempre, por ejemplo, en los casos en que la preposición española "a" sigue necesariamente el verbo:

Se parece a Amitabh Bachchan - *Vo Amitabh Bachchcan ki tarah dikhta hai.*

Huele a pescado - *Machli jaisi boo*

Él asistió a la conferencia - *Usne sammelan me bhag liya.*

En estos ejemplos encontramos que en hindi se usan diferentes posposiciones, *tarah, jaisi y m*, para la misma preposición "a" en español. Esto causa más confusión para que los alumnos comprendan completamente el funcionamiento de "a" en español a través de hindi.

En otros ejemplos, el hindi no usa ninguna posposición donde el español usa la preposición "a" como complemento de régimen.

Empezó a llover - *Pani barasna shuru ho gya.*

Fui a Madrid.- *Mai Madrid gaya*

Por otro lado, en inglés la preposición no es necesaria en ninguno de los casos.

Vi al ladrón - *I saw the thief.*

Conozco a Maite – *I know Maite.*

Se parece a Amitabh Bachchan – *He looks like Amitabh Bachchan.*

Empezó a llover. – *It started raining.*

*Fui a Madrid - I went to Madrid (en este caso, tanto el español como el inglés son similares ya que el verbo precisa el uso de la preposición "a")

Entonces, considerando los criterios interlinguales, podemos deducir que los errores de omisión de la preposición española "a", se deben principalmente a la ausencia de tales estructuras en la lengua materna del alumno o debido a la confusión causada por las múltiples preposiciones alternativas

disponibles. Además, el inglés, que es el L2 del aprendiz, no requiere la preposición "a" en muchos casos, por lo tanto, los estudiantes tienden a cometer estos errores de omisión en español.

El otro caso de omisión de la preposición es el de su uso al referirse a horas específicas de tiempo. Los estudiantes debido al conocimiento incompleto de las normas, simplemente usan "son las ..." incluso para un tiempo específico. Ejemplo

¿A qué hora comienza la clase?

Son las 9 por la mañana. (a las 9 de la mañana)

Contracción en "al"

(a) el día siguiente

... (a l) a el presidente ...

Desde el punto de vista interlingual, esa contracción de la preposición "a" con el artículo definido singular masculino "el", el hindi y el inglés no lo demuestran. Por lo tanto, debido a la falta de tal estructura en su lengua materna y la lengua segunda, los alumnos fracasan en aprenderla y de ahí que cometen ese tipo de error.

Selección falsa

Confunden las preposiciones y en vez de usar "a", los aprendices usan "en", "por" etc. Por ejemplo:

... ..dos veces en la semana (dos veces a la semana)

... en favor de (a favor de)

... ..escrito por lápiz (escrito a lápiz)

... intentar para parar este problema (intentar a parar)

La selección falsa se produce porque el alumno no tiene conocimiento completo de las distintas significaciones de las preposiciones, por lo tanto esos

errores son de naturaleza intralingual y son específicos por la ignorancia de las limitaciones de las normas que rigen el uso correcto de las preposiciones españolas, que son elementos de alta complejidad para cualquier no hablante nativo.

La preposición “de”

La preposición de es una de las preposiciones más comunes y de uso frecuente y tiene múltiples usos.

| Situación | Ejemplos |
|--|--|
| para indicar posesiones | Esta mochila es del profesor Gómez. |
| para indicar origen | Ella es de Francia. |
| para mostrar la causa de algo | Estoy harto de tus mentiras. |
| para expresar de qué material está hecho algo | La mesa es de madera. |
| para explicar un sustantivo con otro | Compras jugo de naranja y gel de baño. |
| en expresiones con el tiempo y el caso superlativo | Son las 5 de la mañana. La ciudad más grande del mundo. |

Tabla 18. Contextos de usos de la preposición “de”

Elaboración propia

Hay múltiples expresiones que se hacen con "de":

de hecho, de veras, de repente, de prisa, de todas las formas, de nuevo, de antemano, de vez en cuando.

Además de estas, hay muchas expresiones hechas con verbos seguidos de "de"

Acabar de + infinitivo

Tratar de + infinitivo

Enamorarse de alguien etc.

En hindi "de" se puede expresar con los siguientes equivalentes:

ki / ka o se. Ki/ka dependen del género del sustantivo que se posee

- *aam ka ped* (árbol de mango)

- *profesor ki kitaab* (libro del profesor)

- *jyada kaam karne se thak gaya hu.* (Estoy cansado de trabajar mucho)

Por otro lado, el inglés usa simplemente el sufijo "s" para mostrar posesión y, en otros casos, puede significar de, desde o aproximadamente, como equivalentes para los usos de "de".

The teacher's book - el libro del maestro

The tale of two cities - el cuento de dos ciudades

The capital of Spain is Madrid - La capital de España es Madrid.

The shirt is made of cotton. - La camisa es de algodón.

El tipo de errores encontrados en la preposición "de" son en su mayoría de selección falsa, omisión y finalmente adición innecesaria.

En los ejemplos de las oraciones superlativas, los estudiantes usan con frecuencia la preposición "en" en lugar de "de".

... *la más largo en mundo* (del mundo)

... *el grupo financiero más antiguo en América Latina* (de América latina)

Esto puede deberse a la interrelación directa del conocimiento del alumno de la sintaxis en inglés, donde para el superlativo se utiliza la preposición "in", por lo tanto, la confusión en español.

Las preposiciones relacionadas con el lugar en español hacen uso obligatorio de la preposición "de": detrás de, cerca de, fuera de, delante de, dentro de, al lado de, debajo de, encima de, enfrente de, a la izquierda de, a la derecha de. Cabe señalar que la contraparte hindi también hace uso de la posposición de lugar, pero el orden sintáctico es diferente. Por ejemplo

Kutta ghar ke andar hai.

El perro la casa de dentro está. (El perro está dentro de la casa.)

Como se puede ver que la posposición *ke* (de) precede al marcador de ubicación *andar* (dentro) a diferencia del caso español donde la preposición viene después, es decir, *dentro de*.

ke andar - dentro de

ke bahar - fuera de

ke upar - encima de

ke neeche - debajo de

Por otro lado, en inglés las preposiciones de lugar normalmente son seguidas por el artículo, puede ser un artículo definido o indefinido. Algunos ejemplos.

The dog is inside the house.

El perro está dentro (de) la casa.

Sintácticamente, la construcción en inglés está más cerca a la forma en español, pero nuevamente es muy confusa ya que no se utiliza el equivalente "de" del español en estas preposiciones en inglés.

inside, outside, below, above, beside, next to, close to, between etc.

Los errores de omisión de la preposición "de" con respecto al lugar, se pueden atribuir a las razones anteriores de que el hindi tiene un orden sintáctico diferente y, el inglés no tiene preposición ninguna. La influencia interlingual o interferencia se puede observar en estos errores de omisión.

La preposición "en"

La preposición española "en" se puede utilizar en las siguientes situaciones:

| Situaciones | Ejemplos de preposición en |
|---|---------------------------------------|
| para indicar ubicación | Estamos en Nueva Delhi. |
| para indicar el tiempo (hora, estaciones, años, etc.) | El profesor vuelve en media hora. |
| para indicar medios de transporte | Voy a Agra en tren. |
| para indicar idioma | ¿Cómo se dice <i>hola</i> en español? |

Tabla 19. Contextos de usos de la preposición “en”

Elaboración propia

Algunos verbos toman en como complemento de régimen:

pensar en, insistir en, confiar en, entrar en etc.

También hay expresiones idiomáticas establecidas con la preposición en:

en serio, en vivo, en resumen, en secreto

Las formas equivalentes en hindi son *me*, *pe*, *par* y cualquiera de las tres puede usarse según el contexto. Nuevamente, debe notarse que sintácticamente estas son posposiciones en hindi, ya que vienen después del sustantivo, a diferencia del español, donde son preposiciones y van antes del sustantivo.

Taj Mahal Agra me hai.

Taj Mahal Agra en está (Taj Mahal está en Agra)

Las situaciones en las que las posposiciones en hindi corresponden a las preposiciones en español "en" se explican a continuación:

para indicar ubicación:

Mera bhai Delhi me rehta hai.

Mi hermano vive en Delhi

Maine chabi mez par chod di hai.

He dejado la llave en la mesa.

para indicar la hora:

Sabhi chaatra, mai me ghar jaenge.

Todos los alumnos van a su casa en mayo.

Sabhi vaigyanik do dino me vapas aa gaye.

Todos los científicos volvieron en dos días.

para indicar idioma:

Hindi me Hola ko Namaste kehte hai

Hola en hindi se dice Namaste.

Con el fin de indicar los medios de transporte, Hindi utiliza otra posición "se".

Mai train se Agra gya.

Fui a Agra en tren.

En lo que respecta al inglés equivalente de la preposición "en", se puede traducir como *in*, *at*, *on* y *by* y se puede utilizar para indicar la hora, el lugar, el medio de transporte e indicar el idioma.

She was not at home.

Ella no estaba en casa.

The keys are on the table.

Las llaves están en la mesa.

I went to New York in July.

Fui a Nueva York en julio.

In English there are five vowels.

En inglés hay cinco vocales.

Como es evidente a partir de los ejemplos anteriores, el orden de sintaxis en inglés y español es similar para usar la preposición y también que morfológicamente la preposición española se parece a los equivalentes en inglés. Por lo tanto, la influencia interlingual es evidente en los casos de errores cometidos por los estudiantes españoles debido a su conocimiento previo del sistema de inglés.

In the morning - *En* la mañana (por la mañana)

On the 6th of July - *En* el 6 de Julio (El 6 de julio)

En el corpus analizado, hemos encontrado que la preposición *en* está utilizada al máximo por los estudiantes indios. El tipo de errores encontrados con la preposición "en" son los de una selección incorrecta. Usar otras preposiciones como "de" y "a" en lugar de "en". Ejemplos:

...*convierte a la lengua traducida* (convierte en)

...*Elena Poniatowska que pone su voz contra los patriarcales* (en contra de)

.... *depende en estas cosas* (depende de estas cosas)

Conclusión

En esta sección, hemos presentado las preposiciones más frecuentemente utilizadas por los estudiantes indios y, mediante un análisis comparativo, hemos tratado de resaltar las estructuras morfosintácticas en español, hindi e inglés. Los errores encontrados en el corpus son indicativos del hecho de que los usos variados de las preposiciones deben practicarse a través de textos, incluso en el tercer año de B.A y se les debe proporcionar retroalimentación correctiva por sus errores frecuentes.

6.4.6 Verbos

La concentración máxima de errores se encontró en la categoría de los verbos. Hubo un total de 1130 errores que es un porcentaje grande de 47,43%. Esto demuestra la importancia de la categoría de los verbos, sin ninguna

duda, con respecto a los problemas que causa a los estudiantes en su proceso de aprendizaje del español. Los errores verbales pueden clasificarse adicionalmente como se explica a continuación:

1. Errores en el paradigma

El mayor número de errores en esta categoría pertenece a las diferentes conjugaciones de los verbos españoles. Es principalmente el resultado del error intralingual que emana de las complejidades de las reglas del idioma español. Debido a la hipergeneralización y en otros casos debido a la hipocorrección de las variaciones diptongas de las vocales tónicas o las consonantes o un caso mixto, las irregularidades exhibidas por los verbos españoles dificultan el aprendizaje de los alumnos.

Ejemplos

Diptongación de vocal

o> ue *puedamos* (podamos)

e> i *peden* (piden)

e> ie *despiertó* (se despertó)

i> ie *adquiro* (adquiero)

u> ue *jugas* (juegas)

Cambios en consonantes

hacer > *haco* (hago)

oir > *oio* (oigo)

nacer > *naco* (nazco)

Cambios de tipo mixto:

decir > *deco* (digo)

sable > sea (sepa)

Además, los verbos muestran irregularidades que no siguen ningún patrón y tienen diferentes conjugaciones en los diferentes tiempos y estados de ánimo. La lista de verbos en los que se encontraron errores con mayor frecuencia en sus diferentes conjugaciones es la siguiente:

Ir - voy, fui, vaya, iré, ve etc.

Dar - doy, di, dé, daré, da, etc.

Hacer - hago, hice, haga, haré, haz etc.

Ser - soy, fui, sea, seré, sé etc.

Decir - digo, dije, diga, diré, di etc.

Poner - pongo, puse, ponga, pondré, pon etc.

Venir - vengo, vine, venga, vendré, ven etc.

Tener - tengo, tuve, tengo, tendré, diez etc.

Salir - salgo, salí, salga, saldré, sal, etc.

Haber: he, hubo, haya, habré, etc.

Estos verbos no tienen ninguna regularidad en su patrón de conjugación de verbos y tanto el hindi como el inglés no pueden ayudar en este respecto, ya que casi no hay ninguna característica común que pueda contrastarse para mostrar similitud y facilitar su aprendizaje en el aula, por lo tanto, plantean una dificultad para los alumnos a dominar, en consecuencia, se produce una gran cantidad de errores intralinguales en el proceso.

2. Errores de concordancia entre el sujeto y el verbo

Los errores en esta sección representan la discordancia entre el sujeto gramatical y su forma verbal correspondiente. Hay muchos errores de este tipo y la causa se puede atribuir principalmente a la comprensión incompleta de la

oración por parte de los alumnos. La mayoría de los errores eran de la confusión entre las conjugaciones en primera persona y tercera persona de las formas verbales.

Ejemplos:

Los federales desolvió el congreso (anularon)

..... *Ellos me da miedo* (dan miedo)

Todos los proyectos sigue el nivel alto ambiental ...(siguen)

Se observa que los estudiantes no entienden la mayoría de las oraciones impersonales.

Se pronuncia las palabras en voz alta. (se pronuncian)

Entonces se recibe comentarios negativos también ...(se reciben)

En el caso del verbo haber, es la forma impersonal del verbo (hay, hubo, había, había, haya) lo que causa confusión a los estudiantes y, particularmente, en las formas del pasado *había*, los estudiantes usan erróneamente la tercera persona plural *habían*.

Habían muchas personas en la playa. (Había muchas personas en la playa).

No habian nadie en la sala. (No había nadie en la sala).

De manera similar, con la palabra gente, la forma plural de tercera persona se usa incorrectamente en lugar de la tercera persona del singular. Probablemente esto se debe a la influencia del hindi y el inglés. El equivalente de la palabra española gente en hindi e inglés es *log* y *people* respectivamente, y ambas palabras toman la forma plural del verbo en tercera persona. Los estudiantes aplican erróneamente el mismo acuerdo sujeto-verbo de inglés e hindi en el caso español también.

