

**CARACTERIZACIÓN INTERLINGÜÍSTICA DE LA PRODUCCIÓN TEXTUAL
EN INGLÉS DE ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN LENGUA INGLESA**

**DANIEL MURCIA QUINTERO
LUIS MIGUEL CORONADO GUZMÁN**

**TRABAJO DE GRADO REALIZADO PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAGISTER
EN LINGÜÍSTICA**

**DIRECTOR DE TESIS
ENRIQUE ARIAS CASTAÑO**

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA
PEREIRA**

2017

Nota de aceptación:

Firma del Presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Pereira, junio de 2017

DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS

Fruto del balance emocional y la persistencia que me ha sido enseñado a través de Consuelo Quintero, mi madre. Para ella como fuente de inspiración constante.

Agradezco al equipo de profesores que me guiaron en esta etapa académica y me permitieron dilucidar mi responsabilidad con el lenguaje y la educación. Gracias Giohanny Olave, Donald Calderon y “Vicky” Pasuy. También estoy sumamente agradecido con el apoyo de Enrique Arias quien me ha acompañado en el camino académico de la investigación ya hace 10 años. Me enorgullece haberlos topado para aprender sus lecciones de vida. Finalmente, agradezco al “compañero” que escribe a continuación. El haber compaginado como equipo me demostró que los lazos académicos también nos fortalecen como personas.

... y por supuesto, a ti mi Tata.

-- Daniel Murcia

Infinitas gracias a “*The Coronado Family*”: a mi hermana, Karold, mi casi gemelo hermano, Diegote, y a mi adorado e inigualable padre, Richard, por ser mis modelos a seguir personal, académica y profesionalmente. Por ser el ser humano más tierno y el centro de mi familia, agradezco a mi madre, Gloria. Comparto este logro y les agradezco eternamente por siempre estar allí.

Gracias al profesor Giohanny Olave quién nos abrió la puerta y nos guió durante este proceso tan importante, y por mostrarnos lo bello de la investigación. A Enrique Arias, asesor y apoyo incondicional para este trabajo. Finalmente, mi gran aprecio y agradecimiento al profesor “EME”, compañero y colega. ¡Por la motivación, apoyo y el cappuccino que nos mantenía despiertos!

Sinceramente,

-- Luis Miguel Coronado G.

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN	8
PRESENTACIÓN	10
1. MARCO PROBLEMÁTICO	12
1.1 Planteamiento del problema	12
Pregunta de Investigación	14
Pregunta General	14
Preguntas Específicas:	14
1.2 OBJETIVOS	15
1.2.1 Objetivo general	15
1.2.2 Objetivos específicos	15
1.3 JUSTIFICACIÓN	16
2. MARCO TEÓRICO	18
2.1. Estado de la cuestión: consideraciones y relaciones emergentes de la revisión de estudios sobre el sistema interlingüístico de aprendices de lenguas	18
2.2. Bases teóricas: teorías cognitivas del bilingüismo	22
2.2.1. Teoría del balance	23
2.2.2. La teoría de los umbrales	25
2.2.3. Formación para el bilingüismo	27
2.2.3.1. Bilingüismo aditivo	27
2.2.4. Escritura académica y metacognición: la regulación de la escritura desde la perspectiva cognitiva	28
2.2.4.1. Conciencia metalingüística	29
2.2.5. Adquisición de la Segunda Lengua	31
2.2.5.1. Interlengua	33
2.2.5.1.1. Estructuras Psicológicas Latentes	35
2.2.5.2. El error y el acierto	36
2.2.5.2.1. Errores Globales y Locales	38
2.2.5.2.2. Errores según su estructura superficial	39
2.2.5.2.3. Errores del sistema en desarrollo	40
2.2.5.2.4. Aciertos Lingüísticos	41
3. METODOLOGÍA	44

