



**ANÁLISIS DE ERRORES SINTÁCTICOS EN INGLÉS POR INTERFERENCIA DEL
ESPAÑOL EN ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN LENGUAS
EXTRANJERAS DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE**

Lina Marcela Hoyos Caicedo

200943464

Jairo Roldán Piedrahita

200933605

TUTOR

Orlando Chaves Varón, MA

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS
CALI 2015**

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	4
JUSTIFICACIÓN.....	9
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	12
OBJETIVOS.....	15
ANTECEDENTES.....	16
MARCO TEÓRICO	30
L1 y LE.....	30
ERROR.....	38
Definición	38
TIPOS DE ERROR.....	42
ANÁLISIS DE ERRORES	52
SINTAXIS	57
ORDEN DE PALABRAS.....	60
PRONOMBRES	61
PREPOSICIONES	64
METODOLOGÍA	71
Contexto institucional.....	72
Procedimiento para la recolección de información	74
Consentimiento	74
Recolección de datos.....	74
Análisis y validación de los datos.....	75
ANÁLISIS DE RESULTADOS	77
Resultados de los textos.....	77
Resultados de las encuestas	101
CONCLUSIONES	114
ANEXOS.....	125
Consentimiento	125
Cuestionario.....	127
BIBLIOGRAFÍA.....	130

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Taxonomía de errores.....	70
Tabla 2: Errores por criterio lingüístico.....	81
Tabla 3: Ejemplos de errores por criterio descriptivo	85
Tabla 4: Errores por criterio etiológico	93
Tabla 5: Errores interlinguales.....	97
Tabla 6: Frecuencia de errores (personal).....	105
Tabla 7: Frecuencia de errores (otros).....	106

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfica 1: Errores por categoría gramatical	82
Gráfica 2: Errores gramaticales por texto	83
Gráfica 3: Errores por criterio descriptivo	85
Gráfica 4: Errores interlinguales e intralinguales.....	94
Gráfica 5: Errores interlinguales por criterios.....	98
Gráfica 6: Efectividad del proceso de aprendizaje de escritura en inglés.....	103
Gráfica 7: Mejoría en el nivel de escritura en inglés.....	104
Gráfica 8: Nivel de escritura en inglés	104
Gráfica 9: Frecuencia de errores (personal)	107
Gráfica 10: Frecuencia de errores (otros).....	107
Gráfica 11: Interferencia del español en la escritura de textos en inglés	109
Gráfica 12: Dificultad para escribir un texto en español.....	111
Gráfica 13: Dificultad para escribir un texto en inglés	111

INTRODUCCIÓN

El análisis y la investigación en el campo de las lenguas extranjeras han sido, desde sus inicios, extensos. Como autores de este trabajo, nos podemos identificar como investigadores dentro de un campo que parece infinito en cuanto a las variables y elementos a analizar, por la cantidad de posibilidades de trabajo investigativo que hay cuando se trata del aprendizaje de lenguas. Estas posibilidades han tenido que ver con temas como los métodos de enseñanza, la forma como los estudiantes aprenden, la adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de una lengua extranjera, la diferencia entre lengua extranjera y segunda lengua, la estructura de un idioma, etc.

De la misma manera, cada campo contiene áreas de trabajo específicas que hacen de su estudio algo aún más extenso. Entre estos campos, encontramos uno que se vincula directamente con el estudio de los errores que cometen los aprendices de lenguas extranjeras. El Análisis de Errores (AE, en inglés *Error Analysis* (EA)) ha indagado en los procesos de aprendizaje de segundas lenguas; entre sus asuntos más relevantes está el estudio de la transferencia de la lengua materna (L1) en la adquisición de una segunda lengua (L2). Esta transferencia de la L1 puede ser positiva o negativa; en caso de ser negativa, se le denomina “interferencia” y puede manifestarse en distintos factores de la lengua en aprendizaje, tales como vocabulario, gramática, pronunciación, etc. o en alguna de las habilidades de producción en esa nueva lengua, como por ejemplo las habilidades orales o escritas.

La habilidad de escritura es uno de los componentes más susceptibles a la interferencia lingüística. Sin importar cuál sea la lengua materna y cuál la lengua objetivo, esta cuestión se ha manifestado desde finales de los años 60 y continúa en la actualidad. Autores como Corder (1967) y Gass y Selinker (1983) comenzaron sus investigaciones y dieron fundamento a esta corriente que otros autores, entre ellos Santos Gargallo (1993) y Fernández (1997), han continuado hasta hoy.

Dada la complejidad de los textos escritos, la composición de éstos es influenciada sumamente por el componente sintáctico, el cual es la parte de la gramática encargada de poner orden y relación entre las palabras dentro de un texto. De este orden y relación dependerá el sentido que tengan las frases y lo que exprese el autor del discurso. En nuestro estudio, se analizó el orden de las palabras, el uso de preposiciones y el uso de los pronombres en textos argumentativos escritos en inglés; esta elección se hizo principalmente porque dicha tipología era la que los estudiantes estaban trabajando en ese momento dentro del programa del semestre.

En el corpus de los textos analizados notamos errores que permanecieron en las composiciones de los estudiantes de la licenciatura, algunos con una recurrencia que dependía del estudiante y del aspecto que se estuviera categorizando como error. Considerábamos que uno de los problemas más relevantes que pudiesen dar razón a la constante aparición de los errores era el de la interferencia lingüística que afectaba a gran parte de los aprendices en el momento de escribir en la lengua extranjera. Esto fue, a nuestro pensar, una consecuencia lógica de las circunstancias dadas: Los estudiantes se ubicaban en un ámbito donde el inglés no es una lengua oficial ni de uso frecuente. Además, en la mayoría de los casos, los aprendices de la Licenciatura

en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle se enfrentaban a la escritura de textos complejos en una lengua que no era su primera lengua.

A partir de la situación anterior, de la necesidad del aprendiz de lengua extranjera de conocer sobre su proceso para avanzar mucho más en él y de nuestra propia experiencia, se concibió la investigación que se presenta a continuación. En ella, inicialmente planteamos, además de los conceptos ya mencionados, el objetivo de poder identificar los errores más recurrentes en la producción escrita en la lengua extranjera por interferencia o influencia negativa de la lengua materna. Para esto, delimitamos el área que se analizaría para que hubiese un análisis más concreto y específico de los errores, además de claridad y orden en lo que habría de ser investigado. Decidimos, entonces, enfocar nuestro proyecto en el uso de la sintaxis, el cual es un campo completo y general de la lengua. Por ende, al ser extenso, enfocamos nuestra atención en tres de las más importantes sub-categorías de la sintaxis: preposiciones, pronombres y orden de palabras. De esta manera, tendríamos el respaldo teórico y la seguridad de identificar errores en aspectos de semejante relevancia en la sintaxis.

Posterior a la elección de estas categorías, y con el fin de hacer el análisis necesario, se estableció la forma en que se obtuvo el corpus de análisis: composiciones escritas. Presentamos en la investigación el hecho de que se utilizaron los textos argumentativos de manera fortuita pero que casualmente funcionó para este propósito, pues son aquellos con una exigencia más alta en cuanto al desarrollo de ideas propias. Por ende, son más propicios a contener errores por parte del aprendiz.

Seguido al corpus de análisis, se encuentran en el trabajo las investigaciones anteriores con relación al tema que manejamos aquí. Observamos los trabajos que se llevaron a cabo a nivel local, nacional e internacional en este respecto. Cabe destacar que, si bien hubo investigaciones que trataron con una problemática similar, la presente monografía tiene objetivos y circunstancias diferentes. En las investigaciones ya mencionadas, se encuentran análisis hechos con estudiantes de niveles más básicos, en general, y con énfasis en diferentes aspectos de la lengua.

Posterior a la búsqueda de antecedentes a nuestra investigación, se definieron los conceptos claves que componen esencialmente esta monografía, tales como L1 y LE, Error, Análisis de errores, y Sintaxis. Para esto, se expusieron las conceptualizaciones de diversos autores con respecto a los aspectos tratados aquí. En trabajos de este tipo, siempre es necesario tener fundamentación que sustente aquello que se va a presentar. En general, esto se logró a partir de conceptos que han sido desarrollados a través del tiempo, que pertenecen a un ente con autoridad y que son utilizados para justificar y respaldar los resultados de esta investigación.

Este trabajo, además, contuvo pasos metodológicos que llevaron de la recolección de datos al análisis de estos. A fin de alcanzar esto, como ya se mencionó, los sujetos de la investigación escribieron un texto argumentativo y completaron una encuesta concerniente a su proceso de aprendizaje y su capacidad en el área de la escritura en la lengua extranjera. Nuestra monografía contiene los resultados de estas encuestas y el análisis de los textos, donde se identificaron los errores en las categorías especificadas. Igualmente, se expusieron las conclusiones respecto a los textos, la explicación y origen de los errores, la relación con los resultados de las encuestas y algunos posibles correctivos con respecto a lo encontrado.

Las conclusiones que se obtuvieron en este y en todo el trabajo sirven para dos propósitos: en primer lugar, el de sintetizar con claridad los hallazgos de una investigación a fin de comprobar o justificar un planteamiento inicial; en segundo lugar, el de ligar una investigación a otra que pueda seguir o complementar aquello que se comenzó en un punto, bien sea para confirmar o contrastar dos ideas. Esta monografía busca, pues, crear una conciencia respecto a la problemática de los errores originados por la lengua materna en la escritura en inglés como lengua extranjera. Esto quiere decir que las investigaciones en esta y otras áreas continúan con el fin de que el proceso de aprendizaje para estudiantes de lengua extranjera, sea cual sea el contexto, sea más efectivo. A partir de la experiencia de los autores y la estrecha relación con esta investigación, nacen estos objetivos que buscan impulsar el desarrollo de los procesos de aprendizaje de las segundas lenguas y las lenguas extranjeras.

JUSTIFICACIÓN

Basándonos en la experiencia que tenemos como estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle, consideramos que una de las dificultades que constantemente afrontamos es la influencia que tiene la lengua materna en nuestro aprendizaje de una lengua extranjera. Reconocemos y somos conscientes de ciertos conflictos entre las dos lenguas, dada la diferencia entre las estructuras formales de cada una de ellas; de esta manera podemos decir que existen ciertos elementos de la lengua materna que marcan nuestro estilo de hablar o escribir.

Esta influencia se refleja permanentemente en la escritura. A través de los textos, manifestamos nuestra visión del mundo y lo que creemos de él. Al ser un aspecto tan ligado a lo personal, utilizamos los recursos lingüísticos que conocemos para dar a entender esa posición que tomamos respecto a determinado tema. De esta manera, al escribir un texto, generamos ideas propias que nos obligan a pensar analítica y críticamente, y por ende, a recurrir a nuestra lengua materna para expresarnos “mejor”.

Al escribir, el autor se ve en la obligación de darle una forma clara a su texto para poder así llegar al lector de manera significativa. La manera de escribir, las palabras que se usan, y el orden de esas palabras tiene mucho que ver con el mensaje que el autor quiere expresar. Por esta razón, la organización de las frases que expresa y las palabras que usa en cada estructura, tienen un sentido propio y único que marcan el significado de lo que se dice. Al escribir en una lengua extranjera, bajo ese significado subyacen constituyentes sintácticos que son permeables

continuamente por la lengua materna, lo que hace que el escritor haga uso del orden de las palabras, los pronombres o las preposiciones en su L1 al escribir en una lengua extranjera.

Para efectos de nuestro trabajo, se utilizaron los textos argumentativos de los estudiantes de sexto semestre del período Agosto-Diciembre de 2014 pues, de acuerdo con el programa académico de la asignatura, esta era la tipología que estaba siendo tratada en el curso Tipologías Discursivas Escritas en Inglés durante la toma de muestras para el corpus de análisis. El énfasis primordial de nuestro trabajo fueron los errores de orden de palabras, errores de pronombres y errores de preposiciones en los textos. Si bien, el análisis del texto de tipo argumentativo fue meramente fortuito, creemos que este tipo de texto fue de gran aporte para nuestras conclusiones.

En cuanto a la utilidad de este trabajo, podemos decir que constituye un aporte en distintos niveles. Por un lado, las políticas educativas de la actualidad buscan una Colombia bilingüe para los años venideros, lo cual ejerce una presión importante al cuerpo docente responsable de que este cambio se genere. La comunidad académica de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle, más específicamente de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, se encarga de formar los futuros docentes que estarán comprometidos con que estas políticas se lleven a cabo. Así pues, las políticas educativas de hoy y la Escuela de Ciencias del Lenguaje deben compartir el ideal de formar docentes con un grado de proficiencia en la lengua, capaces de evidenciar estilos de aprendizaje y hallar las dificultades existentes al aprender una lengua extranjera para poder dar paso a la creación de estrategias y planes de acción.

Por otro lado, los estudiantes de Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle, como principales actores del proceso de aprendizaje, pueden beneficiarse de este estudio al reconocer e

identificar aquellos errores que cometen. Además, se ayuda a crear conciencia acerca de los aspectos de la lengua concernientes a la escritura, generando así mejores resultados en las producciones escritas que nosotros, como parte de la población estudiantil, sabemos es una de las habilidades en las que más dificultades presenta el estudiantado. Así mismo, los docentes de la Escuela de Ciencias del Lenguaje podrían interesarse en esta problemática para poder actuar como facilitadores en el proceso de aprendizaje de la escritura en lengua extranjera del estudiante y crear propuestas nuevas y útiles que ayuden al buen desarrollo de la escritura en una LE.

En vista de lo anterior, este estudio es un acercamiento a uno de los problemas que consideramos más pertinentes en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Los aprendices y los docentes de lengua extranjera pueden acudir a esta investigación para confrontar los procesos de aprendizaje del estudiante y también para crear nuevas estrategias que ayuden a atenuar los problemas de escritura en una lengua extranjera.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Como estudiantes de lenguas extranjeras, conocemos las dificultades de aprender un idioma. Reconocemos que las diferencias culturales son brechas que nos cuesta superar para comprender el pensamiento del otro. Es así como, al vernos enfrentados al aprendizaje de un nuevo idioma, tomamos referencias cercanas para comprender aquello que consideramos diferente. Una de esas referencias suele ser nuestra lengua materna, la cual nos ha acompañado desde nuestro nacimiento y que es un elemento de nuestra vida del cual es difícil desligarse.

En la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle se hace énfasis en desarrollar una competencia comunicativa en la lengua extranjera de manera que el licenciado pueda comprender la estructura, el funcionamiento y la función de la lengua en todos sus niveles (fonético, fonológico, morfológico, sintáctico, semántico, pragmático y discursivo), así como el uso de la lengua como medio de comunicación y pueda así emprender la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas de una manera responsable. A partir de lo que hemos vivido como estudiantes de la licenciatura pudimos constatar que, con el paso del tiempo en el programa, los estudiantes transforman su pensamiento y su producción en la lengua extranjera alcanza mayor fluidez; sin embargo, ya en los cursos intermedios (sexto y séptimo semestre) aún se evidencian elementos del idioma nativo en la producción escrita en la lengua extranjera. Esta influencia de la lengua materna es parte de las etapas de adquisición de la lengua extranjera y se constituye como un sistema propio del aprendiz, un sistema aproximado, o como lo llamó Selinker (1972), la Interlengua.

El programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras (inglés y francés) de la Universidad del Valle se divide en diez semestres equivalentes a cinco años. En el sexto semestre de este programa, se hace énfasis en las tipologías discursivas escritas en el área de inglés. En el curso dedicado a estas tipologías se destaca la lectura y análisis de textos de diferentes tipos y géneros textuales (Descriptivos, Narrativos, Expositivos-Explicativos, Argumentativos, Instructivos, etc.). Igualmente, el curso introduce a los estudiantes en la producción de textos de tipo académico (ensayos expositivos y argumentativos). Estas tipologías de textos exigen una visión personal y analítica de situaciones múltiples por parte del aprendiz; por consiguiente, el escritor/estudiante, aunque utiliza fuentes externas para reforzar su punto de vista, debe ser capaz de desarrollar ideas propias y bien fundamentadas. Para este efecto, se hace necesaria la aplicación pragmática de los conocimientos adquiridos en la lengua extranjera. Esto demanda un esfuerzo del estudiante por utilizar los aspectos requeridos en cada tipología y por adquirir un manejo de todos los elementos necesarios en la composición de textos escritos, lo cual genera la posibilidad de presentar interferencia de la lengua materna en la lengua extranjera.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, podemos decir que, a pesar de haber desarrollado habilidades en la lengua extranjera, los estudiantes de nivel intermedio aún cometen errores en la escritura en inglés como lengua extranjera. Esto último tiene entonces un efecto en las distintas evaluaciones de tipologías textuales que los aprendices de Licenciatura en Lenguas Extranjeras enfrentan durante toda su carrera. A partir de esta situación, planteamos las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son los errores más comunes de orden de palabras, pronombres y preposiciones que cometen los estudiantes de sexto semestre en la composición de textos

argumentativos en inglés como LE en el contexto de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle?

- ¿Qué criterios establecer para determinar si estos errores son producto de interferencia (negativa)?
- ¿Cuáles de estos errores pueden clasificarse como interferencias lingüísticas del español (como L1) en la composición de textos argumentativos en inglés (como LE)?

OBJETIVOS

Identificar cuáles son los errores más comunes de orden de palabras, pronombres y preposiciones, causados por interferencia de la lengua materna, en la composición de textos argumentativos en inglés como LE que presentan los estudiantes de sexto semestre de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle.

- Clasificar los errores más recurrentes de orden de palabras, pronombres y preposiciones en los textos producidos por los estudiantes de sexto semestre de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle.
- Establecer criterios para determinar si estos errores son producto de interferencia.
- Determinar los errores que se presentan por interferencia lingüística del español (L1) en la composición de textos argumentativos en inglés (LE).

ANTECEDENTES

De acuerdo con nuestros objetivos y el problema de investigación de nuestro estudio, se realizó una revisión literaria de trabajos previos que apoyaron los conceptos y métodos utilizados en este estudio, a fin de que sea respaldado por investigaciones realizadas en el mismo campo. Esta revisión se llevó a cabo con proyectos a nivel local con trabajos realizados en la Universidad del Valle, a nivel regional en el Valle del Cauca y otras áreas de Colombia y a nivel internacional.

A nivel local, los estudios sobre análisis de errores y/o transferencia en el aprendizaje de la lengua extranjera se remontan a trabajos como el de Cruz (1980). En este trabajo se cuestionó el manejo de los errores del enfoque audio-oral y el enfoque cognoscitivo y propuso que un cambio en esta actitud podría orientar a la integración de los errores en el aprendizaje de lengua extranjera.

Otros trabajos locales son los trabajos de Gómez y Restrepo (1997) y Urrutia (1999). El primero hizo énfasis en el estudio de los errores comunes en estructuras adverbiales al momento de escribir composiciones en inglés que cometían estudiantes de nivel VI de Lenguas Modernas en la Universidad del Valle. El segundo tuvo como objeto investigar el efecto de la transferencia de L1 a la lengua extranjera a nivel discursivo (cohesión) en la comprensión de lectura de los estudiantes de Lectura de Textos Académicos en Inglés I de la Universidad del Valle.

El objetivo de Gómez y Restrepo en su trabajo consistió en responder a la problemática que presentaban los estudiantes de VI semestre de Lenguas Modernas, a través del análisis de errores

y también proveer un aporte a los profesores de este programa. Por su parte, el propósito principal de Urrutia era determinar si la competencia en el nivel discursivo de la lengua materna, más específicamente en la cohesión, podía transferirse a la lengua extranjera y afectar la comprensión en ésta.

Basándose en Corder (1981) y en Gass y Selinker (1994), Gómez y Restrepo se remitieron al concepto de error y su categorización a partir de las causas del mismo. Por su parte, Urrutia se apoyó en Ringbom (1987) y Odlin (1989) para realizar consideraciones acerca de las definiciones y clasificación de transferencia.

En cuanto a la metodología, tanto Gómez y Restrepo como Urrutia llevaron a cabo ejercicios escritos con los estudiantes de la muestra. Sin embargo, las primeras autoras realizaron trabajos guiados de escritura con los estudiantes pero con ciertas “libertades” en los mismos; mientras que la segunda ejecutó una serie de pruebas que se encontraban ya establecidas en un libro.

En sus hallazgos, Gómez y Restrepo (1997) encontraron que los estudiantes de VI semestre de Lenguas Modernas evidenciaban mayor dificultad en el uso de los adverbios de frecuencia, lo cual se debía a la transferencia de las estructuras gramaticales del español al inglés. Urrutia (1999), por su parte, concluyó que existe transferencia de la cohesión de la L1 a la lengua extranjera en varios elementos como la sustitución verbal y los pronombres sujeto/objeto, lo cual afecta la comprensión de las composiciones escritas en lengua extranjera.

Aunque el trabajo de Jiménez (2001) se hizo en el nivel I de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle, el estudio proporcionó contribuciones importantes para nuestro trabajo, especialmente por el aspecto de lengua que analiza. El objetivo del estudio de Jiménez era analizar los errores sintácticos que los estudiantes cometen en la escritura en inglés como lengua extranjera para poder describir su relación con la interferencia de la lengua materna.

El autor realizó cinco pruebas, en tiempos diferentes, en las que los estudiantes debían responder preguntas que examinaban el uso de la gramática y escribir en diferentes tiempos verbales con diversas estructuras aprendidas. Cuatro de las pruebas fueron diseñadas por el autor, mientras que la otra fue tomada del libro *Interchange 1 Beginners* (Segunda edición, 2000). Jiménez (2001) utilizó dos modelos para analizar los resultados de las pruebas: el modelo tradicional de análisis de errores de Sridhar (1981) y el modelo de descripción y nivel de análisis de errores de James (1998). Las pruebas fueron realizadas a 31 estudiantes en total, contando específicamente con 19 mujeres y 12 hombres, aunque el número de estudiantes varió según la prueba.

Este estudio involucró el aspecto sintáctico, lo cual es relevante para nuestro estudio, y establece que existen formas incorrectas del uso del inglés a nivel sintáctico en los textos presentados. Además, Jiménez tomó los modelos de análisis de errores de Sridhar y James con los que logramos tener una visión más amplia de modelos para efectuar nuestro análisis.

Si bien nuestro trabajo es desarrollado en un contexto académico distinto, cabe mencionar el estudio de Grueso (2007). Este estudio buscaba identificar y clasificar los errores de

producciones escritas de estudiantes de décimo y once en un colegio monolingüe de Cali con el fin de plantear estrategias para los docentes de lengua en bachillerato.

Grueso analizó textos narrativos que los estudiantes escribieron en cuatro sesiones de manera libre. En los textos, estudió errores ortográficos, léxicos y gramaticales que existían en la lengua en proceso de aprendizaje (intralinguales) y entre lenguas diferentes (interlinguales). La autora se basó en Ellis (1997) para tratar las nociones de enseñanza de la escritura, algunos enfoques para el tratamiento de errores de escritura, el análisis de errores y un resumen de la gramática en inglés. Grueso (2007) adoptó una visión normativa-prescriptiva de la gramática en el uso estándar de la lengua inglesa, clasificó los escritos con base en la clasificación de errores de AbiSamra (2003) y los analizó a partir del proceso de análisis cualitativo de Ellis (1997) que comprende cuatro etapas: identificación, descripción, explicación y evaluación.

En su investigación, Grueso encontró que los errores más frecuentes eran los errores gramaticales, tanto en la categoría intralingual como interlingual. Además, halló que los estudiantes cometieron más errores de tipo intralingual que de tipo interlingual en los escritos. La autora concluyó que era necesario trabajar más los aspectos estructurales de la lengua objetivo y sugirió que los profesores deberían involucrar cognitivamente a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje en vez de sólo señalar el error y mostrarles a los aprendices la forma correcta.

Otro trabajo local que tiene una gran relevancia para nuestro estudio es el de Chaves (2011). Este trabajo tuvo por objetivo identificar y clasificar los errores más persistentes en los ensayos argumentativos de estudiantes de lenguas extranjeras de séptimo semestre de la Universidad del Valle.

En su estudio, Chaves brindó una visión general e histórica de la noción de error y análisis de error a partir de la lingüística aplicada de la enseñanza de lenguas extranjeras. En esta revisión histórica, el autor registró algunas perspectivas del análisis de error en las que se apoyó para elaborar su análisis. Tal es el caso de la perspectiva tradicional de error donde los errores se veían como producto de una transferencia negativa desde la lengua materna, los cuales debían ser evitados. Además, encontró el *Error Analysis*, EA por sus siglas en inglés, enfoque que consideró los errores como un elemento positivo en el aprendizaje de una lengua extranjera. Finalmente, Chaves retomó el Análisis de Errores Asistido por Computador para crear un enfoque mixto para su investigación y lograr así la clasificación de errores y su análisis.

El estudio se hizo a partir de los textos argumentativos escritos por estudiantes de séptimo semestre de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle (nivel intermedio) producidos como parte de un examen de competencia aplicado al final del nivel intermedio, es decir, después del séptimo semestre de la carrera. Estos ensayos fueron organizados por orden de calificación, escogiéndose cinco textos al azar por cada nivel de logro (cinco del nivel más bajo, cinco de nivel medio y cinco del nivel más alto). Estos textos fueron clasificados de acuerdo con un criterio de tipología bidimensional del error. Para la clasificación, Chaves tuvo en cuenta seis categorías lingüísticas (gramática, vocabulario, mecánica, estructura retórica/textual, discurso y estilo/pragmática) y seis criterios descriptivos (omisión, sobre-inclusión, forma errónea, posición errónea y complementación) que buscaban describir el tipo de errores mas no analizar su causa.

Entre los resultados, Chaves encontró que algunos de los errores más frecuentes son la falta de puntuación, la incoherencia o falta de claridad en los escritos, el registro erróneo, la ortografía en los sustantivos y el mal uso de algunas palabras. El autor concluyó que la mayoría de errores encontrados se encuentran en un rango de frecuencia baja, lo que significa que probablemente en el nivel intermedio, la mayoría de áreas potencialmente complejas en el inglés ya habían sido aprendidas pero aún se estaban afianzando; por otro lado, algunos de los errores encontrados influían en la forma y el contenido del texto, lo que afectaba la percepción del lector del mismo. Ante esto, Chaves sugiere que el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras debería perfeccionar la evaluación en cada nivel para cerciorarse de que los estudiantes pasen con la competencia correspondiente a cada nivel.

Aunque en Colombia no se han llevado a cabo un gran número de trabajos con los elementos y/o en el contexto exacto de nuestro estudio, existen tres trabajos a nivel nacional de gran aporte para nuestra investigación; estos son los de Londoño (2008), Pulido (2010) y Buitrago, Ramírez y Ríos (2011).

El primero, Londoño (2008), siguió una investigación basada en Elicitación Clínica en la que analizó algunos errores producidos por un aprendiz de lengua extranjera en su proceso de adquisición del inglés, identificando las posibles causas. Dichos errores fueron clasificados en omisión, adición, desinformación y yuxtaposición sintáctica.

Londoño tomó la muestra del escrito “*My life in Colombia*” (Mi vida en Colombia) de una estudiante de dieciocho años de nivel dos (*High Beginner*) en inglés en la Universidad de

Antioquia, Colombia. La estudiante tenía dos horas de clase de inglés cuatro días a la semana y, de acuerdo con el autor, no se sentía segura de su proceso de aprendizaje de inglés pero mostraba compromiso con su clase. El objetivo del trabajo fue analizar los errores producidos por esta aprendiz de lengua extranjera en su proceso de aprendizaje, describiéndolos, explicándolos y evaluándolos.

El autor mostró los cinco pasos del Análisis de Error (AE) sugerido por Corder (1974: Recolección de la muestra de la lengua del aprendiz, Identificación de los errores, Descripción de los errores, Explicación de los errores, Evaluación de los errores) y los tipos de recolección de la muestra (Masiva, Específica y Fortuita). Además, se basó en cuatro divisiones para la identificación de los errores: establecer qué lengua objetivo debería ser usada como punto de evaluación para el estudio, reconocer la diferencia entre errores y equivocaciones, interpretación y desviaciones. El autor también presentó las taxonomías de estrategias superficiales y de categoría. Después, mostró dos posturas respecto a la explicación de los errores en las que, por un lado, los errores son producidos por la interferencia de la lengua materna y, por otro lado, el proceso usado en adquirir una lengua extranjera es parecido al de un niño al adquirir su primera lengua, por lo tanto, cometerá errores similares. Finalmente, el autor introdujo la evaluación de ideas como paso final del Análisis de Errores, en el que se filtran los errores a través un proceso que determina las dos clases de errores: Errores globales y errores locales.