Ejemplo:

Español> La gente de la India es buena. (el verbo se usa en singular y el adjetivo buena también se usa en singular)

Hindi> *Bharat ke log ache hote hai.* (*hote hai* es la forma plural)

Inglés> People of India are good. (*are*, el verbo es plural)

3. Confusión debido a variaciones semánticas y sintácticas del verbo

Hay ciertos casos de verbos en español que son bastante confusos para los alumnos porque no se relacionan con el funcionamiento de verbos similares en su L1 o L2. En esta sección vamos a discutir los errores que se basan en los errores intralingüales causados por dichos verbos.

Ser vs Estar

Ser y estar se encuentran entre los verbos más utilizados en español y en el proceso de aprendizaje, estos verbos se introducen temprano a los estudiantes. El problema surge en la selección correcta de ser o estar en una situación particular y causa muchos errores. Es una característica única del idioma español donde se usan dos signos lingüísticos distintos, mientras que en otros idiomas generalmente solo hay uno.

Ejemplos:

Francisco Madera era una persona que era contra el gobierno. (estaba contra)

Número veinticinco era allí. el cuarto de al lado del restaurante chino... (estaba)

Quién está yendo subir pisos cinco después de comida china y cerveza. (va a)

La bolsa era llena con las monedas de oro. (estaba)

El programa estaba para la reunión de Europa. (era)

... ..porque muchas personas en su pueblo eran pobres y la gente no muy amable y mucho triste. (eran pobres)

A diferencia del español, en hindi *Hona* hay un solo verbo utilizado para todos los casos de Ser y Estar. Del mismo modo, en inglés también para todas las situaciones relacionadas con ser y estar sólo hay un verbo equivalente solo *to be*. Por lo tanto, para los estudiantes indios se hace terriblemente difícil diferenciar entre los usos de ser vs estar.

Normalmente ser se define como un verbo que se asocia con situaciones permanentes y se usa cuando uno se refiere al origen, indica posesión, el tiempo o la calidad de algo. Aparentemente, es fácilmente distinguible de estar porque estar se usa en situaciones que son completamente diferentes del ser. Estar se utiliza para referirse a situaciones temporales y para indicar la ubicación, expresar el estado físico de una persona o cosa, el estado mental de las cosas animadas. Además, estar se usa en combinación con gerundios para indicar el tiempo progresivo de la acción.

| Ser | Estar |
|--|-------------------------------------|
| Origen | Ubicación |
| Profesión | Posición física o postura |
| Descripción de calidad, características. | Estado físico o mental o emocional |
| Hora | Tiempo progresivo, estar + gerundio |
| Posesión | |
| Relación | |

Tabla 20. Diferencias en los usos de ser y estar
Elaboración propia

Entre las múltiples estructuras en las que se explican los usos de ser y estar en los manuales de enseñanza de gramática española, la estructura ser/estar + adjetivo, es el que demostró el número máximo de errores. Es esta estructura la que es difícil de adquirir y la más compleja de enseñar.

El análisis de estos errores indica que no se trata simplemente del problema de elegir entre los dos verbos, sino que tiene un aspecto semántico relacionado con los adjetivos. Se puede usar el mismo adjetivo con ser y estar, pero tiene un significado diferente en cada caso. Ejemplos

Los adjetivos contento y feliz.

En la mayoría de los casos, los alumnos han usado estos adjetivos como sinónimos y al azar se usa ser en estos casos. Ser feliz indica una cualidad esencial en comparación con estar feliz, que es una cualidad adquirida. Por otro lado, el adjetivo contento hace referencia a ese momento en particular y es una cualidad adquirida. Aunque puede decirse que feliz y contento son sinónimos, parece haber un ligero matiz de diferencia entre ellos. Como una generalización, feliz se considera generalmente que se refiere a una felicidad más duradera (lo que lo convierte en un buen candidato para los rasgos de ser y carácter, etc.) y el contento generalmente se considera más una emoción pasajera que se siente en el momento o circunstancial pero no necesariamente residual (por esta razón trabajando bien con estar).

Existen muchos casos de diferencia semántica de adjetivos según el uso con ser o estar. Algunos de estos ejemplos comunes se detallan a continuación:

Ser bueno - calidad esencial de algo

Estar bueno - algo es sabroso o atractivo

Ser malo - una persona mala

Estar malo - estar enfermo

Ser listo - ser inteligente

Estar listo - estar preparado

Ser verde - de color verde, relacionado con el tema sexual

Estar verde - ser inmaduro, no tener conocimiento de algo

En los ejemplos anteriores hay una clara distinción de significado en el uso del adjetivo con ser o estar, pero hay algunos casos más en los que la diferenciación no es tan obvia y el significado implicado es más sutil, por lo tanto, más confuso para el alumno para determinar el uso correcto del verbo ser o estar.

ser perezoso - cualidad permanente de una persona

estar perezoso - estado físico en momento particular, es situación temporal

ser guapo - carácter permanente

estar guapo - la persona se ve guapo por algún vestido etc.

El otro caso en el que uno se confunde es el caso del uso de ser y estar para especificar una ubicación. Normalmente, la ubicación se expresa con estar, pero en situaciones en las que se realiza el evento, se usa el verbo ser. Por ejemplo:

La reunión es en la sala 17.

La fiesta es en el jardín de la escuela.

También ha habido una tendencia de los estudiantes a confundirse entre ser y estar cuando los usan en la forma imperfecta del pasado.

Estaba las seis de la tarde.

Eran las seis de la tarde.

En todos estos ejemplos, es obvio que el conocimiento del hindi o del inglés no ayuda a comprender el concepto de ser y estar y sus respectivos usos. Aunque, también es cierto que con niveles avanzados y más práctica los estudiantes tienen menos errores en estos verbos.

Conocer vs Saber

Una vez más, nos encontramos con el problema de dos verbos que son semánticamente cercanos y, por lo tanto, causan confusión y provocan errores intralingüales. Aunque no encontramos un ejemplo de error específico del corpus,

pero es importante desde el punto de vista de la enseñanza que cualquier confusión en estos verbos se aclare a los alumnos.

Ejemplo :

Jorgito no quiere al hospital porque los padres conocerán sobre ellos. (sabrán de)

Conocer y saber ambos verbos transitivos tienen significados similares pero se usan de manera diferente dependiendo de qué es el objeto. Conocer se usa cuando tenemos una experiencia previa de esa cosa o persona. Saber, por otro lado, es para hablar sobre habilidades aprendidas o cuando se refiere a un hecho.

Ejemplos:

Conozco a Ana.

Conozco Madrid.

Conozco un restaurante japonés muy bueno.

Como se ve en los ejemplos anteriores, cuando el objeto directo es un ser humano, se usa conocer seguido por la preposición a, mientras que en el caso de otros objetos inanimados no existe la necesidad de la preposición "a".

El verbo Conocer también se puede usar como verbo encontrar, cuando conoces a alguien por primera vez. por ejemplo:

Conocí a mi novia en la fiesta del Año Nuevo.

El verbo saber también es irregular en su conjugación en la primera persona del singular, yo sé, las demás formas son como verbos que terminan en -er.

Los estudiantes, además de cometer errores en las conjugaciones tanto para el verbo conocer como para saber, tienden a confundir las situaciones en las que se pueden usar ambos. Como se mencionó anteriormente, Saber se usa para expresar un hecho, por ejemplo

¿Sabías que Ana tenía un hijo de 9 años?

Mamá no sabe qué cocinar para la cena.

También saber se usa con habilidades que uno aprende, como conducir, pintar, etc.

Sabes + infinitivo es la estructura utilizada en estos casos.

¿Sabes cocinar la paella valenciana?

No, no sabemos bailar el flamenco.

Los estudiantes simplemente confunden en la selección correcta entre conocer y saber según la situación dada. Esto puede explicarse por el hecho de que ambos verbos tienen un aspecto semántico similar. Además, en comparación con el hindi, también se encuentran dos o más formas verbales separadas, para el mismo aspecto semántico. En hindi para conocer a una persona, lugar, hecho o cosa, se usa el mismo verbo *Jan-na*.

Mai Ana ko janta hu

Yo Ana a conozco (Yo conozco a Ana.)

Tum jante the ki khazana us kamre me tha

Tú sabías que el tesoro esa habitación en estaba (Tú sabías que el tesoro estaba en esa habitación)

Meri behan vimaan udana janti hai.

Mi hermana el avión volar sabe (Mi hermana sabe volar el avión)

Entonces, los ejemplos anteriores demuestran que el verbo hindi *Jan-na* se puede usar en contextos múltiples y es equivalente tanto para conocer como para saber.

Al mismo tiempo, la forma verbal *aana* también se usa en hindi para conocer una habilidad.

Kya tumko vimaan udana aata hai?

Tú el avión sabes volar (¿Sabes volar el avión?)

El otro verbo hindi es *pata hona / maloom hona* que solo se usa con casos de conocimiento de un hecho.

Mujhe nahi pata / maloom ki doctor kaha hai.

No sé dónde está el doctor (No sé dónde está el médico).

Como se puede ver en los ejemplos anteriores, hay varios verbos posibles en hindi para el mismo contexto semántico. *Janna* siendo universal puede usarse en todos los casos, mientras que otros verbos *aana* y *pata / maloom hona* son para casos específicos. Estas formas verbales son similares, hasta cierto punto, en su funcionalidad a las formas verbales españolas correspondientes de conocer y saber. Todavía hay poca evidencia que demuestre que exista una transferencia interlingual positiva o negativa del hindi en el aprendizaje de estos verbos en español. La propensión de los errores de los estudiantes en el uso correcto de los verbos españoles conocer y saber puede atribuirse muy probablemente a que es un error pedagógico en gran parte debido al hecho de que una presentación contrastante de estos verbos con su contraparte hindi no se explica en la clase. Los estudiantes trazan en gran medida paralelos entre las formas verbales en inglés para comprender el concepto que conduce a una mayor confusión.

En inglés, el verbo *saber* se usa en el contexto de una persona, hecho y cualquier habilidad. Ejemplos

I know a very good restaurant in Delhi.

Conozco un restaurante muy bueno en Delhi.

I don't know the truth.

Yo no sé la verdad.

¿Do you Know Spanish?

¿Sabes español?

Do you know how to make a cake?

¿Sabes cómo se hace una tarta?

I know Katrina Kaif.

Conozco a Katrina Kaif.

Se puede observar que el verbo inglés *to know* se usa para todos los contextos donde el español usa ya sea conocer o saber. Desde el punto de vista de los alumnos, los errores interlingüales cometidos por los alumnos es una interferencia directa del conocimiento del alumno del verbo en inglés *para saber* que causa confusión en la selección adecuada entre conocer y saber.

El verbo gustar

El verbo gustar es uno de los verbos que se introducen en las primeras etapas de las clases de español, pero aún continúa causando problemas en los niveles avanzados de aprendizaje de idiomas. El problema de este verbo es que su sintaxis es diferente de los otros verbos equivalentes utilizados en muchos otros idiomas. Por lo tanto, los estudiantes tienden a mezclar su construcción como los otros verbos regulares en español o tratan de hacer una analogía basada en su propia lengua materna, lo que resulta en formaciones de oraciones incorrectas.

La construcción normal de los verbos en una oración sigue la concordancia con la persona y el número del sujeto. Los verbos como gustar, doler, interesar, parecer, fascinar, etc. tienen una sintaxis diferente que funciona con el verbo influenciado por el objeto directo que califica y también el objeto directo crea un impacto que se siente por el objeto indirecto/persona. Por lo tanto, la construcción de esta categoría de verbos requiere la siguiente estructura

complemento indirecto+ verbo + objeto directo

Ejemplos:

Nos gusta la playa.

Me gustas tú.

Les gustan los libros.

Te gustan los vecinos.

Los estudiantes han omitido en varias ocasiones el uso del pronombre de objeto indirecto. En otros casos, no han conjugado el verbo gustar en concordancia con el número del objeto directo. Estos errores se observan con frecuencia en el caso de gustar, doler, molestar y para construcciones donde el objeto directo es primera o segunda persona, por ejemplo, *me gustas tú*, entonces se vuelve difícil para los alumnos comprender el funcionamiento del verbo. La práctica general es introducir la conjugación de la tercera persona del verbo gustar (gusta y gustan) y hacer que los estudiantes repitan con varias combinaciones sin entrar en los detalles de la gramática y evitar los usos del verbo en las otras formas.

El verbo gustar cuando se contrasta con su forma equivalente en hindi, es decir, *pasand hona*, tiene un parecido sorprendente en su sintaxis. En hindi, la construcción está utilizando el caso indirecto

complemento indirecto + objeto directo + verbo

Mujhe / mujko aam pasand hai.

Me el mango gusta (Me gusta el mango)

Unhe nachna aur gaana pasand hai.

Les bailar y cantar gusta. (Les gusta bailar y cantar)

Se puede observar que, a diferencia de los otros verbos regulares en hindi donde la conjugación verbal varía en concordancia con el género, el número y la persona del sujeto, el verbo *pasand hona* no sufre ninguna inflexión de género ni número ni cambia en concordancia con la persona. Al igual que gustar, el verbo hindi también se usa en formato indirecto y se conjuga en forma de tercera persona en concordancia con el objeto directo de la oración. Desafortunadamente, no hay materiales de estudio donde se explican tales similitudes y los maestros tienen que depender principalmente de los manuales hechos en el mundo occidental.

En el caso del inglés, el verbo to like es un verbo regular y su sintaxis no muestra tal excepción a otros verbos que funcionan en inglés. Por lo tanto, se utiliza la estructura de sintaxis simple como se muestra a continuación:

Sujeto + verbo + objeto

I like roses.

Me gustan las rosas.

She likes the Internet.

(A ella) le gusta la red.

Como se desprende de los ejemplos, a diferencia del verbo español gustar, su equivalente en inglés no depende del objeto directo.

Los estudiantes indios que aprenden español han cometido errores al omitir el objeto indirecto o al conjugar gustar directamente como cualquier otra forma verbal regular. Estos errores son en gran medida de naturaleza intralingual, pero también podrían ser pedagógicos debido a que las instrucciones de enseñanza se basan en gran medida en el método de traducción gramatical con el inglés como base para explicar las reglas gramaticales.

Uso innecesario de posesivos con verbos

Particularmente en el caso del verbo doler que tiene un funcionamiento similar al gustar, es importante tener en cuenta que la oración en español no hace uso de adjetivos posesivos a diferencia del caso del hindi y el inglés donde el posesivo se usa en la oración. Construcción española simplemente se utiliza el artículo correspondiente para la parte del cuerpo.

Me duele mi cabeza. (Me duele la cabeza.)

Me duele la cabeza.

Mera sar dard kar rha hai.

Igual sucede con el verbo = lavar

Ella se lava su manos. (Ella se lava las manos.)

Ella se lava las manos.

Voh apne tiene dhoti hai.

Estos errores son una consecuencia directa del conocimiento previo del alumno de su interferencia L1 y L2 en el aprendizaje del español. A la hora de enseñar estos verbos con combinaciones de partes del cuerpo, el docente debe tener en cuenta estos detalles y resaltar las formas correctas de las oraciones.