3.1 Tipo de investigación	44
3.2 Población y muestra.....	44
3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	46
3.4. Recopilación del Corpus.....	46
3.5. Método de análisis y análisis de los datos	47
3.5.1 Análisis de Contenido (AC)	48
3.5.1.1 Clasificación morfosintáctica de aciertos como mecanismo de análisis y caracterización de la IL	49
3.5.1.2 Análisis de Errores (AE)	53
3.5.1.3 Proceso de descripción y creación de categorías de análisis:.....	57
3.5.1.4 Análisis de la conciencia metalingüística	59
4. RESULTADOS	62
4.1 Características del sistema interlingüístico en la producción escrita de los estudiantes con base en los aciertos y errores.....	62
4.1.1 Los aciertos en las construcciones oracionales como características del sistema interlingüístico de los estudiantes	62
4.1.1.1 Aciertos en construcciones oracionales simples.....	63
4.1.1.2 Aciertos en construcciones oracionales complejas.....	64
4.1.1.3 Aciertos en construcciones oracionales compuestas	65
4.1.1.4 Aciertos en construcciones oracionales combinadas (compleja-compuesta).....	66
4.2 Los errores en las construcciones textuales como características del sistema interlingüístico de los estudiantes.....	69
4.2.1 Fallas comunicativas locales manifestadas a través de errores sintácticos.....	70
B. De adición	75
4.2.2 Fallas comunicativas locales manifestadas a través de errores morfológicos	80
A. De omisión de morfema gramatical	80
4.2.3 Fallas comunicativas locales manifestadas a través de errores semánticos	85
4.2.4 Fallas Comunicativas Globales	89
4.2.4.1 Fallas comunicativas globales manifestadas a través de errores sintácticos	90
A. De omisión	91
B. De falla de orden	94
4.2.4.2 Fallas comunicativas globales manifestadas a través de errores semánticos	97
B. De regularización	98

4.3 La conciencia metalingüística como característica del sistema interlingüístico de los estudiantes.....	106
4.3.1 Tipos de conciencia, el conocimiento y la habilidad metalingüística como elementos propicios para el desarrollo del sistema interlingüístico.....	106
4.3.1.1 Conciencia sintáctica de errores de omisión	107
4.3.1.2 Conciencia sintáctica de errores de malformación	110
4.3.1.3 Conciencia sintáctica de errores de adición	112
4.3.1.4 Conciencia morfológica de errores de malformación	114
4.3.2 Restricciones de la conciencia metalingüística que afectan la producción textual en L2	117
4.3.3 Correspondencia entre la conciencia metalingüística, la transferencia de instrucción y estrategias de comunicación de la IL de los estudiantes.....	120
4.3.4 Transferencia de instrucción con fines de selección morfológica y estructural.....	123
4.4 Interdependencia: incidencia de la L1 en el sistema interlingüístico de los estudiantes	124
5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	133
REFERENCIAS.....	140
ANEXOS	151

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Formato de selección de muestra.....	46
Tabla 2. Tabla de resultados de aciertos codificados según el tipo de oración.....	50
Tabla 3. Relación de participantes con ejecuciones de oraciones acertadas.	52
Tabla 4. Muestra del libro de códigos incluyendo la categoría lingüística.	54
Tabla 5. Muestra del libro de códigos incluyendo la estrategia superficial.....	55
Tabla 6. Muestra del libro de códigos incluyendo el tipo de falla comunicativa.	55
Tabla 7. Tabla sintética de resultados en relación con los errores y aciertos en la producción escrita en inglés.....	105
Tabla 8. Tabla sintética de resultados en relación con la conciencia metalingüística y la producción escrita en inglés.....	132

TABLA DE FIGURAS

Figura 1. Esquema de las teorías cognitivas del bilingüismo.	23
Figura 2. La representación del «iceberg-dual» de la suficiencia bilingüe. (Cummins, 1980 ^a , p. 87)	25
Figura 3. Muestra de categorización y codificación de oraciones acertadas del corpus.	51
Figura 4. Muestra de implementación de memos para determinar intención del hablante, tiempo verbal, formas léxicas y características morfológicas.	51
Figura 5. Corder (1971) Diagrama de flujo para identificar errores en la producción de los aprendices de segunda lengua.	56
Figura 6. Análisis de contenido inductivo a través del software Atlas.ti ©	60
Figura 7. Porcentajes de aciertos oracionales según el tipo de oración.....	62
Figura 8. Total de errores sistemáticos.	69
Figura 9. Total de errores sistemáticos locales.	70
Figura 10. Total de errores sistemáticos globales.....	90
Figura 11. Frecuencia de errores corregidos a nivel global y local.	107