El autor realizó un estudio de caso donde la estudiante fue evaluada usando el método de Elicitación Clínica, el cual implica obtener datos de cualquier clase por parte del informante. Para efectos de la investigación, se le solicitó a la estudiante escribir una composición acerca de su vida en Colombia donde podía usar el presente simple, el pasado simple y el presente perfecto,

que fueron los temas estudiados en los niveles previos. Londoño (2008) se basó en la taxonomía de estrategias superficiales pues se enfocó en omisión, adición, desinformación y mal ordenamiento y finalmente concluyó que el análisis de errores es una herramienta esencial en la enseñanza de lenguas con el fin de reorganizar y transformar el punto de vista del docente y redireccionar su metodología.

El estudio de Pulido (2010), el cual se diferencia de nuestro estudio por el contexto en que se elaboró y el tipo de interferencia estudiado, planteó como objetivo analizar las interferencias lingüísticas más frecuentes en textos narrativos, expositivos y argumentativos escritos en español e inglés por los estudiantes de 9º grado de una institución bilingüe de Bogotá.

La autora realizó la investigación con 14 estudiantes de grado 9º de un colegio bilingüe cuya primera lengua fuese el español y estuvieran inscritos en un programa de educación bilingüe Inglés - Español. Los participantes se encontraban en un programa de inmersión de 26 horas en la lengua inglesa y recibían cuatro horas de clase en español correspondientes a la asignatura de *español y literatura*.

En su trabajo, Pulido hizo una investigación descriptiva con enfoque cualitativo. La autora realizó una encuesta y dos pruebas, una piloto y una definitiva. En esta última, se usó una historieta para la elaboración del texto narrativo y frases generadoras para el desarrollo de los textos expositivo y argumentativo. En el análisis de las corpus de análisis se seleccionaron algunos tipos de interferencia léxica para analizar, tales como la pluralización del sustantivo, la elección errónea del sustantivo, la elisión del pronombre y el uso inapropiado del artículo, entre

otros. Los datos en la encuesta fueron tratados en el programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) y los textos en el programa ATLAS.Ti.

Entre los resultados, Pulido encontró que la interferencia léxica se da en un mayor porcentaje del español al inglés que del inglés al español. Se determinó que las interferencias léxicas del español al inglés se daban más frecuentemente en los textos narrativos de los estudiantes, especialmente las que afectan al sustantivo; mientras que las interferencias del inglés al español se daban más en los textos expositivos y a nivel del sustantivo. Ante esto, la autora concluyó que la población experimenta un bilingüismo aditivo donde la lengua materna domina sobre la lengua extranjera.

El trabajo de Buitrago, Ramírez y Ríos (2011) realizado en el programa de Lenguas Modernas de la Universidad de Caldas, tuvo como objetivo primordial responder a la pregunta “¿*Qué sucede cuando son dos o más lenguas extranjeras (L2, L3, L4) las que se aprenden al mismo tiempo?*” (2011:722). Los autores se apoyaron en las teorías de adquisición de lengua extranjera, sobre el análisis contrastivo, los métodos para la enseñanza de lenguas extranjeras, el desarrollo de competencias comunicativas y los ambientes educativos.

En los aspectos metodológicos que caracterizaron esta propuesta, Buitrago, Ramírez y Ríos hicieron una encuesta a 50 estudiantes, entrevistas a 13 profesores y realizaron un análisis de 13 textos escritos en clases de inglés, francés, italiano y alemán en el programa de Lenguas Modernas de la Universidad de Caldas.

Entre los resultados, se halló que los docentes aceptan que los estudiantes mezclan dos o más lenguas en el desarrollo de las clases, aunque la mayoría cree que este fenómeno se presenta de manera ocasional. Para un alto porcentaje de los docentes, el idioma que más interfiere es el francés. Por otro lado, los aprendices mencionaron que ocasionalmente hay influencia del inglés, francés, italiano y alemán en la composición de textos en estas lenguas, especialmente del francés. Respecto a los textos, Buitrago, Ramírez y Ríos concluyeron que las similitudes fonéticas, morfológicas y semánticas entre varias lenguas dan paso a la interferencia lingüística. De acuerdo con los autores, uno de los posibles causantes de la interferencia fue el método (Enfoque comunicativo) de enseñanza de la lengua; otra de estas causas pudo haber sido la influencia de una lengua vehicular, dado que los estudiantes optaban por una de las cuatro lenguas en quinto semestre, dándole exclusividad al uso de la lengua escogida.

Los trabajos de carácter nacional que se encontraron como antecedentes para este proyecto sirvieron para comprobar, a través de diversas investigaciones, que la interferencia de una lengua en la producción de otra lengua sí ocurre. Como se vio en los proyectos nacionales anteriores, los sujetos del estudio presentaron este tipo de error en sus producciones escritas, por lo que se aseguraba que para el presente proyecto también se evidenciasen los errores causados por interferencia lingüística. Además, se analizó la metodología utilizada por los autores de las investigaciones nacionales para intentar adecuar la que se utilizó en este trabajo.

Como antecedente internacional, proveniente de la universidad Sabaragamuwa de Sri Lanka, Abeywickrama (2010) presenta un trabajo que concierne al análisis de errores en los textos escritos de los estudiantes de esa universidad. El problema de investigación que plantea el autor en este trabajo es si la transferencia negativa (interferencia) de la lengua materna es la principal

causa de los errores en los escritos en inglés de los estudiantes. A pesar de que es una hipótesis del autor y que, además, es un planteamiento muy general, esto se relacionó con el presente trabajo, puesto que nuestro énfasis estaba centrado en la interferencia de la lengua materna en la segunda lengua. La justificación del autor para este trabajo fue la de poder aportar a las investigaciones futuras pero también la de crear conciencia entre los estudiantes para que aprendan de sus errores. Los objetivos principales de Abeywickrama eran identificar, describir y categorizar los errores en los textos escritos de los estudiantes de la universidad Sabaragamuwa.

Igualmente, la metodología utilizada por Abeywickrama en esta investigación fue similar a la de nuestro trabajo. El investigador recolectó los datos a partir de textos escritos que asignó a un grupo de 60 estudiantes, dándoles dos temas de escritura a escoger ('Un día inolvidable en mi vida' o 'Mi vida universitaria'). Abeywickrama (2010) realizó un análisis de errores en los textos escritos de estudiantes que se encontraban en el primer y segundo año universitario, lo cual difiere del nivel en que se hizo nuestra investigación. No obstante, la manera de obtener este corpus de análisis se dio en un contexto y bajo consignas similares.

Finalmente, Abeywickrama (2010) mostró que, tras haber hecho el análisis de los errores, la transferencia negativa de la lengua materna en la escritura en la segunda lengua no es la principal causa de los errores que allí se cometen. De esta manera pudimos establecer una conexión más firme entre este trabajo y nuestra investigación. En nuestro caso, el énfasis es en identificar los errores causados por interferencia de la lengua materna en la segunda lengua en el orden de las palabras, mientras que Abeywickrama quería demostrar de manera general si la interferencia era la mayor causal de los errores, ante lo cual concluyó que no era así.

Entre otras propuestas internacionales, cabe mencionar a Garrido & Rosado (2012), quienes publicaron un artículo presentando los resultados de un análisis de errores hecho dentro de una investigación en la Universidad San Sebastián en Concepción, Chile. En este trabajo, las autoras tenían como objetivo identificar los errores en la escritura en inglés que cometen los estudiantes que aspiran a ser profesores de lengua extranjera en dicha universidad. En sus preguntas de investigación, las autoras buscaban saber cuáles eran los errores más frecuentes, las categorías de los errores y la jerarquía de los errores, todos en el discurso escrito de los estudiantes de primer año, focalizando su búsqueda en los errores de tiempos verbales.

Para esto, Garrido & Rosado tomaron corpus de análisis de un grupo de 48 hablantes nativos del español que estudiaban para ser profesores de lengua extranjera en la Universidad San Sebastián. Así como en nuestra investigación, los estudiantes del trabajo de estas autoras ya habían adquirido un conocimiento amplio respecto al tema que se analizaría. Los estudiantes debían traducir un texto en español al inglés; de ahí, las autoras compararon lo hecho por ellos con la traducción formal, para analizar el uso de los tiempos verbales.

En los resultados, Garrido & Rosado categorizaron y ordenaron los errores por el tipo y la frecuencia. No obstante, los resultados que son pertinentes en relación con nuestro trabajo fueron los del uso del pasado continuo en el inglés. Tras identificar y analizar el corpus de análisis, las autoras determinaron que el error más frecuente en el uso de este tiempo verbal es por el orden de las palabras. Según las autoras, se puede concluir que en este aspecto hay interferencia de la

lengua materna porque la estructura de las respuestas dadas por los estudiantes corresponde a aquellas que son aceptadas gramaticalmente en español.

En cuanto a las conclusiones de su investigación, Garrido y Rosado sugirieron, desde una perspectiva pedagógica, diferentes metas que ayudaran a crear conciencia en los estudiantes sobre su proceso en la lengua y cómo mejorar. Además de sacar conclusiones respecto a los tipos de errores más comunes que se vieron en su investigación, fijándose especialmente en los tiempos verbales, las autoras contrastaron el español y el inglés en el corpus de análisis para mejorar el uso del futuro simple. Igualmente, las autoras hipotetizaron causas de los errores y propusieron diversas soluciones, acciones que fueron hechas también en este trabajo. Así, este trabajo quedó ligado a nuestra investigación al ser pertinente por aportar un soporte de que la interferencia en el orden de las palabras en el inglés desde el español es notoria.

El panorama general que se puede plantear a partir de esta revisión de antecedentes es el de una diversidad en torno a la influencia de la L1 en la composición de textos en la lengua extranjera. Esto quiere decir que mucho depende el contexto y las lenguas que se estudien con la cantidad de errores que se dan por parte de un aprendiz de lengua extranjera. En el caso nacional, por ejemplo, vemos casos en que los errores *interlinguales* han ocurrido con más frecuencia que los errores *intralinguales*, pero no todos los casos se han enfocado en los mismos temas (aspectos gramaticales diferentes). Además, si tomamos el caso internacional, vemos que no se hace siempre un estudio de las mismas lenguas. Aunque nuestro trabajo se enfoca en el español como lengua materna y el inglés como lengua extranjera, hay otras investigaciones que toman otras lenguas como L1 y LE, lo que genera resultados diversos. Finalmente, podemos decir que el

punto en común son los errores que se presentaron; a pesar de tener diferentes causas, siempre se presentaron errores que los autores intentaron explicar y corregir. Personalmente, consideramos que los errores siempre se presentarán, por lo que las estrategias a aplicar y teorías a practicar siempre surgirán.

MARCO TEÓRICO

La identificación, análisis y clasificación de los errores sintácticos más comunes por transferencia del español como lengua materna en la composición de textos argumentativos en inglés de estudiantes de sexto semestre de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle conlleva definir determinados conceptos que serán fundamentales para el desarrollo de este estudio.

L1 y LE

Nuestro trabajo se basó en el estudio de textos escritos en inglés como lengua extranjera, analizando la interferencia de la lengua materna (en este caso, el español) como posible causa de errores sintácticos. Antes de definir los conceptos de error, análisis de error y de sintaxis es necesario clarificar de manera general los conceptos de lengua materna y lengua extranjera para poner en contexto la investigación.

Para establecer un cierto orden, definimos en primer lugar el concepto de *lengua materna*. Existen actualmente algunos inconvenientes que impiden tener una definición fija o universal de lo que es la lengua materna. En diferentes medios y distintos autores dan conceptualizaciones diversas. El diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes (2015), por ejemplo, define la lengua materna o L1 como “la primera lengua que aprende un ser humano en su infancia y que normalmente deviene su instrumento natural de pensamiento y comunicación”.

El mismo diccionario indica que aquellos que comparten una lengua materna son hablantes nativos de la misma. El Diccionario de Lingüística Aplicada y Enseñanza de Lenguas (Richards, Platt y Platt, 1997) adopta L1 y Primera Lengua como sinónimos, además expone que la lengua materna es “(normalmente) la primera lengua que se adquiere en el hogar”. El Diccionario de Lingüística confirma lo anterior al denominar la lengua materna como “La lengua en uso en el país de origen del locutor y que éste adquiere desde la infancia, en su aprendizaje del lenguaje”.

Ouane (2003) se sitúa en el contexto lingüístico de la India. Esta autora afirma que actualmente muchos interpretan la lengua materna como la lengua de la madre. Sin embargo, también indica que existen otras visiones de este término. Para algunos es la primera lengua que aprende un niño, mientras que otros la consideran una lengua institucional (oficial); es decir, aquella designada por el gobierno o la escuela.

Otros autores también plantean diversas visiones con respecto a la lengua materna. Para Skutnabb-Kangas y McCarty (2008), la lengua materna es “lengua(s) que primero se aprende, con la que se identifica o con la que es identificado por otros como hablante nativo; en ocasiones también es la lengua en la que se es más versado o que se utiliza más”. Las autoras plantean una idea que forma parte de la mencionada discusión: “puede haber un cambio de lengua materna en la vida de una persona [...]”, lo que indica la diferencia que puede haber entre *lengua materna* y *primera lengua*.

Peluso (1997) cita unos criterios mencionados por Skutnabb-Kangas (1981) para definir el concepto de lengua materna. Estos criterios son: el criterio popular, el criterio de origen, el

criterio de competencia, el criterio de función y el criterio de actitud de los hablantes. Con base en estos criterios, Peluso resume la conceptualización sobre lengua materna que plantea Skutnabb-Kangas de la siguiente manera:

En general en un hablante monolingüe la lengua materna se caracteriza por tener sobre sí todos estos criterios que plantea Skutnabb-Kangas. Es decir, es la lengua que primero se aprende y la hablada en el hogar en que se nace, es la lengua que acompaña el desarrollo del individuo, la que provee de un marco semántico y de categorización del mundo, es la lengua que más se usa, la que se conoce mejor, es la lengua en la que se piensa y sueña, y en la que uno se identifica como hablante nativo y es visto así por los hablantes que lo rodean. (p. 2)

No obstante, Peluso (1997) también se une al debate sobre el concepto de lengua materna, sugiriendo que “no sería viable [...] decir que pueden existir varias lenguas maternas de forma alternada [...]. Esto muestra la necesidad teórica de distinguir entre lengua materna y primera lengua (L1)” (1997:6). Para él, existe un distanciamiento entre el concepto de lengua materna y primera lengua en su trabajo, pues, la lengua materna “se define básicamente por el grupo de criterios que incluyen origen y actitudes, y por lo tanto está vinculado estrechamente a la identidad” (1997:6-7), mientras que la primera lengua se define a partir del grupo de criterios de competencia y función, lo cual podría hacerla variar a lo largo de la vida de una persona.

Como se ha mencionado, en la conceptualización de la lengua materna se han presentado ciertos obstáculos para definirla universalmente, sobre todo por el planteamiento de que la lengua materna no es igual a la primera lengua. No obstante, en este trabajo estos conceptos se trataron como semejantes; en los diccionarios principales, por ejemplo, la lengua materna se define siguiendo dicha semejanza. El diccionario de Oxford (2015) la define como “la lengua que una persona ha hablado desde su niñez y con la que ha crecido”; la Real Academia Española (2015) la define como “la que se habla en un país, respecto de los naturales de él”; Cambridge la describe como la primera lengua “que se aprende al ser bebé, en lugar de un lenguaje aprendido en la escuela o como adulto”, y el diccionario Merriam-Webster (2015) muestra el concepto como la lengua “que una persona aprende a hablar primero”. En el caso de nuestro estudio, se adoptó el concepto de *lengua materna*, pues es el instrumento natural de pensamiento y comunicación del aprendiz y, además, la que utiliza más dado el medio en el que se encontraban situados (Cali, Colombia).

A diferencia del debate sobre la conceptualización de *lengua materna*, para establecer una definición de *lengua extranjera* es necesario, en primer lugar, resaltar la diferencia entre *lengua extranjera* y *segunda lengua*. Como ya ha sido visto, este trabajo adoptó el concepto de *lengua extranjera* debido al contexto lingüístico en que se encuentran los sujetos que hacen parte de la investigación. No obstante, ambos términos se definieron a fin de comprender claramente esta situación lingüística.

Según el Diccionario de Lingüística Aplicada y Enseñanza de Lenguas (Richards, Platt y Platt, 1997), la lengua extranjera tiene distintas concepciones. Por un lado, la lengua extranjera es aquella “que no es la LENGUA NATIVA de un país. Una lengua extranjera se suele estudiar ya sea para comunicarse con los extranjeros que hablan la lengua, o para leer material impreso de dicha lengua”. Por otro lado, la lengua extranjera suele distinguirse de segunda lengua en distintos aspectos. Uno de estos aspectos indica que “una lengua extranjera es aquella que se enseña como asignatura en la escuela, pero que no se usa como lengua vehicular, o como lengua de comunicación en ese país”. Otro aspecto expone que “una lengua segunda es aquella que no es la lengua nativa de un país, pero que se usa ampliamente como lengua de comunicación y que suele usarse paralelamente a otra lengua o lenguas”.

La distinción entre *lengua extranjera* y *segunda lengua* se relaciona con la diferencia entre el aprendizaje y la adquisición de una lengua, respectivamente. Respecto a esto se han establecido distintas teorías que buscan dar respuesta a los procesos que se presentan durante el estudio de una lengua distinta a la lengua materna. De acuerdo con Baralo (1995), una de las primeras teorías fue establecida por Krashen (1981 en Baralo, 1995) a través de su *Modelo del Monitor* fundamentado en cinco hipótesis, de las cuales nos enfocamos en una.

La primera hipótesis es la de “adquisición-aprendizaje”, donde Krashen distingue la adquisición como un proceso inconsciente y el aprendizaje como un proceso consciente. De acuerdo a su propuesta, la adquisición se da como un proceso natural a nivel del subconsciente como respuesta a una necesidad de comunicación en la lengua extranjera. Es decir que, al

aprendiz enfrentarse a la información de una lengua nueva, este ya posee unos datos inconscientes que le ayudan a desarrollar las estructuras propias de la lengua extranjera. Este proceso se da a partir de los conocimientos que el aprendiz tiene acerca de su lengua materna.

Por otro lado, el aprendizaje es un proceso consciente en el marco de la enseñanza formal de la lengua y sus estructuras. Este conocimiento formal son aspectos que el aprendiz no conoce de la lengua y que necesita adaptarlos mediante un proceso de desarrollo donde estudie las reglas gramaticales de la lengua objetivo. En el aprendizaje se produce la corrección consciente de los errores, lo cual le permite al aprendiz alcanzar un uso lingüístico adecuado de la lengua extranjera y la capacidad de comunicarse.

Para Wilkins (1972), la adquisición de la lengua es el proceso que se da al haber una exposición natural y mayormente aleatoria a la lengua, mientras que el aprendizaje de una lengua se da cuando la exposición a ella ocurre a través de la enseñanza de esta. Esto indica, entonces, que el aprendizaje de una lengua hace referencia a una lengua extranjera, mientras que la adquisición alude a la segunda lengua.

Pato y Fantechi (2012) muestran definiciones que distinguen más ampliamente estos dos conceptos. Según los autores, se habla de lengua extranjera cuando una lengua “no es L1 ni lengua propia del país en que se estudia o aprende”. Afirman también que en general se distinguen los dos conceptos basándose en criterios geopolíticos, pues una lengua se considera

extranjera cuando “se aprende en un país donde la lengua no es ni oficial ni autóctona”, mientras que es llamada una segunda lengua cuando “se aprende en un país donde coexiste como oficial o autóctona con otra u otras lenguas”. No obstante, este no es, según los autores, el único criterio de distinción. De una teoría similar a la de Peluso (1997), Pato y Fantechi plantean que la distinción entre los conceptos se podría ver mejorada si se tiene en cuenta “la perspectiva propia del individuo y el matiz afectivo”. Así, los autores conceptualizan y explican la diferencia entre los términos de la siguiente manera:

De este modo, la L2 sería la lengua más próxima a la L1, concebida como sustituta cercana de la lengua materna, y estrechamente relacionada con los ámbitos de trabajo y estudio, sobre todo. Por el contrario, la LE no deja de ser ‘extranjera’ (i.e. que no es propia), si el aprendiente no siente un acercamiento cultural verdadero ni una identificación con los hablantes de la lengua que está estudiando, o que ya ha aprendido. En efecto, es un hecho comprobado que cuando el alumno no se siente identificado ni con la cultura ni con la sociedad que habla esa otra lengua, la siente como lejana y distante. Por el contrario, cuando el alumno se siente fuertemente identificado social y culturalmente con la lengua meta la suele denominar como su L2 (p.1).

El contexto social y cultural, como hemos visto, es una parte esencial para diferenciar una lengua extranjera de una segunda lengua. Así lo plantea Brown (1987), quien expone diferentes tipos de contextos de aprendizaje de segunda lengua. El autor plantea dos contextos generales: el

de la segunda lengua y el de la lengua extranjera. En el primer caso, existe una división de dos posibles contextos en los que se puede aprender la segunda lengua: estando inmerso en la cultura de la segunda lengua o estando dentro de una cultura donde la segunda lengua sea aceptada como *lingua franca*; como se ha visto anteriormente en uno de los conceptos mostrados por Ouane (2003), cuando la lengua es usada institucionalmente. En el segundo caso de los contextos generales, se aprende la lengua extranjera en la cultura a la que el sujeto pertenece, sin tener contacto global o amplio con la lengua que se aprende. Tal es el caso, por ejemplo, de los estudiantes cuyos textos fueron tomados en este trabajo, puesto que su aprendizaje de lengua se ha dado en una cultura donde el inglés (en el caso de nuestro trabajo) no aplica como segunda lengua o *lingua franca*.

El objeto de incluir estos conceptos es el de poder establecer lo que estudiaremos y por qué. Dado el contexto en que se llevó a cabo la investigación y por lo que hemos definido, tratamos al español como lengua materna, o L1, y al inglés como lengua extranjera. Es decir, los estudiantes han tenido tanto como primera lengua y lengua materna el español, idioma oficial en Colombia. Además, han recibido educación en el inglés y francés como lengua extranjera en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle, pues el inglés no es lengua oficial ni institucional en el país.

Concluimos, entonces, que la lengua materna y la primera lengua son conceptos que no son calificados como iguales por todos los autores que los han tratado. No obstante, se pueden conceptualizar en uno solo como la lengua que el hablante ha aprendido primero y que mejor

maneja de manera natural, tanto en las habilidades orales como las escritas. Asimismo, la lengua extranjera se puede distinguir de la segunda lengua en que, mientras que esta última se adquiere al estar dentro del contexto lingüístico del idioma dado, la primera se aprende en un contexto donde esta lengua no se habla de manera oficial. Debido a que el contexto en que se encuentran los estudiantes que hacen parte de este estudio no es uno en que se hable otro idioma, se considera al inglés como lengua extranjera. Por consiguiente, los estudiantes, al encontrarse en el proceso de aprendizaje de una lengua que no han adquirido de forma natural, tienen un margen de error más amplio al utilizarla y los errores que cometen también son un objeto de estudio en la adquisición de lenguas extranjeras.

ERROR

Definición

El concepto de “error” ha sido un tema de discusión en toda la historia de la lingüística. Se ha debatido sobre la definición del término, su importancia, su frecuencia y sus orígenes. El presente trabajo tuvo como enfoque conocer los errores que cometen los estudiantes y la importancia que estos pueden tener en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras. La relevancia que tiene el reconocer los errores se debe a que se puede crear una conciencia en los aprendices de aquellos elementos a mejorar, además de la posibilidad de plantear soluciones didácticas a este fenómeno. Para lograr todo esto, fue necesario definir el concepto de “error”.

En primer lugar, están las definiciones dadas por los principales diccionarios, buscadas para obtener una idea general. El diccionario de la Real Academia Española (2015) lo define como un “concepto equivocado o juicio falso” y como “acción desacertada o equivocada”. Estas definiciones se complementan con la dada por el diccionario Merriam-Webster (2015), que define el error como “un acto o condición de desviación ignorante o imprudente de un código de comportamiento”. Asimismo, el diccionario Cambridge lo muestra como “una equivocación, sobre todo de una manera que se puede considerar incorrecta, o el cometer estas equivocaciones”. Dado que estos diccionarios ofrecen una conceptualización general, fue necesario entender cómo se aplican estas definiciones en la lingüística. En el Diccionario de Lingüística Aplicada y Enseñanza de Lenguas (Richards, Platt y Platt, 1997), el error es una “forma de usar un elemento lingüístico que una persona nativa o que hable con fluidez consideraría que demuestra un aprendizaje defectuoso o incompleto”. El mismo diccionario menciona que suele establecerse una distinción entre “error”, que se presenta como resultado de un conocimiento incompleto, y “equivocación” que se genera por falta de atención, fatiga, descuido, o algún otro aspecto de la ACTUACIÓN.

Por otro lado, citamos lo indicado por Fernández (1995) sobre el error: “En términos generales se considera ‘error’ a toda transgresión involuntaria de la ‘norma’. Y la norma, ¿qué es?: Es un sistema de reglas que definen qué usos se deben elegir entre las realizaciones de una lengua determinada si se quiere estar de acuerdo con cierto ideal estético y sociocultural, o lo que es ‘normal’, común en una comunidad dada” (p. 204). Esto quiere decir que hay en el error una desviación de las reglas establecidas; en nuestro caso, las normas de la sintaxis del inglés se ven afectadas a causa de la influencia del español.

La autora además indica que en la mayoría de los casos, los errores parecen ser una limitación para los aprendices de la lengua, teniendo en cuenta que también los profesores pueden llegar a enfocarse tanto en los errores que dejan de lado la comunicación y la interrumpen demasiado al intentar corregirlos. No obstante, al igual que en nuestro trabajo, Fernández afirma que “lo que nos gustaría de verdad a los profesores sería comprobar cómo nuestros alumnos superan esos fallos” (p. 7).

En general, los métodos pedagógicos de la mitad del siglo XX buscaban eliminar los errores, de tal manera que se evitara por completo su aparición. Esto se debía a que se consideraba que eran producto de hábitos incorrectos o de interferencia lingüística de la lengua materna. Sin embargo, entre los primeros conceptos concebidos sobre el error, Corder (1967) expone, en “*The Significance of Learner’s Errors*”, que el error es “una desviación que aparece en la producción verbal del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera como consecuencia del desconocimiento de la regla correcta”; también los llama errores sistemáticos. Corder hace una distinción para separar la definición general del error de la definición lingüística: identifica la diferencia entre el error y la equivocación o falta. Él define estos conceptos como los “errores esporádicos que el aprendiente comete por lapsus, fallos o descuidos”, refiriéndose a ellos como errores de *performance*. Igualmente, plantea que las equivocaciones no son significativas para el proceso de aprendizaje, además de que los errores “dan evidencia del sistema de la lengua que el aprendiz está utilizando en un momento dado” (traducción de los autores).

En su artículo, Corder (1967) menciona que los errores tienen un triple significado para el profesor, para el investigador y para el aprendiz: Primero al profesor, si éste emprende un análisis sistemático, los errores le indicarán hasta dónde ha llegado el aprendiente en relación con el

objetivo propuesto y lo que le queda por alcanzar. Segundo al investigador pues le proporciona indicaciones sobre cómo se aprende o se adquiere una lengua, así como sobre las estrategias y procesos utilizados por el aprendiente en su descubrimiento progresivo de la lengua. Tercero al aprendiente que considera el error como un procedimiento utilizado por quien aprende a aprender, una forma de verificar las hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua que está aprendiendo (Corder, 1967).

A partir de estos estudios, las teorías de Corder y con los estudios de interlengua (de lo que se hablará más adelante), el error ha venido siendo considerado cada vez más como un elemento necesario en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera o de una segunda lengua. Como autores de esta investigación, nos alineamos con este pensamiento y al del mismo Corder (1981) quien afirma que los errores son indispensables para el aprendiz, mostrando también que estos errores son esperables.

En conclusión, los errores son desviaciones de la norma o reglas establecidas en la LE que los estudiantes no pueden evitar pues no las conocen completamente. Por esto, al no conocer las reglas en su totalidad, el aprendiz recurre a su lengua materna, lo que genera un error causado por interferencia. Estos errores solían ser considerados puramente negativos, buscando ser abolidos, pero gracias a diversas investigaciones, los errores se han consolidado como elementos necesarios y activos en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Esto ha cambiado la actitud respecto a la corrección sistemática de los errores para concebir los errores como una manifestación de la interlengua, tolerar más su presencia en el proceso de aprendizaje y brindar un tratamiento selectivo de acuerdo a los diferentes criterios y clasificaciones que diversos autores proponen.