Tener y hacer

Tener y hacer son dos verbos muy usados en español y se introducen en las primeras etapas de aprendizaje. Tienen un conjunto de expresiones que causa confusión a los alumnos porque se parecen semánticamente al verbo *estar* en inglés y al verbo *hona / lagna* en hindi.

| Español | Inglés | hindi |
|----------------|------------------|-------------------------|
| Tener __años | to be_ years old | <i>__saal ka hona</i> |
| Tener hambre | to be hungry | <i>bhook lagna</i> |
| Tener sed | to be thirsty | <i>pyaas lagna</i> |
| Tener prisa | to be in a hurry | <i>jaldi me hona</i> |
| Tener suerte | to be lucky | <i>bhagyashali hona</i> |
| Tener razón | to be right | <i>sahi hona</i> |
| Tener éxito | to be successful | <i>kamyaab hona</i> |

Tabla 21. Usos del verbo Tener
Elaboración propia

Hacer se usa con expresiones de tiempo:

| Español | Inglés | hindi |
|------------------------|---------------------------|--------------------------------|
| Hace calor | to be hot | <i>garmi hona</i> |
| Hace frío | to be cold | <i>sardi / thandi hona</i> |
| Hace sol | to be sunny | <i>dhoop hona</i> |
| Hace buen / mal tiempo | to be good or bad weather | <i>acha / bura mausam hona</i> |

Tabla 22. Usos del verbo hacer
Elaboración propia

Estas expresiones de tener y hacer son diferentes de sus equivalentes en hindi e inglés. Tanto en hindi como en inglés, los verbos *hona* y *to be* respectivamente son más parecidos al ser y estar del español. Por lo tanto, estas influencias de los sistemas de lenguaje previos de los alumnos junto con el enfoque pedagógico practicado en el aula dan como resultado una tendencia a la confusión en la elección correcta de los verbos españoles de Tener y Hacer para los casos mencionados anteriormente.

4. Errores relacionados con el tiempo y el modo de los verbos

En esta sección pretendemos resaltar los errores encontrados en las formas verbales en relación con los diversos tiempos y modos que están presentes en el idioma español. Cabe señalar que se encontró un número máximo de errores en el uso del pasado definitivo e imperfecto español y las formas subjuntivas de los verbos.

Las formas verbales del pasado

La mayoría de los textos que se han analizado en este estudio son de tipo descriptivo-narrativo y tienen predominio de los usos del pasado indefinido y del pasado imperfecto.

El presente perfecto se encuentra en mucho menos uso en estos textos y, por lo tanto, hay menos errores.

Los estudiantes indios han exhibido una dificultad en la selección correcta del pasado simple español o del pasado imperfecto e invariablemente cometieron errores en todas las etapas de su aprendizaje del programa de diplomatura. Estos errores son el resultado de la confusión en la comprensión completa de los matices relacionados con el pasado español simple y pasado imperfecto, que de hecho no se asemeja en su conocimiento de los patrones verbales del tiempo pasado en inglés. Aunque las formaciones en tiempo pasado en hindi tienen el aspecto simple e imperfecto definido por estructuras de conjugación de verbos separadas, pero como se mencionó anteriormente también, no existe tal práctica de presentar el contraste de estos dos idiomas en el aula, incluso en los niveles superiores de aprendizaje.

Las formas pasadas españolas usan el pretérito y las formas imperfectas y para usarlas adecuadamente, los estudiantes deben comprender la característica del aspecto relacionado con estas formas del verbo. El formato de pretérito indefinido se usa para describir acciones completadas en un punto en el pasado. Las formas verbales regulares en español en el pasado indefinido son como se muestran a continuación

| Pronombre personal sujeto | -ar | -er / -ir |
|---------------------------|---------|-----------|
| yo | -é | -í |
| tú | -aste | -iste |
| él / ella / usted | -ó | -ió |
| nosotros / -as | -amos | -imos |
| vosotros / -as | -asteis | -isteis |
| ellos / ellas/ ustedes | -aron | -ieron |

Tabla 23. Terminaciones del pretérito indefinido
Elaboración propia

Ejemplos:

Ayer hablé con el presidente.

Nosotros escribimos una carta de reclamación a la empresa.

Comiste todos los chocolates.

El profesor debe resaltar la característica de que la conjugación de nosotros del pasado indefinido es igual al tiempo presente para los verbos con terminaciones -ar y -ir, excepto para los verbos con terminación -er, y por el contexto se puede entender que la acción está en el presente o en el pasado.

Por otro lado, la forma imperfecta del pasado se usa para acciones que son habituales o que están incompletas y no tienen ningún comienzo o final específico. Los alumnos muchas veces confunden entre el pretérito y las formas imperfectas del verbo y hacen una selección incorrecta que resulta en oraciones incorrectas. Las terminaciones de los verbos en la forma imperfecta son:

| Pronombre personal sujeto | -ar | -er / -ir |
|---------------------------|---------|-----------|
| yo | -aba | -ía |
| tú | -abas | -ías |
| él / ella / usted | -aba | -ía |
| nosotros / -as | -ábamos | -íamos |
| vosotros / -as | -abais | -íais |
| ellos/ ellas / ustedes | -aban | -ían |

Tabla 24. Terminaciones del imperfecto
Elaboración propia

Ejemplos:

De niño comía muchos chocolates.

En la escuela los alumnos practicaban ejercicios de inglés en la clase.

Ahora tratemos de examinar cómo los estudiantes tienden a confundir los usos de estas formas pasadas. A continuación se han presentado algunas construcciones erróneas de los alumnos:

En 1826 daba el poder(dio el poder)

Las sociedades se entendieron y crean naciones no basadas en la ley sino en la manera de vivir, el clima, etc. (crearon)

La ciudadela era bombeado ... (fue bombardeada)

Después de la independencia creaba una constitución (se creó)

Hubo mucha gente en el mercado. (había)

Tenía un debate con Sepúlveda. (Tuvo)

Desde la perspectiva interlingual, una vez más el tiempo pasado en hindi tiene muchas similitudes con el tiempo pasado en español. Hay diferentes conjugaciones para el pasado simple y pasado imperfecto. Pero en hindi, las formas verbales en el pasado son más complejas, ya que hay uso de verbos auxiliares y también hay cambio en los pronombres de sujeto utilizados. El pasado simple, tanto en español como en hindi, se utiliza para expresar una acción que es absoluta y termina. Las terminaciones verbales en las formas pasadas simples dependen de si la raíz del verbo es una terminación consonante o es vocal. Entonces tenemos dos conjugaciones diferentes como se explica a continuación:

Verbo en infinitivo
sunna (escuchar)

pasado simple
sunā

sufijo del pasado simple
- a

ejemplo: tumne kya suna?

tú qué escuchaste? (¿Qué escuchaste tú?)

dekhna (ver)

dekha

- a

ejemplo: Maine kutch nahi dekha.

Yo nada no vi (Yo no vi nada.)

Como es evidente a partir de los ejemplos arriba, las terminaciones de conjugación en pasado simple son

-a y sigue siendo invariable en todas las personas y la pluralidad.

Es importante tener en cuenta que el pronombre sujeto en la forma de tiempo pasado sufre un cambio. Como se muestra en los ejemplos anteriores, el pronombre sujeto ha cambiado de *tum* a *tumne* y, de manera similar para la primera persona, cambia de *mai* a *maine* para todos los verbos transitivos. Este cambio es específico de la forma del tiempo pasado y solo es aplicable con verbos transitivos.

Si el verbo hindi es con la terminación en vocal, entonces el tiempo pasado simple sigue el siguiente patrón

| | | |
|-------------|---------------------------------------|-------------------------|
| Verbo | pasado simple | sufijo de pasado simple |
| <i>sona</i> | <i>soya,soyi(fem),soye(plural)</i> | <i>-ya,-yi,-ye</i> |
| <i>aana</i> | <i>aaya,aayi (fem), aaye (plural)</i> | <i>-ya,yi, -ye</i> |

Para el propósito del imperfecto también, se usa el verbo *hona* como auxiliar con las terminaciones como se muestra a continuación

| | | | |
|----------------|--------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|
| | Interfijo <i>ta, ti, te</i> | Participio del verbo <i>hona</i> | Ejemplos |
| raíz del verbo | <i>ta</i> | <i>tha</i> para masculino | <i>Mai khata tha.</i> Yo comía. |

| | | | |
|--|-----------|--|--|
| | <i>ti</i> | <i>thi</i> para femenino | <i>Vah likhti thi.</i> Ella escribía. |
| | <i>te</i> | <i>the</i> para plural y segunda persona | <i>Veh peete the.</i> Ellos bebían. |

Tabla 25. Terminaciones verbales del imperfecto en hindi

Elaboración propia

La forma imperfecta del pasado en español también puede denotar la acción continua del pasado, pero ese no es el caso en hindi. Para el tiempo pasado continuo, las terminaciones verbales son diferentes usadas junto con el verbo auxiliar *hona: rha tha, rahi thi, rahe the*. Por lo tanto, para los alumnos existe la posibilidad de confusión en la selección correcta de la forma simple o imperfecta del verbo, aunque la selección entre las formas verbales se puede hacer fácilmente al comprender el contexto y otros marcadores de tiempo.

Ahora, si contrastamos el patrón del verbo en tiempo pasado con el del inglés, encontramos algunas observaciones interesantes. El pasado simple o el pasado indefinido en inglés es difícil porque las conjugaciones verbales no tienen un patrón fijo

Pasado en inglés

trabajar > work - worked

comprar > buy - bought

escribir > write - wrote

beber > drink - drank

Para el pasado imperfecto, no hay un conjunto separado de conjugaciones de los verbos ingleses. Pero para diferentes condiciones del tiempo imperfecto hay formas en que en inglés se expresan tales condiciones. Los hábitos se denotan con el uso del verbo auxiliar *used to + infinitivo*, y para el propósito del pasado

continuo, la estructura es *was/were + gerundio del verbo principal*. Sintácticamente, la estructura de las oraciones en el pasado progresivo es similar a la del español *estar conjugado en el imperfecto + gerundio del verbo*. Pero una vez más, la forma imperfecta del verbo español es capaz de expresar tanto una acción habitual como también puede referirse a una acción en progreso. Esta característica es exclusiva del español y no se encuentra ni en hindi ni en inglés.

De lo anterior se puede deducir que las formas de tiempo pasado en español tienen algunos aspectos que son similares a los del hindi y otros que se asemejan a la estructura de sintaxis en inglés. Pero como se mencionó anteriormente, los estudiantes tienden a contrastar su comprensión del inglés con la de su aprendizaje del español, complementado con el enfoque pedagógico que favorece al inglés, se vuelve confuso comprender las diferencias de las formas pasadas considerando que en inglés no hay dos formas del mismo verbo en estas dos formas pasadas. Por lo tanto, las posibilidades de interferencia interlingual son mínimas y los errores cometidos por los estudiantes entre el pasado español indefinido e imperfecto son de naturaleza intralingual.

Con respecto al tiempo pasado, también se observó que los estudiantes cometieron errores en las formas perfectas del presente y del pasado perfecto, pero estos se relacionaron principalmente con las formas incorrectas de los participios de los verbos irregulares en el pasado como *hacer > hecho*, *escribir > escrito*, etc. o errores en la conjugación incorrecta del verbo auxiliar *haber*. Un uso particular del verbo *Haber*, *había* en forma impersonal se utilizó erróneamente en la tercera persona plural *habían* en múltiples ejemplos. Aparte de estos, no se encontraron muchos errores en estas otras formas pasadas y, por lo tanto, no se han discutido en detalle.

Ejemplos:

En 1907 habían protestas campesinos(hubo)

Habían muchos aspectos nuevos como(había)

Son desigualdades dado por la naturaleza ... (dadas)

Los Estados Unidos han citando este Corolario.(citado)

El subjuntivo

Entre las dificultades causadas por los tiempos verbales y los modos de los verbos, el modo subjuntivo necesita una mención especial, ya que hubo múltiples errores en el uso del subjuntivo español. Los errores que encontramos en nuestro corpus se referían principalmente a una selección falsa o eran del tipo de omisión donde el estudiante no usaba el subjuntivo cuando era necesario.

Ejemplos:

Los estudiantes tengan que cuidado... .. (deben tener cuidado)

Es muy importante que el nivel de desarrollo de la lengua traducida es igual ... (sea igual)

La actitud del autor y como quiere que nos entendemos el texto. (entendamos el texto)

Me alegra mucho que hay un significativo aumento ... (haya un aumento)

Es interesante que en 1970 la edad al matrimonio se ha retrasado ... (haya retrasado)

Estoy bien aquí y espero que tu también esta bien. (también estés bien)

Es totalmente injusto que las mujeres dedican cuatro horas... .. (dediquen cuatro)

Como se puede observar en los ejemplos mencionados arriba, tomados del corpus compilado para este estudio, hemos encontrado todos los ejemplos de errores de subjuntivo en tiempo presente. Por lo tanto, discutiremos brevemente el presente subjuntivo y analizaremos los errores.

El modo subjuntivo es uno de los tres modos en español, aparte del indicativo y el imperativo. También tiene tiempos presentes, pasados, perfectos y futuros y, en consecuencia, diferentes conjugaciones para cada tiempo. El tiempo presente es nuestro enfoque y discutiremos brevemente sus usos. Comenzando con la conjugación subjuntiva de los verbos regulares.

| Pronombres personales | -ar | -er / -ir |
|-----------------------|------|-----------|
| yo | e | a |
| tú | es | as |
| él, ella, ud. | e | a |
| nosotros / -as | emos | amos |
| vosotros / -as | éis | ais |
| ellos, ellas, uds | en | un |

Tabla 26. Terminaciones verbales del subjuntivo español
Elaboración propia

Ejemplos:

| | | |
|---------------|--------------|--------------|
| <u>hablar</u> | <u>comer</u> | <u>vivir</u> |
| hable | coma | viva |
| hables | comas | vivas |
| hable | coma | viva |
| hablemos | comamos | vivamos |
| habléis | comáis | viváis |
| hablen | coman | vivan |

El subjuntivo se usa en la cláusula dependiente cuando la cláusula primaria expresa deseos, emociones, recomendaciones y dudas. También se usaba con frases verbales impersonales y Ojalá. Ejemplos:

Esperamos que la India gane el partido. (deseo)

Me alegro de que los hombres también trabajen en casa. (emoción)

El doctor recomienda que yo coma menos grasa. (recomendación)

Dudo que él tiene dinero para pagar las deudas. (duda)

Es importante que nos hablemos en español. (Frase verbal impersonal)

¡Ojalá que termine pronto el semestre! (Ojalá)

Ahora trataremos de entender el funcionamiento del subjuntivo en hindi. El subjuntivo en hindi se usa con frecuencia y, en muchos sentidos, es similar al subjuntivo español. El patrón de conjugación de los verbos hindi en subjuntivo es como se muestra a continuación:

| |
|---|
| raíz del verbo (lexema) + <i>uuN, o, e, eN</i> (sufijo de subjuntivo) |
|---|

Ejemplos: el verbo hindi *khana* (comer)

Mai (yo) *KhauuN*

Tum (tú) *khao*, Aap (ud.) *KhaeN*

Voh (él, ella) *khae*

Hum (nosotros) *khaeN*

Tum sabhi (vosotros) *khao*

Ve (ellos, ellas) *khaeN*, Aap sab (uds) *khaeN*

El modo subjuntivo en hindi se usa para expresar una acción o estado que de alguna manera es irreal, como una posibilidad, opinión, deseo, sugerencia, compulsión en lugar de una acción o estado real.