RESUMEN

Los avances en el campo de la educación para el bilingüismo en los programas universitarios han contribuido al esclarecimiento teórico de diferentes aspectos cruciales concernientes al desarrollo y adquisición de una segunda lengua y/o extranjera. Estos avances profundizan en fenómenos interlingüísticos que se evidencian durante la formación bilingüe, por lo que se ha logrado identificar la interlengua como un objeto de estudio. El presente trabajo explora manifestaciones interlingüísticas a partir de los errores, aciertos y la conciencia metalingüística en la producción textual de un grupo de estudiantes-profesores que cursan inglés intermedio en una universidad colombiana. Esta investigación cualitativa adoptó el análisis de contenido, proceso que permitió describir los datos arrojados por los errores y aciertos en la producción textual, los cuales fueron triangulados con un protocolo de acción retrospectiva.

Los resultados revelan construcciones oracionales simples, errores morfosintácticos a nivel local, una baja conciencia metalingüística y la existencia de interdependencia entre la L1 y la L2 como características principales de la interlengua de los participantes. Con estos resultados se propone además generar una visión más amplia sobre los procesos cognitivos y metodológicos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera con el fin de ampliar el campo de reflexión y dialogar con los hallazgos precedentes, y de esta manera, abonar al escaso conglomerado de estudios sobre la interlengua a nivel nacional.

Se concluye que el estado de la interlengua de los estudiantes no puede considerarse como un sistema fijo, sino como una serie de elementos compuestos por la información aprendida tanto en la L1 como en la L2, la cual está en constante cambio y desarrollo. De allí, que la relación de interdependencia entre los dos sistemas del aprendizaje es un motivo para el fomento de cambios curriculares en el programa de Licenciatura en Lengua Inglesa relacionados directamente con los contenidos, estructuras y procesos para el desarrollo de la conciencia metalingüística en ambas lenguas.

Palabras claves: interlengua, conciencia metalingüística, errores, aciertos, interdependencia, bilingüismo, enseñanza de lenguas, adquisición de segundas lenguas.

ABSTRACT

The different studies developed around bilingual education in higher education programs have contributed to the theoretical definition of several crucial aspects regarding the acquisition and development of second and foreign languages. This exploration has deepened the understanding of interlinguistic phenomena which is evidenced in bilingual development; thus, placing the concept of interlanguage as a central object of study in the field. The present study explores wrong and correct language executions in written performance, and metalinguistic awareness as the qualities of the interlinguistic performance of a group of intermediate English student-teachers from a Colombian University program. This study incorporates a qualitative approach to analyze data, including Content Analysis that allowed to describe data related to the wrong and correct production of the students which was later triangulated with the retrospective action thinking-aloud protocol.

The results show that the construction of simple sentences, morpho-syntactic-local errors, a low metalinguistic awareness, and a relation of interdependence between the L1 and L2 are the main characteristics of the participants' interlanguage. These findings will contribute to widen the overall scope around the cognitive and methodological processes related to the teaching and learning of a foreign language, and in this way, contribute to the set of studies of interlanguage developed at a national level.

It is concluded that the state of interlanguage of the participants should not be conceived as a non-dynamic system, but rather as a series of elements characterized by the information learned in both the L1 and the L2 of the participants. These elements are in constant development and evolution. Therefore, the natural relation between both languages is an initial reason for the implementation of curricular changes related to contents, methods and procedures in the language subjects of the B.A. in English Language teaching program.

Keywords: Interlanguage, metalinguistic awareness, errors, successful language executions, interdependence, bilingualism, language teaching, and language acquisition.

PRESENTACIÓN

Los avances en el campo de la educación para el bilingüismo en los programas universitarios han contribuido a la estandarización y esclarecimiento teórico de diferentes aspectos cruciales concernientes al desarrollo y adquisición de una segunda lengua y/o lengua extranjera. Estos avances han logrado profundizar en fenómenos interlingüísticos que se evidencian en la formación bilingüe y se ha logrado consolidar la interlengua como objeto de estudio a partir de los errores que se evidencian en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

El presente proyecto exploró las manifestaciones interlingüísticas a partir de los aciertos y errores, las manifestaciones de conciencia metalingüística y el uso de recursos y estrategias en la producción textual de un grupo de estudiantes que cursan inglés intermedio en la Licenciatura en Lengua Inglesa (LLI) de la Universidad Tecnológica de Pereira.