TIPOS DE ERROR

Un aspecto importante de este trabajo es el concepto de error y su identificación en el marco del análisis de errores. Para establecer las causas de los errores en la producción escrita en una lengua extranjera y determinar aquellos que se presentan por transferencia necesitamos identificar y reconocer estos errores.

Para alcanzar el objetivo mencionado anteriormente, debemos presentar una categorización que nos permita la identificación y reconocimiento de errores para finalmente establecer sus causas y determinar si son errores de interferencia lingüística o no; tal como lo describe Alexopoulou (2006) “Clasificar los errores significa, en primer lugar, diseñar un instrumento metodológico capaz de abarcar todas las categorías de los errores que pretendemos estudiar y analizar. En otras palabras, se trata de establecer una taxonomía que nos permita clasificar dentro de categorías específicas todas las posibles desviaciones en la producción de nuestros alumnos”.

Investigaciones basadas en el Análisis de Errores han determinado que los errores de los aprendices de una lengua extranjera pueden ser clasificados según diferentes criterios. Debido a la diversidad de clasificaciones propuestas en función del objetivo que se persigue, debemos mencionar los más pertinentes para este estudio: el criterio descriptivo, el criterio lingüístico o gramatical y el criterio etiológico.

En el criterio descriptivo, los errores se clasifican según la forma en que la estructura de la producción se ve alterada, su nivel es más superficial y puede categorizarse en: *Omisión, Adición, Elección falsa, Forma Errónea y Colocación Falsa* (Alexopoulou, 2005). Según el criterio lingüístico o gramatical, se puede distinguir entre errores *fonológicos, ortográficos, morfológicos, sintácticos, léxicos, semánticos y pragmáticos* (Santos, 1993 en Penadés, 2003). De acuerdo con el criterio etiológico, los errores se pueden clasificar en dos grandes categorías de acuerdo con su causa: Errores *intralinguales* y errores *interlinguales* (AbiSamra, 2003).

CRITERIO DESCRIPTIVO

El criterio descriptivo intenta describir, como su nombre lo indica, el mecanismo de cambio en el enunciado del aprendiz de lengua extranjera (Valverde, 2012); en otras palabras, la descripción en la clasificación de errores da cuenta de las producciones erróneas del aprendiz dentro de un sistema de nivel de descripción superficial. Corder (1973/1992 en Alexopoulou, 2006) consideró que la descripción de los errores se puede hacer en dos niveles. El primer nivel corresponde al nivel más superficial (descriptivo) pues “describe los errores en términos de la diferencia física entre el enunciado del estudiante y la versión reconstruida”. De manera que, a partir de este criterio, se compara lo que el estudiante ha producido con lo que se considera correcto desde la perspectiva normativa de la sintaxis de la lengua extranjera.

Si bien el Análisis de Errores ha distinguido diversas taxonomías, la mayoría de estudios concuerdan con las subcategorías propuestas por Corder: *Omisión*, *Adición*, *Selección de un elemento incorrecto* y *Mal ordenamiento de los elementos*. Sin embargo, muchos han hecho distintas variaciones de este primer modelo. Un ejemplo de esto son Dulay, Burt y Krashen quienes en 1982 propusieron que después de *Omisión* y *Adición* se incluyera *Forma Errónea* y *Colocación Falsa*. James (1998) propuso que a la tercera subcategoría se le llamara *Elección Falsa* y que se agregara una quinta denominada *Asociación Cruzada* que da cuentas de una mezcla entre la *Elección Falsa* y la *Colocación Falsa*.

Vásquez (1991 en Penadés, 2003) planteó las mismas subcategorías de los anteriores autores e incluyó una nueva: los errores de *yuxtaposición*; no obstante, ella los ordenó bajo la categoría del criterio lingüístico y no descriptivo como otros investigadores. Santos (1993 en Penadés, 2003), por su parte, sigue la línea de Corder y plantea cuatro subcategorías en el criterio descriptivo: *Omisión*, *Adición*, *Formación Errónea* y *Ausencia de orden oracional*. Fernández (1997 en Penadés, 2003) apoya la taxonomía presentada por James pero bajo el nombre de *Descripción de Estrategias*.

De acuerdo con los autores mencionados previamente, podemos explicar de manera general las subcategorías del criterio descriptivo que se adoptan para el presente trabajo:

OMISIÓN: Es la exclusión de algún elemento obligatorio en la producción en lengua extranjera. En otras palabras, la ausencia de un elemento que debería aparecer para que la estructura de la oración sea funcionalmente correcta. Esto “afecta sobre todo a elementos

funcionales, como por ejemplo artículos y las preposiciones” (Alexopoulou, 2005). (Por ejemplo: *How much ____ it cost? Se omite el auxiliar ‘does’*)

ADICIÓN: Es la añadidura de algún elemento innecesario o incorrecto, es decir, la presencia arbitraria de algún elemento lingüístico que no debería aparecer en la estructura. Esta adición en ocasiones puede considerarse redundante (Por ejemplo: *May I know what the color you would like? Se adiciona el artículo ‘the’*).

ELECCIÓN FALSA: Como su nombre lo indica, se selecciona un elemento incorrecto para un determinado contexto. En la mayoría de los casos, se sustituye la unidad gramatical necesaria o correcta por otra. Dulay *et al.* la consideran una subcategoría de *Forma Errónea* (Alexopoulou, 2005) (Por ejemplo: *I always think in you. Se escoge erróneamente la preposición ‘in’ en lugar de la preposición ‘of’*).

COLOCACIÓN FALSA: Es el uso de uno o varios elementos en el orden incorrecto, lo cual causa una alteración errónea en el orden sintáctico de la oración y el orden sintagmático del enunciado (Alexopoulou, 2006). Este tipo de error suele ser causado por interferencia (Alexopoulou, 2006) (Por ejemplo: *You are really free today? Se coloca en orden incorrecto ‘You are’ en lugar de la formación de pregunta ‘Are you’*).

La forma errónea, que no se incluyó en nuestro análisis, se puede definir como el uso de una forma o estructura errónea en lugar de la correcta. De forma general, puede decirse que estos errores se presentan por ignorancia de la norma o su incorrecta aplicación. Este tipo de error se ve frecuentemente en los tiempos verbales (Por ejemplo: *I had ask her about it. Se utiliza*

erróneamente la forma 'ask' en lugar de 'asked'). En este estudio no se tuvo en cuenta la forma errónea pues el análisis del corpus no incluía tiempos verbales, por lo cual se descartó para esta investigación y se hizo énfasis en la adición, la omisión, la elección falsa y la colocación falsa.

En resumen, teniendo en cuenta las concepciones de Alexopoulou (2005 y 2006), para efectos de este estudio se tuvieron en cuenta las siguientes categorías del criterio descriptivo:

- Omisión
- Adición
- Elección Falsa
- Colocación Falsa

CRITERIO LINGÜÍSTICO O GRAMATICAL

Según Alexopoulou (2006), la clasificación de errores “trata de establecer una taxonomía que nos permita clasificar dentro de categorías específicas todas las posibles desviaciones en la producción de nuestros alumnos”. Para ella, la clasificación descriptiva es netamente lingüística, involucra diversos niveles de profundidad, generalidad o abstracción e implica explicar los errores en términos de los procesos o reglas lingüísticas.

Siguiendo a Corder (1973 en Alexopoulou, 2006), Alexopoulou expresa que existen dos niveles para describir los errores. El primero, previamente mencionado, es el más superficial y se clasifica en omisión, adición, selección y mal ordenamiento. La *omisión* responde a la falta de un elemento obligatorio en la estructura; la *adición* incluye algún elemento que es innecesario o

incorrecto; la *selección* es la extracción de un elemento incorrecto y el *mal ordenamiento* se manifiesta en el orden errado de los elementos en la estructura. El segundo nivel es más profundo y sitúa los errores encontrados en diferentes niveles del sistema lingüístico. En esta clasificación, Alexopoulou registra los errores a nivel fonético-fonológico-ortográfico, morfológico, sintáctico, léxico-semántico, discursivo y pragmático.

Santos Gargallo (1993) realizó su propia clasificación de errores a partir de diferentes criterios y basándose en estudios anteriores sobre análisis de errores. Entre esos criterios, ella registró el criterio gramatical, “una clasificación basada en la categoría gramatical afectada por el error e incluye todos los niveles de la gramática tradicional” donde ubicaba errores fonológicos, errores ortográficos, errores morfológicos, errores sintácticos, errores léxicos, errores semánticos y errores pragmáticos.

AbiSamra (2003) desarrolló una taxonomía para el Análisis de Errores que incluía las siguientes categorías y subcategorías: Gramatical (preposiciones, artículos, discurso indirecto, singular/plural, adjetivos, oraciones subordinadas, verbos irregulares, tiempos verbales, y el caso posesivo), sintáctico (coordinación, estructura de la oración, sustantivos y pronombres, y orden de las palabras), lexical (selección de palabras), semántica y sustancia (puntuación y uso de mayúsculas, ortografía), organizacional/discursivo (declaración de tesis, reafirmación de tesis y el uso de conectores).

Lee (1990 en Choroleeva, 2009) categoriza los errores en *Gramaticales*, *Discursivos*, *Inducidos Fonológicamente* y *Lexicales*. Para él, el tipo de errores gramaticales se enfocan en la

necesidad de precisión gramatical tanto en el discurso como en la escritura y pueden dificultar el proceso comunicativo a nivel de la oración.

En el presente proyecto, se tomó como referencia el planteamiento de AbiSamra (2003) en torno al criterio gramatical y sus categorías. No obstante, aunque este autor separa la categoría gramatical de la categoría sintáctica, se tuvieron en cuenta puntos de vista como los de Emonds (1985) y de Rauh (2010) en lo referente a las categorías sintácticas en la lengua. Ambos autores proponen a las preposiciones como parte de la categoría sintáctica, lo cual generó la posibilidad de contarlas dentro de la misma línea que se trataron los pronombres y el orden de palabras en el proceso de análisis del corpus.

Para el presente trabajo y teniendo en cuenta lo definido por AbiSamra y las ideas de Emonds y Rauh, se tomaron las preposiciones, el orden de palabras y los pronombres como parte de la categoría sintáctica de la gramática. Estos elementos se explicarán más adelante.

CRITERIO ETIOLÓGICO

El criterio etiológico implica tener en cuenta las fuentes de los errores para su clasificación. En ese sentido, AbiSamra menciona estas fuentes de acuerdo con distintos autores. En primer lugar, presenta a Selinker, quien en 1972 reportó cinco fuentes de error: Transferencia lingüística, la transferencia de instrucción, las estrategias de aprendizaje de segunda lengua, las estrategias de comunicación en la lengua segunda y la hipergeneralización del material lingüístico de la L2. En segundo lugar, se hace mención de Corder (1974), quien identificó tres tipos de errores:

Transferencia lingüística, hipergeneralización o analogía, y métodos o materiales usados en la enseñanza. En tercer lugar, AbiSamra nombra a Richards y Simpson, quienes en 1974 expusieron siete fuentes de errores: Transferencia lingüística, la interferencia intralingual, la situación sociolingüística, la modalidad, la edad, la sucesión de sistemas aproximados y la jerarquía universal de dificultad. AbiSamra se refiere también a James (1998), quien presentó tres categorías de error: interlingual, intralingual y los errores inducidos. Finalmente, AbiSamra menciona a Dulay & Burt (1974), para quienes hay cuatro tipos de error (a quienes ellos llaman “goofs”): Errores tipo interferencia, errores de desarrollo de la L1, errores ambiguos (entre los dos anteriores), y errores únicos (ninguno de los anteriores).

En la revisión de AbiSamra, es notoria la atención que recibe la transferencia y la hipergeneralización en cuanto a la causa de los errores. De acuerdo con Larsen-Freeman y Long (1990), las causas de los errores pueden dividirse en *interlinguales*, que son errores generados por transferencia negativa, o interferencia, de la L1 u otras lenguas aprendidas en la lengua en proceso de aprendizaje; e *intralinguales*, los cuales se dan por un conflicto interno en la lengua objetivo debido a deficiencias en el proceso de aprendizaje.

Los errores *interlinguales* se manifiestan por la influencia de la lengua materna o L1 en el proceso de aprendizaje de la nueva lengua. La lengua materna juega un papel importante en el aprendizaje de una lengua extranjera y cuando la primera influencia a la última, se evidencian casos de transferencia. A la transferencia, vista desde una perspectiva negativa, se le denomina interferencia.

La interferencia o transferencia negativa se define como aquellos errores provocados por el uso de una construcción o regla de la lengua nativa en actos de habla en la lengua en proceso de aprendizaje (Reyes, 2006), es decir que es la transferencia de patrones de la lengua nativa a la lengua extranjera.

Para AbiSamra (2003), los errores *interlinguales* son aquellos hábitos de la L1 (patrones, sistemas o reglas) que intervienen o evitan que el aprendiz adquiera los patrones y reglas de la lengua extranjera. Se habla de *interferencia* como una influencia negativa de la lengua materna en el aprendizaje de la lengua que se tiene como objetivo adquirir. Selinker (1972) se refiere a esta interferencia como *interlengua*, la cual se traduce como un sistema individual que media entre la lengua materna y la lengua meta. También se le ha denominado como *Sistema Aproximado* (Nemser, 1971), *Competencia Transitoria* (Corder, 1967), *Dialecto Idiosincrásico* (Corder, 1971) y *Sistema Intermediario* (Porquier, 1975).

Los errores *intralinguales* se presentan debido a la dificultad de lengua en el proceso de aprendizaje. Estos errores son “generados por transferencia intralingüística, que resultan del conflicto interno de reglas de la lengua meta” (Alexopoulou, 2010). Este tipo de errores también son llamados errores evolutivos o de desarrollo pues se manifiestan como mecanismos o estrategias empleadas durante el aprendizaje de la nueva lengua y de manera independiente a la lengua materna.

Alexopoulou añade la *hipergeneralización* y el *sistema simplificado* como estrategias centrales de tipo intralingual. La *hipergeneralización* se manifiesta cuando el aprendiz aplica las mismas reglas o estructuras lingüísticas a diferentes elementos de la lengua sin considerar los

límites de su aplicación, mientras que el *sistema simplificado* opera al omitir elementos considerados redundantes por el aprendiz. Fernández (1995), por su parte, considera que estos errores se dan en estadios intermedios, donde predominan estrategias como las generalizaciones de paradigmas, inferencias, analogías con formas próximas, cruces de estructuras próximas, hipercorrecciones y paráfrasis. Richards (1970, en AbiSamra, 2003) describió cuatro tipos de errores intralinguales: La *sobregeneralización*, que es el uso de una estrategia previamente aprendida en una situación nueva; la *ignorancia de excepciones de las reglas*, en la que se aplican las reglas en contextos que no deben usarse; la *aplicación incompleta de reglas*, donde el aprendiz utiliza parcialmente una regla; y el *desarrollo de reglas falsas*, que opera cuando el aprendiz desarrolla hipótesis incorrectas sobre las reglas que rigen la lengua meta.

En resumen, para efectos de nuestro trabajo se emplearon las categorías de errores *interlinguales* e *intralinguales* dentro del criterio etiológico, es decir, el origen del error. Se adoptan los errores intralinguales como aquellos que se dan dentro del proceso de aprendizaje de la lengua por conflictos internos y evolutivos de ella y son independientes a la lengua materna. Los errores interlinguales son acogidos como los errores que se presentan por influencia negativa, *interferencia*, de la lengua materna. El énfasis del estudio se orienta hacia los errores interlinguales, pues el interés era identificar los errores por transferencia lingüística principalmente.

En la enseñanza de las lenguas extranjeras, el concepto de error y sus diferentes tipos han tenido un valor diferente y se les ha atribuido diferentes causas dependiendo de la perspectiva con la que se mire. Hasta finales de los años 60 los diversos métodos pedagógicos se caracterizaron por penalizar cualquier tipo de errores y evitar su aparición en la producción en lengua extranjera.

A partir de allí surgieron distintas corrientes que estudiaron el tratamiento de los errores y que han evolucionado hasta el día de hoy. Entre estos está el *Análisis contrastivo*, el *Análisis de errores* y la *Interlengua*.

ANÁLISIS DE ERRORES

El análisis de errores se desarrolló como enfoque metodológico del análisis lingüístico durante los años 70. Este tipo de análisis surge con Corder, quien planteaba un estudio y análisis de los errores de los aprendices de una segunda lengua a partir de la forma correcta de producción en la lengua meta. Al hacer el análisis, se proponía identificar las causas de los errores y las estrategias utilizadas por los estudiantes al adquirir una lengua extranjera.

El análisis de errores de Corder (1967) se manifiesta como respuesta al análisis contrastivo, propuesto por Fries (1945), y precede al concepto de interlengua de Selinker (1969-1972). En uno de sus artículos, "*The significance of learner's errors*" (1967), Corder recoge lo que sería fundamento para estructurar más adelante la teoría del análisis de errores que se presentaba como alternativa del análisis contrastivo, el cual carecía de validez predictiva para determinar por qué se producían ciertos errores ya que se limitaba a comparar la lengua meta con la lengua materna del aprendiz, determinando que los errores eran causados por la interferencia de la lengua materna en la nueva lengua. Como lo describe Erdoğan (2005 en Méndez, 2008) al decir que con el campo del Análisis de Errores, se ha comprendido que la naturaleza de los errores implica la existencia de otras razones para que los errores ocurran.

Previo al análisis de errores, diversos enfoques pedagógicos y en especial la línea conductista mostraban que un error debía ser evitado en lo posible por el hablante (Valverde, 2012). A finales de los años 60 se mantenía la idea de que los errores en la lengua meta eran producto de hábitos incorrectos, mientras que el análisis contrastivo sostenía que los errores eran resultado de la interferencia de la lengua materna en la lengua meta. Corder presenta una nueva percepción de “error” al señalar que los errores pueden verse como dispositivos que los aprendices usan para adquirir la lengua. Para el padre del análisis de error, los errores son “indispensables para el aprendiz, pues (...) es una manera que el aprendiz tiene de probar sus hipótesis acerca de la naturaleza de la lengua que está aprendiendo” (Corder, 1981:11).

La gran aportación del Análisis de Errores al campo de los estudios de segundas lenguas se concreta en la despenalización del concepto de error y en la certeza, corroborada por los estudios e investigaciones que se vienen realizando durante todo este periodo, de que los errores son indicadores de que el proceso de aprendizaje se está llevando a cabo por parte del aprendiente. (Alexopoulou, 2010:1)

De manera que, al cuestionar la validez del análisis contrastivo, Corder proponía una nueva metodología de análisis que sugería describir, clasificar y explicar los errores producidos en la lengua objetivo replanteando el rol de la Lengua Materna y de la lengua meta en el proceso de aprendizaje. Lo anterior ubica al análisis de errores en un nivel más profundo de análisis en el cual “puede aportar información acerca de los procesos psicológicos subyacentes en el aprendizaje, proporcionándonos un conocimiento más profundo de dichos procesos mediante la determinación de las causas que originan las oraciones desviadas de la interlengua de los aprendientes” (Alexopoulou, 2010:5)

De acuerdo con Corder (1967, 1971, 1981), Gass y Selinker (1994) y James (1998), los términos *error* y *equivocación* (traducciones asignadas por los autores para las nociones anglosajonas *error* y *mistake*) son nociones separadas. Los *errores* son desviaciones sistemáticas y repetitivas del aprendiz de la lengua extranjera por falta de conocimiento de la regla, por lo cual no son identificados por el hablante. Mientras que las *equivocaciones* se dan ocasionalmente y por efectos de fallos en el proceso o por descuidos del aprendiz, por lo que son reconocidos por los estudiantes de la lengua al revisar su producción en el idioma.

El análisis lingüístico ha tomado los errores como punto de partida para crear diferentes sistemas que intentan explicar el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Entre estos sistemas, el estudio de la *interlengua* se ha posicionado como uno de los últimos elementos en la evolución de la teoría del análisis de errores. La noción de *interlengua*, desarrollada a finales de los años 70 del siglo XX por Selinker (1969, 1972), se refiere a un sistema lingüístico que el aprendiz de lengua extranjera produce durante su proceso de adquisición del idioma.

De acuerdo con Alexopoulou (2010), el término ‘interlengua’ ha sido designado bajo otros nombres como: Competencia transitoria (Corder, 1967), dialecto idiosincrático (Corder, 1971), sistema aproximado (Nemser, 1971) y sistema intermediario (Porquier, 1975). El sistema se describe como variable pues es individual, es decir propio de cada aprendiz, que media entre la lengua materna del hablante y la lengua en proceso de adquisición, independiente, penetrable y en constante cambio. En términos más simples, la *interlengua* es un sistema de lengua que se

ubica entre la lengua nativa y la lengua meta del estudiante donde éste generaliza las reglas y estructuras para complementar su proceso de aprendizaje.

En este estudio no tenemos en cuenta la interlengua, sino que se enfatiza en el análisis de errores. El análisis de errores, a diferencia del análisis contrastivo, no compara la lengua materna y la lengua extranjera, sino que estudia la producción real en la lengua meta del aprendiz. De acuerdo con Corder (1967), existían cuatro pasos para ejecutar el análisis de errores: 1) Identificar los errores en contexto 2) Clasificar y describir los errores 3) Explicar la causa del error 4) Evaluar la gravedad del error y sugerir su tratamiento. Estos pasos evolucionaron en 1971 en tres etapas: Reconocimiento de la idiosincrasia, contabilización del dialecto idiosincrásico y explicación. En 1974, se definieron cinco etapas para llevar a cabo el análisis de errores, las cuales fueron reestructuradas en cuatro pasos (Corder, 1981:21-25 en Chaves, 2011:1) Identificación y clasificación 2) Descripción 3) Explicación y diagnóstico de causas 4) Propuestas correctivas. A continuación, describiremos estas etapas, las cuales fueron utilizadas para el análisis de errores en el presente trabajo.

IDENTIFICACIÓN Y CLASIFICACIÓN: En este paso de la metodología los investigadores toman una muestra de lengua, oral o escrita, para construir un corpus de estudio. De allí, se comparan las producciones de los aprendices con versiones reconstruidas de la lengua meta para después proceder a clasificar los errores de acuerdo con la taxonomía adoptada para la investigación. (Macdonald, 2005 en Méndez, 2008)

DESCRIPCIÓN: Esta etapa da cuenta del dialecto idiosincrásico (Corder, 1974) y es meramente lingüística. Los errores son separados de acuerdo con su actividad lingüística y según la taxonomía adoptada para la investigación (Ellis, 1994 en Méndez, 2008), dando cuenta de las producciones erróneas del aprendiz en un sistema de descripción superficial (En nuestro estudio se adoptaron las categorías de *omisión*, *adición*, *elección falsa* y *colocación falsa*).

EXPLICACIÓN Y DIAGNÓSTICO DE CAUSAS: Este aspecto en el análisis de errores ha sido ampliamente criticado por diferentes investigadores, ya que no ofrece claridad respecto a la taxonomía propia para la finalidad de este enfoque. Sin embargo, la mayoría coincide en los mismos criterios de clasificación para el desarrollo de su análisis: el criterio *lingüístico*, el criterio *descriptivo* y el criterio *etiológico* (Valverde, 2012). Es durante esta etapa donde se define la posible interferencia de la lengua materna en la lengua meta.

Si el análisis tiene fines didácticos, se harán propuestas correctivas. En esta etapa, los investigadores evalúan la gravedad del error y buscan una posible ‘terapia’ para el mismo. (Fernández, 1995). Sin embargo, para nuestro estudio, esta etapa no se tuvo en cuenta pues el fin del trabajo era realizar un análisis diagnóstico que dejara abierta la posibilidad de establecer dichas propuestas correctivas.

En síntesis, este trabajo toma el análisis de errores para estudiar la naturaleza de los errores producidos por los estudiantes, teniendo en cuenta que un *error* es una desviación de la lengua meta por desconocimiento de las reglas de uso, que pasa desapercibido por el aprendiente, pero a la vez es un instrumento que puede ser aprovechado durante el aprendizaje de una lengua. Si bien

el concepto de interlengua ha sido parte de la evolución del análisis de errores, no se tendrá en cuenta para este estudio. Siguiendo los pasos del análisis de errores propuesto por Corder (1981), se toman las siguientes etapas del análisis de errores: Identificación y clasificación, descripción y explicación y diagnóstico de causas. Dejamos por fuera las propuestas correctivas con el fin de dejar a otros estudios la oportunidad de establecer propuestas con enfoques didácticos.

El análisis de errores sistematizó una metodología para trabajar con los errores reales de las producciones de aprendientes de una lengua. Una vez identificados los errores, las producciones se pueden agrupar en los distintos criterios desde los que se van a analizar los errores. A partir de aquí se puede explorar en las distintas taxonomías que se adapten a las necesidades de cada estudio indicando el nivel del sistema lingüístico en el que se ubica el error (nivel morfo-sintáctico, léxico-semántico, discursivo, etc.) y los niveles lingüísticos que van a ser analizados. En el caso de nuestra investigación, la sintaxis es el componente que será estudiado.

SINTAXIS

Uno de los aspectos principales de nuestra investigación fue la sintaxis, por lo que definirla fue de carácter obligatorio dentro de este marco teórico. Este término es principalmente conocido en dos campos de estudio: la informática y la lingüística. A pesar de que ambos campos sean diferentes en una proporción relevante, la definición dada para este concepto dentro de cada uno es particularmente similar. Según el diccionario de la Real Academia Española, la sintaxis, en

lingüística, es la “parte de la gramática que enseña a coordinar y unir las palabras para formar las oraciones y expresar conceptos”.

Dado que nuestra investigación está ubicada en un ámbito lingüístico, es necesario indicar cómo el concepto se encuentra en este campo. Para esto fue necesario tomar la posición de algunos autores al respecto; el principal de estos es Noam Chomsky. En su libro “Syntactic Structures” (1972), Chomsky define la sintaxis como “el estudio de los principios y procesos por los que son construidas las oraciones en lenguas particulares” (Chomsky, 1972:26). Chomsky, como la mayoría de los autores que se ocupan de la sintaxis, considera que es una parte de la gramática. Este autor afirma que la “investigación sintáctica de una lengua tiene como objetivo la construcción de una gramática que pueda ser considerada como una especie de ingenio para generar las oraciones de la lengua que se trata de analizar” (Chomsky, 1972:26).

Por su parte, Roberts (1964) muestra que la sintaxis se ocupa de “las relaciones de las palabras en oraciones, las formas en que son puestas juntas para formar oraciones”. Este último concepto, el de la oración, Roberts sugiere que comúnmente se conoce como “un grupo de palabras que expresan una idea completa” (Roberts, 1964:1) o “un grupo de palabras que comienza con una letra mayúscula y terminan con un punto” (Roberts, 1964:1), aunque durante su trabajo se da a la tarea de ampliar dichas definiciones. Al igual que Chomsky (1993), Roberts identifica a la sintaxis como un área de la gramática, a la que define como “la descripción de las oraciones de una lengua”.

Por una línea similar Frías (2002) plantea que la sintaxis “tiene como fin el estudio de la estructura de la lengua en cuanto a la combinación de las palabras para formar estructuras” (Frías, 2002:4). El autor sugiere que, aunque no estén necesariamente excluidos de la sintaxis, todo lo que esté por debajo de una palabra (morfema o lexema) se considera normalmente como parte de la morfología. También afirma que en la sintaxis generativista, el análisis se comienza desde la unidad mayor a la menor: de la oración a la palabra.

Coseriu (1989) provee una definición de sintaxis habiendo antes expresado que las implicaciones de dicha definición son complejas. Para este autor, la sintaxis “establece la estructura semántico-gramatical propia de una lengua dada o simplemente la estructura gramatical de una lengua” (Coseriu, 1989:5). Coseriu plantea que la sintaxis es igual a la gramática funcional, punto en que difiere parcialmente la visión que los autores previamente mencionados defienden. Igualmente, Coseriu sugiere que la gramática funcional se preocupa por el significado gramatical que una frase u oración tenga; es decir, la sintaxis se preocupa por el sentido y la estructura gramatical, objeto de nuestro estudio.

La gramática es un concepto amplio y general de la lengua, al que la sintaxis pertenece como categoría. Igualmente, la sintaxis tiene en sí diferentes categorías subyacentes que la componen. En este estudio, el enfoque estuvo sobre las categorías de orden de palabras, pronombres y preposiciones (Word Order, Pronouns y Prepositions en inglés), problemas comunes que enfrentan los estudiantes de lengua extranjera, principalmente en su producción oral y escrita. Por esto, fue necesario poner en contexto estos conceptos que hacen parte de la sintaxis en las dos lenguas que se estudiaron en ese trabajo: español e inglés.