Ejemplos:

Yatriyon se nivedan hai ki vo apni kursi ki peti bandh leN (Se solicita a los pasajeros que se pongan los cinturones de seguridad)

Kash Bharat ye match jeet jaeN (Ojalá la India gane este partido)

Doctor chahta hai ki mai vyayam karuuN (El médico quiere que yo haga ejercicios)

* *Mujhe shak hai ki vo humse jhoot bol rha hai.* (Dudo que él nos mienta)

* *Use yakeen nahi hai ki mai aaunga* (Ella no cree que yo vuelva)

Cabe señalar que en los dos últimos ejemplos, la cláusula primaria en la primera oración tiene dudas y en la segunda oración es el verbo creer usado en negativo, pero en la cláusula dependiente en hindi usamos el indicativo en presente o futuro. El español usa el subjuntivo en ambos casos.

En inglés, un verbo está en modo subjuntivo cuando expresa una condición que es dudosa o no objetiva. Se encuentra en cláusulas que siguen a un verbo que expresa una duda, un deseo, arrepentimiento, solicitud, demanda o propuesta. Estos son verbos típicamente seguidos de cláusulas que toman el subjuntivo: *ask, demand, determine, insist, move, order, pray, prefer, recommend, regret, request, require, suggest, and wish.*

En inglés no hay diferencia entre la forma subjuntiva y normal, o indicativa, del verbo, excepto para la tercera persona del tiempo presente singular y para el verbo *to be*.

El subjuntivo para el tiempo presente en tercera persona del singular deja caer los sufijos *-s* o *-es* para que parezca y suene como el tiempo presente para todo lo demás. El modo subjuntivo del verbo *to be* es *be* en tiempo presente independientemente de cuál sea el sujeto. Ejemplos:

The job requires that the candidates be doctorates (El puesto requiere que los candidatos sean doctorados)

It is recommended that the professor prepare the class beforehand. (Es recomendable que el profesor prepare la clase de antemano)

El uso del subjuntivo es confuso y las conjugaciones verbales no son muy diferentes de las formas indicativas.

El subjuntivo español es similar al subjuntivo hindi en su forma y uso. Los profesores pueden utilizar este aspecto para explicar el subjuntivo a los estudiantes indios a través del hindi.

Conclusión

El número máximo de errores se ha encontrado en los verbos y, por lo tanto, en esta sección hemos analizado con gran detalle los errores relacionados con la forma, el tiempo, el estado de ánimo y el aspecto de los verbos. Además, con la ayuda del análisis de contraste con el hindi y el inglés, los resultados de la investigación brindan perspectivas útiles a los profesores de español para una consideración positiva en su enfoque de enseñanza.

6.5 Errores ortográficos

En esta última sección de nuestro análisis de errores, elaboraremos los errores ortográficos; es decir, contabilizaremos los errores de signos diacríticos, mayúsculas y otros errores significativos.

Marcas diacríticas

En esta parte del trabajo de investigación, encontramos muchos ejemplos de omisión y adición de acentos escritos. En caso de omisión, es normal que los alumnos tengan problemas con el acento, porque en su L1 o L2 no existen. Sin embargo, vale la pena mencionar que el hindi tiene un sistema de *matras* o signos vocales que se combinan con la consonante y provocan un cambio completo de palabra fonética y semántica.

Los acentos españoles solo se pueden escribir sobre las cinco vocales (a, e, i, o, u), y el acento se escribe desde la parte inferior izquierda a la superior derecha: á, é, í, ó, ú. El énfasis escrito es importante, ya que a veces puede ser la única forma de distinguir dos palabras. Hay dos reglas básicas en español que nos dicen dónde poner el énfasis de una palabra .

1. Palabras que terminan en vocal, n o s.

Para las palabras que terminan en una vocal, la letra n, o la letra s, el énfasis en la siguiente a la última sílaba.

li -bro

di- li - **gen** -tes

cri- men

2. Palabras que terminan en una consonante excepto n y s

Para las palabras que terminan en todas las otras consonantes excepto n y s, el énfasis recae en la última sílaba.

Ejemplos:

pro-fe- **sor**

Ciu- **dad**

ho- **tel**

todos los verbos en forma infinitiva

Es-cu- **char**

Be- **ber**

¿Cuándo agregar el acento escrito?

Agregamos marcas de acento a las palabras en español cuando el estrés rompe cualquiera de estas dos reglas anteriores.

Ejemplo: can-ción

La palabra termina en la consonante n, así que de acuerdo con la primera regla, el énfasis debe caer en la penúltima sílaba, es decir, **can** -cion. Pero ese no es el caso, por lo que en este caso necesitamos el acento escrito, la **canción**.

Más ejemplos:

jó -ven-es

Fran- **cés**

tam- **bién**

nú -me-ro

Ahora tomaremos ejemplos donde se rompe la segunda regla y, por lo tanto, se necesita el acento escrito.

ár -bol

dé -bil

cés -ped

Homónimos en español

Las marcas de acento también se usan para diferenciar entre homónimos en español: palabras que se pronuncian igual pero tienen significados diferentes. A continuación se presentan algunos ejemplos de tales palabras y se ha descubierto que los estudiantes indios se confunden muy fácilmente en estas palabras y, por lo tanto, cometen muchos errores.

Tú - pronombre sujeto

Tu - adjetivo posesivo

Si - conjunción

Sí - adverbio

de - preposición

dé - presente de subjuntivo del verbo dar en primera y tercera persona

él - pronombre sujeto de tercera persona

el - artículo específico masculino

té - nombre masculino

te - pronombre personal

se - pronombre reflexivo e impersonal

sé - conjugación de primera persona del verbo ser

mas - conjunción adversativa

más - adverbio comparativo

El otro conjunto de palabras donde es necesario usar el acento escrito, las palabras interrogativas.

¿Cómo?

¿Cuánto (-os / -as)?

¿Cuál (-es)?

¿Cuándo?

¿Dónde?

¿Por qué?

¿Qué?

¿Quién (-es)?

Debe tenerse en cuenta que cuando estas palabras se usan como pronombres, no llevan ningún acento escrito, es decir, cuando, donde, que, quien.

Los ejemplos que encontramos de este tipo son los siguientes:

Estoy en el numero 25, piso 5, puerta II (número)

No hay ninguna cosa como el ejercicio físico para combustible la amabilidad. (físico)

Por ejemplo, que tipo de escritos es y tambien cuales son los lugares, regiones poderosos del escritor. (qué, también, cuáles)

Uso de letras mayúsculas

Hay muchos ejemplos de este tipo de error, que probablemente se debe a la ignorancia de las reglas españolas, que son difíciles incluso para los hablantes

nativos de español. Es muy probable que sea un error interlingual debido a la interferencia. En hindi no hay distinción entre letras minúsculas y mayúsculas. Por otro lado, en inglés hay palabras que necesariamente deben escribirse en letras mayúsculas. Las reglas que rigen el uso de las letras mayúsculas a menudo difieren de las del español. Un ejemplo común es el de los adjetivos de nacionalidades, en inglés estos adjetivos comienzan con mayúscula, mientras que en español estos adjetivos están en minúscula. Ejemplo:

| | |
|---------|-------------|
| Indian | indio/a |
| Spanish | español /a |
| francés | francés/esa |

Otros aspectos de esta tendencia incluyen nombres de idiomas, meses y días de la semana. Además, los nombres de las religiones y sus adherentes no están escritos en letras mayúsculas.

A continuación se presentan algunos ejemplos de errores cometidos por estudiantes indios en el uso de las letras mayúsculas en español.

... ..al lado del restaurante Chino donde había comido (chino)

Sarmiento creía que el tercer problema puede ser resuelto con dos soluciones - Inmigración y Educación. (inmigración y educación)

La Religión es una parte muy importante de India. (La religión)

Otros errores significativos

Este último subgrupo de errores ortográficos será muy breve y tratará los errores que no encajan en ninguna de las otras partes del análisis. La mayoría de ellos son casos de omisión y confusión de letras, signos de exclamación e interrogación o incluso la selección de *y* en lugar de *e* antes de las palabras que comienzan con *i*, la *u* antes de palabras que empiezan con *o*.

Ejemplos:

No te preocupe - pensé. (¡No te preocupes! - pensé.)

Hay dos tipos de narrador, fidedigno de confianza e indigno de confianza.

(e indigno de confianza)

... ..es muy defícil (difícil)

Conclusión

Los errores ortográficos son parte de la interlengua de los estudiantes y hay menos errores de lo que solía ser en los primeros años de aprendizaje. Su presencia en el tercer año de aprendizaje refleja una mala aplicación de las reglas de gramática y, en cierta medida, una comprensión incompleta de estas reglas. Además, como se observó, la interferencia del inglés también es la razón de estos errores.

6.6 Errores de léxico

En esta sección, como su propio nombre lo indica, explicaremos los errores léxicos de los alumnos y el significado de las palabras y expresiones que usan. Estos errores son de naturaleza interlingual y muestran la interferencia del conocimiento previo del alumno de su LM y L2. En nuestro caso, el hindi tiene un origen bastante diferente al español y no se parece al español en su escritura, por lo tanto, no tiene ningún papel en causar ningún error léxico en los estudiantes indios. En cuanto al inglés que causa confusión en el español del sistema de idiomas de destino, es bastante obvio debido a la influencia del latín en ambos y a la similitud de la escritura, la morfología y la sintaxis.

Se encontraron cuatro categorías de errores de transferencia en la producción escrita de los estudiantes indios. Estos incluyen errores causados por falsos cognados, errores léxico-semánticos, préstamos e invento.

Falsos cognados

Un falso cognado, también llamado falso amigo, es "una palabra que tiene la misma forma o una muy similar en dos idiomas, pero que tiene un significado diferente en cada uno". (*Diccionario Longman de Lingüística Aplicada* 1985:

103). Esto podría ser un problema para aquellos que están aprendiendo español, porque tienden a usar la palabra incorrectamente.

Ejemplos :

| Inglés | Falso cognado español | Palabra correcta |
|---------------|------------------------------|-------------------------|
| actually | actualmente | de hecho |
| embarrassed | embarazado | avergonzado |
| attend | atender | asistir |
| grades | grados | notas |
| notes | notas | billetes, apuntes |
| subjects | sujetos | asignaturas |
| list | listo | lista |
| exit | éxito | salida |
| graduation | graduación | diplomatura |
| molest | molestar | abusar |
| exciting | excitante | emocionante |
| sensible | sensible | sensato |

Hay más ejemplos de este tipo que pueden confundir fácilmente a los alumnos. Es aconsejable que para los estudiantes indios, el docente destaque tales aspectos de interferencia y proporcione retroalimentación correctiva de vez en cuando para estos errores.

Errores semántico-lexico

En esta sección hemos incluido las palabras en inglés que tienen múltiples expresiones correspondientes en español. En la sección de verbos ya habíamos visto los casos de los verbos *to be* y *to know*. Del mismo modo, hay otros casos que causan confusión para los alumnos y cometen errores en la selección correcta de la palabra o expresión en español.

Algunos ejemplos:

| Inglés | Español |
|-----------|---|
| you | tú, usted |
| this | este, esta, esto |
| to become | hacerse, llegar a ser, volverse and ponerse |
| to pass | pasar, aprobar |
| to ask | pedir, preguntar |

Todos estos ejemplos mencionados anteriormente conducen a errores, ya que los estudiantes carecen de una comprensión completa del contexto semántico en el que se puede usar cada una de las dichas palabras en español.

Préstamos

Antes de poder analizar y ejemplificar las *palabras de préstamo* que pudimos encontrar, debemos aclarar lo que se considera una palabra de préstamo. Según el *Diccionario Longman de Lingüística Aplicada*, una palabra de préstamo es "una palabra o frase que ha sido tomada de un idioma y utilizada en otro idioma" (1985: 30). A esta definición, podemos agregar que esta palabra o frase podría haberse adaptado de su forma original (palabra de préstamo adaptada), o podrían ser simplemente una imitación del término original (palabra de préstamo no adaptada). Las palabras de préstamo no adaptadas son aquellas que se han importado de un idioma pero no sufrieron ninguna sustitución; es decir, son palabras que se han tomado de un idioma y que no se han adaptado al idioma del destinatario. Muchas palabras de jerga técnica particularmente relacionadas con Internet y las redes sociales se usan comúnmente en español sin ningún cambio en la forma

Ejemplos:

clic, internet, selfie / selfi, Whatsapp, chat, whisky, etc.

Las palabras de préstamo adaptadas son algo normal que les sucede a los alumnos en sus diferentes etapas de aprendizaje.

Ejemplos:

El profesor explica bien las lecciones. (profesor)

... son muy intelectuales (inteligentes)

los niños inocentes (inocentes)

Inventos

Se refiere a la creación y traducción léxica de una palabra de la lengua materna a la lengua meta, tratando de cubrir los aspectos morfológicos. Los estudiantes crean una palabra basada en las formas de la lengua meta, creyendo que está bien formada, pero en realidad esa palabra no existe en la lengua meta.

Por ejemplo:

El presidente ha resuelto los problemas. (ha resuelto)

Las grandes compañías tal como intermediarios financieras ... (financieros)

En todos estos años, hay muchos cambios ocurridos en España (Hubo muchos cambios)

También los jóvenes estos días son muy ruidos y sin manera por su comunicación (son muy groseros)

El primero es la invención de internet ... (invención)

Conclusión

Los errores léxicos son un resultado directo de la interferencia del inglés en el aprendizaje del español como lengua extranjera por parte de los aprendices de la India. Como se explicó anteriormente, el inglés es inevitable teniendo en cuenta su amplia aceptación en la sociedad india y los consiguientes beneficios profesionales que conlleva. Pero para los estudiantes de español es vital mantener las líneas de diferenciación entre los dos idiomas para evitar cualquier error léxico.