La historia de la investigación en bilingüismo ha evidenciado un gran número de problemas de aprendizaje, tales como la interferencia entre las dos lenguas (L1 y L2), las contradicciones generales en las políticas de lenguaje de cada país y las pocas oportunidades de uso de una lengua extranjera en un contexto donde la mayoría de hablantes son monolingües. Así mismo, en el tema de esta investigación, existe una escasez en precedentes investigativos de la lengua inglesa en Colombia alrededor de la interlengua (en adelante: IL), particularmente desde una esquematización que considere la competencia subyacente de los estudiantes, incluyendo así tanto los errores como los aciertos que hacen parte de su sistema lingüístico en desarrollo.

El estudio generó, en términos generales, una visión más amplia y consciente sobre los procesos cognitivos y metodológicos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera. Para tal fin, los investigadores analizaron los textos en inglés y un protocolo de acción retrospectiva que realizaron un grupo de estudiantes de tercer semestre de la Licenciatura; en segundo lugar, el trabajo amplía el campo de reflexión y dialoga con los hallazgos precedentes para abonar al conglomerado de estudios sobre la IL a nivel nacional e internacional.

Es importante destacar que el presente proyecto se enmarca como propuesta de proyecto de grado para la maestría en lingüística, por ello se definió como objeto de estudio

la escritura académica en la educación superior, la cual fue analizada a nivel morfológico y sintáctico. La investigación sobre la IL proporcionará elementos que aporten al fortalecimiento del currículo del programa LLI en cuanto a la relación entre los contenidos y estructuras del español como lengua materna con respecto al inglés como segunda lengua.

1. MARCO PROBLEMÁTICO

1.1 Planteamiento del problema

La demanda local y nacional de fomentar el bilingüismo en Colombia, pese a la constante reflexión pedagógica, convoca, desde un análisis lingüístico, a la exploración, en contextos educativos, sobre el impacto de la relación de la lengua española (en adelante Lengua Materna = LM) y la lengua inglesa (Lengua Objeto = LO) en un tercer sistema lingüístico denominado Interlengua (Selinker, 1972). La educación bilingüe es el primer factor por considerar en este trabajo; se propone concebir la extensión conceptual que guarda este término, estableciendo como eje de partida general la definición proporcionada por Baker (2001), quien la define como aquella educación que es provista en más de una lengua, que encierra un sistema de secuencias y metodologías que intervienen en las construcciones culturales y cognitivas de los estudiantes. Sin embargo, es un concepto que continua en desarrollo pues desde las críticas en Cazden y Snow (1990), el bilingüismo sigue siendo un fenómeno complejo, que ha sido considerado superficialmente en los sistemas educativos de diferentes países.

Atendiendo a estas consideraciones, los programas colombianos de educación superior en lenguas extranjeras deben asumir un rol crucial en relación con el tipo de educación que se imparte en su currículo. Por lo tanto, un programa educativo que apunta al bilingüismo debería reflexionar sobre la significancia de las dos lenguas con que se asumen los contenidos del proceso de enseñanza, y de esta forma entender las diferencias que existen entre educación bilingüe y un programa tradicional de aprendizaje-enseñanza de segunda lengua o lengua extranjera (García, 2009).

A partir del contraste entre lo que se denomina educación bilingüe y enseñanza de una lengua extranjera, se ha desatado una discusión interna alrededor de cuál modelo es más provechoso para el sistema educativo colombiano y los retos del bilingüismo en Colombia (Cárdenas, 2009; González, 2007; Guerrero, 2008; Miranda & Echeverry, 2011; Sánchez, 2013; Usma, 2009a; Usma, 2009b). Aunque esta discusión aún sigue activa, es necesario resaltar que la apuesta por una educación bilingüe ha sido el punto de inicio en los proyectos educativos nacionales.