ORDEN DE PALABRAS

Cuando se habla del orden de palabras, se hace referencia a la disposición de los elementos en el discurso, según Hernando (2005). De acuerdo con este autor “todos los sistemas lingüísticos disponen, en mayor o menor grado, de ciertas normas obligatorias para establecer el orden en que hayan de aparecer las palabras en el esquema sintagmático, aumentando o disminuyendo, al mismo tiempo, la libertad de éstas en cuanto a su colocación en relación directa con el número de variaciones morfológicas que posean” (Hernando, 2005:163). Esto quiere decir que, al ser la sintaxis el estudio de la estructura de las lenguas para formar oraciones, el orden de palabras de encarga de la organización de estas dentro de las frases.

Siguiendo con su trabajo, Hernando hace referencia al estado de las investigaciones en torno al orden de palabras, afirmando que aunque sí era un objeto de estudio de la lengua, en el mundo clásico era visto más como un problema retórico y no sintáctico; es decir, se buscaba embellecer la manera en que se usaba la lengua más que en su organización formal. A partir del trabajo *Curso superior de sintaxis española* (1943) de Gili Gaya, donde hay un capítulo enfocado específicamente en esta categoría de la sintaxis, comienza a haber un cambio en el análisis y los estudios sobre el orden de las palabras, pues toman una perspectiva mayormente gramatical.

Desde entonces, pues, ha habido más investigación centrada en la gramática frente a este problema. Así, por ejemplo, como lo muestra Hernando (2005), se ha podido determinar que de las lenguas románicas, el español es la que mayor libertad sintáctica tiene. El autor sugiere que, en esa libertad, la ordenación lógica “se registra con cierta frecuencia” en la modalidad escrita. Igualmente afirma que en el español, “la claridad de las desinencias permite un amplio número de

combinaciones dentro de los límites impuestos por el sistema” (Hernando, 2005:163); esto teniendo en cuenta que el español tiene como orden básico S + V + O (sujeto-verbo-objeto).

Cuando se habla de este “orden básico”, se hace referencia a los elementos predominantes en relación con otros en que hay una prioridad informativa. A pesar de que hay algunas lenguas en las que un orden básico es complejo de establecer, una parte de ellas sí se identifican con él. De acuerdo con una investigación de Steele (1978), de 63 lenguas analizadas se presentan 4 tipos de orden básico: S + O + V; S + V + O; V + S + O; y V + O + S.

Unos conceptos que han sido importantes desde que Mathesius (1928 en Steele, 1978) los puso como aportes a la perspectiva funcional de la oración, son el *tema* y el *rema*, indicando que hay una división en las oraciones. El primero indica la información conocida mientras que el segundo ofrece la información nueva en la oración. Así, los lingüistas de la escuela de Praga proponen un orden en que lo menos informativo se sitúe antes de lo que provea información nueva a la oración. Al tener el orden de palabras una organización lineal, no se tiene en cuenta un orden universal previo.

PRONOMBRES

El pronombre es un elemento gramatical que forma una parte importante en las estructuras de la mayoría de las lenguas. En primer lugar, tomamos la definición expuesta por la Real Academia Española (2015) que indica que el pronombre es una “clase de palabra que hace las veces de sustantivo”, mientras que el diccionario de Oxford (2015) lo define como “una palabra que puede

funcionar por sí misma como un sintagma nominal y que se refiere o a los participantes en el discurso o a alguien o algo mencionado en otro lugar del discurso”. Esta última conceptualización amplía el alcance que puede tener el pronombre, sin necesariamente mencionar los diferentes tipos que existen (adjetivos, demostrativos, indefinidos, indeterminados, interrogativos, personales, posesivos, relativos).

De acuerdo con Ahadah (2014), el pronombre se define tradicionalmente como “una palabra que toma el lugar del sustantivo” (Traducción de los autores); sin embargo, Frank (1972 en Ahadah, 2014) clasifica al pronombre desde la gramática moderna como una subcategoría del sustantivo. Adahah a LeTourneau (2001 en Ahadah, 2014), quien determina que los pronombres son una “clase de estructura cuyos miembros sirven como formas de substitución para frases nominales” (Traducción de los autores). Esta última concepción por parte de LeTourneau muestra una aproximación a la definición dada inicialmente por el diccionario Oxford (2015), en la que los pronombres son utilizados como reemplazo de sustantivos o frases nominales específicas para ciertos fines como, por ejemplo, evitar repeticiones en el discurso.

Dionisio de Tracia, autor de *Tékhnē Grammatiké* (El Arte de la Gramática) (2002), quien hace mención de las categorías gramaticales (nombre, verbo, participio, artículo, preposición, adverbio, conjunción y pronombre). En cuanto a esta última categoría, es definida por su función, en que “se utiliza en lugar de un nombre para referirse a una persona concreta”; es decir que el concepto se limitaba en aquel entonces a los sujetos que fuesen personas.

Desde luego, dado que esta última obra fue escrita aproximadamente en el siglo I a.C., los cambios han sido extremos. Tomamos, por ejemplo, a Mateos *et al.* (2007) que muestran los pronombres como “una clase de palabras que utilizamos para sustituir al nombre o al conjunto de palabras agrupadas en torno al nombre”. Aquí hay nuevamente indicios claros de la ampliación de la definición previa, aunque con el punto común de que son una “clase de palabras”, lo cual indica que existen otras categorías gramaticales. Además de presentar los diversos tipos de pronombres, Mateos *et al.* (2007) indican la variabilidad que estos tienen, específicamente en torno al género y al número. Aclaran, igualmente, que el significado no es fijo, sino que depende del contexto o situación comunicativa en que se encuentre.

En cuanto al inglés, Wiese y Simon (2002) plantean ciertos conceptos en torno a los pronombres. Aparte de la forma en que “contribuyen al significado de las oraciones”, los autores exponen que los pronombres pueden actuar hasta como un sintagma nominal completo pero no tienen “contenido descriptivo”; esto quiere decir, que no tienen un rol como posibles modificadores o descriptores de otro sujeto. Esta idea se refleja más claramente en el inglés por los diversos significados gramaticales de los posibles sintagmas nominales, por lo que los pronombres se encuentran en un tipo de punto intermedio entre selección de objeto a especificar y su descripción.

En lo que se refiere al pronombre dentro del español, existen también algunas similitudes y contrastes en el concepto y uso del pronombre. Bello (1958 en Mantecón, 1984) plantea que los pronombres son una clase especial de palabra pero que sólo posee “características propias cuando se le considera bajo un punto de vista semántico”. A manera de conclusión, apoyamos una idea

sugerida por este autor en el inicio de su trabajo: a pesar del paso del tiempo y las investigaciones, el pronombre no tiene aún una conceptualización única y aceptada mundialmente, pues existen diversas teorías sobre su función y propósito dentro de la estructura de la oración y la lengua.

En síntesis y para efectos de este trabajo, podemos definir los pronombres como una palabra que puede actuar independientemente y puede referirse a otro elemento dentro del discurso. Tal y como lo manifiestan el diccionario Oxford y la Mateos *et al.*, los pronombres se usan para reemplazar un nombre o un grupo de palabras alrededor de este, los cuales pueden cambiar de acuerdo al género y al número, y cuyo significado varía a la orden del contexto o la situación comunicativa en la que esté presente.

PREPOSICIONES

Según el diccionario de la Real Academia Española (2015), en su aparte de términos lingüísticos, la preposición es una “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”. Es decir que las preposiciones van ligadas a otros elementos sintácticos, como un vínculo. La RAE enlista las siguientes preposiciones en el español actual: *a, ante, bajo, con, contra, de, desde, durante, en, entre, hacia, hasta, mediante, para, por, según, sin, sobre, tras.*

A este vínculo, Laguna (2004), le llama ‘relacionante’, pues se caracteriza por su relación con otros elementos. Minguell (2009) hace alusión a esta función conectora de las preposiciones y la atribuye al ideal tradicional y estructuralista de la gramática, quienes las consideran partículas nexivas. Al igual que, desde el funcionalismo gramatical, se consideran como elementos relacionantes, pues enlazan un complemento al núcleo de la estructura gramatical. No obstante, Cano y Flores (1998) consideran que la explicación de la función de las preposiciones como relacionante entre dos diferentes elementos lingüísticos no deja claro que en esta relación las preposiciones también pueden cambiar las funciones lingüísticas de otros elementos. Los autores dan el ejemplo del sustantivo *parrilla*, que a través de la preposición *a* en la expresión *carne a la parrilla* cambia su función a adjetivo modificador del nombre. Por la misma línea, Garzón (2012) expone que la relación que establece la preposición con los distintos elementos de la oración puede variar indicando diferentes relaciones, las cuales han sido agrupadas en *usos espaciales, temporales y nocionales*.

Para Laguna (2004), las preposiciones presentan las siguientes características: Carecen de autonomía sintáctica, es decir, no pueden aparecer aisladas, siempre deben ir acompañadas de otro elemento. Nunca acompañan a verbos finitos (verbos en formas personales) ni poseen más que la función preposicional. Sólo pueden juntarse con las formas complementarias tónicas del pronombre personal y nunca con la forma sujeto. Gómez (2009 en Garzón, 2012) expone que las preposiciones no tienen autonomía en el discurso y funcionan como enlace.

Sintácticamente, son elementos regentes que constituyen, con las palabras, grupos sintácticos u oraciones que las siguen, unas estructuras conocidas como

construcciones (o sintagmas) preposicionales; en ellas, la preposición funciona como enlace y el resto de la construcción como término: Estuve en su casa (Gómez, 2009:669)

De acuerdo con López (1998, en Laguna 2004), se pueden establecer dos grandes grupos dentro de la categoría preposicional del español: Las preposiciones llenas y las preposiciones vacías. Las preposiciones llenas se refieren a las imágenes visuales, mientras que las vacías se relacionan con imágenes mentales. Entre las preposiciones llenas están las preposiciones con complemento-fondo como *ante*, *bajo*, *sobre* y *tras*, las cuales se caracterizan porque se pueden sustituir por un adverbio más la preposición *de* (ejemplo: La piedra cayó *sobre* / *encima del* tejado). También encontramos las preposiciones con complemento figura como *hasta*, *desde* y *entre* en las que lo que se destaca es el elemento que va con la preposición. Entran también al grupo de preposiciones llenas las de tipo complemento frontera que “perciben el complemento por la naturaleza de su frontera y diferencian, de un lado, la existencia (*contra*, *para*) o no (*hacia*) de penetración, y de otro, el hecho de que la frontera oponga resistencia a la misma (*contra*) o deje de hacerlo (*para*)” (López 1998:573 en Laguna, 2004).

Minguel (2009) también hace mención de estas dos clases de preposiciones y agrega que las preposiciones llenas o semánticas tienen capacidad para significar, mientras que las vacías o gramaticales, carecen de significado propio. De acuerdo con Fernández y Anula (1995 en Minguel, 2009), ambas clasificaciones pueden asignar caso (función sintáctica que le permite al sintagma ser visible en la oración) al sintagma que introducen; sin embargo, sólo las llenas se configuran como verdaderos sintagmas preposicionales y seleccionan semánticamente sus

complementos. Las vacías, por su parte, no se configuran como sintagmas preposicionales y sólo se requieren para que la construcción sea gramatical.

En cuanto a la adquisición de las preposiciones en la lengua española, Minguel (2009) considera que es necesario que el hablante posea una madurez lingüística dada su complejidad. El autor menciona a Solana (1999:260), quien explica que, en las preposiciones, hay construcciones que tienen una aparición más tardía que otras; como por ejemplo los sintagmas preposicionales posesivos o especificativos con *de* (ej: el auto *de* papá) son de temprana aparición, mientras que la preposición *hasta* es una de las últimas que se adquiere (ej: *hasta* las tres). D’Introno (2001:368 en Minguel, 2009) apoya las ideas de Solana al corroborar que el aprendizaje o de ciertos usos de las preposiciones se retrasa hasta las últimas etapas de adquisición de la lengua y que su uso tiende a perderse antes que el de otros elementos. Por otro lado, Cano y Flores (1998) exponen que en la enseñanza del español se debe tener en cuenta las preposiciones como instrumento para cambiar funciones lingüísticas, las preposiciones como marca de función, las preposiciones idiomáticas y las preposiciones significativas.

En el inglés, Wren y Martin (1995 en Khurriyati, 2013) manifiestan una visión tradicional de la gramática en la que la preposición es una palabra que va ubicada antes de un sustantivo o un pronombre para mostrar su relación con respecto a algo más. Frank (1972 en Khurriyati, 2013), por su parte, brinda una perspectiva desde la lingüística moderna que clasifica las preposiciones como palabras estructurales y no como parte del discurso pues, para él, cada preposición está compuesta por pequeñas clases de palabras que no tienen finales formales característicos y cada una señala la función de estructura sintáctica como parte del discurso.

De acuerdo con Ahmad, Rehman, Yaqub y Kanwal (2013), las preposiciones en inglés poseen una amplia variedad de significados dependiendo del contexto. Por ejemplo:

a) Verbo + DIFERENTE preposición = DIFERENTE significado

I don't agree *to* this proposal = (Idea)

I don't agree *with* you = (participante)

b) Verbo + DIFERENTE preposición = IGUAL significado

Mike competes *with* his friend too much = IGUAL significado

Mike competes *against* his friend too much = IGUAL significado

c) Verbo + IGUAL preposición = DIFERENTE significado

He hijacked the plane *with* his gun = (instrumento)

He hijacked the plane *with* his gang = (Participantes)

En síntesis, la preposición es considerada esencialmente como una unidad sintáctica que sirve como enlace de otros elementos con significación; es decir, necesita complemento para adquirir en sí misma un significado de acuerdo al contexto. No obstante, existen algunas excepciones en las que algunas preposiciones pueden tener significado por sí mismas, dependiendo del mensaje o la situación comunicativa en que se encuentre. En el inglés, por ejemplo, las preposiciones pueden cambiar su significado dependiendo de lo que el emisor del mensaje desee expresar (e.g: *I'm going after him.* En este caso *after* puede significar *siguiente* o *perseguir*); en español no existen la misma cantidad de posibilidades para el uso de las preposiciones como el inglés. Finalmente, se presenta la preposición como una parte esencial del discurso pues los vínculos que se forman a partir de este elemento gramatical son particulares. En general, pueden ver que la

sintaxis ha sido vista de distintas maneras, siguiendo la evolución de las concepciones lingüísticas: estructuralismo, funcionalismo, etc.

A manera de conclusión de los distintos conceptos en la revisión teórica, podemos afirmar que se adopta la lengua materna como la lengua que ha aprendido primero y que mejor maneja de manera natural, mientras la lengua extranjera se acoge como la lengua que el hablante aprende en un contexto donde no es utilizada frecuentemente ni es la lengua oficial. También se definió la taxonomía de errores a partir de los conceptos alrededor de la noción de error que se ha desarrollado con el tiempo, lo cual permitió categorizar y clasificar los hallazgos de la investigación. Por último, se asume la sintaxis como una parte de la gramática que se encarga de la relación entre las palabras en la oración. Además, se establecieron unos criterios para organizar los errores encontrados según diversas categorías. Esto se debió a que, al tener un modelo donde se identificarían, se describirían y se explicarían los errores, estos criterios (lingüístico, descriptivo y etiológico) llevaron a cumplirse estas clasificaciones. La conceptualización, pues, llevó directamente a la fundamentación de las herramientas y la metodología utilizada para el análisis y las conclusiones de esta monografía. A continuación presentamos un resumen de la taxonomía de errores que se utilizó como herramienta para el análisis.

CRITERIOS		
Descriptivo: Describe las producciones erróneas del aprendiz dentro de un sistema de nivel de descripción superficial.	Lingüístico: Clasifica los errores del aprendiz en un sistema netamente lingüístico.	Etiológico: Tiene en cuenta la fuente o el origen de las producciones erróneas del aprendiz.

CATEGORÍAS		
Omisión: Ausencia de un elemento necesario para la correcta funcionalidad de una oración o estructura.	Pronombres: Palabra o clase de estructura que sirve como substitución para un sustantivo o frase nominal.	Interlinguales: Errores que se manifiestan por la influencia de la lengua materna o L1 en el aprendizaje de la nueva lengua.
Adición: Presencia innecesaria o incorrecta de un elemento dentro de una oración o estructura.	Preposiciones: Palabra que funciona como enlace de uno o varios elementos en una oración o estructura.	
Colocación Falsa: Uso de uno o varios elementos en el orden incorrecto en una oración o estructura.	Orden de Palabras: Orden o disposición de los elementos lingüísticos en una oración o estructura.	Intralinguales: Errores que se presentan debido a la dificultad de lengua, de forma interna, en el proceso de aprendizaje.
Elección Falsa: Selección de uno o varios elementos de forma incorrecta de acuerdo a su contexto.		

Tabla 1: Taxonomía de errores

METODOLOGÍA

A continuación, se presentará la metodología con la que llevamos a cabo la investigación, incluyendo el tipo de investigación que realizamos, el contexto donde tuvo lugar el estudio y el procedimiento que seguimos en cuanto a los datos analizados.

Para efectos de este estudio, se definió la presente investigación como mixta (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Este tipo de investigación tiene un alcance más amplio del objeto de estudio ya que toma de la investigación cuantitativa y cualitativa para complementar y reforzar la indagación. En el método mixto se mezclan al menos un componente cualitativo y uno cuantitativo en un mismo estudio. Si bien los elementos cualitativos son importantes en nuestro estudio, se definió dar prioridad al diseño cuantitativo, adoptando así un método cuantitativo mixto (CUAN-cual) donde se ejecutan cada uno de los elementos, tanto cuantitativos como cualitativos, de forma concurrente, es decir de manera simultánea. Los datos de este estudio fueron reunidos y analizados de manera paralela y separada.

De acuerdo con las características de los distintos enfoques presentadas por Hernández, Fernández y Baptista (2010), ubicamos nuestro estudio en un diseño mixto. Para efectos de nuestra investigación, planteamos la hipótesis de la interferencia de la lengua materna en la lengua extranjera para posteriormente comprobarla. El tratamiento de los datos fue principalmente descriptivo a nivel estadístico pero también se analizaron desde la perspectiva personal de los sujetos participantes en el estudio y nuestra experiencia como estudiantes de Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Igualmente, el análisis se hizo intersubjetivamente, es decir desde una óptica mixta, con un acercamiento a la realidad objetiva y también a la realidad

subjetiva. Se confrontaron los resultados de las pruebas realizadas con las percepciones de los participantes respecto a su proceso de aprendizaje. Además, las ideas fueron apoyadas en investigaciones anteriores respecto al tema y se tuvieron en cuenta 43 sujetos en los corpus de análisis.

Contexto institucional

La Licenciatura en Lenguas Extranjeras es un programa académico de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle en Cali, Colombia. La misión de este programa es estudiar el lenguaje como fenómeno sociocultural, sistema de construcción y medio de comunicación y expresión de identidad y conocimiento. Igualmente, su objetivo es formar profesionales en lenguas extranjeras capaces de desempeñarse en la docencia y la investigación con proyección social. El programa es de modalidad presencial y tiene una duración de diez semestres en dos jornadas: diurna y vespertina. El programa tiene admisiones anuales y en el 2014 recibió del Ministerio de Educación Nacional la acreditación de alta calidad por un término de seis años. El programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras incluye áreas como inglés, francés, lengua materna, fundamentos lingüísticos, pedagogía, didáctica e investigación. En las áreas de inglés y francés, existen nueve niveles que pueden ser divididos en tres etapas: Principiante, Intermedio y Avanzado.

La investigación se llevó a cabo en cuatro cursos de Tipologías Discursivas Escritas en Inglés de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras Inglés-Francés, en el período de Agosto-Diciembre 2014, que ofrece la Universidad del Valle. Se decidió tomar estos curso como población para el estudio ya que se ubican en un nivel intermedio, en el que los estudiantes ya han cursado los

niveles de habilidades integradas en las lenguas extranjeras (que pueden considerarse cursos básicos del programa), el primer curso de nivel intermedio (Tipologías Discursivas Orales en inglés, que trata los tipos de texto desde la oralidad) y también las asignaturas que contemplan las áreas de lengua materna y fundamentos lingüísticos.

El interés de los autores en este estudio se encuentra tanto en los aprendices de lenguas extranjeras como en sus producciones en alguna de las lenguas extranjeras. Los cursos estaban constituidos por 43 estudiantes, hombres y mujeres entre los 19 y los 25 años con nacionalidad colombiana. Los participantes provienen de distintas áreas de Cali y sus alrededores, por lo que su estatus socio-económico es variado.

Los cursos de Tipologías Discursivas Escritas VI que dicta la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle se basan principalmente en la lectura de textos académicos y la producción paralela de los mismos. Este curso se ubica en el sexto semestre del programa y tiene una intensidad horaria de seis horas semanales, las cuales se dividen en dos horas al día los lunes, miércoles y viernes. Al momento de tomar las muestras para el corpus de análisis, los estudiantes se encontraban en el segundo mes del semestre. Debido a que en el momento de toma de muestras los cursos habían tratado los textos argumentativos recientemente, se trabajó en esta tipología para aplicar las pruebas a los estudiantes.

Procedimiento para la recolección de información

Consentimiento

Para acceder a los cursos fue necesario, en primer lugar, obtener el consentimiento del profesor de los mismos y, posteriormente, el de los estudiantes. Este consentimiento se encuentra anexado en el trabajo. Los textos que los estudiantes escribieron eran parte del programa, de manera que se basaban en las temáticas y aspectos de la lengua que ya habían sido trabajados en clase.

Para llevar a cabo el estudio con los cursos de Tipologías Discursivas Escritas en Inglés, nos dirigimos a los profesores asignados y, después de dialogar con ellos, estos accedieron a ceder los trabajos de los estudiantes para el análisis. En seguida, uno de los investigadores fue a los salones de clases para exponer el objetivo de la investigación y el interés en que los estudiantes de estos cursos participaran en el estudio. Al dialogar con ellos, se alcanzó un acuerdo oral para utilizar de manera anónima estos escritos para los fines de nuestra investigación. Algunos estudiantes aceptaron participar en el proceso y otros prefirieron no hacerlo. Finalmente, se estableció fecha para entregar el consentimiento escrito y proceder a que, los estudiantes que se habían dispuesto a participar, lo firmaran.

Recolección de datos

Para esta etapa de la metodología, se tuvieron en cuenta dos instrumentos: la prueba y la encuesta. En la primera, desarrollamos una consigna para que los estudiantes escribiesen un texto

argumentativo en inglés, basándonos en temáticas actuales de discusión y respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras. Los estudiantes escribieron el texto bajo la consigna “*Foreign Language Instruction should begin in kindergarten*” *Do you agree or disagree with this statement* (“La instrucción en Lengua Extranjera debería empezar en Kinder” ¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con esta declaración?) en una sola clase de dos horas.

Respecto a las encuestas, se desarrolló una serie de preguntas generales que eran calificadas en un rango de 1 a 5 (Ver anexo). Entre las preguntas, se indagó la efectividad del proceso de aprendizaje de la escritura en inglés en la licenciatura y el nivel que ellos consideraban que tenían hasta ese momento en la lengua inglesa; además, se les pidió valorar la frecuencia con la que ellos pensaban que cometían determinados errores y también la frecuencia con la que ellos percibían que sus compañeros cometían esos mismos errores. Por otro lado, se cuestionó sobre la dificultad para escribir un texto en inglés y un texto en español; y se apuntó a la apreciación que los estudiantes tenían sobre la interferencia al preguntarles sobre la presencia de la L1 en su proceso de escritura en la LE.

Análisis y validación de los datos

El análisis de los datos recopilados se hizo basado en el modelo de Análisis de Errores de Corder (1981). Según este autor, las etapas de análisis son: Identificación y clasificación, descripción, explicación y diagnóstico de causas y propuestas correctivas; sin embargo, en nuestro estudio no se realizaron proposiciones para la corrección de los errores. Los datos fueron analizados a partir de los siguientes criterios: descriptivo, lingüístico/gramatical y etiológico.

Durante la etapa de identificación y clasificación, los datos fueron analizados y separados de acuerdo con los criterios lingüísticos propuestos, es decir, por orden de palabras, pronombres y preposiciones identificando su frecuencia en las producciones de los estudiantes. En la fase descriptiva se definieron los errores a partir de las categorías de omisión, adición, elección falsa y colocación falsa. Como se mencionó anteriormente, no se tuvo en cuenta la forma errónea, pues no era pertinente para nuestro trabajo de acuerdo con los criterios lingüísticos adoptados. Para llegar a la explicación y diagnóstico de las causas, se buscó el origen de los errores a partir del criterio etiológico, donde se dividieron entre interlinguales e intralinguales. Finalmente, con los datos de los errores hallados en la clasificación interlingual, se procedió a analizar la producción de los estudiantes con una versión modificada y estructuralmente correcta, lo que nos llevó a definir criterios que nos ayudaron a determinar aquellos errores que fueron producto de interferencia de la L1 en la producción escrita en LE.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Resultados de los textos

A continuación se presentan los resultados y el análisis de los ensayos argumentativos escritos por 43 estudiantes de sexto semestre del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle. Los estudiantes pertenecían a cuatro cursos de Tipologías Discursivas Escritas en Inglés y dedicaron dos horas de clase para crear un ensayo de tipo argumentativo con la siguiente consigna: *“Foreign Language Instruction should begin in kindergarten” Do you agree or disagree with this statement* (“La instrucción en Lengua Extranjera debería empezar en kínder” ¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con esta declaración?)

El análisis realizado se basó en los fundamentos de Corder (1981) y las cuatro etapas para la ejecución del análisis de errores: 1) Identificación y clasificación 2) Descripción 3) Explicación y diagnóstico de causas 4) Propuestas correctivas. Los errores identificados se clasificaron a partir del criterio lingüístico/gramatical, criterio descriptivo y criterio etiológico. A través del primer criterio, buscamos los errores de orden de palabras, de pronombres y de preposiciones; con el criterio descriptivo se definió si estos errores presentaban omisión, adición, elección falsa y/o colocación falsa. Lo anterior lleva al último criterio que es el etiológico, el cual rinde cuentas del origen del error, definiendo si el mismo es interlingual o intralingual.

En primer lugar, presentamos los errores de orden de palabras, pronombres y preposiciones identificados en todos los textos escritos por los estudiantes. Después, mostraremos estas tres categorías de errores en cada texto, haciendo un balance de los errores en los 43 textos y se

expondrá la clasificación de estos errores a nivel descriptivo. Luego, presentaremos los resultados a partir del origen de los errores, lo cual nos llevará a la clasificación de los errores encontrados por interferencia lingüística y explicar la causa de los mismos.

Después de la revisión de los 43 textos, la muestra arrojó un número total de 101 errores solamente entre orden de palabras, pronombres y preposiciones. Los errores encontrados por orden de palabras fueron 23, de pronombres se encontraron 24 y de preposiciones se hallaron 54. Dado que la identificación de errores buscaba específicamente errores de orden de palabras, pronombres y preposiciones, los textos que no presentaban errores de este tipo fueron excluidos del análisis, por lo que seis escritos fueron descartados; de tal forma que la muestra final quedó conformada por 37 textos. A continuación se presenta la tabla con los errores encontrados en cada texto, exceptuando aquellos que no presentaron errores.