Conclusión

Este capítulo presenta una visión general del tema en estudio. Los resultados de la investigación se discuten de acuerdo con los objetivos de la investigación. Según los resultados de esta investigación, hay ciertas implicaciones y sugerencias que se recomiendan. Además, se discuten los aspectos limitativos de este estudio y se brindan las posibilidades de futuras investigaciones. Al fin, el capítulo termina con las observaciones finales sobre la utilidad del presente trabajo de investigación.

Como sugiere el título de la tesis, el objetivo del presente estudio es investigar los errores gramaticales cometidos por estudiantes universitarios de JNU en su uso del español como lengua extranjera basándose en el análisis de su producción escrita. La motivación para emprender esta investigación ha surgido de la observación personal del investigador de que los estudiantes mencionados anteriormente tienen un conocimiento limitado en sus habilidades de escritura, y que carecen de varios aspectos gramaticales. Posteriormente, los exámenes escritos de los estudiantes fueron compilados para llevar a cabo un análisis de errores y descubrir las tendencias de error, frecuencias, tipos de error y posibles causas. También se analizaron los antecedentes lingüísticos y académicos de los estudiantes. Los resultados del análisis justifican que la enseñanza explícita de los aspectos gramaticales es de suma importancia.

El presente estudio se ha dividido en siete capítulos. El capítulo uno es la parte introductoria en el que se han presentado los antecedentes del estudio, que también incluye el objetivo y el alcance, el problema, la importancia, el método adoptado y la organización del estudio. El capítulo dos se ha presentado la base teórica de la adquisición de un segundo idioma y la evolución de los métodos de enseñanza. El capítulo tres proporciona los conceptos relacionados con el AE y ha proporcionado una breve revisión de la literatura relacionada disponible sobre el tema en estudio. El capítulo cuatro ha presentado el perfil lingüístico del alumnado indio y a través de un breve recorrido histórico ha demostrado la presencia del inglés y el español en el subcontinente indio. El capítulo cinco ha esbozado la metodología de investigación y el corpus propuesto para llevar a cabo

esta investigación. El capítulo seis ha presentado el análisis de los datos de la investigación. Se dedica a analizar los errores cometidos por los participantes de este estudio. También ha dado la explicación e interpretación de los resultados obtenidos a través de la encuesta. Los hallazgos se han descrito desde puntos de vista que plantean diversos niveles de dificultad. El capítulo siete es el que proporciona un resumen de los hallazgos de la investigación, recomendaciones didácticas, limitaciones de la investigación y posibilidades de investigación adicional en el área.

7.1 Resultados globales y específicos

Sobre la base del análisis de datos, se puede concluir que cometer errores es un fenómeno natural y una parte inevitable del proceso de aprendizaje de idiomas extranjeros. Desde el punto de vista pedagógico, se puede decir que los errores del alumno permiten a los docentes inferir la naturaleza del conocimiento del alumno sobre las estructuras de la lengua meta en una etapa determinada de su proceso de aprendizaje y descubrir lo que todavía tiene que aprender.

Ahora responderemos a las preguntas de investigación que se elaboraron en la parte de introducción de esta tesis.

1) ¿Cuáles son las principales dificultades gramaticales, manifestadas en forma de errores, que los estudiantes indios de español tienen que enfrentar al expresarse a través de su producción escrita?

El objetivo principal de este estudio fue examinar los errores comunes cometidos por los estudiantes indios al aprender español como lengua extranjera. En general, se descubrió que los estudiantes indios cometieron muchos errores gramaticales. Este estudio ha identificado diferentes tipos de errores en la expresión escrita española de los estudiantes indios. Se identificó que los estudiantes cometieron los siguientes errores, a saber, adición, omisión, selección falsa, ubicación errónea, hipergeneralización, y la concordancia entre sujeto y verbo. Estos errores se clasifican de acuerdo con la fuente de los errores y las fuentes son tanto interlinguales como intralinguales.

2.) Entre los errores morfosintácticos, léxicos u ortográficos, ¿cuáles son más numerosos?

Los errores totales que se obtuvieron del corpus fueron principalmente categorizados como errores morfosintácticos, ortográficos y léxicos. Cada una de estas categorías tenía subpartes. En los errores morfosintácticos, las subpartes incluían artículos, sustantivos, pronombres, adjetivos, preposiciones y verbos.

Entre los errores morfosintácticos, según la frecuencia, primero hay errores relacionados con los verbos seguidos de errores en sustantivos, adjetivos, preposiciones, artículos y pronombres.

Con respecto a los errores ortográficos, los más numerosos son los acentos escritos que se omiten principalmente en conjugaciones verbales, sustantivos, artículos, adjetivos y pronombres. El siguiente es el caso de confusión en el uso de letras mayúsculas para las palabras en español, seguido de la omisión de signos de puntuación de las palabras interrogativas y exclamativas. Estos errores son en su mayoría intralinguales y se deben a la aplicación incompleta de las reglas de gramática española por parte de los alumnos.

Finalmente tenemos los errores léxicos causados principalmente por la interferencia del inglés en el español. Los estudiantes indios de español tienden a usar su conocimiento del inglés para crear palabras que pueden aparecer en español pero en realidad no existen. Luego hay palabras que son cognados falsos que tienen un significado diferente en español en comparación con su significado en inglés. Finalmente, las palabras de préstamo y las palabras semánticas de léxico que también se han encontrado algunos errores entre los estudiantes indios.

3) ¿Hay errores que se fosilizan ?

En el análisis de errores realizado en otros lugares del mundo, se han considerado estudiantes principiantes o de nivel intermedio para el propósito del corpus. El aprendizaje de idiomas es un proceso tedioso , especialmente si se realiza en un entorno de no inmersión. Por lo tanto, los estudiantes están

obligados a cometer errores antes de lograr un buen control de los sistemas de idiomas de destino y esto forma parte de su interlengua.

Con respecto a los fenómenos de la fosilización, debe señalarse que este estudio se basó en la producción escrita de estudiantes que habían completado el programa B.A de tres años de español como idioma extranjero. Los errores que se han analizado son el resultado de su aprendizaje del español durante tres años. Por lo tanto, a pesar de aprender conceptos gramaticales en el primer año y luego practicarlos en los dos años siguientes, los estudiantes aún han cometido numerosos errores de naturaleza básica como la ortografía, las tildes, las conjugaciones, por y para. Por lo tanto, podemos decir que estos errores se han fosilizado en los estudiantes.

Al mismo tiempo, es muy importante mencionar las limitaciones de este estudio. Por un lado, es un estudio transversal y no longitudinal, por lo tanto, para ver el aumento o disminución de la frecuencia de error, no se ha determinado en este caso. Además, los estudiantes han sido de tres años diferentes, por lo que la fosilización de errores puede ser variable en el caso de diferentes estudiantes. Es más recomendable seguir la evolución del mismo grupo de estudiantes durante un período de tiempo para estudiar mejor su trayectoria en el caso del análisis de errores y determinar la fosilización.

4) ¿Cuál es la interferencia del conocimiento lingüístico previo de los alumnos en los errores cometidos en el nuevo idioma?

La investigación describió en detalle el perfil sociolingüístico de los estudiantes indios. La enseñanza en un contexto heterogéneo multilingüe ha dado lugar a ciertas peculiaridades y cualquier trabajo de investigación de naturaleza lingüística aplicada basado en estudiantes indios debería incluir la influencia de estos aspectos. El continente indio tiene una presencia mayoritaria de hindi, particularmente en las regiones del norte y central. Además, discutimos la política del gobierno de la fórmula de tres idiomas en el sistema educativo indio. En este estudio también, la mayoría de los estudiantes que se matriculan al programa B.A Hons. en español en JNU es de origen hindi y el resto tiene al menos un nivel básico de conocimiento comunicativo de hindi. Pero debido a la presencia colonial

del inglés en el subcontinente y también al hecho de que el inglés tiene una presencia global en términos de transacciones comerciales en todo el mundo, se ha convertido en un requisito indispensable para los estudiantes indios que buscan hacer una carrera profesional. Incluso el español se enseña con la ayuda del inglés, ya que hay cursos de traducción del español al inglés y viceversa.

El análisis del corpus ha presentado los errores de morfosintaxis en los elementos gramaticales de artículos, sustantivos, pronombres, adjetivos y verbos. Con la ayuda del análisis de contraste, todos y cada uno de los casos han sido debidamente contrastados con sus equivalentes en el hindi y el inglés.

El trabajo de investigación ha demostrado efectivamente que muchos de los aspectos gramaticales mencionados anteriormente pueden enseñarse efectivamente si se presentan a través del hindi a los estudiantes indios. La característica particular del género en español que afecta a los sustantivos y adjetivos puede entenderse muy bien cuando uno entiende que en hindi también existe el concepto de género de los sustantivos y los adjetivos correspondientes deben cumplir de acuerdo con el género del sustantivo. Del mismo modo, hay excepciones a las reglas de género tanto en español como en hindi. Ciertos adjetivos, por ejemplo *inteligente*, *útil* en español, siguen siendo los mismos para los sustantivos masculinos y femeninos. En hindi también encontramos que hay adjetivos como *sundar* (bonito/a), *ameer* (rico/a), que no cambian con el género del sustantivo que califican.

Con respecto a los pronombres, el concepto de contexto formal e informal en español y el uso de tú o usted puede entenderse fácilmente cuando se explica a través del concepto de pronombres en segunda persona de hindi, *tu* o *tum* y *aap*, siendo utilizados en contextos informales y formales respectivamente.

En el caso de los verbos, el español tiene más proximidad a las estructuras hindi. Por ejemplo, las conjugaciones en español son diferentes para las tres personas (1ª, 2ª y 3ª) las formas singulares y plurales son diferentes. En comparación, los verbos en inglés tienen las mismas conjugaciones para todas las personas excepto la tercera persona del singular. Mientras que en hindi las conjugaciones son diferentes para las tres personas en singular pero en plural son

las mismas. El otro caso es el verbo como gustar y molestar, que tienen un funcionamiento diferente en español, se puede comparar con el funcionamiento de los verbos hindi como *pasand hona/acha lagna* (gustar) y *pareshan hona/ bura lagna* (molestar). El caso de las dos formas de tiempos de pasado, pretérito e imperfecto, también es difícil para los estudiantes indios, pero es interesante notar que el hindi también tiene un funcionamiento similar en las formas de pasado. Por ejemplo, el verbo *padhna* (leer) tiene dos posibilidades en el pasado, *maine upanyaas padha* (leí la novela) es la forma pretérita e indica la finalización de la acción, y *mai upanyaas padhta tha* (yo leía novelas) corresponde al imperfecto. Tales similitudes en las estructuras verbales tienen el potencial de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes indios, pero desafortunadamente no existe un manual o material disponible para la enseñanza en el aula.

Los resultados han demostrado que existe una influencia interlingual en el aprendizaje del español como idioma objetivo por parte de los estudiantes indios. Pero, se ha observado en el análisis de datos que más que el hindi es el inglés el que gana importancia en este caso. El sistema educativo de la universidad JNU y el programa de B.A Hons. en español están diseñados inherentemente para favorecer la dependencia del inglés como idioma vehicular para aprender español. La investigación también ha establecido el papel del inglés en la sociedad india y su importancia en el ámbito profesional, por lo que es impresionante tener en cuenta los errores causados por su interferencia en el aprendizaje del español.

El inglés se parece al español en su forma y estructura debido a la influencia del latín en ambos idiomas. Los estudiantes que ya están entrenados o están rodeados por la entrada de inglés en la sociedad india, se relacionan fácilmente con el español ya que la escritura les es familiar y también la estructura de sintaxis es similar en gran medida. En nuestro estudio, hemos encontrado que la interferencia del inglés está presente en todos los tipos de errores estudiados en este trabajo de investigación: niveles morfosintácticos, ortográficos y léxicos.

En los errores de morfosintaxis, encontramos que la presencia de artículos está en inglés pero no en hindi. Pero estos artículos junto con los sustantivos y

adjetivos no exhiben ningún cambio debido al género, sino que aparte de la diferenciación biológica de género, no hay género de cosas inanimadas. El español, por otro lado, tiene reglas fijas basadas en el género que rigen la variación de artículos, sustantivos y adjetivos. Además, los adjetivos en español experimentan cambios según el número del sustantivo y este no es el caso en inglés. El adjetivo permanece intacto para los sustantivos singulares y plurales. Así que los resultados de la investigación destacan que hay una alta frecuencia de errores de concordancia de género y pluralidad en los casos de artículos, sustantivos, pronombres y adjetivos debido a la interferencia del inglés. Por ejemplo, los estudiantes particularmente cuando mencionan la profesión de una persona en español, cometen un error adicional de un artículo indefinido, *mi padre es un médico* en lugar de decir *mi padre es médico*. Este error es una transferencia negativa del inglés (*My father is a doctor*) al español. Es interesante notar que si la misma estructura se enseña a través del hindi, entonces sería más identificable con el español, ya que la misma oración en hindi sería *Mere pita doctor hai*, sin ningún artículo indefinido.

A nivel de las preposiciones hemos encontrado que el *por* y *para* para españoles son complejos para los estudiantes de la India como en inglés hay una sola palabra *for* usada tanto para *por* y *para*. En particular, los estudiantes han mostrado una ignorancia hacia los verbos que son necesariamente sucedidos por una preposición, lo que resulta en la omisión de la preposición. También la preposición “en” que parece similar a la preposición *in* de inglés conduce a errores como, en la mañana, en favor de etc.

Los errores ortográficos están repletos de omisión, adición y colocación incorrecta de los acentos escritos. Los acentos escritos no existen en inglés. Otro caso es el de las letras mayúsculas: el inglés usa letras mayúsculas para nacionalidades, meses, días, etc. y, por lo tanto, los estudiantes aplican la misma regla en las formaciones españolas que resultan en palabras erróneas.

A nivel léxico, la interferencia en inglés se nota fácilmente en las creaciones léxicas en español que los estudiantes indios tienden a hacer con palabras tomadas directamente del inglés y transformadas morfológicamente para que

aparezcan en español, por ejemplo: *delivar* del verbo inglés para *entregar* transformado con la adición del sufijo del verbo español “-ar” para que parezca un verbo español, en lugar del verbo correcto *entregar*. Luego están los errores debidos a cognados falsos como *notas* y *grados* para indicar billetes o apuntes y calificaciones respectivamente en inglés .

Para concluir, como respuesta a la pregunta sobre el papel desempeñado por los idiomas, previamente conocidos por los estudiantes indios, en su aprendizaje del español como lengua extranjera, hemos observado que debido a las características sociolingüísticas de los estudiantes indios hay evidencia de interferencia en el aprendizaje del español, pero depende completamente del conocimiento previo del inglés por parte del alumno. El hindi no tiene una transferencia negativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Esto puede explicarse por el hecho de que el hindi, a pesar de muchas similitudes con las estructuras gramaticales españolas, no se utiliza para explicar las reglas gramaticales en las aulas indias y hay material insignificante disponible para este propósito. La investigación estableció la interferencia del inglés en el aprendizaje del español por parte de los estudiantes indios y se ha discutido en detalle en las secciones anteriores.