El contexto de estudio de este proyecto se encuentra enmarcado, a nivel macro, en una trayectoria histórica que inicia en el año 2006 con el programa Nacional de Bilingüismo desarrollado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). A partir de estos avances en la planeación del bilingüismo como política de Estado, se presenta en el año 2014 el Programa Nacional de Inglés 2015-2025, “Colombia: Very well!” Esta apuesta implica que los futuros profesores de inglés desarrollen competencias comunicativas en un nivel avanzado, y por ende, que su formación en la LO sea integral en cuanto a: 1) que el 85% de los estudiantes se gradúen con una suficiencia lingüística en inglés correspondiente al nivel C1 (MCERFL); y 2) que el programa responsable del proceso educativo, reconozca el estado de la IL de los estudiantes y provea estrategias para el fortalecimiento de competencias pragmáticas en la LO (Tello, 2006, p. 111). Por ello se hace necesaria la descripción y análisis del estado de la IL de los estudiantes para tomar acciones que prevengan la “fossilización”, la cual impide el desarrollo de la suficiencia en inglés a un nivel C1.

En ese mismo orden de ideas, la educación bilingüe es una apuesta nacional y local sobre la cual la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP) propuso, en su Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2009-2019, el indicador “Internacionalización de la Universidad”. Allí se plantean retos y objetivos encaminados a desarrollar acciones concretas para la promoción del bilingüismo tanto en los estudiantes de los programas de pregrado y postgrado de la UTP, como para la comunidad en general. Respondiendo a esta propuesta, la Licenciatura en Lengua Inglesa de la Universidad, asume en su Proyecto Educativo del Programa (PEP) las regulaciones que imparte el Ministerio de Educación Nacional (MEN) relacionadas con las políticas de bilingüismo, los retos del plan Risaralda Bilingüe 2032, y los objetivos del PDI de la Universidad Tecnológica de Pereira en cuanto al mejoramiento de los procesos en educación bilingüe.

La relevancia de este estudio consiste en considerar los desafíos que se han manifestado en la escritura académica de los estudiantes. Tanto los estudiantes como los profesores de este programa universitario han argumentado la necesidad de considerar la corrección de errores en la escritura en lengua inglesa de los estudiantes del programa (Londoño & Perry, 2007; 2008). Siguiendo esta preocupación, se hace necesario abordar un

corpus escrito de las producciones de los estudiantes para caracterizar, a través de un análisis morfológico y sintáctico, el estado de su interlengua.

De este modo, se abordará desde una etapa temprana de formación, aquellas realizaciones que afectan el proceso de escritura en los estudiantes que se encuentran en un punto intermedio de aprendizaje de la LO y que, por lo tanto, pueden manifestar patrones importantes en el estado de su IL. Llama la atención que aunque los estudios consultados abordan la IL como objeto de estudio desde el producto final, solo se genera una relación superficial con la influencia de las formas y estructuras que se enseñan en clase y la didáctica a la que fue expuesta el estudiante. Se debería considerar hacer esta relación a profundidad para así entender la naturaleza de producciones escritas y el impacto de la instrucción en la IL del estudiante.

Pregunta de Investigación

Pregunta General

¿Cuáles son las características de la interlengua de un grupo de estudiantes que cursa inglés intermedio en la Licenciatura en Lengua Inglesa de la Universidad Tecnológica de Pereira al producir textos escritos en inglés?

Preguntas Específicas:

- ¿Qué aspectos morfosintácticos se destacan en las producciones escritas en inglés de los estudiantes?
- ¿Qué relación guarda la conciencia metalingüística con el sistema interlingüístico de los estudiantes?
- ¿Cuál es la concepción de los estudiantes acerca de la influencia de la lengua materna en la producción escrita en inglés?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo general

Caracterizar la interlengua de un grupo de estudiantes de tercer semestre de Licenciatura en Lengua Inglesa de la Universidad Tecnológica de Pereira al producir textos escritos en la lengua objeto.

Para alcanzar este propósito se requieren los siguientes objetivos específicos:

1.2.2 Objetivos específicos

- Determinar los aspectos morfosintácticos que se destacan en las producciones escritas en inglés de los estudiantes.
- Identificar la influencia de la conciencia metalingüística que poseen los estudiantes de tercer semestre y su relación con la producción de textos escritos en inglés.
- Reconocer las concepciones de los estudiantes acerca de la influencia de la lengua materna en la producción escrita en inglés.