TEXTO	TIPO DE ERROR	ERROR
1	Preposición	In fact, they are very <i>keen to imitating</i> voices
2	Preposición	Whether learned <i>in childhood</i> or not
2	Preposición	It helps <i>enhancing</i> cognitive skills
2	Preposición	Besides <i>of</i> taking into account
2	Orden de Palabras	The ability of learning <i>properly the mother tongue</i>
3	Preposición	I disagree <i>with FLI should begin in kindergarten</i>
3	Pronombre	Their cognitive capacity just <i>allow they understand</i> some things
3	Preposición	Their cognitive capacity just <i>allow they understand</i> some things
3	Orden de Palabras	Could you imagine the confusion who is starting to learn <i>how is our planet?</i>
3	Preposición	A child needs an immersion <i>on the second language</i>
3	Pronombre	Here in Colombia <i>is too hard</i>
3	Orden de Palabras	The idea to teach a foreign language <i>is using all the time as is possible this language</i>
3	Preposición	First, teachers <i>should to emphasized</i>
3	Orden de	Teachers have to learn <i>very well the second language</i>

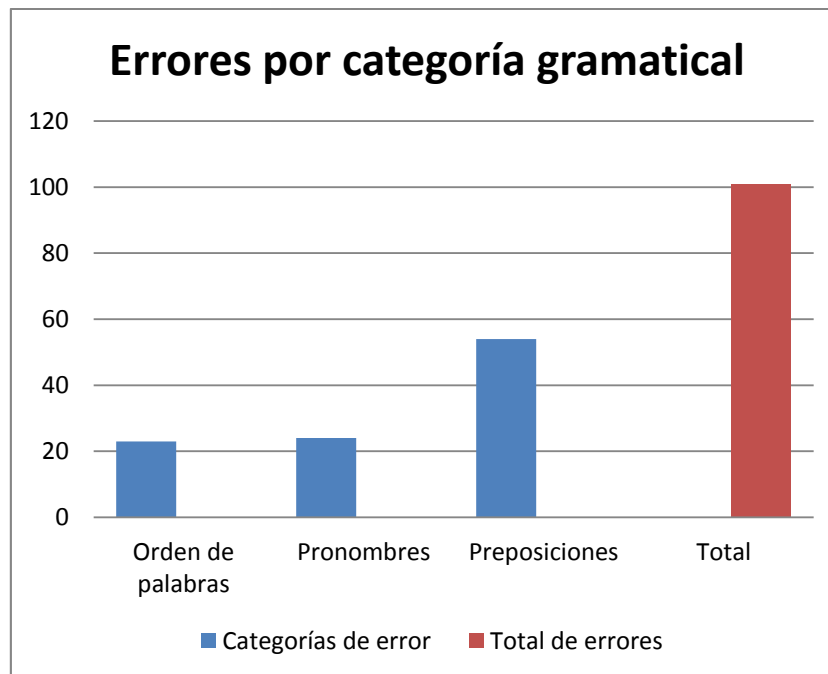
	Palabras	
3	Pronombre	For being able to explain everything in the language that is teaching
3	Preposición	A child who is just 5 years old is introducing in knowledge
3	Preposición	Child in this age learn to faster and easier
3	Preposición (2)	Have different didactic methods to kindergarten students keep the information
4	Preposición	They're too young for begin learning
4	Preposición	Concentrated in their childhood
5	Preposición	And introducing them a second language
5	Pronombre(2)	As them growing up in an environment where two different languages are spoken they will eventually learn both
6	Orden de Palabras	If we start to teach in a kindergarten the second language
6	Pronombre	For them will be nicer to learn
7	Preposición	I am sure whether foreign language instruction begin at kindergarten
7	Preposición	What would happen if schools decide not teach mathematics
8	Pronombre	Much has been said about whether is beneficial or not
8	Pronombre	The younger you begin to learn a foreign language the better is
8	Preposición	While in children that were expose to more than one language reach a native like level
8	Preposición	In favor of beginning instruction at kindergarten
8	Preposición	They do not feel inhibited for their pairs
8	Preposición	I think it is very beneficial starting the FLI
9	Preposición	Since most of instructions should start
10	Preposición	Teaching foreign language at kindergarten
10	Preposición	Would improve future kids' motivation on foreign languages field
10	Preposición	It is place where our socials skills
10	Pronombre	If our first approach with a new language is comfortable and we like we will keep this motivation
12	Preposición	Foreign language should be taught in the early ages, especially at kindergarten
12	Pronombre	Children could learn easier than teenagers or adults due to the age because is easier for their brains
12	Preposición	People say that at kindergarten
12	Preposición(2)	It is impossible to them learn a new language
12	Orden de Palabras(2)	She would learn at least how sounds some notes, how is the position to play them
13	Preposición	Beginning foreign language instruction at kindergarten
13	Preposición	If a child who begins foreign language study at kindergarten continues such study for a number of years, will have a better chance
14	Orden de	Determining when is the best moment to begin the instruction of

	Palabras	a foreign language
15	Preposición	Brings more facilities to achieve all the skills <i>related with it</i>
15	Preposición	It is undeniable to reject or <i>to deprive children to such a opportunity</i>
16	Orden de Palabras	To be bilingual not only makes you more desirable as a worker for renown grand companies but <i>also it opens</i> a whole world
16	Orden de Palabras	Being in a bilingual milieu <i>increases enormously the effectivity of this practice</i>
16	Orden de Palabras	Being in a monolingual milieu not only makes the process itself more difficult but <i>also can interfere</i> negatively
17	Pronombre	For many students <i>is the first contact</i> with a foreign language
17	Pronombre	When children start kindergarten, <i>is a good moment</i> to teach
17	Pronombre	Therefore <i>is very ideal</i> to take advantage
17	Pronombre	Kids from 2 to 7 years old <i>they are</i> in a stage
17	Orden de Palabras	Kids <i>haven't developed yet their logical thought</i>
18	Orden de Palabras	But <i>it is right</i> to push our kids since their first days of life in this process?
18	Preposición	We should take a look <i>to</i> our social context
18	Orden de Palabras	When kids start to develop language <i>awareness is easier and more meaningful their learning</i>
18	Orden de Palabras	In those years <i>is needed an ongoing support</i>
19	Preposición	Nowadays <i>most of people</i> agree
19	Pronombre	In a globalized world <i>is almost</i> a necessity
20	Orden de Palabras	Children are going to <i>use more their native language</i>
21	Orden de Palabras	And <i>what can we do</i> to improve its teaching
21	Orden de Palabras	There has been a huge debate about <i>what is the ideal age</i> for learning a FL/SL
21	Preposición	It's better <i>start</i> younger
21	Preposición	Therefore, <i>apart of the brain plasticity</i>
22	Pronombre	Secondly, <i>has been proven</i> that language learning
22	Orden de Palabras	The brain creates "bases" to comprehend <i>in a systematic way other linguistic codes</i>
24	Preposición	Recognize the importance to give <i>to our youngest generation</i>
25	Preposición	That is why this text <i>will explain some readers</i> that the idea
25	Preposición	A child is not thinking about <i>how learn something</i>
25	Preposición	The children just has <i>thirst of knowledge</i>
25	Pronombre	The second language acquisition at that time is not imposible, <i>is just conscious</i>
25	Preposición	The first group is more <i>related with the self-esteem</i>
25	Pronombre	They want to give the impression they know, <i>is a competitive way to learn</i>

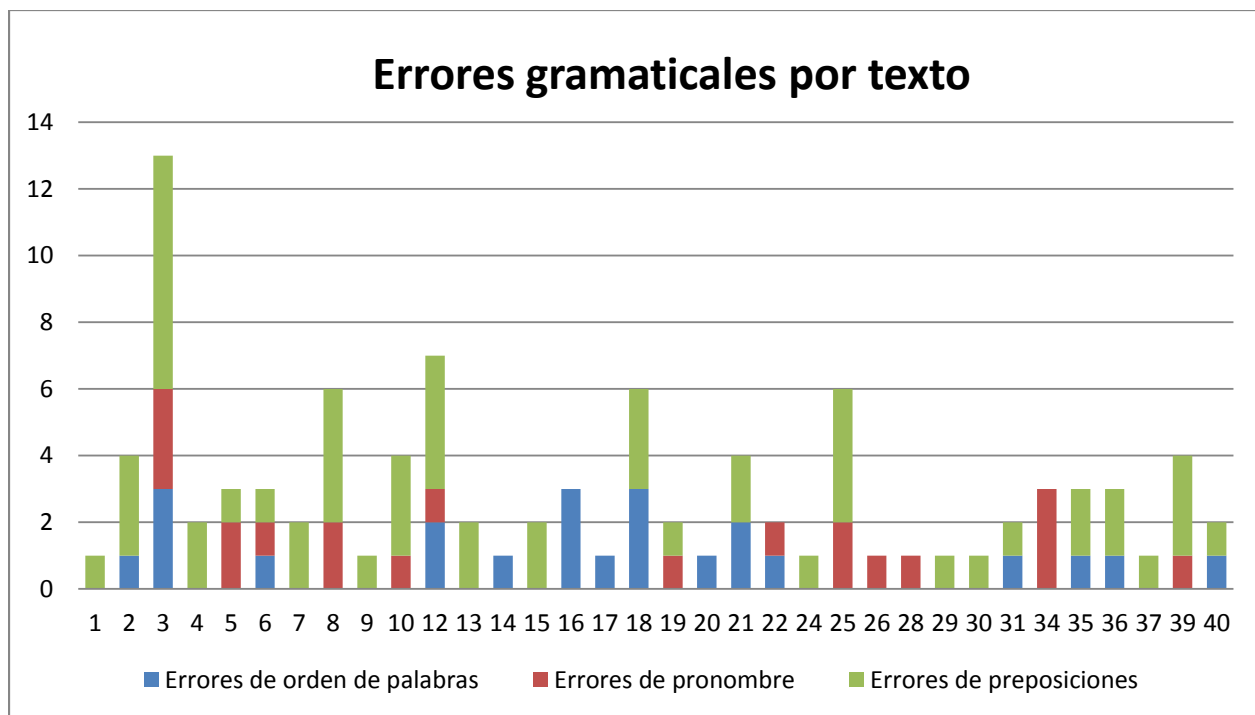
26	Pronombre	We learn <i>what it is</i> interesting
28	Pronombre	Learning a language in the first few years <i>it will give the child</i>
29	Preposición	Most <i>of Colombian citizens</i> do not speak
30	Preposición	They will have more opportunities to learn new things <i>related with another subjects</i>
31	Orden de Palabras	Foreign language instruction in pre-school <i>always has been a controversial topic</i>
31	Preposición	<i>Due its implications</i>
34	Pronombre	This is a condition which changes throughout the time, <i>making difficult</i> to learn or to acquire
34	Pronombre	The research about <i>it it's not enough</i>
34	Pronombre	Children don't have enough awareness about <i>what means</i> learning
35	Preposición	All these facts can be used and <i>profited to teach</i> a FL
35	Orden de Palabras	If the Little ones <i>don't speak clearly their first tongue</i>
35	Preposición	<i>Despite of this</i> , I consider
36	Preposición	Disciplines as psychology, sociology and linguistics <i>started to getting</i> involved
36	Preposición	<i>Taking in account</i>
36	Orden de Palabras	<i>Foreign language learning should start</i> at early ages?
37	Preposición	When we can <i>profit the brain's strength</i>
39	Preposición	Producing new relations with bigger and different countries and <i>have profits of it</i>
39	Preposición	First, children <i>should be able of having</i> the tools
39	Pronombre	I believe the foreign language instruction has more benefits <i>when begins in kindergarten</i>
39	Preposición	They will have a big advantage when they <i>get in into this globally connected world</i>
40	Preposición	To start the foreign language learning process as early as <i>in kindergarten</i>
40	Orden de Palabras	The best time <i>to make much more effective their learning</i> is in the younger years

Tabla 2: Errores por criterio lingüístico

De los 36 textos analizados (sin contar los textos número 11, 23, 27, 32, 33 y 38, pues no contenían errores del tipo que buscábamos), el 46% presentaba errores de preposiciones, mientras que, en cuanto a orden de palabras y pronombres, los porcentajes se encuentran más equilibrados con un 28% y 26% de los casos respectivamente. En el primer cuadro se aprecian los errores organizados de menor a mayor frecuencia confrontados con el total de errores en los textos. En el segundo cuadro se visualizan los errores en cada uno de los textos (no se tuvieron en cuenta los textos que no presentaron errores de orden de palabras, pronombres y preposiciones).



Gráfica 1: Errores por criterio gramatical

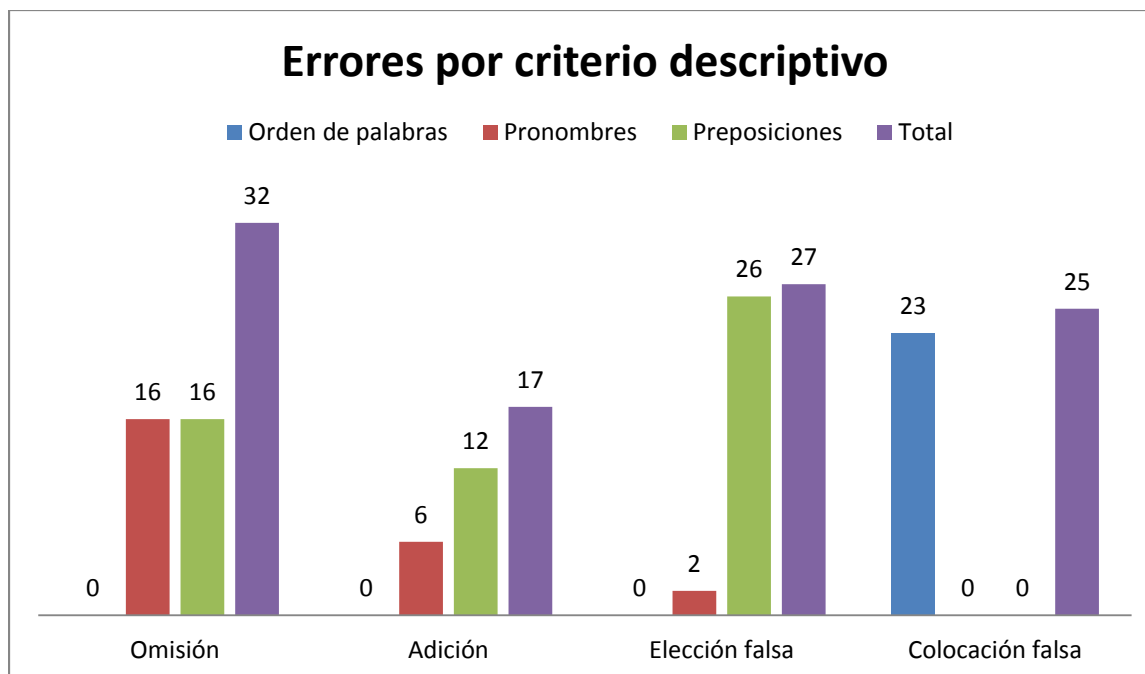


Gráfica 2: Errores gramaticales por texto

Los resultados generales presentados anteriormente muestran la falta de conocimiento de los estudiantes al escribir un texto, principalmente en el uso de las preposiciones. Esta falencia, a nivel general, implica que el “vínculo” representado en la preposición no es el correcto o está ausente en la estructura, lo que usualmente genera confusiones o malas interpretaciones en la lectura de los textos. Lo anteriormente dicho lo apoyamos en la concepción adoptada por Gómez (2009 en Garzón, 2012) quien expone que las preposiciones no tienen autonomía en el discurso y funcionan como enlace, y en lo establecido por Cano y Flores (1998) quienes consideran que la relación de las preposiciones con otros elementos puede cambiar las funciones lingüísticas de dichos elementos. Es decir que, siendo parte del discurso, el mal uso o la ausencia de las preposiciones en los textos argumentativos escritos por los alumnos de sexto semestre, puede cambiar el significado de lo expresado por el emisor dependiendo de lo que quiere decir.

En cuanto a la descripción del tipo de errores encontrados en los textos, se acudió a un sistema de descripción superficial de los errores para clasificar las producciones realizadas por los estudiantes de sexto semestre de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle. En el análisis, se hallaron 32 errores de omisión, 18 errores de adición, 28 errores de elección falsa y 23 de colocación falsa.

Los errores de omisión muestran la exclusión de algún elemento obligatorio en la producción del aprendiz. En el caso del orden de palabras, ninguno de los errores correspondía a la categoría de omisión; sin embargo, en los pronombres hubo 16 incidencias, al igual que en las preposiciones. Los errores de adición incluyen algún elemento innecesario o incorrecto que no es necesario en la producción del aprendiz. Ninguno de los errores de orden de palabras eran errores de adición, mientras que los pronombres presentaron seis errores de tipo aditivo, las preposiciones presentaron 12 errores de esta categoría. La elección falsa sustituye un elemento necesario o correcto de la estructura por otro innecesario o incorrecto. Nuevamente, el orden de palabras no se vio afectado por este tipo de errores, mientras que los pronombres mostraron solamente dos incidencias, en las preposiciones se encontraron 26. La colocación falsa implica que el aprendiz ordene incorrectamente los elementos de la estructura, lo cual da lugar a la alteración del orden sintagmático de esta. En los errores encontrados, ninguna preposición o pronombre correspondió a la categoría de colocación falsa; sin embargo, los 23 errores de tipo colocación falsa, correspondieron al orden de las palabras. A continuación presentamos algunos ejemplos de los errores encontrados en los textos a partir del criterio descriptivo de los tipos de errores.



Gráfica 3: Errores por criterio descriptivo

TEXTO	TIPO DE ERROR	CATEGORÍA	ERROR
21	Orden de Palabras	Colocación falsa	There has been a huge debate about what is the ideal age for learning a FL/SL
6	Orden de Palabras	Colocación falsa	If we start to teach in a kindergarten the second language
2	Preposición	Adición	Besides of taking into account
4	Preposición	Elección falsa	Concentrated in their childhood
7	Preposición	Omisión	What would happen if schools decide not teach mathematics
25	Pronombre	Omisión	They want to give the impression they know, is a competitive way to learn
17	Pronombre	Adición	Kids from 2 to 7 years old they are in a stage
3	Pronombre	Elección falsa	Their cognitive capacity just allow they understand some things

Tabla 3: Ejemplos de errores por criterio descriptivo

A partir de los resultados presentados, podemos ver que los casos de omisión son los más presentes en los textos estudiados. De lo anterior podemos inferir que los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle aún no tienen completa claridad en el uso de pronombres y preposiciones (los cuales se omitieron la misma cantidad de veces). Consideramos que este fenómeno se presenta debido a que la lengua inglesa tiene muchas colocaciones, es decir palabras que van juntas o tienen una relación fija (*e.g: Have a bath; do the housework; take a look; come to a decision.*), las cuales pueden ser distintas en español o tal vez no existen. Veamos algunos ejemplos.

1. **Frase original:** They do not feel inhibited *for their pairs*.

Frase corregida: They do not feel inhibited *by their pairs*.

Interferencia: En el español, *for* y *by* se traducen en la misma preposición: Por.

2. **Frase original:** They will have more opportunities to learn new things *related with another subjects*.

Frase corregida: They will have more opportunities to learn new things *related to other subjects*.

Intereferencia: En el español, utilizamos *relacionado* junto a preposiciones como *con*.

3. **Frase original:** What would happen if schools decide *not teach mathematics*.

Frase corregida: What would happen if schools decide *not to teach mathematics?*

Intereferencia: En el español, utilizamos la negación seguida directamente por el verbo en infinitivo: ¿Qué pasaría si las escuelas deciden *no enseñar matemáticas?*

4. **Frase original:** All these facts can be used and *profited to teach* a FL.

Frase corregida: All these facts can be used and *profited from to teach* a FL.

Inteferencia: En el español, utilizamos la palabra *aprovechado* como traducción de *profited*; sin embargo, el español no necesita de ninguna preposición a su lado, mientras que el inglés hace obligatorio y necesario el uso de *from* pues es un verbo compuesto inseparable.

Por otro lado, la segunda categoría con más errores fue elección falsa (aunque no muy lejos de la colocación falsa). Como se dijo previamente, la elección falsa implica que el aprendiz escoja un elemento incorrecto y, en el caso de los textos argumentativos de los estudiantes, la mayoría de elementos que fueron elegidos erróneamente fueron las preposiciones, lo que ratifica lo que vimos anteriormente. Consideramos que los errores son, como dice Alexopoulou (2006), frecuentemente producto de una “competencia insuficiente”, es decir que el aprendiz, al desconocer algún aspecto de la lengua, prefiere dar su mensaje con los medios disponibles y utiliza estrategias de su idioma idiosincrático, o interlengua, para enfrentar ese desconocimiento. Esta situación provoca que la producción del alumno sea en algunas ocasiones correcta y otras veces errada. Sin embargo, encontramos bastante interesante que los errores de pronombres por elección falsa tuvieran un número tan reducido (dos); por lo que creemos que la casi ausencia de errores de pronombres por selección errónea puede ser debido al nivel que los estudiantes poseen en la lengua y el hecho de que los mismos reconocen el uso de los pronombres pues el desarrollo de este aspecto en su interlengua está más cercano a la lengua meta.

Los errores por colocación falsa se presentaron en 25 ocasiones, teniendo un marcado predominio en los textos de los aprendientes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Univalle. La presencia de estos errores en los textos de los estudiantes nos da mucho qué decir acerca de la escritura de textos argumentativos. Los estudiantes han estudiado diferentes tipos de textos y el texto argumentativo es uno de ellos; sin embargo, creemos que escribir un texto de este tipo pone en marcha ciertos mecanismos lingüísticos del estudiante que lo obligan a transmitir su mensaje con las herramientas disponibles en su momento. Consideramos que, para poder expresarse, el estudiante toma la decisión de arriesgarse y enfrentar lo desconocido, lo que usualmente resulta en el uso de la L1 para suplir la necesidad de ese conocimiento insuficiente. A continuación vemos algunos ejemplos que exponen los conceptos del criterio descriptivo.

1. **Frase Original:** It helps enhancing cognitive skills

Frase Corregida: It helps **for** enhancing cognitive skills

Error: Omisión de la preposición *for*

2. **Frase Original:** Besides of taking into account

Frase Corregida: Besides taking into account

Error: Adición de la preposición *of*

3. **Frase Original:** As them growing up in an environment where two different languages are spoken they will eventually learn both

Frase Corregida: As they, in an environment where two different languages are spoken, will eventually learn both

Error: Elección falsa del pronombre *them* y Adición del pronombre *they*

4. Frase Original: Determining when is the best moment to begin the instruction of a foreign language

Frase Corregida: Determining when the best moment to begin the instruction of a foreign language is

Error: Colocación incorrecta del verbo *is*

Habiendo analizado los datos a partir de los criterios lingüísticos y descriptivos, proseguimos al tercer criterio de análisis: el etiológico. Como lo hemos descrito en este trabajo, el propósito de este criterio es encontrar el origen de un error cometido. Para encontrar esta raíz fue necesario tener en cuenta las categorías con las que se haría la clasificación y análisis de los errores hallados en los textos estudiados.

En primer lugar, se tomaron los errores *interlinguales*, que son aquellos causados por una influencia de la L1 en la lengua extranjera debido a una falta de conocimiento o un hábito adquirido de esa L1 (AbiSamra, 2003). En segundo lugar, se escogieron los errores *intralinguales*, que, según Alexopoulou (2010), “resultan del conflicto interno de reglas de la lengua meta”, conflicto que usualmente es causado por una deficiencia en el proceso de aprendizaje. Entonces, habiendo seleccionado las categorías de *interlinguales* e *intralinguales*, procedimos al análisis de los errores, específicamente, en términos de interferencia.

Después de analizar los textos escritos por los estudiantes, se identificaron aquellos errores que pertenecen a las categorías de *interlinguales* e *intralinguales*, pues aquellos pertenecientes a

los criterios lingüísticos y descriptivos ya han sido presentados. Se encontraron 75 errores clasificados como *interlinguales*, mientras que 26 errores fueron clasificados como *intralinguales*, para un total de 101 errores. Asimismo, dentro de los 75 errores *interlinguales*, identificamos 35 errores de preposiciones, 19 de orden de palabras y 21 de pronombres, mientras que dentro de los 26 errores *intralinguales*, 18 son de preposición, 4 de orden de palabras y 4 de pronombres. Ilustramos con un cuadro estos resultados, además de un gráfico que refleja los hallazgos de los errores *interlinguales* y los *intralinguales*.

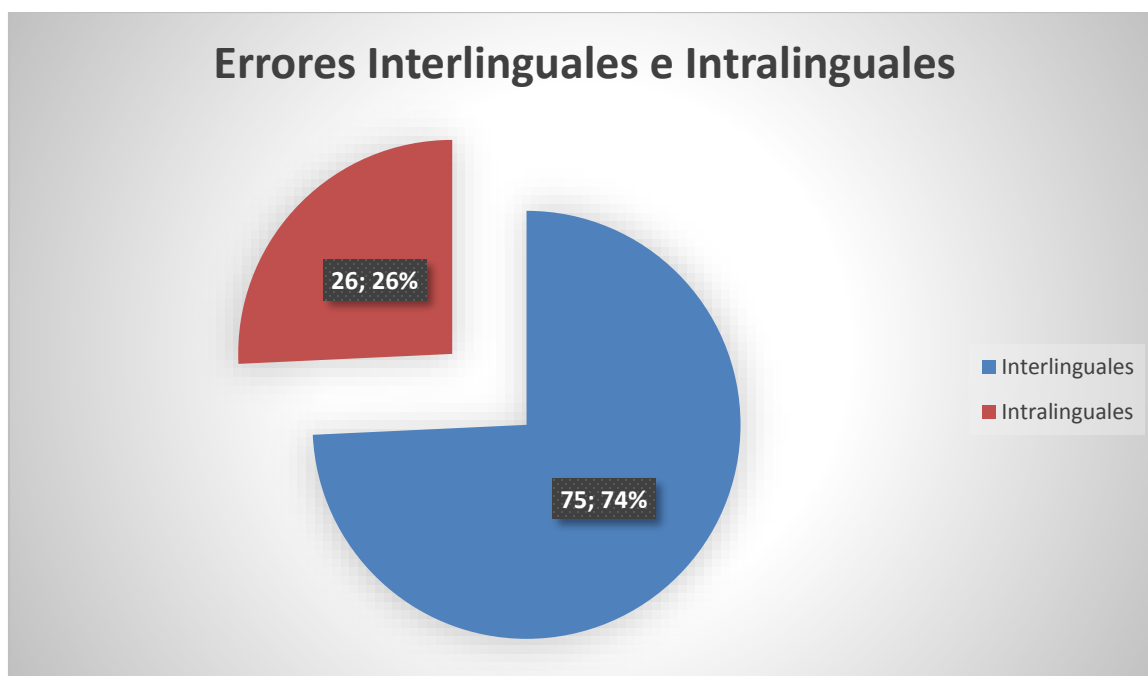
TEXTO	TIPO DE ERROR	CATEGORÍA	ORIGEN	ERROR
1	Preposición	Elección falsa	Interlingual	In fact, they are very <i>keen to imitating</i> voices
2	Preposición	Elección falsa	Intralingual	Whether learned <i>in childhood</i> or not
2	Preposición	Omisión	Intralingual	It helps <i>enhancing</i> cognitive skills
2	Preposición	Adición	Interlingual	Besides <i>of</i> taking into account
2	Orden de Palabras	Colocación falsa	Interlingual	The ability of learning <i>properly the mother tongue</i>
3	Preposición	Elección falsa	Intralingual	I disagree <i>with FLI should begin in kindergarten</i>
3	Pronombre	Elección falsa	Interlingual	Their cognitive capacity just <i>allow they understand</i> some things
3	Preposición	Omisión	Interlingual	Their cognitive capacity just <i>allow they understand</i> some things
3	Orden de Palabras	Colocación falsa	Interlingual	Could you imagine the confusion who is starting to learn <i>how is our planet?</i>
3	Preposición	Elección falsa	Intralingual	A child needs an immersion <i>on the second language</i>
3	Pronombre	Omisión	Interlingual	Here in Colombia <i>is too hard</i>
3	Orden de Palabras	Colocación falsa	Interlingual	The idea to teach a foreign language <i>is using all the time as is possible this language</i>
3	Preposición	Adición	Interlingual	First, teachers <i>should to emphasized</i>
3	Orden de Palabras	Colocación falsa	Interlingual	Teachers have to learn <i>very well the second language</i>
3	Pronombre	Omisión	Interlingual	For being able to explain everything in the language that <i>is teaching</i>
3	Preposición	Omisión	Intralingual	A child who is just 5 years old <i>is introducing</i> in knowledge
3	Preposición	Adición	Intralingual	Child in this age learn <i>to</i> faster and easier
3	Preposición (2)	Elección falsa y omisión	Intralingual Interlingual	Have different didactic methods <i>to kindergarten students keep the information</i>