7.2 Implicaciones de los hallazgos

Los estudiantes de español cometen errores cuando lo aprenden como idioma extranjero. Estos errores son inevitables debido a la interferencia del idioma nativo, las hipótesis erróneas, la generalización excesiva, etc. Los resultados del presente estudio indicaron que los errores cometidos por los estudiantes indios son de naturaleza interlingual e intralingual . Sobre la base de los resultados obtenidos, existen ciertas implicaciones pedagógicas que deben considerarse para una experiencia mejor de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera.

1) Corrección de errores, en la enseñanza de un idioma extranjero es necesaria y útil para alumnos adultos. Les ayuda a aprender qué reglas se deben aplicar en ciertas situaciones y cuándo se deben usar. Además, proporciona ciertos tipos de comentarios para los estudiantes extranjeros de idiomas.

Sin embargo, corregir cada error de los alumnos en la clase no es un método útil para enseñar un idioma extranjero. Depende de los profesores de idiomas extranjeros que decidan qué tipos de errores deben corregirse. Deben corregirse los errores que crean dificultades para que los alumnos extranjeros comprendan y se comuniquen claramente. Esto se puede hacer proporcionando instrucción y materiales apropiados que disminuyan las dificultades de aprendizaje de los estudiantes en los aspectos gramaticales del idioma de destino .

2) Con respecto a la enseñanza de la gramática, existen varios métodos y muchas actividades. En general, no existe el mejor método para enseñar gramática. El método a utilizar depende de los profesores de idiomas extranjeros, los alumnos y los objetivos del curso o de la lección que se presentará. Sin embargo, la - organización de la enseñanza de la gramática, sugerida por Ur(2006), parece ser lógico, que puede ser útil para aprendices de ELE, por supuesto, junto con algunas otras técnicas. Él sugirió las siguientes cuatro etapas de organización, que representan - solo un marco general en el que una gran cantidad de técnicas de enseñanza puedan ajustar. Estas etapas son: (a) presentación, (b) aislamiento y explicación, (c) práctica y (d) prueba.

(a) La presentación del texto contiene estructuras gramaticales para enseñar a los alumnos. Esto les permitirá percibir la estructura. Los estudiantes pueden repetir o reproducir algunas de las oraciones que incluyen la estructura que han publicado en el texto que se les proporcionó.

(b) Explicación: los alumnos se centrarán en elementos gramaticales y sus funciones y significados. El objetivo de esta etapa es que los alumnos comprendan diferentes aspectos de la estructura.

(c) Práctica: incluye simulacros y ejercicios que se llevarán a cabo en la clase y para la tarea en casa. Estos ejercicios deben prepararse y ejecutarse en un formato cuidadoso y significativo para que aborden los problemas de la estructura más difícil para los alumnos. Se sugieren en esta etapa los ejercicios como - rellenar huecos, la traducción desde o hacia la lengua nativa a la lengua meta y ejercicios de emparejar elementos.

(d) Prueba: esto incluye pruebas cortas o pruebas que puedan proporcionar al profesor retroalimentación sobre el aprendizaje de sus estudiantes y el dominio de la estructura gramatical que han aprendido .

Existen diferentes actividades y técnicas para enseñar diferentes estructuras gramaticales. Estos se encuentran en los libros de enseñanza de gramática con los que todos los profesores de idiomas deben estar familiarizados. Además, los docentes necesitan desarrollar tolerancia lingüística; para poder comprender el proceso de aprendizaje de idiomas y ayudar al alumno a alcanzar el dominio del idioma de destino. La actitud de los docentes hacia el error de los estudiantes necesita cambiarse. Deberían preocuparse más por los procesos de aprendizaje de idiomas que por la producción del idioma por parte de los estudiantes. Los docentes deben comprender que cometer errores es inevitable y que, de hecho, son beneficiosos en el trabajo de reforzamiento. Los errores por naturaleza son desviaciones sistemáticas de las reglas normales, ayudarán a desarrollar lecciones correctivas.

3) Los problemas que surgen en la escritura de los estudiantes, naturalmente, no se eliminarán al momento de lograr la precisión en el nivel de la oración. Este estudio ha mostrado las áreas, morfosintáctica, ortográfica y léxica, que son más probables de plantear problemas para los estudiantes indios de español como lengua extranjera. Para asegurar un aprendizaje eficiente del español, se recomienda que el enfoque de la enseñanza se centre en ciertas áreas problemáticas seleccionadas en lugar de una presentación general de reglas sintácticas y ejemplos aleatorios. Los errores encontrados en el presente estudio pueden proporcionar cierta información para que los diseñadores de currículos de idiomas extranjeros desarrollen lecciones correctivas. Estos materiales deben usarse para la revisión de la estructura gramatical problemática. Los autores de manuales de españoles como lengua extranjera y los expertos de la lingüística aplicada deben diseñar apropiados materiales mediante la adopción de las conclusiones de este estudio que pueda atender mejor a las necesidades de los alumnos indios de español como lengua extranjera.

7.3 Limitaciones de la investigación

En general, cada investigación plantea limitaciones en su alcance. La mayoría de los estudios en ELE, se ha llevado a cabo dentro de un área limitada para ser específicos en el área de estudio realizado. Por lo tanto, la presente investigación es precisa y específica en su alcance y área de investigación. El estudio ha contribuido a identificar las áreas gramaticales problemáticas de los estudiantes indios de español como lengua extranjera y el análisis del corpus ha sacado a la luz los factores importantes detrás de tales errores. Sin embargo, el estudio no puede afirmar que haya realizado una discusión exhaustiva sobre los temas relevantes.

El corpus de este estudio incluyó a estudiantes que se cumplieron la diplomatura o el programa de B.A Hons en español desde la Universidad Jawaharlal Nehru. Con el fin de comprender la evolución de los errores y la fosilización, se debe realizar un estudio de un grupo específico de estudiantes, que comienza desde el primer hasta el tercer año de B.A Hons. El análisis de los tres años podría proporcionar información integral sobre los patrones de error en cada etapa del cada alumno.

Además, el tipo de textos podría incluir la redacción de composiciones por parte de los estudiantes sobre temas variados, produciendo así textos descriptivos y también basados en los diálogos para el corpus. Los patrones de errores que surjan sobre la base del tipo de texto también serán muy útiles para comprender los errores de los estudiantes en los diferentes registros lingüísticos.

7.4 Sugerencias para futuras investigaciones

Este estudio se limitó a los errores gramaticales cometidos por los estudiantes indios de español en sus producciones escritas. La investigación puede extenderse para investigar errores en otras áreas de la lengua como fonología, semántica, pragmática, etc. y también cultura. Esto proporcionará a los profesores de español una imagen más precisa sobre la interferencia del idioma nativo en el aprendizaje del idioma de destino y las dificultades que crea para los estudiantes indios .

La investigación futura se puede hacer en otras habilidades como hablar, leer y escuchar también. Estas ideas serían útiles para lograr un dominio nativo del español. Además, se puede estudiar el papel de los manuales disponibles para los estudiantes indios en el aula de español. ¿Estos manuales promueven el aprendizaje efectivo de conceptos gramaticales y qué tipo de actividades contienen para lograr ese objetivo? Las posibilidades de creación de manuales y materiales que se adaptan a las necesidades de los estudiantes de la India, se tiene que dar prioridad a fin de garantizar mejores experiencias de aprendizaje y de enseñanza.

Otro aspecto muy importante es que los futuros estudios de investigación se centren en el mecanismo de retroalimentación correctiva empleado por los docentes para abordar el problema de los errores. ¿Cuáles son las estrategias, actividades y técnicas relevantes que los estudiantes y los docentes puedan desarrollar juntos para minimizar la ocurrencia de errores?

Este capítulo final de esta disertación marca el final de este trabajo de investigación y proporciona amplios puntos de vista críticos para una mayor investigación en el área de la enseñanza del español como lengua extranjera en el contexto indio.

REFERENCIAS

- Adjemian, C. (1976). *On the Nature of Interlanguage Systems*. Language Learning Research Club, University of Michigan
- Adjémian, cap. (1982). *La especificidad de la interlengua y la idealización en el análisis de lenguas segundas*. En Muñoz, J. (Ed.), *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor
- Alexopoulou, A. (2005). *Análisis de errores en la interlengua de aprendientes griegos de español*. Madrid: Ediciones del Orto.
- Alexopoulou, A. (2011). El papel de la transferencia en los errores léxicos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9, 27- 36.
- Alonso, R. y col. (2010) *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión.
- Álvarez, M. (1998). *Tipos de escrito I: Narración y descripción*. Madrid: Arco Libros.
- Arcos Pavón, E. (2009): *Análisis de errores, contrastivo e interlengua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella*. Tesis de Doctorado. Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- Aronin L, ÓLaoire M. (2004) *Exploring multilingualism in cultural contexts: Towards a notion of multilinguality*. In: Hoffmann C, Ytsma J. editors, 11-29
- Asher, J. (1977). *Learning another language through actions: The complete teacher's guide book*. Los Gatos. California: Sky Oaks Production
- Baker C. (2011) *Foundations of bilingual education and bilingualism (Vol. 79)*. In: *Multilingual Matters*. Buffalo, Toronto, Clarendon
- Banathy, B. H., & Madarasz, P. H. (1969) *Contrastive analysis and error analysis*. *Journal of English as a Second Language*, 4(3), 77-92.
- Baralo, M. (1996). *Errores y fosilización*. Madrid: Servicio de Publicaciones Universidad Antonio de Nebrija.

- Baralo, M. (2004). *La interlengua del hablante no nativo*. En J. Sánchez, I. Santos y R. Pinilla (Eds.), *Vademécum: enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua y como lengua extranjera* (pp. 369-389). Madrid: SGEL.
- Bassetti B, Cook V, editors. (2011) *Language and Bilingual Cognition*. Oxford, UK: Psychology Press; 2011
- Blanco, A. (2012). *El error en el proceso de aprendizaje*. *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 38 (8): 12-22.
- Bot, Kees De & Lowie ,W & Verspoor ,M. (2005) *Second language acquisition: an advanced resource book*. London: Routledge.
- Brenda, L. (1999). *Presencia y ausencia de determinante*. En I. Bosque y V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (vol.1, pp. 891-928), Madrid: Espasa Calpe.
- Brown, H. D. (2002). *English Language Teaching in the "Post-Method" Era: Toward better Diagnosis, Treatment and Assessment*. In Jack C. Richards and Willy A. Renandya. *Methodology in Language teaching. An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, H. D. (2007) *Principles of Language Learning and Teaching* (5th Edition). Pearson Education Limited.
- Brumfit, C. (1979). *Communicative' language teaching: An educational perspective*. En C. Brumfit y K Johnson (eds.), *The communicative approach to language teaching* (pp. 183-191). Oxford: Oxford University Press.
- Burt, M. K. (1975) *Error analysis in the adult EFL classroom*. *TESOL Quarterly*,9,53-63
- Bustos, J. (1998). *Análisis de errores: problemas de categorización*. *Cuadernos de Filología Hispánica*, 16, 11-40.
- Caicedo, M. C. M. (2009). *Native language interference in learning English as a Foreign language: an analysis of written material produced by Spanish speaking students in Senior High school classes*, pp 1-123.

- Celce-Murcia, M., & Hawkins, B. (1985) *Contrastive analysis, error analysis, and interlanguage analysis*. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Beyond basics: Issues and research in TESOL*(pp. 6–77) Rowley, MA: Newbury House.
- Chaudron, C. (1988) *Second language classroom: Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (1959) *Review of 'Verbal Behavior' by B.F. Skinner*. *Language* 35, 26– 58.
- Chomsky, N. (1966) *Topics in the Theory of Generative Grammar*. Mouton.
- Clavel Arroitia, B. (2012). *Second Language Acquisition and Teaching English as a Foreign Language*.PUV, Universitat de Valencia
- Cook, V. J. (1969) *The analogy between first and second language learning*. *IRAL*, 7 : 3, 207–216.
- Cook, V. J. (1973) *The comparison of language development in native children and foreign adults*. *IRAL*,11, 13–28.
- Cook, V. J. (1993) *Linguistics and Second Language Acquisition*. Macmillan Press Ltd, London.
- Corder , S. P. (1971,1992) *Idiosyncratic dialects and error analysis*. Reprinted in J.C. Richards (ed.) (1992) *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman, pp. 158–171.
- Corder, S. P. (1967) *Describing the language learner's language*. *CLLT Reports and Papers*, 6, 57–64.
- Corder, S. P. (1973) *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin Books Ltd.
- Corder, S. P. (1974) *Error Analysis*. In J. P. B. Allen and S. Pit Corder (eds.) *Techniques in Applied Linguistics*, London: Oxford University Press (Language and Language Learning), pp. 122–154.
- Corder, S. P. (1983) *A role for the mother tongue*. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language Transfer in language learning*. Rowley, Mass: Newbury House.

- Corder, S.P. (1967, 1992) *The significance of learners' errors*. Reprinted in J.C.Richards (ed.) (1992) *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman, pp. 19 – 27.
- Corder, S.P. (1981) *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Debi Prasanna Pattanayak. (1990) *Multilingualism in India*, Clevedon,
- Di Pietro, R. (1970). *Notes on “innovation” and “creativity”*. *Languages and Linguistics Working Papers 1*. Washington: Georgetown University Press.
- Dickerson, L. (1975). *The learners interlanguage as a system of variable rules*. *TESOL Quarterly*, 9, 401-407.
- Dualy, H.C., & Burt, M.K. (1972) *Goofing: An indicator of children's second language learning strategies*. *Language Learning*, 22, 235–252.
- Dulay, H. Burt, M.& Krashen, S. (1982) *Language Two*. Oxford University Press.
- Dulay, H. C., & Burt, M. K. (1974) *Errors and strategies in child second language acquisition*. *TESOL Quarterly*, 8, 129–136.
- Duskova, L. (1969) On sources in foreign language learning. *IRAL*, 7, 11–36.
- Edge, J (1989). *Mistakes and Correction*. London: Longman.
- Edwards J. (1994) *Multilingualism*. London: Routledge
- Egger, A. E., and Carpi, A. (2008). *Data: analysis and interpretation*, Visionlearning Vol. POS-1, p 1. consultado en http://www.visionlearning.com/library/module_viewer.php?mid=15
- Elgamal, H. (2014). *Análisis de los errores morfosintácticos en la interlengua de los estudiantes egipcios de español como lengua extranjera*. Tesis de Doctorado. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- Ellis, R. (1987) *Second language acquisition in context*. Eaglewood Cliffs, NJ: Prentice-hall.
- Ellis, R. (1988) *Classroom Second Language Development*. London: Prentice Hall International (UK) Ltd.