1.3 JUSTIFICACIÓN

El análisis de los sistemas interlingüísticos ha sido, desde hace varias décadas, objeto de debate en el campo de la educación bilingüe en relación con la ciencia lingüística, específicamente, la disciplina de la adquisición del lenguaje (Corder, 1967; Nemser, 1971; Selinker, 1972). Cabe mencionar que existe una relación directa entre el fenómeno de interlengua como aspecto cognitivo y del sistema de signos en sí mismo, que se podría abordar desde la psicolingüística y la lingüística respectivamente, lo cual lo convierte en un tema viable de estudio en dichos campos.

La relevancia científica de este proyecto reside en la contribución teórica sobre los aspectos interlingüísticos que caracterizan la ejecución escrita de aprendices del inglés durante un curso de inglés intermedio. A pesar de las diferentes investigaciones sobre fenómenos interlingüísticos que se han realizado en los últimos ocho años; por ejemplo, Grümpel (2009), Sánchez (2009), Adamson & Fujimoto-Adamson (2012) y Ruegg (2015), no se ha explorado a profundidad el sistema aproximativo (IL) que desarrollan los aprendices al momento de su producción en la LO. Por tal razón, se hace necesario avanzar en el entendimiento de cómo se desarrolla la lengua objeto en nuestra realidad nacional, particularmente, en los programas de formación de profesores en lenguas de Colombia.

Las repercusiones que trae el realizar un estudio sobre los errores y aciertos ejecutados por los estudiantes aprendices del inglés en su producción escrita, aporta al entendimiento y mejora del proceso de aprendizaje y formación en una segunda lengua, lo que afecta positivamente de manera directa al grupo social de estudiantes que se forman como profesores de lenguas en nuestro contexto.

Dicho contexto es de total relación con los investigadores puesto que están vinculados como profesores del programa. Al tener esta posibilidad de acceso, la viabilidad se incrementa considerablemente. De allí que esa relación de los investigadores con los estudiantes y el programa conlleven a una concepción del carácter ético que respalde la transparencia del proyecto. De hecho, el factor de accesibilidad y cercanía al contexto y los estudiantes justifica la selección de los participantes. Los parámetros de intervención se limitarán a los contextos académicos y la observación de la interlengua como objeto de

estudio; por lo tanto, no se pretenderá modificar los procesos regulares de aprendizaje y enseñanza de los estudiantes, ni el sílabo de las asignaturas.

La pertinencia y contribución del presente estudio a la lingüística reside en la elaboración de un análisis y descripción sistemática de las estructuras sintácticas y morfológicas que caracterizan la producción escrita de los estudiantes de la Licenciatura, lo que generará un mayor entendimiento sobre cómo se estructura y se forman grupos sintácticos, oraciones simples, compuestas y complejas en la mente de los hablantes del español cuando escriben en su LO. Desde la lingüística, se pretende realizar un acercamiento al aspecto formal de la lengua y contribuir, a partir de allí, a la expansión del conocimiento dentro de la Maestría en Lingüística, en la línea investigativa de bilingüismo.

Finalmente, al emprender la indagación sobre la interlengua en los estudiantes de la Licenciatura en Lengua Inglesa, se establecerán precedentes en un área que no ha sido explorada en la Universidad Tecnológica de Pereira, institución que se verá beneficiada por la producción científica de esta investigación.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Estado de la cuestión: consideraciones y relaciones emergentes de la revisión de estudios sobre el sistema interlingüístico de aprendices de lenguas

A continuación se resaltan los diferentes estudios en donde se evidencian relaciones que contribuyen a la concepción de la IL como un sistema general, los cuales dan cuenta de los estados de la IL de individuos y grupos de informantes de distintas posiciones geográficas. Como señala Sánchez (2009), a pesar de que las ILs son procesos individuales, estos sistemas lingüísticos poseen rasgos comunes que permiten generar conclusiones generales. De la misma manera, Yip y Mathews (1991) concuerdan con este señalamiento al considerar que incluso en los niveles avanzados, los estudiantes presentan errores similares a los cometidos por otros aprendices de otras lenguas; así que la IL tiene rasgos en común en los aprendices de cualquier lengua, sin discriminar su locación.