4	Preposición	Elección falsa	Interlingual	They're too young for begin learning
4	Preposición	Elección falsa	Intralingual	Concentrated in their childhood
5	Preposición	Omisión	Interlingual	And introducing them a second language
5	Pronombre(2)	Elección falsa y Adición	Interlingual Interlingual	As them growing up in an environment where two different languages are spoken they will eventually learn both
6	Orden de Palabras	Colocación falsa	Intralingual	If we start to teach in a kindergarten the second language
6	Pronombre	Omisión	Interlingual	For them will be nicer to learn
7	Preposición	Elección falsa	Interlingual	I am sure whether foreign language instruction begin at kindergarten
7	Preposición	Omisión	Interlingual	What would happen if schools decide not teach mathematics
8	Pronombre	Omisión	Interlingual	Much has been said about whether is beneficial or not
8	Pronombre	Omisión	Interlingual	The younger you begin to learn a foreign language the better is
8	Preposición	Adición	Intralingual	While in children that were expose to more than one language reach a native like level
8	Preposición	Elección falsa	Interlingual	In favor of beginning instruction at kindergarten
8	Preposición	Elección falsa	Interlingual	They do not feel inhibited for their pairs
8	Preposición	Omisión	Intralingual	I think it is very beneficial starting the FLI
9	Preposición	Adición	Interlingual	Since most of instructions should start
10	Preposición	Elección falsa	Interlingual	Teaching foreign language at kindergarten
10	Preposición	Elección falsa	Intralingual	Would improve future kids' motivation on foreign languages field
10	Preposición	Omisión	Intralingual	It is place where our social skills
10	Pronombre	Omisión	Interlingual	If our first approach with a new language is comfortable and we like we will keep this motivation
12	Preposición	Elección falsa	Interlingual	Foreign language should be taught in the early ages, especially at kindergarten
12	Pronombre	Omisión	Interlingual	Children could learn easier than teenagers or adults due to the age because is easier for their brains
12	Preposición	Elección falsa	Interlingual	People say that at kindergarten
12	Preposición(2)	Elección falsa y Omisión	Intralingual Interlingual	It is impossible to them learn a new language
12	Orden de Palabras(2)	Colocación falsa y colocación falsa	Interlingual Interlingual	She would learn at least how sounds some notes, how is the position to play them
13	Preposición	Elección falsa	Interlingual	Beginning foreign language instruction at kindergarten
13	Pronombre	Omisión	Interlingual	If a child who begins foreign language study at kindergarten continues such study for a number of years, will have a better chance
14	Orden de	Colocación	Interlingual	Determining when is the best moment to begin the

	Palabras	falsa		instruction of a foreign language
15	Preposición	Elección falsa	Interlingual	Brings more facilities to achieve all the skills related with it
15	Preposición	Elección falsa	Intralingual	It is undeniable to reject or to deprive children to such a opportunity
16	Orden de Palabras	Colocación falsa	Interlingual	To be bilingual not only makes you more desirable as a worker for renown grand companies but also it opens a whole world
16	Orden de Palabras	Colocación falsa	Interlingual	Being in a bilingual milieu increases enormously the effectivity of this practice
16	Orden de Palabras	Colocación falsa	Interlingual	Being in a monolingual milieu not only makes the process itself more difficult but also can interfere negatively
17	Pronombre	Omisión	Interlingual	For many students is the first contact with a foreign language
17	Pronombre	Omisión	Interlingual	When children start kindergarten, is a good moment to teach
17	Pronombre	Omisión	Interlingual	Therefore is very ideal to take advantage
17	Pronombre	Adición	Intralingual	Kids from 2 to 7 years old they are in a stage
17	Orden de Palabras	Colocación falsa	Interlingual	Kids haven't developed yet their logical thought
18	Orden de Palabras	Colocación falsa	Intralingual	But it is right to push our kids since their first days of life in this process?
18	Preposición	Elección falsa	Interlingual	We should take a look to our social context
18	Orden de Palabras	Colocación falsa	Interlingual	When kids start to develop language awareness is easier and more meaningful their learning
18	Orden de Palabras	Colocación falsa	Interlingual	In those years is needed an ongoing support
19	Preposición	Adición	Interlingual	Nowadays most of people agree
19	Pronombre	Adición	Interlingual	In a globalized world is almost a necessity
20	Orden de Palabras	Colocación falsa	Interlingual	Children are going to use more their native language
21	Orden de Palabras	Colocación falsa	Interlingual	And what can we do to improve its teaching
21	Orden de Palabras	Colocación falsa	Interlingual	There has been a huge debate about what is the ideal age for learning a FL/SL
21	Preposición	Omisión	Interlingual	It's better start younger
21	Preposición	Elección falsa	Interlingual	Therefore, apart of the brain plasticity
22	Pronombre	Omisión	Interlingual	Secondly, has been proven that language learning
22	Orden de Palabras	Colocación falsa	Intralingual	The brain creates “bases” to comprehend in a systematic way other linguistic codes
24	Preposición	Adición	Interlingual	Recognize the importance to give to our youngest generation
25	Preposición	Omisión	Intralingual	That is why this text will explain some readers that the idea
25	Preposición	Omisión	Interlingual	A child is not thinking about how learn something

25	Preposición	Elección falsa	Interlingual	The children just has <i>thirst of knowledge</i>
25	Pronombre	Omisión	Interlingual	The second language acquisition at that time is not impossible, <i>is just conscious</i>
25	Preposición	Elección falsa	Interlingual	The first group is more <i>related with the self-esteem</i>
25	Pronombre	Omisión	Interlingual	They want to give the impression they know, <i>is a competitive</i> way to learn
26	Pronombre	Adición	Intralingual	We learn <i>what it is</i> interesting
28	Pronombre	Adición	Intralingual	Learning a language in the first few years <i>it will give the child</i>
29	Preposición	Adición	Interlingual	Most <i>of Colombian citizens</i> do not speak
30	Preposición	Elección falsa	Interlingual	They will have more opportunities to learn new things <i>related with another subjects</i>
31	Orden de Palabras	Colocación falsa	Interlingual	Foreign language instruction in pre-school <i>always has been a controversial topic</i>
31	Preposición	Omisión	Intralingual	<i>Due its implications</i>
34	Pronombre	Omisión	Interlingual	This is a condition which changes throughout the time, <i>making difficult</i> to learn or to acquire
34	Pronombre	Adición	Intralingual	The research about <i>it it's not enough</i>
34	Pronombre	Omisión	Interlingual	Children don't have enough awareness about <i>what means</i> learning
35	Preposición	Omisión	Interlingual	All these facts can be used and <i>profited to teach</i> a FL
35	Orden de Palabras	Colocación falsa	Interlingual	If the Little ones <i>don't speak clearly their first tongue</i>
35	Preposición	Adición	Interlingual	<i>Despite of this,</i> I consider
36	Preposición	Adición	Interlingual	Disciplines as psychology, sociology and linguistics <i>started to getting</i> involved
36	Preposición	Elección falsa	Interlingual	<i>Taking in account</i>
36	Orden de Palabras	Colocación falsa	Intralingual	<i>Foreign language learning should start</i> at early ages?
37	Preposición	Omisión	Interlingual	When we can <i>profit the brain's strength</i>
39	Preposición	Elección falsa	Interlingual	Producing new relations with bigger and different countries and <i>have profits of it</i>
39	Preposición	Elección falsa	Interlingual	First, children <i>should be able of having</i> the tools
39	Pronombre	Omisión	Interlingual	I believe the foreign language instruction has more benefits <i>when begins in kindergarten</i>
39	Preposición	Adición	Intralingual	They will have a big advantage when they <i>get in into this globally connected world</i>
40	Preposición	Adición	Intralingual	To start the foreign language learning process as early as <i>in kindergarten</i>
40	Orden de Palabras	Colocación falsa	Interlingual	The best time <i>to make much more effective their learning</i> is in the younger years

Tabla 4: Errores por criterio etiológico



Gráfica 4: Errores interlinguales e intralinguales

A continuación, mostramos el cuadro con los errores que pertenecen exclusivamente a los clasificados como *interlinguales*, seguido de un gráfico que ilustra la frecuencia de los errores de manera comparativa.

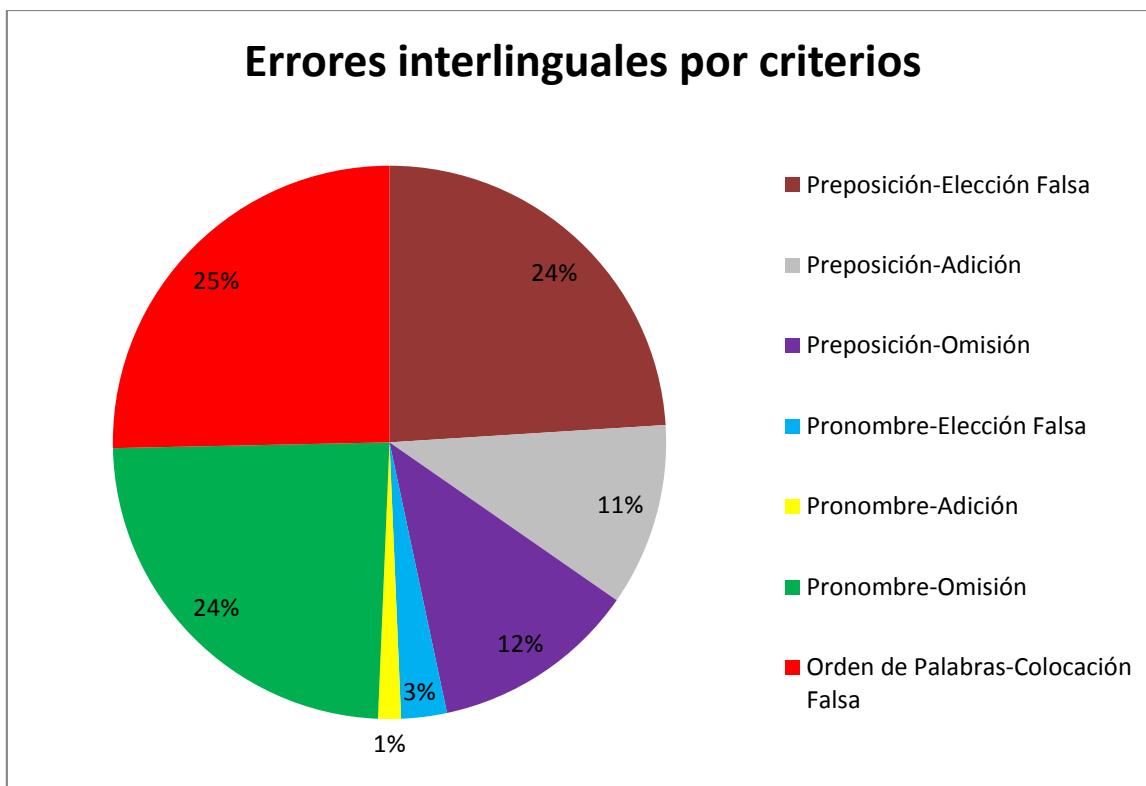
TEXTO	TIPO DE ERROR	CATEGORÍA	ERROR
1	Preposición	Elección falsa	In fact, they are very <i>keen to imitating</i> voices
2	Preposición	Adición	Besides <i>of</i> taking into account
2	Orden de Palabras	Colocación falsa	The ability of learning <i>properly the mother tongue</i>
3	Pronombre	Elección falsa	Their cognitive capacity just <i>allow they understand</i> some things
3	Preposición	Omisión	Their cognitive capacity just <i>allow they understand</i> some things
3	Orden de Palabras	Colocación falsa	Could you imagine the confusion who is starting to learn <i>how is our planet?</i>
3	Pronombre	Omisión	Here in Colombia <i>is too hard</i>
3	Orden de Palabras	Colocación falsa	The idea to teach a foreign language <i>is using all the time as is possible this language</i>
3	Preposición	Adición	First, teachers <i>should to emphasized</i>
3	Orden de	Colocación falsa	Teachers have to learn <i>very well the second</i>

	Palabras		<i>language</i>
3	Pronombre	Omisión	For being able to explain everything in the language that <i>is teaching</i>
3	Preposición	Omisión	Have different didactic methods <i>to kindergarten students keep the information</i>
4	Preposición	Elección falsa	They're too young <i>for begin learning</i>
5	Preposición	Omisión	And <i>introducing them a second language</i>
5	Pronombre(2)	Elección falsa y Adición	As <i>them growing up</i> in an environment where two different languages are spoken <i>they will eventually learn</i> both
6	Pronombre	Omisión	For them <i>will be nicer</i> to learn
7	Preposición	Elección falsa	I am sure whether foreign language instruction begin <i>at kindergarten</i>
7	Preposición	Omisión	What would happen if schools decide <i>not teach mathematics</i>
8	Pronombre	Omisión	Much has been said about <i>whether is beneficial</i> or not
8	Pronombre	Omisión	The younger you begin to learn a foreign language <i>the better is</i>
8	Preposición	Elección falsa	In favor of beginning instruction <i>at kindergarten</i>
8	Preposición	Elección falsa	They do not feel inhibited <i>for their pairs</i>
9	Preposición	Adición	Since <i>most of instructions</i> should start
10	Preposición	Elección falsa	Teaching foreign language <i>at kindergarten</i>
10	Pronombre	Omisión	If our first approach with a new language is comfortable and <i>we like we will keep</i> this motivation
12	Preposición	Elección falsa	Foreign language should be taught in the early ages, especially <i>at kindergarten</i>
12	Pronombre	Omisión	Children could learn easier than teenagers or adults due to the age <i>because is easier</i> for their brains
12	Preposición	Elección falsa	People say that <i>at kindergarten</i>
12	Preposición	Omisión	It is impossible <i>to them learn</i> a new language
12	Orden de Palabras(2)	Colocación falsa(2)	She would learn at least <i>how sounds some notes, how is the position to play them</i>
13	Preposición	Elección falsa	Beginning foreign language instruction <i>at kindergarten</i>
13	Pronombre	Omisión	If a child who begins foreign language study at kindergarten continues such study for a number of years, <i>will have</i> a better chance
14	Orden de Palabras	Colocación falsa	Determining <i>when is the best</i> moment to begin the instruction of a foreign language
15	Preposición	Elección falsa	Brings more facilities to achieve all the skills <i>related with it</i>
16	Orden de	Colocación falsa	To be bilingual not only makes you more

	Palabras		desirable as a worker for renown grand companies but also it opens a whole world
16	Orden de Palabras	Colocación falsa	Being in a bilingual milieu increases enormously the effectivity of this practice
16	Orden de Palabras	Colocación falsa	Being in a monolingual milieu not only makes the process itself more difficult but also can interfere negatively
17	Pronombre	Omisión	For many students is the first contact with a foreign language
17	Pronombre	Omisión	When children start kindergarten, is a good moment to teach
17	Pronombre	Omisión	Therefore is very ideal to take advantage
17	Orden de Palabras	Colocación falsa	Kids haven't developed yet their logical thought
18	Preposición	Elección falsa	We should take a look to our social context
18	Orden de Palabras	Colocación falsa	When kids start to develop language awareness is easier and more meaningful their learning
18	Orden de Palabras	Colocación falsa	In those years is needed an ongoing support
19	Preposición	Adición	Nowadays most of people agree
19	Pronombre	Omisión	In a globalized world is almost a necessity
20	Orden de Palabras	Colocación falsa	Children are going to use more their native language
21	Orden de Palabras	Colocación falsa	And what can we do to improve its teaching
21	Orden de Palabras	Colocación falsa	There has been a huge debate about what is the ideal age for learning a FL/SL
21	Preposición	Omisión	It's better start younger
21	Preposición	Elección falsa	Therefore, apart of the brain plasticity
22	Pronombre	Omisión	Secondly, has been proven that language learning
24	Preposición	Adición	Recognize the importance to give to our youngest generation
25	Preposición	Omisión	A child is not thinking about how learn something
25	Preposición	Elección falsa	The children just has thirst of knowledge
25	Pronombre	Omisión	The second language acquisition at that time is not impossible, is just conscious
25	Preposición	Elección falsa	The first group is more related with the self-esteem
25	Pronombre	Omisión	They want to give the impression they know, is a competitive way to learn
29	Preposición	Adición	Most of Colombian citizens do not speak
30	Preposición	Elección falsa	They will have more opportunities to learn new things related with another subjects
31	Orden de	Colocación falsa	Foreign language instruction in pre-school

	Palabras		<i>always has been a controversial topic</i>
34	Pronombre	Omisión	This is a condition which changes throughout the time, <i>making difficult</i> to learn or to acquire
34	Pronombre	Omisión	Children don't have enough awareness about <i>what means</i> learning
35	Preposición	Omisión	All these facts can be used and <i>profited to teach</i> a FL
35	Orden de Palabras	Colocación falsa	If the Little ones <i>don't speak clearly their first tongue</i>
35	Preposición	Adición	<i>Despite of this,</i> I consider
36	Preposición	Adición	Disciplines as psychology, sociology and linguistics <i>started to getting</i> involved
36	Preposición	Elección falsa	<i>Taking in account</i>
37	Preposición	Omisión	When we can <i>profit the brain's strength</i>
39	Preposición	Elección falsa	Producing new relations with bigger and different countries and <i>have profits of it</i>
39	Preposición	Elección falsa	First, children <i>should be able of having</i> the tools
39	Pronombre	Omisión	I believe the foreign language instruction has more benefits <i>when begins in kindergarten</i>
40	Orden de Palabras	Colocación falsa	The best time <i>to make much more effective their learning</i> is in the younger years

Tabla 5: Errores interlinguales



Gráfica 5: Errores interlingüales por criterios

A partir de este gráfico, obtuvimos la siguiente información: En primer lugar, vemos que en cuanto a los 35 errores de preposición, hubo 18 errores por elección falsa, ocho por adición y nueve por omisión. Dentro de los 75 errores causados por interferencia, estos errores ocupan el 24%, 11% y 12% respectivamente. Esto nos indica claramente una dificultad mayor por parte de los estudiantes en el uso de las preposiciones cuando deben elegir cuál es la indicada según la situación o idea. Los porcentajes de estas tres categorías suman un total de 47% para la estadística final.

También aparecen los pronombres dentro de este gráfico; los errores de este tipo en términos de elección falsa fueron dos, por adición es uno, mientras que por omisión hubo 18 errores. Esto

se traduce a un porcentaje del total de errores en 3%, 1% y del 24%, lo que indica una notoria tendencia por parte de los estudiantes a excluir el pronombre cuando escriben. Esto podría considerarse como un hábito que tienen los estudiantes que viene de la L1 pues el español suele excluir el pronombre para evitar repeticiones. El porcentaje total de las tres categorías es del 28%.

Por último, se generó un 25% en total por los errores causados por colocación falsa en el orden de palabras. A pesar de que en las categorías de elección falsa, adición y omisión no aplique el criterio de orden de palabras, el porcentaje que ocupa dentro del total de los errores es significativo. Si bien es el de menor porcentaje en su totalidad frente a los demás criterios, la cantidad es relevante por la frecuencia con que se da.

Los porcentajes totales dieron las siguientes indicaciones: con un 36%, los errores por omisión (total) son los más frecuentes en los textos de los estudiantes, sobre un 27% de los errores por elección falsa, 25% por colocación falsa y 12% por adición. Los indicios aquí son de una necesidad de mejoría en saber si un elemento debe ser o no debe ser incluido, pues la omisión y la adición hacen alusión a este problema (48% entre ambos). Asimismo, hay una mayor frecuencia de errores de preposición (47%) que de pronombre (28%) u orden palabras (25%). Mientras que en las últimas dos categorías hay una especie de similitud, la aparición de la primera es otro elemento a tener en cuenta para la mejoría en su uso, de acuerdo a lo encontrado en los textos escritos por los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle.

De acuerdo con Alexopoulou (2005), la transferencia es un proceso importante que hace parte de la construcción de la interlengua, o dialecto idiosincrático, y conforma una de las operaciones mentales correspondiente al nivel cognitivo que actúa sobre el proceso de aprendizaje. La autora añade que la lengua materna y el conocimiento previo juegan un rol importante en el ejercicio del aprendizaje de una lengua. Por lo previamente mencionado, pudimos determinar que gran parte de los errores cometidos por los estudiantes se dan debido a la transferencia de elementos de la L1 en las producciones escritas en LE, lo que significa que los estudiantes aún se mantienen en la construcción de su propio sistema lingüístico y no han adquirido completamente la lengua extranjera. Esto se debe, de algún modo, por el contexto en el que la mayoría de los estudiantes e incluso algunos de los profesores se encuentran, es decir, estudiantes y profesores no nativos que aprenden la lengua en un medio donde la misma no es usada para comunicarse.

Como lo indicaba Corder (1967), los errores tienen una gran importancia para el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. En este análisis, fue notorio un patrón: la aparición de un mismo error en diferentes aprendices. Esto indicó que existen ciertos elementos que no han sido corregidos de manera apropiada en el estudiante de lengua extranjera, bien sea por parte del docente o del mismo aprendiz. Por ende, el error queda perpetuado en las producciones de los aprendices, viéndose reflejados en sus composiciones escritas como, por ejemplo, en el corpus anteriormente analizado.

Si bien hubo errores en común dentro del corpus analizado, también se identificaron errores que fueron considerados particulares de uno u otro aprendiz. Como lo describía Fernández

(1995:204), el error es una “transgresión involuntaria de la norma”. Aunque se presentaron desviaciones similares entre los estudiantes, hubo errores aislados para casos individuales. En otras palabras, hubo diferentes “transgresiones involuntarias” a las que se puede referir por aprendiz, dependiendo del proceso de aprendizaje que ha tenido o de las dificultades que este pueda presentar con referencia a la norma de la lengua extranjera. Por este motivo, fue de gran relevancia tener en cuenta el análisis de las encuestas hechas a los aprendices que hicieron parte del corpus obtenido en esta investigación, puesto que se logró generar una visión más cualitativa con respecto a la problemática de los errores.

Resultados de las encuestas

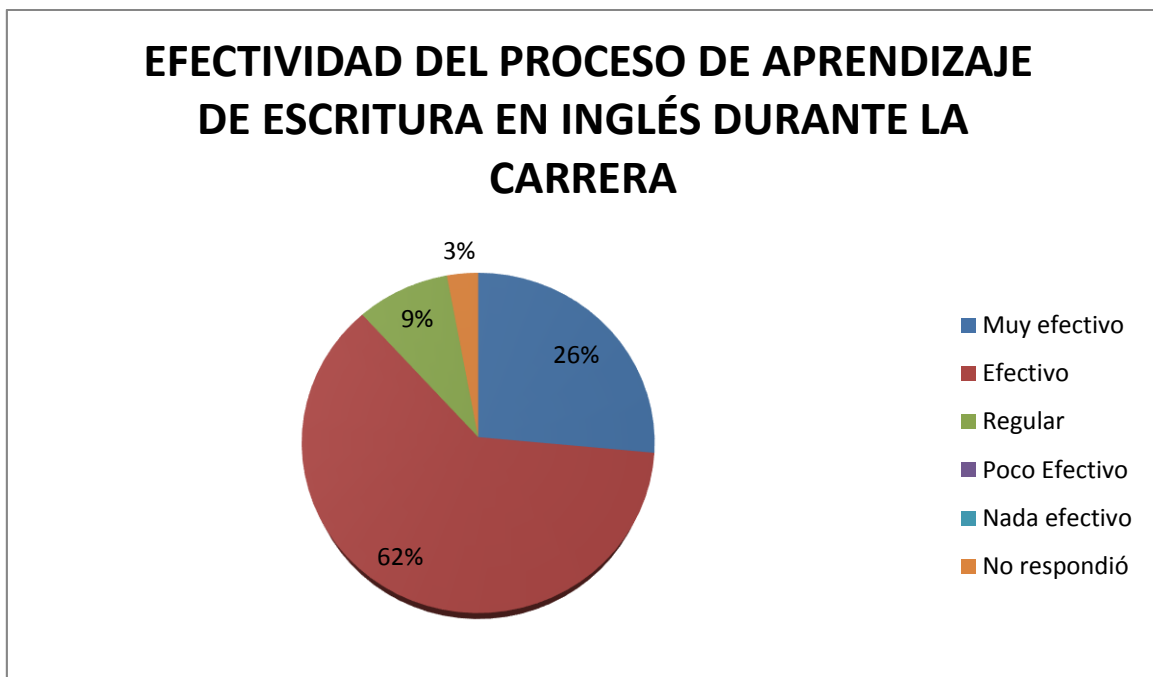
A continuación se muestran los resultados de las encuestas realizadas a 34 estudiantes de sexto semestre del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle. Los estudiantes que respondieron la encuesta fueron los mismos autores de los textos analizados previamente. Los aprendices tuvieron alrededor de diez minutos para diligenciar el cuestionario que se constituyó por ocho preguntas generales acerca de su proceso en la escritura en lengua materna y lengua extranjera (Ver anexo). Las preguntas eran calificadas en un rango de 1 a 5 y entre ellas se preguntaba acerca de la efectividad del proceso de aprendizaje de la escritura en inglés en la carrera y el nivel que ellos consideraban que tenían hasta ese momento en la lengua inglesa; además, se pedía valorar la frecuencia en la que ellos pensaban que cometían determinados errores y también la frecuencia en la que ellos percibían que sus compañeros cometían esos mismos errores. Por otro lado, la encuesta indagaba sobre la dificultad al escribir un texto en inglés y un texto en español; y apuntaba a la apreciación que los estudiantes tenían

sobre la interferencia al preguntárseles sobre la presencia de la L1 en su proceso de escritura en la LE.

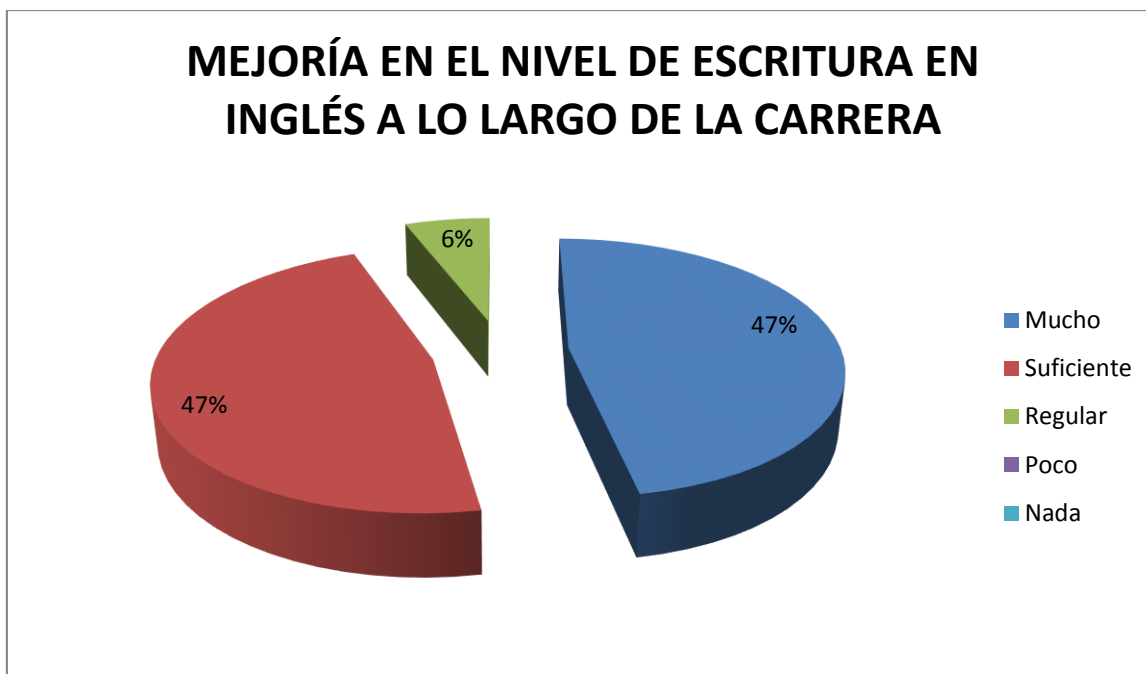
En primer lugar, se presentan los resultados respecto a la efectividad del proceso de aprendizaje en inglés durante la carrera y el nivel de escritura en inglés que los estudiantes sentían tener. Después, mostraremos las tablas de frecuencia sobre los errores que los aprendices consideran que cometen al escribir en inglés y los errores que estos mismos consideran que los estudiantes de la carrera cometen. Además, expondremos la tabla de frecuencia con respecto a la interferencia del español en la escritura de textos en inglés y mostraremos las opiniones de los estudiantes sobre esta interferencia. Finalmente, ilustraremos los hallazgos en cuanto a la dificultad que los aprendices creen tener al escribir un texto en español y al escribir un texto en inglés.

Al revisar los 34 cuestionarios, encontramos que, respecto a los procesos de aprendizaje durante la carrera, los estudiantes manifiestan un proceso efectivo y mejoría en su nivel de escritura de textos en inglés, lo cual se refleja en su concepción del nivel de escritura actual. Por otro lado, en las opiniones sobre la mejoría en el proceso personal de escritura son predominantes las respuestas “a veces” y “casi nunca”; mientras que en las opiniones que evidencian el criterio de los aprendices respecto al mejoramiento del proceso de escritura de los demás estudiantes de la carrera son preponderantes las respuestas “a veces” y “casi siempre”.