- Ellis, R. (1994) *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1995) *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press
- Ellis, R. (1997) *Second Language Acquisition*. Oxford University Press
- Ervin-Tripp, S. (1974) *Is second language like the first?* TESOL Quarterly, 8, 137–144.
- Fernández, Jodar, R. (2006). *Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español*. Tesis de doctorado. Polonia: Universidad Adam Mickiewicz de Poznan.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Edelsa, Madrid
- Fernández, S. (2009). *Interlengua y aprendizaje/Adquisición del español*. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada, 5, 50-54.
- Fries, C. C. (1945) *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Gass, S. (1996) *Second Language Acquisition and Linguistic Theory: The Role of Language Transfer*. In: Ritchie, W. & Bhatia, T. (eds) *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press.
- Gass, S. and Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course*. Routledge
- Geslin, K. L. (2013). *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*. New Jersey, Willey-Blackwell,
- George, H.V. (1972) *Common errors in language learning*. Rowley, Massachusetts.
- Gómez, L. (2002). *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM.
- Gutiérrez, E. (2007). *La enseñanza del español como L3. Implicaciones didácticas*. Actas del Primer Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera (pp. 173-181). Budapest, Hungría.
- Harmer, J. (2004) *How to Teach Writing*. Essex: Longman

- Harmer, J. (1991) *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Longman
- Hendrickson, J. M. (1978). *Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent theory, research and practice*. *Modern Language Journal*, 62,387-398.
- Hendrickson, J.M. (1978) *Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research, and Practice*. *Modern Language Journal* 62 (8), 387–398.
- Higueras, M. (2004). *La enseñanza-aprendizaje de las colocaciones en el desarrollo de la competencia léxica en el español como lengua extranjera*. Tesis de Doctorado. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Hymes, D. H. (1974) *Foundation in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Instituto Cervantes. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación*. Madrid: MEC-D-Anaya.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva.
- Instituto Cervantes. (2016). *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario
- Jain, M.P. (1974,1992) *Error analysis, source, cause and significance*. In Jack Richards (Ed)(1992), *Error analysis, Perspective on second language acquisition* (pp. 189-215). London : Longman.
- James, C. (1980) *Contrastive Analysis*. London: Longman.
- James, C. (1998) *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. Longman.
- Jessner, U. (2008). *Teaching third languages: findings, trends and challenges*. *Language Teaching*, 41(1), 15-56.
- Jhingran, D. (2009): '*Hundreds of Home Languages in the Country and Many in Most Classrooms: Coping with Diversity in Primary Education in India*'. In Mohanty, Ajit, Minati, Phillipson, Robert and Skutnabb-Kangas (eds.) *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the Local*, pp. 250-267.

- Jhonson, D.W., Jhonson R.T. (1990). *Cooperative learning and achievement*. In S. Sharan, *Cooperative Learning: Theory and Research*. New York: Praeger
- Johanson, S.(1975) *The Uses of Error Analysis and Contrastive Analysis*. *English Language Teaching*,29,3: 246–253
- Kachru, Yamuna. (2006) *Hindi*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia. P. 15
- Kagan, S. (1994) *Cooperative learning*. San Juan Capistrano. CA: Kagan Publishing
- Krashen, S. (2009) *Principles and practice in second language acquisition*. University of Southern California
- Krashen, S. , Long, M. & Scarcella, R. (1979) *Age rate and eventual attainment in second language acquisition*. *TESOL Quarterly*,13 ,573–582.
- Krashen, S. and Terrell, T. (1998). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press
- Kumaravadivelu, B. (2001). *Towards a Postmethod Pedagogy*.TESOL Quaterly, California
- Lado, R. (1973). *Lingüística contrastiva. Lenguas y culturas*. Madrid: Ediciones Alcalá.
- Larrañaga, A. (2001). *Interferencias, cruces y errores. Forma 2, Formación de profesores*. Madrid: SGEL.
- Larsen-Freeman, D.& Long, M. H.(1991) *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman
- Laufer, B. (1990) *Why Are Some Words More Difficult than Others? Some Intralexical Factors that Affect the Learning of Words*. *IRAL* 28 4, 293–307.
- Lennon, P. (1991) *Error: Some problems of Definition, Identification, and Distinction*, *Applied Linguistics* 12 – 2: 180–196.
- Li D. (2008) *Pragmatic socialization*. In: *Encyclopedia of Language and Education*. US: Springer, pp. 2648-2660
- Liceras, J. (2009). *La interlengua del español en el siglo XXI*. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5, 36-49.

- Liu, C. P. (1999) *An analysis of collocational errors in EFL writings*. The Proceedings of the Eighth International Symposium on English Teaching, pp.483-494. Taipei: The Crane Publisher.
- Liu, N. (2012). *Análisis de errores y evolución de la interlengua de los estudiantes sinohablantes: esbozo de un estudio longitudinal*. Tesis de Máster. Barcelona: Universitat Autònoma.
- Lo Coco, V. G. (1975) *An analysis of Spanish and German learners' errors*. Working papers on Bilingualism, 7, 96–124.
- Marton, W. (1981) *Contrastive analysis in the classroom*. Published in *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*, ed. J Fisiak, Oxford: Pergamon
- McArthur T, editor (1992). *The Oxford Companion to English Language*. Oxford: Oxford University Press
- Merio, K. (1978) *The psycholinguistic analysis and measurement of interference errors*. *International Review of Applied Linguistics*, 16 (1), 27–44.
- Multilingual India: A Case Study of Delhi*. Pedagogical Research, 2017, 2(2), 05
- Nemser, W. (1974, 1992) *Approximation system of foreign language learners*. In J. Richards (Ed.) (1992), *Errors analysis: perspective on second language acquisition* (pp. 55–63). London, Longman.
- Nemser, W. (1971) *Approximative systems of foreign language learners*. *International Review of Applied Linguistics* 9 (2), 115–123.
- Newmark, L. (1966) *How not to interfere with language learning?* *IRAL* 40, 77–83.
- Nickel, G. (Ed) (1971) *Papers in contrastive linguistics*. London: Cambridge University Press.
- Norrish, J. (1990) *Language Learners and their Errors*. London: Macmillan Publisher Ltd.
- Odlin, T. (1994) *Language Transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge University Press.
- Odlin, T. (2003) *Cross-linguistic influence*. In C. Doughty & M. H. Long (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 436–486). Oxford: Blackwell.

- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1995) *Learning Strategies in Second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Patten, B.V. & Benati, A. G. (2010) *Key terms in second language acquisition*. Continuum international Publishing Group.
Philadelphia: USA, Multilingual Matters.
- Piaget, J. (1980). *Experiments in contradiction*. Chicago: University of Chicago
- Politzer, R. (1968) *Toward psycholinguistics models of language instruction*. TESOL Quartly,2, 3 ,115
- Rai, Dhiraj Kumar. (2017) *The Challenges of Spanish Language Teaching in*
- Richards (Ed.) *Error analysis: perspectives of second language acquisition*. London: Longman, 172–189.
- Richards, J. and Lockhart. (1994). *Reflective teaching and learning in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press
- Richards, J. and Rogers, T. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching. A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics (3rd Edition)*. Pearson Education Limited.
- Richards, J.C. (1971) *Error analysis and second language strategies*. In Language Science, Vol.17 :12–22
- Richards, J.C. (1971,1992) *'A Non-Contrastive Approach to Error Analysis'*, in J.C.
- Richards,J.C. & Sampson, G. P. (1974,1992) *The study of learner English*. In J. Richards (Ed.), *Errors analysis: perspective on second language acquisition* (pp. 3–18).London, Longman.
- Rosansky, E. (1976) *Methods and morphemes in second language acquisition research*. Language Learning, 26, 409–425.
- Sánchez, J. (2004). *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines, análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de español lengua extranjera*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

- Sánchez, J. y Santos, I. (Eds.). (2004). *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL.
- Santos Gargallo, I. (2008). *El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo*. In J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 391-411). Madrid: SGEL.
- Schachter, J. & Rutherford, W. (1979) *Discourse function and language transfer*. Working Papers on Bilingualism 19: 3-12
- Schachter, J. (1974) *An Error in Error Analysis*. Language Learning 24-2, 205 – 214.
- Schachter, J., & Hart, B. K. (1979) *An analysis of learner production of English Structures*. Georgetown University papers on languages and linguistics, No. 15. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Schachter, J.D. & Celce-Murica, M. (1977) *Some reservations concerning error analysis*. TESOL Quarterly, 11, 441-451.
- Schumann, J., & Stenson, N. (1974) *New frontiers of second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Selinker, L (1992) *Rediscovering Interlanguage*. New York. Longman.
- Selinker, L., & Lakshamanan, U. (1992) *Language transfer and fossilization: The multiple effects principle*. In S. M. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 197-216). Philadelphia: John Benjamins.
- Selinker, L., Swain, M., & Dumas, G. (1975) *The interlanguage hypothesis extended to children*. Language Learning, 25, (1), 139-152
- Skutnabb-Kangas, T. (1981): *Bilingualism or Not*. Clevedon: Multilingual Matters
- Spolsky, B. (1969) *Attitudinal aspects of second language learning*. Language learning, 19. 271- 283
- Stenson, N. (1974) *Induced errors*. In Schumann, J. & Stenson, N. (eds.) *New Frontiers in Second Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Stockwell, R.P., Bowen, J.D., Martin, J.W. (1965), *The Grammtical Stuctures of English and Spanish*, Chicago: University of Chicago Press

- Stevens, P. C. (1965) *Papers in language and language teaching*. London: Oxford University Press.
- Swan, M., & Smith, B. (2001) *Learner English: A teacher's guide to interference and other problem*. Cambridge University Press.
- Tarone, E. (1982) *Systematicity and attention in interlanguage*. *Language Learning*, 32, 69–84.
- Torijano, J. y Buitrago, A. (2002). *Ortografía esencial del español*, Madrid: Espasa Calpe.
- Vázquez, G. (1987). *Hacia una valorización positiva del concepto del error*. En Jornadas internacionales de didáctica del Español como lengua extranjera (pp. 151-162). España: Ministerio de cultura.
- Vázquez, G. (1991). *Análisis de errores y aprendizaje de E/LE*. Ed. Peter Lang, Frankfurt
- Vázquez, G. (1992). *El concepto de error: estado de la cuestión y posibles investigaciones*. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5, 104-114.
- Vázquez, G. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta! Programa de Autoformación y Perfeccionamiento del Profesorado*. Edelsa. Madrid
- Vildomec, V. (1963) *Multilingualism*. Leyden: A.W. Sythoff von Studnitz
- Vygotsky, L, S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Widdowson, H.G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press
- Zanón, J. (Coord.). (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.
- Zobl, H. (1982). *A direction for contrastive analysis: The comparative study of developmental sequences*. *TESOL Quarterly*, 16, 169-183.



B. A. (Hons) Spanish
CORE COURSES

| FIRST YEAR | | |
|--------------|---------|---|
| Semester-I | | |
| Course No. | Credits | Title of the course(s) |
| SP-101N | 2 | Spanish Language – I |
| SP-102N | 2 | Oral Expression – I |
| SP-103N | 2 | Written Expression – I |
| SP-104N | 2 | Grammar-I |
| SP-105N | 2 | Introduction to Appreciation of Literature |
| Semester-II | | |
| SP-106N | 2 | Spanish Language – II |
| SP-107N | 2 | Oral Expression – II |
| SP-108N | 2 | Written Expression – II |
| SP-109N | 2 | Grammar-II |
| SP-110N | 2 | Comprehension |
| SECOND YEAR | | |
| Semester-III | | |
| SP-201N | 3 | Spanish Language – III |
| SP-202N | 3 | Oral Expression – III (Audio-visual and Laboratory Drills) |
| SP-203N | 3 | Spanish History and Civilization – I |
| SP-204N | 3 | Business Spanish |
| Semester-IV | | |
| SP-205N | 3 | Spanish Language – IV |
| SP-206N | 3 | Oral Expression – IV (Audio-visual and Laboratory Drills) |
| SP-207N | 3 | Latin American History and Civilization – I (Pre-Colombian Civilizations to Discovery, Conquest, Colonization & Independence) |
| SP-208N | 3 | History of Spanish language and Dialectology |
| THIRD YEAR | | |
| Semester-V | | |
| SP-301N | 3 | Spanish Language – V |
| SP-302N | 3 | Oral Expression-V (Advanced Phonetics and Phonology) |
| SP-303N | 3 | Reading of Spanish Texts (Introduction to Hispanic Literatures) |
| SP-304N | 3 | Translation of Commercial and Economic Texts |
| Semester-VI | | |
| SP-305N | 3 | Spanish Language-VI |
| SP-306N | 3 | Oral Expression-VI (Oral Expression Skills) |
| SP-307N | 3 | Reading of Latin American Texts up to Colonization |
| SP-308N | 3 | Literary Translation |



OPTIONAL COURSES

Apart from core courses, student has to opt for two optional course of four semesters each from disciplines like:

| TOOL COURSES | | |
|---|---|--|
| Apart from core courses, student has to opt for one tool course | | |
| SP-111N | 2 | Introduction to Spanish Studies |
| SP-112N | 2 | Introduction to Latin American Studies |
| SP-211N | 3 | Reading and Analysis of Spanish Texts |
| SP-212N | 3 | Reading and Analysis of Latin American Texts |
| | | English language tool course |

1. Political Science
2. Sociology
3. History
4. Geography
5. Philosophy
6. English Literature
7. Hindi Literature
8. Urdu Literature
9. Linguistics and
10. Computer Sciences

El destino.

Trabajaba en una grande editorial y comi el almuerzo en la cafetería. Estaba notado porque mixandome firmemente. Tenía un aspecto gordo, su pelo fué cortado malo y su ropa fué anciano y osco, panas muy corto, ancho a la rodilla y sweetas blancas, particar con plumón. Muchas veces él sentía selementa y escogida su comido o lata y relada algunas cosas.

Un día cuando llevo al ascensor en mí piso, ya se había dentro. El que saludarme y por eso tu respondo pero no servio. Estabamos solo y me da pre- ocupar, asombro si debe dejar al otro piso y cavalhar a las escaleras a. la cafetería. No se de parar, yo pensé. Selementa porque él sonris y mixandome firmemente para mucha este tiempo no inclina que va a hacer. algo.

De repente fué un troñ. El libro en mí mano. Cai al suelo, yo empeñada y el tambien y nos hondado la cabeza. En este momento el ascensor vibrada. y parado. y los puestas parece que echarse más abría. Me dió tanca. vergüenza y salí al ascensor, heto a la cola de la bota.