No obstante, la revisión de estudios alternos ha permitido reconocer otras posiciones sobre la colectividad de la interlengua. Las propuestas revisadas en los trabajos de Gutiérrez (2005) y Baerlocher (2013) sugieren hacer una exploración más exhaustiva y amplia en distintos contextos en los que se implementen estudios contrastivos sobre la interlengua y la interferencia de la L1 en los estudiantes. En este orden de ideas, aun cuando se determina realizar una exploración empírica sobre las particularidades del sistema interlingüístico de los estudiantes en nuestro contexto específico, para este proyecto se generalizan los resultados como una interlengua colectiva que caracteriza el programa Licenciatura en Lengua Inglesa, la cual contribuye, en cierta medida, al compilado de estudios sobre la IL.

En términos metodológicos, se ha evidenciado en las últimas dos décadas una fuerte tendencia hacia la realización de investigaciones referentes al análisis de errores (AE) relacionados con la IL en hablantes de diferentes lenguas (Agbodoyetin, 2011; Baerlocher, 2013; Carrió, 2002; Gebaly, 2005; Gutiérrez, 2005; Medina, 2013; Mizuno, 1985; Olsen, 1999; Piedehierro, 2009; Sánchez, 2009; Yip y Mathews 1991; Yoroza, 1995). Estos estudios concuerdan en la realización del AE como metodología que da cuenta del estado de la IL de aprendices de una segunda lengua o lengua extranjera. Así pues, la tendencia en

el uso del AE como modo de exploración de la IL todavía prevalece en estudios recientes como en Baerlocher (2013); sin embargo, es importante considerar los planteamientos de Sánchez (2009), quien realiza una revisión teórica desde el análisis contrastivo hasta el AE como metodología para la investigación de la IL, e insiste en considerar los errores del hablante como insumo principal de análisis, pero también, los aciertos en las producciones orales y escritas, es decir, lo que el estudiante ya aprendió en la L2.

Por otro lado, la caracterización de la IL no se limita a metodologías instauradas puesto que también se han encontrado diferentes autores que adoptaron modelos de análisis alternos que permitieron categorizar los errores de manera más rigurosa. Estos modelos se proponen en Gass y Selinker (1994, en Gvarishvili, 2013), Bickerton (1975, en Ramirez-Mayberry, 1998), Corder (1981, en Naranjo, 2009), Ellis (1994, en Carrió, 2002) y el modelo de investigación-acción propuesto por McNiff y Whitehead (en Bailini, 2012).

La trayectoria de estudios que implementan el AE para caracterizar el fenómeno de la IL ha presentado una serie de resultados consistentes sobre la interferencia de la lengua materna (L1) y las estrategias comunicativas que implementan los estudiantes en la LO que afectan sus producciones escritas, como sucede en los casos de Ramírez-Mayberry (1998), Olsen (1999), Carrió (2002), Gutiérrez (2005), Agbodoyetin (2011), Baerlocher (2013) y Gvarishvili (2015). Sánchez (2009) agrega que dicha interferencia se hace evidente en las IL que se encuentran ligadas al contexto cultural del hablante, pues es bajo este contexto que el estudiante se apoya para generar sus actos de habla. Tal interferencia ha fomentado, en varios casos, una mezcla de códigos y préstamos lingüísticos entre la lengua materna y la lengua objeto, como ocurren en los resultados de Olsen (1999), Agbodoyetin (2011) y Baerlocher (2013). Tello (2006) y Piedehierro (2009) concuerdan con estos planteamientos e insisten en el reconocimiento de la importancia del contexto sociocultural y los valores de los estudiantes en su L1 para una comunicación efectiva cuando se utiliza la L2. Así pues, la L1 resulta clave como elemento destacado en los estudios de IL.