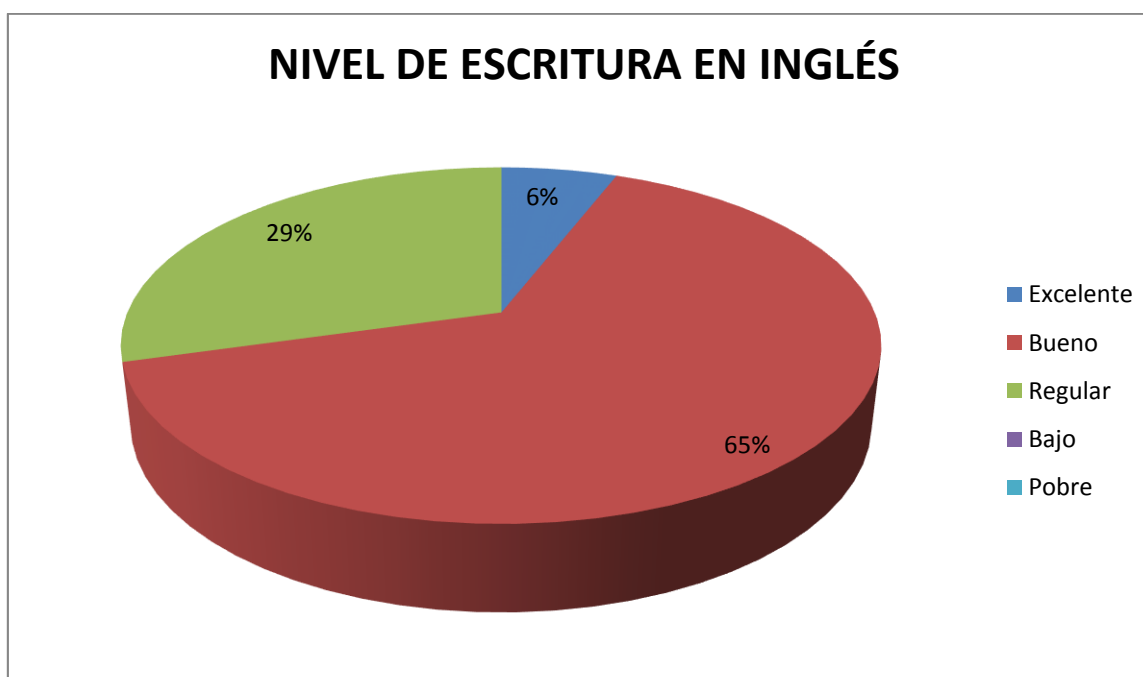
En la primera pregunta “¿Qué tan efectivo cree usted que ha sido su proceso de aprendizaje de escritura en inglés durante la carrera?”, nueve estudiantes manifestaron que ha sido muy efectivo y 21 de los encuestados respondieron que ese proceso ha sido efectivo. Tres personas perciben el proceso como regular y un estudiante no respondió la pregunta. En la octava pregunta “¿Cuánto considera usted que ha mejorado su nivel de escritura en inglés desde primer semestre hasta el presente?”, la misma cantidad de estudiantes, 16 y 16 respectivamente, expresaron que su nivel ha mejorado mucho y lo suficiente, mientras que dos estudiantes exponen que su nivel ha mejorado de forma regular. En cuanto a la segunda pregunta “¿Qué nivel de escritura siente usted que tiene en inglés?” 22 de los aprendices que respondieron la encuesta revelaron que su nivel es bueno, diez que su nivel es regular y dos lo consideran excelente. A continuación presentaremos las gráficas de los resultados en las preguntas previamente mencionadas.



Gráfica 6: Efectividad del proceso de aprendizaje de escritura en inglés



Gráfica 7: Mejoría en el nivel de escritura en inglés



Gráfica 8: Nivel de escritura en inglés

Con los resultados logramos constatar que la mayor parte de los estudiantes consideran que su nivel en el inglés como lengua extranjera es bueno y su proceso durante la carrera ha sido

efectivo. Además, los aprendientes ven que su proceso de escritura ha mejorado mucho o lo suficiente durante los cinco primeros niveles de su programa. Estos resultados indican que la mayoría de los estudiantes que participaron en este estudio tienen una percepción positiva de su proceso de aprendizaje, apuntando a una adquisición de la lengua extranjera. Sin embargo, se ha constatado a través de los resultados de los textos, que los estudiantes aún se encuentran construyendo su interlengua y su comportamiento lingüístico sigue desviado.

Las preguntas tres y cuatro corresponden a los interrogantes “¿Con qué frecuencia comete usted los siguientes tipos de errores?” y “¿Con qué frecuencia considera usted que los estudiantes de la carrera cometen los siguientes tipos de errores?”, las cuales enlistan los errores de puntuación, errores ortográficos, errores de orden de las palabras, errores en el uso de los pronombres y errores de concordancia. Las opciones para responder estas dos preguntas eran: siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca. Los resultados para las anteriores preguntas se ilustran de la siguiente manera:

¿Con qué frecuencia comete usted los siguientes tipos de errores?

	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
Errores de puntuación	5	7	14	7	1
Errores ortográficos	2	5	18	7	2
Errores de orden de palabras	1	7	15	10	1
Errores en el uso de pronombres		1	5	22	6
Errores de concordancia		5	11	15	3

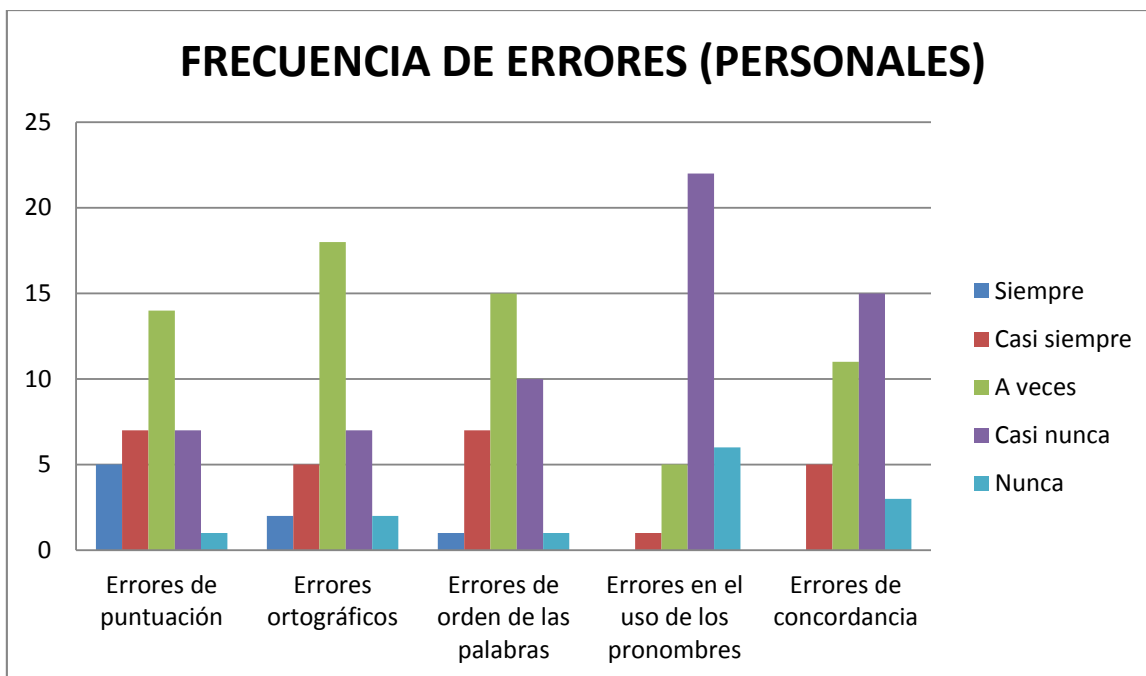
Tabla 6: Frecuencia de errores (personal)

¿Con qué frecuencia considera usted que los estudiantes de la carrera cometen los siguientes tipos de errores?

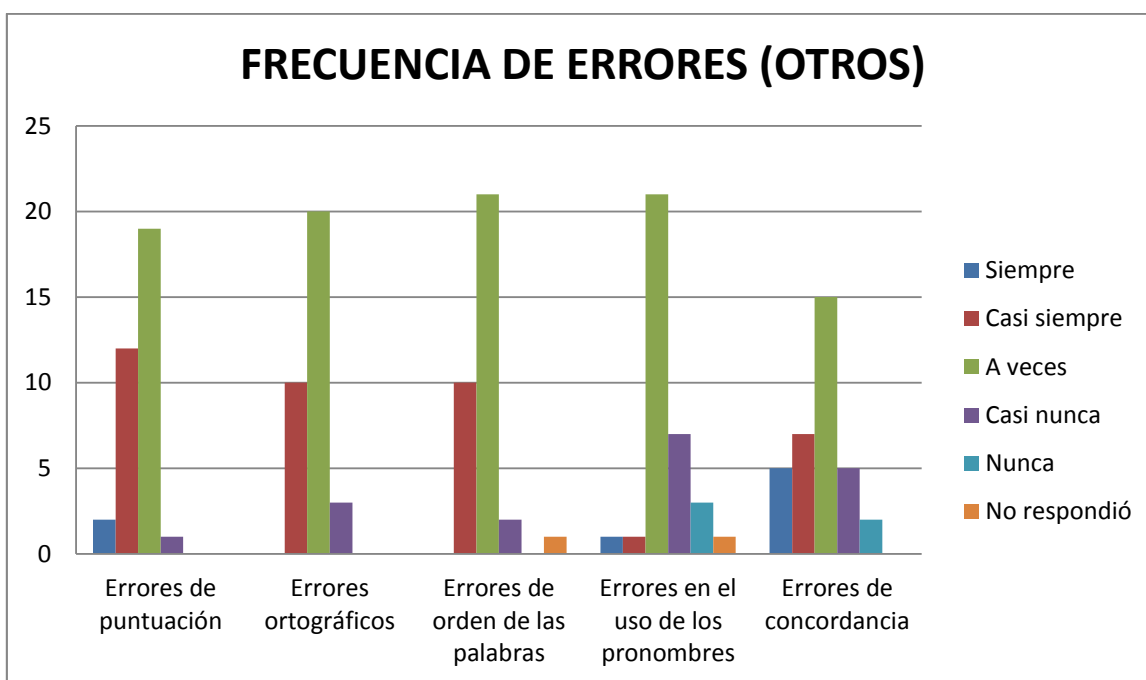
	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca	No respondió
Errores de puntuación	2	12	19	1		
Errores ortográficos		10	21	3		
Errores de orden de palabras		10	21	2		1
Errores en el uso de pronombres	1	1	21	7	3	1
Errores de concordancia	5	7	15	5	2	

Tabla 7: Frecuencia de errores (otros)

Los anteriores resultados se reflejan a través de los siguientes gráficos de barras que muestran la frecuencia en que los estudiantes consideran que cometen errores y la frecuencia en la que ellos piensan que los demás cometen esos mismos errores.



Gráfica 9: Frecuencia de errores (personal)



Gráfica 10: Frecuencia de errores (otros)

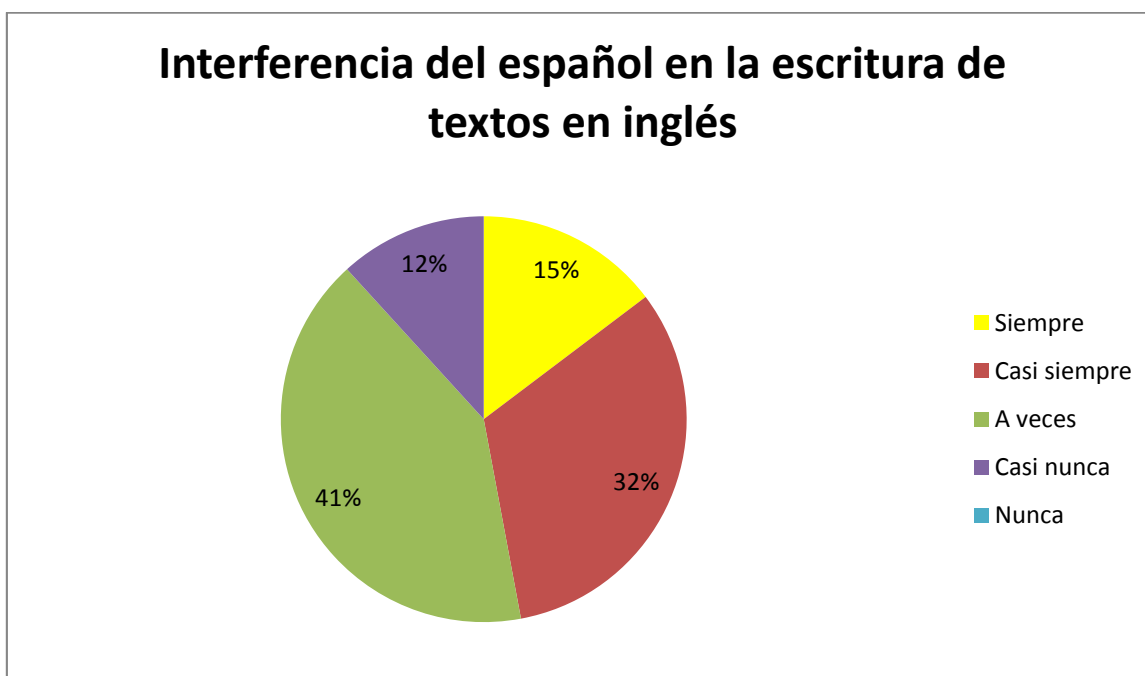
Las anteriores tablas nos permiten deducir que los aprendientes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle tienden a percibir de manera neutral la mayoría de los errores que cometen sus compañeros y son más subjetivos al momento de juzgar los suyos. Sin embargo, muchos de los aprendientes consideran que los errores en uso de pronombres y concordancia casi nunca aparecen en sus propios textos, mientras que los errores de puntuación, ortografía y orden de palabras se presentan con más recurrencia en los escritos de sus compañeros. Lo anterior coincide con los resultados hallados en los textos, pues los errores de pronombres no se presentan de manera reiterada en los escritos, mientras que el orden de palabras sí fue uno de los mayores errores para los estudiantes. Igualmente, logramos verificar que el orden de palabras tiene por causa la interferencia lingüística de la lengua materna, pues aunque los estudiantes creen que este tipo de errores se presenta de manera ocasional (poco) en sus textos, los escritos argumentativos que ellos realizaron muestran que este tipo de error se encuentra de manera reiterada.

En lo que respecta a la interferencia, los encuestados también expresaron la frecuencia con la que ellos piensan que el español influye de manera negativa en la escritura de textos en inglés. Cinco estudiantes manifestaron que el español siempre interfiere en sus procesos de escritura, mientras que 11 opinaron que este suceso se da casi siempre y 14 dijeron que a veces, y sólo cuatro creen que la interferencia casi nunca está presente en sus textos.

En la pregunta acerca de la interferencia, los estudiantes tenían un espacio en el que podían dejar un comentario con referencia a lo expresado acerca de la interferencia en la escritura de textos en inglés. Entre las opiniones encontramos lo siguiente:

1. Percibo muchos hispanismos y falta de coherencia en oraciones largas
2. El español es nuestra referencia al momento de escribir, aunque muchos dicen que eso no debería pasar
3. Creo que no sólo el español; depende de cuál sea la lengua materna de quien escribe/aprende una L2 o LE
4. Es muy difícil separar el español, por lo general estamos acostumbrados a pensar y construir ideas en español y traducirlas. Personalmente, yo trato de olvidarme que hablo español mientras escribo para disminuir este fenómeno.

Los resultados de esta pregunta se evidencian en el siguiente gráfico.



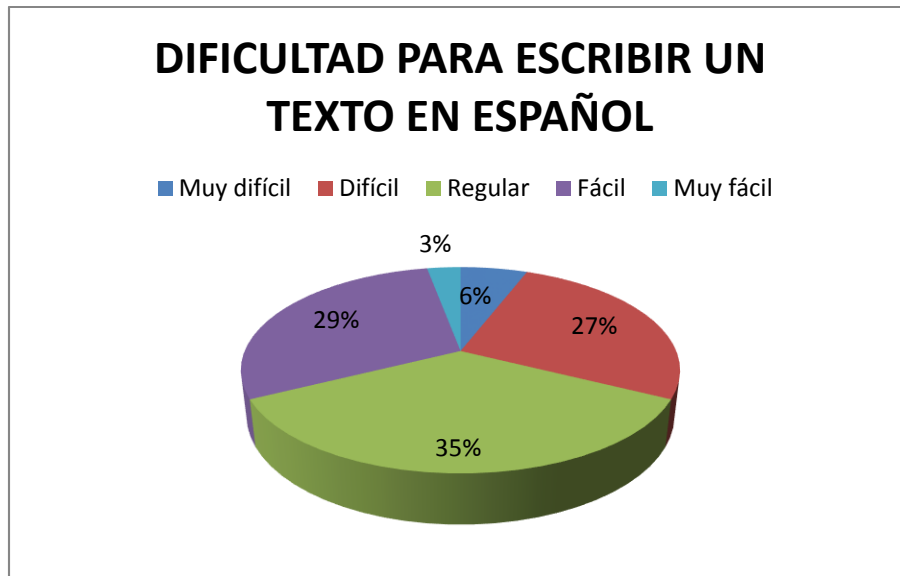
Gráfica 11: Interferencia del español en la escritura de textos en inglés

Los resultados previamente presentados revelan que un gran número de los aprendices de lenguas de la licenciatura piensan que el español interfiere ocasionalmente en la escritura de textos en inglés, mientras que una parte considerable de los estudiantes creen que esta situación en sus escritos es más frecuente. Sólo unos pocos expusieron que el español no es un problema para desarrollar sus composiciones en lengua extranjera. Estas respuestas corresponden parcialmente con el producto de los textos, pues la interferencia sí está presente en los escritos de los estudiantes y es predominante en los errores analizados. Lo anterior indica que los estudiantes poseen cierto nivel en la lengua meta que les permite hacer frente a determinadas situaciones comunicativas, pero aún utilizan estrategias compensatorias en las que ellos se apoyan para contrarrestar las deficiencias en la LE, estas estrategias se remiten en gran parte a la L1.

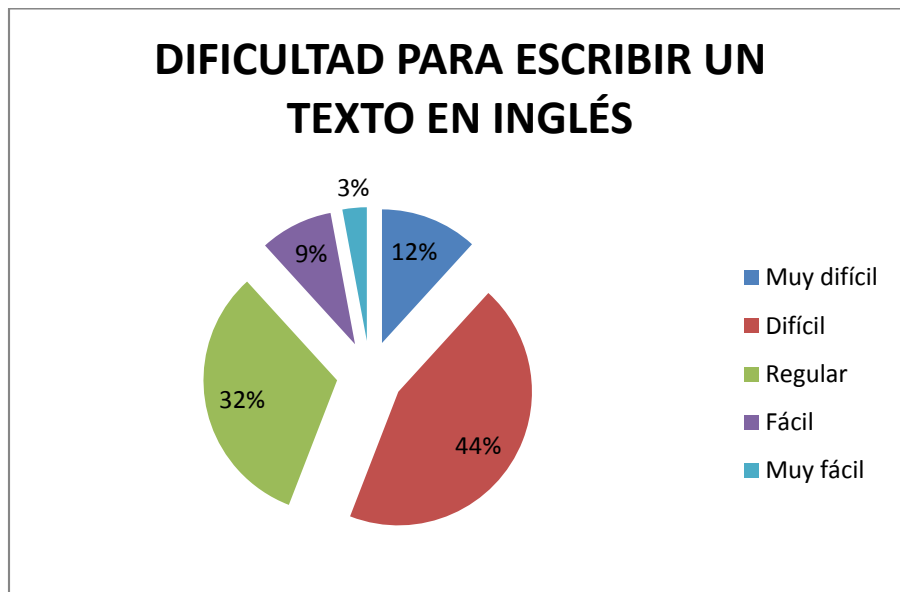
Los comentarios de los estudiantes nos permitieron tener un panorama de su apreciación de la interferencia. En ellos, los estudiantes admitieron la influencia, no sólo del español, sino de otras lenguas en la escritura. Además, los estudiantes reconocieron que hay interferencia por parte del español al intentar comunicarse en la lengua extranjera y ven que el español como L1 es una referencia para escribir en lengua extranjera, por lo cual es difícil separarlo al momento de escribir, a pesar de que es un fenómeno que debería reducirse o no presentarse en el nivel seis.

En la sexta pregunta “¿Qué tan difícil cree usted que es escribir un texto en español?”, dos estudiantes manifestaron es muy difícil y nueve de los encuestados respondieron que es difícil. 12 personas perciben la dificultad como regular, 10 de ellos lo ven como algo fácil y un estudiante piensa que es muy fácil. En la séptima pregunta “¿Qué tan difícil cree usted que es escribir un texto en inglés?”, cuatro de los aprendices que respondieron la encuesta revelaron que es muy difícil, 15 que es difícil y 11 le dan una calificación regular, tres lo perciben como algo fácil y

uno cree que es muy fácil. A continuación presentaremos las gráficas de los resultados de las preguntas previamente mencionadas.



Gráfica 12: Dificultad para escribir un texto en español



Gráfica 13: Dificultad para escribir un texto en inglés

De acuerdo con los resultados presentados, los aprendientes perciben la escritura de textos en español y en inglés de manera similar, pues para una parte de ellos es regular. Sin embargo, la escritura en inglés es evidentemente difícil para la mayoría, mientras que más de un cuarto de los estudiantes consideran que los textos en español son fáciles. Este pensamiento de los estudiantes puede evidenciarse en los textos escritos por los aprendices, dado que, por su nivel, los estudiantes pueden conocer y ser más conscientes de su proceso de aprendizaje. Sin embargo, es notorio que los estudiantes aún se encuentran en proceso de construcción de su interlengua y, a pesar de encontrarse en nivel intermedio, todavía predomina el español en sus producciones, lo cual puede llevar a confusiones o malas interpretaciones en la lectura de los textos.

Esto se relaciona con los resultados y el análisis del corpus, dado que los textos confirman aquello que los aprendices piensan de su proceso de aprendizaje y de sus habilidades en la composición escrita. Como se mencionaba anteriormente, la influencia del español en la escritura en inglés tiende a aparecer por falta de conocimiento en unas áreas que terminan llenándose con la lengua materna. Esto es un indicio de la necesidad del estudiante de lengua extranjera de comparar aquello que considera su mayor debilidad frente a lo que se puede identificar en sus composiciones escritas. Esto quiere decir que además de ser conscientes de los errores que cometen en la escritura, los aprendices deben utilizar igualmente esos errores como fuente de análisis y herramienta de corrección en su proceso de aprendizaje.

Así como lo indicó Corder (1967), es de gran relevancia saber que el error no es un limitante para el aprendiz de lengua extranjera, sino que “dan evidencia del sistema de la lengua que el aprendiz está utilizando en un momento dado”. Esto se vio reflejado por los resultados del corpus

analizado donde se identificaron patrones con respecto a los errores identificados, complementados con la visión que tiene los aprendices sobre sus propios procesos de aprendizaje. De esta manera, se integró un punto de vista cualitativo que pudiese dar un significado relevante a los errores en las composiciones escritas.

CONCLUSIONES

El objetivo primordial de nuestro trabajo se alcanzó, pues logramos identificar los errores sintácticos de orden de palabras, pronombres y preposiciones más comunes, causados por interferencia de la lengua materna, en los textos argumentativos en inglés como LE de estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle. Para llegar a esto se estableció un análisis de errores, guiados por tres criterios de análisis: En primer lugar, se estableció un criterio lingüístico que buscaba errores, categorizándolos por aspectos gramaticales. Los aspectos gramaticales aquí estudiados fueron los pronombres, el orden de palabras y las preposiciones. En segundo lugar, el análisis se direccionó hacia la descripción de estos errores. Para esto, se utilizó el criterio descriptivo y se clasificaron los errores lingüísticos en errores de tipo omisión, adición, elección falsa y colocación falsa. En último lugar, el origen de esos errores o criterio etiológico significó la clasificación final que se dividía en errores intralingüísticos y errores interlinguales.

Al clasificar los errores de orden de palabras, pronombres y preposiciones más recurrentes en los textos escritos por los estudiantes, encontramos que de 101 errores, casi la mitad pertenecía a los errores de preposiciones, mientras que los pronombres y el orden de palabras se ubican en un rango similar y más bajo que el de las preposiciones. En los errores hallados en los diferentes textos, encontramos que gran parte de ellos tienen por tipo de error la omisión, seguido con una pequeña diferencia por los errores de elección falsa y los errores de colocación falsa, siendo los errores de adición los menos encontrados. Lo anterior denota claramente que, como habíamos dicho al principio de este trabajo, a pesar de estar en un nivel intermedio, los estudiantes siguen

cometiendo errores en la escritura de textos en inglés como lengua extranjera. Sin embargo, es un proceso natural en el aprendizaje de lenguas extranjeras que hace parte del idioma idiosincrático del aprendiente y no puede ser evitado (Corder, 1981).

Para nosotros, los errores de preposiciones son el problema más frecuente y el que más afecta a la comunidad académica de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras al momento de escribir un texto en inglés. El uso de las preposiciones al escribir un texto argumentativo en inglés genera una dificultad en los estudiantes hablantes del español como lengua materna. En primer lugar, dado que las preposiciones representaron el mayor porcentaje de error en los resultados, logramos evidenciar que los estudiantes tienden a elegir erróneamente la preposición que debe usarse y a omitir la preposición en sus composiciones. Lo anterior indica que para los estudiantes aún no hay claridad en el uso de las preposiciones y esto se debe a la interferencia de la L1 a la hora de escribir, pues la elección falsa se da en reiteradas ocasiones con preposiciones como *to*, *in*, *at*, *for*, y *with*, y la omisión.

De la misma manera, bajo el criterio etiológico, vimos que de los 101 errores totales que se encontraron en el análisis de los textos, 75 se encuentran en la categoría de interlinguales, mientras que 26 son de la categoría de intralinguales. Al igual que en los generales, los errores más recurrentes dentro de la categoría de interlinguales son los de preposición con 35 apariciones, seguidos de los pronombres y el orden de palabras. En cuanto a los errores intralinguales, hay una diferencia relevante entre los más recurrentes, los de preposición (18), y los de pronombre y orden de palabras (ocho entre ambos). Estos resultados dan indicios de una preponderancia de la interferencia lingüística de la L1 a la LE en la sintaxis en el caso de los

estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle.

Con el fin de establecer pautas para determinar si los errores analizados eran causados por interferencia, fue necesario recurrir a los distintos criterios que se utilizaron para categorizar los diferentes errores en los textos. El propósito que tuvo la implementación de estos criterios en el trabajo fue el de lograr clasificar los errores que se identificaban en categorías fijas que pudieran servir para un análisis más profundo. Esto quiere decir que los criterios ayudaron a hacer los errores explícitos con el fin de resaltar los más recurrentes en los textos escritos por los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle. Así, a través de estos criterios, se generaron conclusiones sobre los problemas en la sintaxis, principalmente aquellos causados por la interferencia lingüística de la L1 a la LE.

El primero de los criterios fue, como ya se ha mencionado, el lingüístico. Aquí, se organizaron los errores por la categoría gramatical afectada por este, como lo describe Santos (1993 en Penadés, 2003). Por este motivo, debíamos seleccionar las categorías más propicias dentro de la sintaxis para encontrar problemas de interferencia lingüística. Las categorías trabajadas fueron las de preposición, de pronombre y de orden de palabras.

El criterio lingüístico nos permitió situar los errores en distintos niveles del plano sintáctico, en nuestro caso: de preposiciones, de pronombres y de orden de palabras. A través de este criterio logramos acercarnos a las producciones de los estudiantes e identificar los mayores problemas

que los aprendices presentaron al escribir el texto asignado. A través de este criterio logramos tener un panorama general de los errores cometidos y se pudo notar la reincidencia en los errores preposicionales. Sin embargo, al ser una categoría tan general, no nos llevó a determinar definitivamente si se trataban de errores de interferencia lingüística, pero constituyó un primer paso para determinarlo.

El segundo criterio fue el descriptivo, el cual da cuenta de la norma correcta en el uso de una estructura en comparación a lo que un aprendiz ha producido. Si bien la mayoría de estudios concuerdan en subcategorías muy similares, diferenciadas sólo por la adición o la combinación de conceptos, se determinó trabajar con cuatro tipos error para efectos de este trabajo: *Omisión*, *Adición*, *Elección Falsa* y *Colocación Falsa*. La omisión se da cuando algún elemento esencial de una frase no se incluye en la producción de la misma. El segundo, el de adición, trata con el aspecto contrario al recién descrito: se trata de elementos incluidos en una frase y que no corresponden a la producción. En cuanto a los restantes, el primero se presenta cuando un elemento dentro de la frase es reemplazado de manera incorrecta por otro, mientras que la colocación está marcada por un orden incorrecto de elementos en la frase.