Maecor Pallas (Novillas)

- a.) Llevar sin
- b.) Dejar de
- c.) Gener + participio

Según el texto en este caso ~~de~~ 13 ~~de~~ 2 ~~de~~

Nosotros son estudiantes de universidad grande.
 Hay muchas cosas en nuestra vida para vivir aquí. Por eso ~~yo~~ nosotros queremos explorar muchas cosas llenas sin atrasarnos.
 Nosotros estamos disfrutando mucho pero hay muchas estudiantes que no van a la clase ninguna. En el trabajo hoy veinti ocho estudiantes en nuestra clase pero hay solamente diez a doce estudiantes que van presente

en la clase. Este acto debe ¹⁷ bajar y disminuir.
 hasta ahora los estudiantes ~~se~~ ^{dejan} de ¹⁸ venir y faltan
 las clases y hacer pellas es la razón de eso.

¹⁹ Debo ²⁰ tener que entender ²¹ sobre la ²² ~~estudia~~
 y ²³ ~~tan~~ ²⁴ ~~ningun~~ ²⁵ ~~hecho~~ ²⁶ ~~injusto~~ ²⁷ ~~con~~ ²⁸ ~~su~~ ²⁹ ~~vida~~ ³⁰ ~~porque~~
 ~~se~~ ³¹ ~~ningun~~ ³² ~~de~~ ³³ ~~una~~ ³⁴ ~~ciudad~~ ³⁵ ~~o~~ ³⁶ ~~pueblo~~ ³⁷ ~~donde~~ ³⁸ ~~no~~ ³⁹ ~~hay~~
 ~~ninguna~~ ⁴⁰ ~~facilidad~~ ⁴¹ ~~como~~ ⁴² ~~nuestra~~ ⁴³ ~~universidad~~.
 ~~Se~~ ⁴⁴ ~~llevan~~ ⁴⁵ ~~sin~~ ⁴⁶ ~~las~~ ⁴⁷ ~~emociones~~ ⁴⁸ ~~de~~ ⁴⁹ ~~su~~ ⁵⁰ ~~casa~~ ⁵¹ ~~y~~ ⁵² ~~su~~ ⁵³ ~~familia~~
 ~~y~~ ⁵⁴ ~~se~~ ⁵⁵ ~~llevan~~ ⁵⁶ ~~21~~ ⁵⁷ ~~dejado~~ ⁵⁸ ~~de~~ ⁵⁹ ~~pensando~~ ⁶⁰ ~~acerca~~ ⁶¹ ~~de~~ ⁶² ~~su~~ ⁶³ ~~padres~~
 ~~y~~ ⁶⁴ ~~las~~ ⁶⁵ ~~objetivos~~ ⁶⁶ ~~porque~~ ⁶⁷ ~~están~~ ⁶⁸ ~~estudiando~~ ⁶⁹ ~~aquí~~. ⁷⁰

A ⁷¹ ~~neces~~ ⁷² ~~hacer~~ ⁷³ ~~pellas~~ ⁷⁴ ~~es~~ ⁷⁵ ~~bien~~ ⁷⁶ ~~para~~ ⁷⁷ ~~gozar~~ ⁷⁸ ~~y~~ ⁷⁹ ~~pasar~~ ⁸⁰ ~~nuestro~~
 ~~tiempo~~ ⁸¹ ~~con~~ ⁸² ~~nuestros~~ ⁸³ ~~amigos~~ ⁸⁴ ~~y~~ ⁸⁵ ~~en~~ ⁸⁶ ~~las~~ ⁸⁷ ~~actividades~~
 ~~de~~ ⁸⁸ ~~la~~ ⁸⁹ ~~universidad~~ ⁹⁰ ~~pero~~ ⁹¹ ~~a~~ ⁹² ~~seguir~~ ⁹³ ~~este~~ ⁹⁴ ~~proceso~~ ⁹⁵ ~~es~~ ⁹⁶ ~~muy~~
 ~~malo~~ ⁹⁷ ~~y~~ ⁹⁸ ~~llevan~~ ⁹⁹ ~~que~~ ¹⁰⁰ ~~dejar~~ ¹⁰¹ ~~de~~ ¹⁰² ~~este~~ ¹⁰³ ~~acto~~ ¹⁰⁴ ~~de~~ ¹⁰⁵ ~~hacer~~
 ~~pellas~~. ¹⁰⁶

¹⁰⁷ Tenemos que ¹⁰⁸ ~~realizar~~ ¹⁰⁹ ~~pensar~~ ¹¹⁰ ~~acerca~~ ¹¹¹ ~~de~~
 ~~nuestro~~ ¹¹² ~~futuro~~ ¹¹³ ~~y~~ ¹¹⁴ ~~muchas~~ ¹¹⁵ ~~población~~
 ~~en~~ ¹¹⁶ ~~la~~ ¹¹⁷ ~~área~~ ¹¹⁸ ~~de~~ ¹¹⁹ ~~educación~~ ¹²⁰ ~~y~~ ¹²¹ ~~es~~ ¹²² ~~muy~~ ¹²³ ~~importante~~

ANSWER - 2 (7)

a. Móviles chivatos → ~~los~~ Los estudiantes tengan los móviles que cuidado porque los móviles que están los padres saben todo que están haciendo móviles.

b. ¿Qué es SMS?

SMS es uno de los productos de la evolución de la tecnología. Es un servicio en el que podemos enviar los mensajes cortos a otros en un segundo.

c. "kitz manos libres"

Es también un producto de la evolución de la tecnología nueva en el que podemos usar la tecnología ~~moderna~~ moderna. Es da el servicio del internet ~~con~~ sin hilos en muchas áreas rurales.

1) ~~Frases~~

Sin tocarlo, ~~let~~ la meta apoyé entre limpiaparabrisas
 de aparada ~~cu~~ code double. ~~Me~~ ~~disculpe~~ por
 fuenciente. ~~So~~ ~~Estaba~~ en 85, piso ~~5~~
 puerta 11. Numero 85 era en segunda ~~y~~ siguiente
 restaurante chino donde ya había comido pero ascensor
 estaba ~~enfuncionamente~~. Quien iba ~~ap~~ subir a hasta
 cinco piso ~~después~~ comida ~~chino~~ y cerveza?
 estaba a ~~rota~~ ~~dejar~~ mi ~~card~~ ~~code~~ y
 volver para eso luego cuando comido sienté un
 caluroso de país. Nunca ~~dejé~~ mi ~~aparcado~~ double, aunque
 porque mas ~~ten~~ ~~miselo~~ de otros que por ~~desp~~ de
 ley. ~~So~~ a ~~siervo~~ en la ciudad ~~tu~~ ~~numera~~
~~Saber~~ con ~~quien~~ ~~esta~~ en un ~~ho~~, hoy en día
 no dicen algo como "No se ~~con~~ ~~quien~~
 estas hablando ~~id~~ ~~te~~ ~~volpean~~ con un ~~ho~~ ~~barra~~ ~~siervo~~
 bueno a la base de tu calavera y ~~leg~~ ~~después~~ de ~~ero~~ ~~introducidos~~
~~So~~ ~~Por~~ ~~eso~~ no ~~dejé~~ ~~dejo~~ mi ~~code~~ ~~aparcado~~ double
 la ~~idea~~ de ~~alguien~~

norma para pero no ~~norma~~ ² ~~fuere~~ ² normal para usted.

- mantener o ~~normalizar~~ ^{normalizar}
dicho ^{origen}

Normas en la lengua original. Si ³ hablo del
de las normas entonces estamos hablando del
no de gramática y de la lexica ⁴

Si ⁵ ~~ponemos~~ ^{ponemos} un ejemplo del
⁶ ~~las~~ ^{las} normas en las poesías
poemas ⁷ ~~no~~ ^{no} hay normas. Las
normas.

poema. También
pero en las
escritores seguir ⁶

Cultura en la lengua original:
Cuando hablamos de la cultura, hay muchos
cosas que son ~~imposible~~ ^{imposible} de traducir a
de una lengua ⁸ a la otra o en tercera
lengua.

si ⁷ ~~si~~ ^{si} hablamos de las películas de Bollywood.
⁹ ~~si~~ ^{si} una persona ve estas películas que no
conoce bien la cultura y no pertenece a
esta cultura entonces ve estos cosas como gases
porque en ¹⁰ ~~el~~ ^{el} medio de la película pone las
canciones que la película es de la historia.

3/

①

ii) Bartolomé de Las Casas

El llegó a Cuba con sus colonizadores. Aquí vio el trato injusto recibido por los Indios. Quedó su enojo y propuso un sistema de ~~rectificar~~ ^{mejorar} varios remedios para ~~rectificar~~ ^{mejorar} este sistema. También escribió un libro ^{donde} ~~donde~~ ^{se} ~~se~~ ^{mostró} la ~~condición~~ ^{condición} de los Indios en Cuba. ~~tenía~~ ^{era} ~~una~~ ^{una} ~~organización~~ ^{organización} de ~~debate~~ ^{debate} con Sepúlveda. Estos debates ~~eran~~ ^{eran} ~~organizados~~ ^{organizados} en Valladolid en 1550. No ~~tenía~~ ^{tenía} una ~~conclusión~~ ^{conclusión} definitiva de estos debates.

Las Casas era importante pero también recibió reacción negativa. Muchos ~~por~~ ^{de} las ~~casas~~ ^{casas} era una de las ~~armas~~ ^{armas} principales de los países protestantes ~~quienes~~ ^{quienes} querían establecer su régimen en estos países. Entonces se ~~recibieron~~ ^{recibieron} ~~diversas~~ ^{diversas} reacciones negativas también de ~~personas~~ ^{personas} diferentes.

Freda
Stenicher
de Gramsci y
14/1

objeto de tipo!

mujer es todo una ~~esfera~~ sujeeto para servir a los hombres. No hay ninguna cosa ~~que~~ por las mujeres para participar en actividades porque los hombres se piensan que las mujeres deben (que) estar en la casa y hacer cosas como cocinar, plachar etc. También es muy mal que los machachos no consideren las mujeres como humanos y usan las mujeres como un sujeto de violencia. || → explica mbds en el contexto de loco-histórico estudiado en la clase.

cuando la narradora se dice "te espero. Te espero. ~~Es~~ que todas las mujeres esperan", es obvio que en generalización de todo lo que habla, la narradora ~~se~~ piensa que el mundo ha hecho una norma falta para las mujeres que no es importa que los hombres hacen cualquier cosa si quieren, se van de donde quieren; pero la mujer de de tiene que esperar.

Elena Periaowska ha distinguido en normas faltas y lo que se de las normas. Quiere Romper todo lo que la sociedad piensa es correcto pero no es, las ideológicas, psicológicas, etc. Nadie ha dicho la diferencia entre una "buena mujer" y una "mala mujer" pero la sociedad según la sociedad machista, una "buena mujer".

debe que débil, pasiva, dependiente, ocurrente, calma, seras,
 y no que más? según no son los características de una "buena
 mujer". Por ra sociedad ha hecho los hermas porque
espera saber que las mujeres son muy fuertes y herman
 la capacidad mental más de los hombres. Quiere comprensión
el poder feminismo y usar las mujeres en una
Estadística psicología muy intolerante ¿De dónde
ideas?

Estadística
 psicología

En México, hay obligaciones para las mujeres como no pueden
ir a los lugares donde están los hombres, de trabajar. ¿
 no pueden trabajar, etc, Allí, los hombres contaminan las
 mujeres básicamente, y emocionalmente. Si, la mujer
de la tema de "mala mujer" a la mujer. ¿
Según la tema de "mala mujer" es quien sabe todas
 las deberes tiene y sabe como vivir como quiere.
 Pero la sociedad se dice que una mujer no debe que
 activa y independiente. debe que debe dependencias a su hombre
 para ganar dinero, y actividades sexual como una
obligación. No es ninguna mancera para este este con
 una mujer y la sociedad debe que cambiar, NO las
MUJERES DEBE QUE CAMBIAR las socio-historias do not
Please talk in my context and off track!

En la
 clase
 refer
 the
 points
 in
 the
 context

3.

El internet es conectando todos los pueblos del mundo que viven en diferentes partes. Diferentes sitios de redes sociales como Facebook, whatsapp etcetra, ~~pero~~ donde los pueblos estan conectand ~~los~~ ^{es} El internet ha afectado la vida ~~cultural~~ ^{cultural} también. La gente conoce las personas de otras países y también la cultura de ~~otro~~ país. Estos días los sitios de citas ~~son~~ ^{se} son muy ~~famosos~~ ^{populares} Los negocios, las compras y también los matrimonios ~~ha~~ ^{se} a través de internet. El internet ha cambiado ~~la~~ ^{la} ~~vivienda~~ ^{vivienda} de la gente completamente. La gente ~~estos~~ ^{estos} días ~~son~~ ^{son} dependiente ~~de~~ ^{de} ~~tecnología~~ ^{tecnología} del internet completamente. Los pueblos no pueden sobrevivir sin internet.

El internet ayuda en los estudios, en diferentes comercios, en matrimonio, para ~~encontrar~~ ^{encontrar} empleo y para muchas tipos de conocimientos. El internet ~~afecta~~ ^{afecta} la vida de ~~de~~ ^{de} ~~internet~~ ^{internet} es parte central ~~del~~ ^{de} ~~vivienda~~ ^{vivienda} ~~hay~~ ^{hay} muchas ventajas de internet. El internet ~~tiene~~ ^{tiene} mucha influencia en la manera de ~~viviendo~~ ^{viviendo}. La vida antes del internet y ahora es muy diferente. La gente ahora no puede imaginar la vida sin el internet.

España es conocido ~~por~~ especialmente ~~por~~ su cultura. Las variedades de fiestas de España es muy famosa ~~por~~ todo el mundo. La gente de España es muy religiosa y muy peculiar sobre ~~la~~ su cultura. ~~La~~ ~~baile~~ y la gastronomía de España son muy lucros. La cultura de España es muy ~~caso~~ caso. España es uno de los favoritos destinos para ~~los turistas~~ ^{los turistas}.

Es una ~~época~~ ^{época} desde la década de 1970 la edad de matrimonio ~~se~~ ha retrasado. ~~El~~ razón es que la gente aquí ~~casar~~ se ha casado ~~después~~ después de la edad 26. Me alegro mucho que la gente aquí da ~~importancia~~ ^{importancia} a su ~~caso~~ ^{según} punto de vista uno debe ~~de~~ madurado y ~~el~~ luego ~~caso~~ ha casado. ~~Por~~ ~~la~~ ~~razón~~ Es lógico que los jóvenes da ~~importancia~~ ^{su} empleo y ~~resistencia~~ ^{dedicado} a la formación de la vivienda.

A mí me gusta que la presencia de femenina no es bien en las técnicas. Me parece extraño que la presencia femenina has descendido en el caso de las humanidades. Pero el bien que durante la última década se advierte un signi frecuente incru de la presencia de las mujeres en la educación superior. No es normal que el nivel educativo de la población inmigrante residente en España