El criterio descriptivo representó, en este estudio, una aproximación más acertada para lograr ver la distancia entre la producción de los estudiantes y su L1. A través de la descripción del error, se consiguió identificar el mecanismo de cambio en el enunciado original confrontándolo con una versión reconstruida que daba cuenta de los elementos errados dentro de la producción del estudiante; es decir “aproximadamente, lo que el hablante nativo de la lengua objeto habría dicho para expresar *ese* significado en *ese* contexto” (Corder, 1971:72 en Alexopoulou, 2005). Con este criterio pudimos identificar que los errores por omisión eran los que más se presentaban

en los textos de los estudiantes, siendo, para nosotros, uno de los tipos de error que menos debería encontrarse en nivel intermedio y uno de los que más lleva a interpretaciones erradas de los textos o, incluso, a no entenderlos.

Para llegar a conclusiones más concretas respecto a la interferencia lingüística, se implementó el criterio etiológico, el cual se ocupa del origen de los errores y constituye el objetivo final del Análisis de errores. Se hizo necesario el uso de este criterio debido a que los errores por interferencia lingüística fueron objetivo primordial en este trabajo. Una vez categorizados los errores por tipo y forma, fue necesario “explicar las desviaciones desde un punto de vista psicolingüístico para descubrir los principios que rigen el comportamiento lingüístico “desviado” de nuestros informantes, con el objetivo de descifrar la lógica interna que subyace al proceso de aprendizaje” (Alexopoulou, 2005). Con el criterio etiológico se logró determinar dos posibilidades que definen el origen de un error: errores interlinguales e intralinguales.

A través de estos dos tipos de errores, pudimos finalmente separar aquellos errores que fuesen causados por el uso del español en el inglés y los que fuesen provocados por una falla dentro de la misma lengua. En el segundo caso, el aprendiz comete un error por una falta de conocimiento de cierta regla dentro de la misma lengua en que escribe; en el primer caso, aquel que nos interesó en este trabajo, las desviaciones se cometen por falta de conocimiento en el uso de la LE en que el estudiante resuelve al asumir y/o utilizar su L1 como referencia.

La explicación de los errores, característica del criterio etiológico, apunta al proceso de adquisición de la lengua, el cual comprende la relación entre situaciones internas y externas de la

lengua. De los resultados totales de los textos escritos por los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle, el 74% de los errores encontrados fueron categorizados como errores interlinguales; lo cual representa una indudable mayoría de errores causados por interferencia lingüística. Es decir que los estudiantes son propensos, aún en un nivel intermedio, a utilizar su L1 en la escritura de textos. Lo anterior nos lleva a inferir que el comportamiento lingüístico erróneo de los aprendientes es causado principalmente y en gran parte por la interferencia de la lengua materna en los procesos de escritura en lengua extranjera.

Norrish (1983:80 en Alexopoulou, 2006) manifestó que “un análisis de errores nos puede dar el panorama del tipo de dificultades que los aprendientes están experimentando”, lo cual nos lleva a comprender las situaciones intrínsecas o extrínsecas que incitan a los estudiantes a cometer errores en la producción en otra lengua. Lo anterior lleva a un análisis del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y aporta en el mejoramiento del ejercicio pedagógico en las aulas de clase universitarias. Para Corder (1981:45 en Alexopoulou, 2006), el Análisis de Errores se compone de dos elementos que interactúan entre sí. Uno de estos componentes es el teórico, el cual “parte de la metodología de la investigación acerca del proceso de aprendizaje” (Alexopoulou, 2006). El otro componente es el práctico, cuyos resultados sirven para el procedimiento formativo del error y para orientar los diseños didácticos, la elaboración de materiales y la elección de técnicas y métodos que se adapten a la necesidad del alumno.

Teniendo en cuenta el constituyente práctico de este estudio, concluimos lo siguiente: En primer lugar, los estudiantes presentan una gran diferencia de error en el uso de las preposiciones a las otras alternativas estudiadas en este trabajo. Asimismo, hubo mucha más presencia de

elección falsa en la utilización de las preposiciones que de cualquier otra categoría. Esta situación se presenta por la diferencia en el funcionamiento del español y del inglés en torno a las preposiciones. A pesar de que en una traducción literal la palabra sea igual en español e inglés, ambos sistemas gramaticales han adaptado una para un contexto diferente; una frase puede tener los mismos componentes en ambas lenguas pero el cambio reside en la preposición. Este es un error frecuente, dado que es un caso de cómo una estructura funciona de manera particular en una lengua y, al no dominarla en su uso, el aprendiz asume que se presenta de la misma forma en que éste lo ha ya utilizado en su L1. Es de esta manera en que los errores de interlengua aparecen: las estructuras de la L1 interfieren en el uso de las estructuras en la LE.

En el uso de las preposiciones aparecen también las categorías de adición y omisión. En ambos casos, la confusión que causa errores en la producción escrita de los aprendices es principalmente los verbos que son seguidos por preposiciones. En el español, por ejemplo, la mayoría de verbos requieren una preposición que lo complemente según el contexto en que se encuentre. Por otra parte, el inglés tiende a tener verbos que puede ir ligados directamente a otra frase sin el uso de una preposición. En ciertos casos, este fenómeno se invierte, pues en español corresponden algunas preposiciones después del verbo que en el caso del inglés no funciona igual. Por este motivo, los estudiantes que escribieron los textos analizados en este trabajo tuvieron errores de este tipo en sus escritos.

Habiendo ya identificado a las preposiciones como la categoría en que los estudiantes cometen errores con mayor frecuencia, también se identificaron y analizaron los errores por pronombre y orden de palabras. El primero de estos dos tuvo una alta frecuencia de la omisión de un elemento, lo que denota una de las tendencias más recurrentes en todos los textos. Esta categoría en

particular tiene una notoria interferencia en su estructura desde el español al inglés. A pesar de no ser el enfoque de nuestro trabajo, sabemos que el uso de los verbos en español es diferente al inglés. En la lengua castellana, cada verbo recibe una conjugación diferente, lo que hace que la inclusión de los pronombres sea tomada como “opcional”. No obstante, por el sistema de conjugación de verbos en inglés, el uso de los pronombres es necesario en las frases, incluyendo los impersonales. Por este hábito que se ha creado en el español y que se ha adaptado en la escritura en el inglés, los estudiantes tuvieron una preponderancia en la omisión de pronombres.

En cuanto al orden de palabras, la categoría de tipo de error que aplicaba era la colocación falsa. Así, pues, se contrastó el funcionamiento de las estructuras del español y el inglés en el análisis de la escritura de los textos por parte de los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle. Este tipo de error se presenta en un gran porcentaje por una causa: el orden de palabras en el español tiene mayor flexibilidad que la del inglés. A pesar de que el inglés no sea una lengua con estructuras definidas o inamovibles, el español posee libertades en la modificación del orden de elementos que no se pueden presentar en el inglés. Por este motivo hubo una cantidad de relevante de errores por interferencia del español en el inglés en referencia a estructuras permitidas en la L1 de los estudiantes. A pesar de esto, algunas estructuras, aunque no utilizadas comúnmente en la LE, fueron aceptables en los textos. Otros casos, por ejemplo, entraron en la categoría de intralinguales, pues aunque habían sido errores, no son estructuras que sean gramaticalmente correctas en el español.

De este análisis se deducen muchos motivos sobre las causas de la problemática de la interferencia lingüística. Uno de ellos, como ya ha sido discutido, es un hábito que el estudiante ha adquirido de su L1. Esto se da al ser esta lengua la que el aprendiz más ha usado y con la que

se comunica de manera más fluida en todas las habilidades. Al momento de escribir en la LE, a pesar de haber ya tenido un proceso de aprendizaje de esta, existen vacíos lingüísticos que los aprendices ocupan con el funcionamiento más familiar a ellos, proveniente de la L1. Así, por ejemplo, al enfrentar la necesidad de utilizar una estructura en la que no hay claridad total, el aprendiz recurre a aquella estructura que mejor conoce para evitar dejar incompleto su mensaje.

Una causa que se encuentra estrechamente relacionada con la anterior es el hecho de que, en ciertas ocasiones, los elementos de la L1 y la LE son similares y, por ende, funcionan en ambas lenguas de la misma forma. Al estar disponible la posibilidad de usar diversas estructuras en las dos lenguas, los estudiantes hacen una sobregeneralización de esto. La consecuencia es la interferencia lingüística que se produce cuando los aprendices aplican una estructura igual en todos los casos. En el caso concreto del español hacia el inglés, si bien el orden de palabras en su forma básica es igual, los elementos adicionales no funcionan de manera semejante, generándose así un error causado por la tendencia del aprendiz a equiparar dos sistemas lingüísticos diferentes.

Un último motivo que está también vinculado en cierta forma a los anteriores es aquel de la traducción. Los aprendices de una LE tienden a trasladar la mayor parte de lo que aprenden de ella, principalmente debido a que no tienen una exposición a la lengua como en el aprendizaje de una segunda lengua, por ejemplo. Al no haber un proceso de adaptación por inmersión completa en la lengua, el estudiante de LE no percibe la información como lo hace en su L1. A causa de esto, se cumple uno de los puntos anteriormente mencionado: aunque haya un significado exacto y literal de una lengua hacia otra, ambos sistemas tienen planteamientos diferentes que no permiten el uso igual de ciertos elementos en la producción.

Pudimos confirmar que sí hay, aún en la etapa en que se encuentran los estudiantes participantes, una interferencia lingüística en la mayoría de los casos. Ahora bien, habiendo comparado con antecedentes de este tipo de trabajos, nos dimos cuenta que la efectividad del programa de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle es positiva, aunque con campo a seguir fortaleciendo algunos detalles en cuanto al proceso de los estudiantes. Esto se corroboró con las encuestas hechas a los estudiantes pues, si bien muchos aún consideran que deben mejorar en su proceso de escritura en inglés, también afirman que el proceso que llevan los ha guiado hacia una mejoría notoria para ellos.

El error, como afirma Corder, es necesario en el proceso de aprendizaje de un estudiante de LE. Sin ellos, la identificación de las áreas a trabajar o aspectos a mejorar sería mucho más compleja de hacer. En este trabajo hemos descubierto un fenómeno al que los estudiantes son expuestos por el contexto lingüístico en que se encuentran. Por los resultados, hay una preponderancia de virtudes sobre las falencias, pero los elementos en que los errores fueron hallados son útiles para el presente proceso de estos estudiantes y para el futuro proceso de esta licenciatura.

El propósito de este trabajo fue identificar, clasificar y mostrar los comportamientos lingüísticos errados en pronombres, preposiciones y orden de palabras con el fin de interpretar su significado y comprender el comportamiento lingüístico de los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle. No obstante, somos conscientes que la situación de aprendizaje y los contextos pueden variar, por lo que nuestros resultados pueden diagnosticar sólo algunos aspectos de tan vasto campo. Aun así, intentamos presentar una categorización que permita explicar las estrategias cognitivas de los estudiantes,

proporcionando a los profesores de lenguas de la universidad una herramienta que abra las posibilidades de la adquisición de la lengua extranjera en el programa.

Si bien nuestro trabajo se limitó al análisis de algunos errores de tipo sintáctico, queremos destacar que este es sólo un aporte a un área que ha sido poco tratada en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras. De esta forma dejamos abierta la posibilidad a nuevos análisis en distintos contextos, con nuevas categorías y sistemas lingüísticos, teniendo en cuenta diferencias de género, diferentes trasfondos, relacionando estos errores con la enseñanza y otros aspectos que pueden ser incluidos en futuros estudios.

ANEXOS

Consentimiento Informado para Participantes en la Investigación

“Errores sintácticos en inglés por interferencia del español en estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad Del Valle”

La presente investigación es conducida por Lina Marcela Hoyos Caicedo y Jairo Roldán Piedrahita, estudiantes de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle. El objetivo de este estudio es identificar los errores de orden de las palabras causados por interferencia de la lengua materna en los textos escritos en lengua extranjera de los estudiantes de sexto semestre de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle.

Los datos de esta investigación serán recogidos a través de textos escritos y encuestas. Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá realizar un texto acerca de un tema específico y responder preguntas en una encuesta.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas en la encuesta y su escrito serán codificados usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimos.

Si tiene alguna duda sobre este trabajo, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del trabajo en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la encuesta le parece inapropiada, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Lina Marcela Hoyos Caicedo y Jairo Roldán Piedrahita. He sido informado(a) de que el objetivo de este estudio

es identificar los errores de orden de las palabras causados por interferencia de la lengua materna en los textos escritos en lengua extranjera de los estudiantes de sexto semestre de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle. Me han indicado también que tendré que responder una encuesta y realizar un texto escrito.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el trabajo en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. Entiendo que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido.

Nombre del Participante
(en letras de imprenta)

Firma del Participante

Fecha

Cuestionario – Escritura En Inglés

Nombre:

(El nombre es necesario como complemento de los textos, pero se mantendrá anónimo para la publicación del trabajo).

Lea las siguientes preguntas respecto a su proceso de escritura. Responda cada una en la caja de “Opción” con un número de la escala del (1-5).

1. ¿Qué tan efectivo cree usted que ha sido su proceso de aprendizaje de escritura en inglés durante la carrera?

5-Muy Efectivo	4-Efectivo	3-Regular	2-Poco Efectivo	1-Nada Efectivo	Opción:
----------------	------------	-----------	-----------------	-----------------	---------

2. ¿Qué nivel de escritura siente usted que tiene en inglés?

5-Excelente	4-Bueno	3-Regular	2-Bajo	1-Pobre	Opción:
-------------	---------	-----------	--------	---------	---------

3. ¿Con qué frecuencia comete usted los siguientes tipos de errores al escribir en inglés?

Errores de puntuación

5- Siempre	4-Casi siempre	3-A veces	2-Casi nunca	1-Nunca	Opción:
------------	----------------	-----------	--------------	---------	---------

Errores ortográficos

5- Siempre	4-Casi siempre	3-A veces	2-Casi nunca	1-Nunca	Opción:
------------	----------------	-----------	--------------	---------	---------

Errores de orden de las palabras

5- Siempre	4-Casi siempre	3-A veces	2-Casi nunca	1-Nunca	Opción:
------------	----------------	-----------	--------------	---------	---------

Errores en el uso de los pronombres

<i>5- Siempre</i>	<i>4-Casi siempre</i>	<i>3-A veces</i>	<i>2-Casi nunca</i>	<i>1-Nunca</i>	<i>Opción:</i>
-------------------	-----------------------	------------------	---------------------	----------------	----------------

Errores de concordancia

<i>5- Siempre</i>	<i>4-Casi siempre</i>	<i>3-A veces</i>	<i>2-Casi nunca</i>	<i>1-Nunca</i>	<i>Opción:</i>
-------------------	-----------------------	------------------	---------------------	----------------	----------------

4. ¿Con qué frecuencia considera usted que los estudiantes de la carrera cometen los siguientes tipos de errores al escribir en inglés?

Errores de puntuación

<i>5- Siempre</i>	<i>4-Casi siempre</i>	<i>3-A veces</i>	<i>2-Casi nunca</i>	<i>1-Nunca</i>	<i>Opción:</i>
-------------------	-----------------------	------------------	---------------------	----------------	----------------

Errores ortográficos

<i>5- Siempre</i>	<i>4-Casi siempre</i>	<i>3-A veces</i>	<i>2-Casi nunca</i>	<i>1-Nunca</i>	<i>Opción:</i>
-------------------	-----------------------	------------------	---------------------	----------------	----------------

Errores de orden de las palabras

<i>5- Siempre</i>	<i>4-Casi siempre</i>	<i>3-A veces</i>	<i>2-Casi nunca</i>	<i>1-Nunca</i>	<i>Opción:</i>
-------------------	-----------------------	------------------	---------------------	----------------	----------------

Errores en el uso de los pronombres

<i>5- Siempre</i>	<i>4-Casi siempre</i>	<i>3-A veces</i>	<i>2-Casi nunca</i>	<i>1-Nunca</i>	<i>Opción:</i>
-------------------	-----------------------	------------------	---------------------	----------------	----------------

Errores de concordancia

<i>5- Siempre</i>	<i>4-Casi siempre</i>	<i>3-A veces</i>	<i>2-Casi nunca</i>	<i>1-Nunca</i>	<i>Opción:</i>
-------------------	-----------------------	------------------	---------------------	----------------	----------------

5. ¿Qué tan frecuentemente cree usted que interfiere el español en la escritura de textos en inglés?

<i>5- Siempre</i>	<i>4-Casi siempre</i>	<i>3-A veces</i>	<i>2-Casi nunca</i>	<i>1-Nunca</i>	<i>Opción:</i>
-------------------	-----------------------	------------------	---------------------	----------------	----------------

Comentarios:

6. ¿Qué tan difícil cree usted que es escribir un texto **en español**?

<i>5-Muy Difícil</i>	<i>4-Difícil</i>	<i>3-Regular</i>	<i>2-Fácil</i>	<i>1-Muy Fácil</i>	<i>Opción:</i>
----------------------	------------------	------------------	----------------	--------------------	----------------

7. ¿Qué tan difícil cree usted que es escribir un texto **en inglés**?

<i>5-Muy Difícil</i>	<i>4-Difícil</i>	<i>3-Regular</i>	<i>2-Fácil</i>	<i>1-Muy Fácil</i>	<i>Opción:</i>
----------------------	------------------	------------------	----------------	--------------------	----------------

8. ¿Cuánto considera usted que ha mejorado su nivel de escritura en inglés desde primer semestre hasta el presente?

<i>5-Mucho</i>	<i>4-Suficiente</i>	<i>3-Regular</i>	<i>2-Poco</i>	<i>1-Nada</i>	<i>Opción:</i>
----------------	---------------------	------------------	---------------	---------------	----------------

BIBLIOGRAFÍA

- Abeywickrama, R. (Diciembre de 2010). An Analysis of Errors in English Writing of Sinhala Speaking Undergraduates. *Sabaramuwa University Journal*, 9(1), 97-114.
- Abisamra, N. (2003). *An Analysis of Errors in Arabic Speakers' English Writings*. Obtenido de <http://abisamra03.tripod.com/nada/languageacq-erroranalysis.html>
- Ahadah, N. (2014). *An analysis on students' errors in using personal pronouns*.
- Ahmad Bilal, H., Rehman Tariq, A., Yaqub, S., & Kanwal, S. (Septiembre de 2013). Contrastive Analysis Of Prepositional Errors. *Academic Research International*, 4(5).
- Alexopoulou, A. (Julio de 2005). Aproximación al tratamiento del error en la clase de E/LE desde la perspectiva del análisis de errores. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 23(041), 101-125.
- Alexopoulou, A. (2006). Análisis de errores seudolongitudinal en la interlengua escrita de hablantes no nativos de español de origen griego. *Studies in contrastive linguistics : Proceedings of the 4th International Contrastive Linguistics Conference Santiago de Compostela*, (págs. 31-44). Santiago de Compostela.
- Alexopoulou, A. (2006). Los Criterios Descriptivo y Etiológico en la Clasificación de los Errores del Hablante no Nativo: una Nueva Perspectiva. *Porta Linguarum*, 5, 17-35.
- Alexopoulou, A. (2010). Errores interlinguales e intralinguales en la interlengua escrita de aprendientes griegos de E/LE. El papel de la transferencia en la construcción de la interlengua. *Actas del XVI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*. Madrid: Iberoamericana.
- Alexopoulou, A. (2010). La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9.
- Arjonilla Sampedro, A., Atienza Cerezo, E., Castro Carrillo, M. D., Cortés Moreno, M., González Argüello, M. V., Inglés Figueroa, M., y otros. (1997). *Centro Virtual Cervantes*. Obtenido de Diccionario de términos claves de ELE: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/
- Baralo, M. (1995). Adquisición y/o aprendizaje del español/LE. *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II : actas del VI Congreso Internacional de ASELE*, (págs. 63-68). León.
- Brown, H. (1987). *Principles of language learning and teaching*. Estados Unidos: Prentice Hall.

- Buitrago, S. H., Ramírez, J. F., & Ríos, J. F. (2011). Interferencia lingüística en el aprendizaje simultáneo de varias lenguas extranjeras. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 721-737.
- Cambridge Free English Dictionary and Thesaurus. (2015). *Cambridge Dictionaries Online*. Recuperado el Febrero de 2015, de <http://dictionary.cambridge.org/es/>
- Cano Ginés, A., & Flores Ramírez, A. (1998). Instrucciones gramaticales y uso de las preposiciones en castellano. *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática : actas del IX congreso internacional de ASELE*, (págs. 519-528). Santiago de Compostela.
- Chaves Varón, O. (2011). *Errors in written argumentative essays of intermediate EFL students at the Universidad del Valle*. Cali.
- Chomsky, N. (1993). A minimalist program for linguistic theory. *The View From Building 20: Essays in Linguistics in Honor of Sylvain Bromberger*.
- Chomsky, N. A. (1972). *Syntactic Structures*. Holanda: Mouton.
- Choroleeva, K. (2009). *Language Transfer: Types of Linguistic Errors Committed by Francophones Learning English as a Second Foreign Language*. Recuperado el Enero de 2015, de <http://www.hltmag.co.uk/oct09/mart02.rtf>
- Corder, S. (1967). The significance of learners' errors. *IRAL - International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-170.
- Corder, S. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics*, 9, 149-159.
- Corder, S. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Penguin Education.
- Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Estados Unidos: Oxford University Press.
- Coseriu, E. (1989). Principes de syntaxe fonctionnelle. *Travaux de Linguistique et Philologie*, 27, 5-46.
- Cruz Rojas, J. (Abril de 1980). Análisis de errores como recurso pedagógico en la enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros. *Lenguaje*, 65-72.
- Dubois, J. (1998). *Diccionario de linguística*. España: Alianza Editorial.
- Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford University Press.

- Emonds, J. (1985). *A unified theory of syntactic categories*. Dordrecht: Foris Publication Holland.
- Fernández López, S. (1995). Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Didáctica*, 7, 203-216.
- Fernández López, S. (1995). Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Didáctica*, 7, 203-216.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores: en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Frías Conde, X. (2002). Introducción a la Sintaxis del Español. *Revista Philologica Romania*.
- Garrido, C., & Rosado Romero, C. (2012). Erros in the use of English tenses. *Íkala*, 17, 285-296.
- Garzón Osorio, A. (2012). *Las preposiciones en composiciones de alumnos de VG1 y VG2. Un análisis de errores*. Oslo, Noruega.
- Gass, S. M. (1994). *"Second Language Acquisition" An Introductory Course*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Gass, S., & Selinker, L. (1983). *Language Transfer in Language Learning*. Newbury House Publishers.
- Gass, S., & Selinker, L. (1994). *Second Language Acquisition An Introductory Course*. Estados Unidos: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gili Gaya, S. (1943). *Curso superior de sintaxis española*. México: Minerva.
- Gómez Taberna , A., & Restrepo Gambia, S. (1997). *Errores comunes en estructuras adverbiales cometidas por estudiantes de composición en inglés intermedio*.
- Gómez Taberna, A. y. (1997). *Errores comunes en estructuras adverbiales cometidas por estudiantes de composición en inglés intermedio*.
- Grueso Gómez, D. (2007). *Errors in written productions in tenth and eleventh grade of a monolingual school in Cali*. Cali.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación 5ta edición*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hernando Cuadrado, L. (Abril de 2005). El orden de palabras en español. *Revista de Filología*, 161-178.
- Hurtado, P. y. (s.f.). *Aprendizaje y adquisición de una segunda lengua. Influencia del español en el aprendizaje del inglés*.

- Isurin, L. (s.f.). *Cross Linguistic Transfer in Word Order: Evidence from L1 Forgetting and L2 Acquisition*. Ohio State University.
- James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. London: Longman.
- Jiménez, J. P. (2001). *Identificación de las interferencias de la sintaxis del español como lengua materna en la producción escrita en inglés como lengua extranjera, por los estudiantes de inglés de nivel I de la Escuela de Ciencias del Lenguaje (jornada d.*
- Khurriyati, N. (2013). *An Error Analysis Of The Use Of Prepositions Of Place Of The Eighth Year Students In Smp N 3 Ampel In The Academic Year Of 2012/2013*. Salatiga.
- Laguna Campos, J. (2004). Gramática de las preposiciones. *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, (págs. 526-533). Sevilla.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. (1990). *An introduction to second language acquisition research*. Inglaterra: Longman.
- Londoño Vásquez, D. (2008). Error Analysis in a Written Composition. *Profile*, 135-146.
- Mantecón Ramírez, B. (1984). El pronombre: Orientación didáctica. *Cauce(7)*, 209-268.
- Mateos, E., González, A., Sánchez, F., & Del Río, M. (2007). *Lengua castellana y literatura 1º Proyecto El árbol del conocimiento*. McGraw-Hill.
- Méndez, N. (Noviembre de 2008). *Teorías sobre el error en el aprendizaje de lenguas extranjeras y las actitudes de los estudiantes hacia el tratamiento del error en el aula de español*. León, España.
- Merriam-Webster: Dictionary and Thesaurus. (2015). *Merriam-Webster*. Recuperado el Febrero de 2015, de <http://www.merriam-webster.com/>
- Minguell, A. (2009). La preposición: categoría léxica y funcional aportes para la enseñanza del español. *Signos ELE: Revista de Español como Lengua Extranjera*, 3.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer “Cross-linguistic influence in language learning”*. Cambridge University.
- Ortega, M. (2008). Cross-linguistic influence in multilingual language acquisition: The role of L1 and non-native languages in English and Catalan oral production. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*.
- Ouane, A. (2003). *Towards a Multilingual Culture of Education*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.

- Oxford Dictionaries. (2015). *Oxford Dictionaries*. Recuperado el Febrero de 2015, de <http://www.oxforddictionaries.com/es/>
- Pato, E., & Fantechi, G. (2011-2012). Sobre los conceptos de lengua extranjera (LE) y lengua segunda (L2). *Relingüística Aplicada*.
- Peluso Crespi, L. (1997). *Cultura Sorda*. Recuperado el Enero de 2015, de Lengua materna y primera: ¿Son teórica y metodológicamente equiparables?: <http://www.cultura-sorda.eu/index.html>
- Penadés Martínez, I. (5 de Noviembre de 2003). *Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores*. Recuperado el Enero de 2015, de http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_051120032.pdf
- Pulido Aguirre, Y. A. (2010). *La Interferencia Léxica Español (L1)-Inglés (L2) e Inglés (L2)-Español (L1) en el Texto Escrito de Estudiantes de Grado 9º del Colegio Bilingüe PÍO XII*. Universidad Nacional de Colombia.
- Rauh, G. (2010). *Syntactic categories: Their identification and description in linguistic theories*. Oxford University Press.
- Real Academia Española. (2015). *Diccionario de la Real Academia Española*. Recuperado el Febrero de 2015, de <http://www.rae.es/>
- Reyes Yáñez, F. (2006). Interferencia léxica y sintáctica de la segunda lengua en la lengua materna en un seminario de iniciación a la traducción. *Acción Pedagógica*, 15(1), 34-43.
- Richards, J., Platt, J., & Platt, H. (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. España: Ariel.
- Richards, J., Platt, J., & Platt, H. (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. España: Ariel.
- Ringbom, H. (1987). *The role of the first language in foreign language learning*. Multilingual Matters Limited.
- Roberts, P. (1964). *English syntax*. Harcourt Brace College Publishers.
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 209-232.
- Skutnabb-Kangas, T., & McCarty, T. (2008). Clarification, ideological/epistemological underpinnings and implications of some concepts in bilingual education. (J. Cummins, &

- P. Corson, Edits.) *Bilingual Education (Encyclopedia of Language and Education)*, 5, 3-17.
- Sridhar, S. (1981). Contrastive Analysis, Error Analysis and Interlanguage: Three Phases of One Goal. En K. Croft, *Readings on English as a Second language for Teachers and Teacher Trainers*. Winthrop.
- Steele, S. (1978). Word order variation: A typological study. *Universals of Human Language* 4: *Syntax*, 4, 585-623.
- Tracio, D. (2002). *Introducción, traducción y notas de Vicente Bécares Botas* (Gramática, Comentarios Antiguos ed.). Madrid: Gredos.
- Urrutia Paz, P. (1999). *Transferencia lingüística de L1 (Español) a L2 (Inglés) en el nivel discursivo: El caso de la cohesión y su efecto en la comprensión de lectura en L2*.
- Valverde Mateos, A. (2012). *Análisis de errores de aprendientes de Francés Lengua Extranjera (FLE) basado en corpus orales*. Madrid.
- Wiese, H., & Horst, S. (2002). Grammatical properties of pronouns and their representation. *Pronouns – Grammar and Representation*, 1-21.
- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. Inglaterra: Edward Arnold.