Estas afirmaciones se evidencian de igual manera en Gutiérrez (2005), quien examina el uso de estrategias de aprendizaje y los errores más característicos en textos escritos producidos por estudiantes italianos de español como lengua extranjera y así determinó el grado de influencia de la lengua materna en el aprendizaje del español de estos

hablantes. Su investigación reveló que existe una similitud en el proceso de aprendizaje de una lengua en estudiantes que comparten la misma L1, lo cual corrobora el impacto que tiene el ser parte de un mismo contexto cultural en el aprendizaje de otras lenguas. También, se evidenció que a medida que aumentan las horas de instrucción, incrementa la variedad léxica en la LO, pero además, que incrementan los errores morfológicos en la constitución de tiempo y aspecto de las diferentes clases de palabras. En ese sentido el dominio de un rango lexical extenso no implica exactitud en la producción lingüística o que la LO se use siguiendo todos los patrones aceptables según la norma de la lengua. De allí que exista una tendencia a cometer más errores formales de representación gráfica de las palabras, que a cometer aquellos semánticos (Gutiérrez, 2005).

A pesar de que la adición del pronombre en función de sujeto, el uso del demostrativo neutro en lugar del masculino singular, los errores de paronimia, orden sintáctico y de interferencia del italiano disminuyen con las horas de instrucción, siguen siendo más comunes en los textos de estudiantes avanzados los errores morfológicos como la adición de artículo, la omisión de pronombres reflexivos, la concordancia en número y en persona gramatical o el uso erróneo de las preposiciones y la omisión de elementos de la oración. Gutiérrez (2005) concluye que la anterior lista se clasifica en tres tipos de errores: 1) interlingüísticos, 2) intralingüísticos, y 3) ambiguos, es decir, que presentan características de los dos primeros.

Seguidamente, se evidenció la transferencia del conocimiento previo de su L1 distribuida en las tres etapas; a nivel básico, aparece con mayor frecuencia el préstamo lingüístico, y tanto en los niveles intermedio como avanzado, este préstamo se hace parcial formando un híbrido que combina creativamente elementos de la L1 y la L2 a nivel ortográfico y semántico.

Desde otra perspectiva, el análisis de la producción escrita de estudiantes de lenguas también ha revelado aspectos estructurales que señalan particularidades de la IL. Por ejemplo, aunque parten de contextos de estudio similares, Yoroza (1995) difiere del trabajo de Carrió (2002) en cuanto a la tendencia al uso de pronombres relativos por Estudiantes No Nativos (ENNs) y Estudiantes Nativos (ENs). Según Yoroza (1995), el proceso de aprendizaje de ENNs se caracteriza por enfocarse más en la forma, en contraste con la

producción de los ENs, quienes usan un número mayor de frases subordinadas de relativo y son más explícitos que los ENNs (Carrió, 2002, p. 280).

Bajo el análisis de textos académicos escritos por estudiantes aprendices de lenguas, también es clave resaltar los hallazgos que presentan Carrió (2002), Naranjo (2009) y Gvarishvili (2013) que se conectan entre sí al dar cuenta de que los errores más comunes en el uso de las preposiciones se manifiestan comúnmente en el sintagma adverbial y en la conexión oracional en fallas de sustitución, omisión, adición e hipergeneralización causadas por transferencia negativa desde la L1 de los estudiantes. Por otro lado, a pesar de tener objetivos similares, Olsen (1999) y Medina (2013) identifican una inclinación hacia errores de morfología (tiempo y aspecto) y concordancia verbal, mientras que Baerlocher (2013) identifica la tendencia a cometer errores formales de representación gráfica de las palabras en mayor número que aquellos errores gramaticales y semánticos. En resumen, la revisión de investigaciones en torno a los errores que caracterizan la IL, arrojó una lista que condensa los tipos de errores en evasión, falta de circunlocución, hipergeneralización y mezcla de códigos (Olsen, 1999); co-ocurrencia, sobre-restricción, sobre-extensión, sustitución (Mizuno, 1985) y diptongación, hipercorrección y generalizaciones (Baerlocher, 2013).

En igual forma, se hace necesario destacar los estudios de Yip & Mathews (1991), Gutiérrez (2005), Naranjo (2009), Bailini (2012) y Medina (2013), cuyos hallazgos resaltan aspectos morfosintácticos como la falta de concordancia en género y número, la falla de orden, la confusión entre el tiempo indicativo y el subjuntivo, la falsa colocación y/o transposición automática por interferencia de los adverbios, la omisión de preposiciones delante de objeto directo y la construcción morfológica verbal tanto en morfemas libres como ligados. De la anterior lista de componentes gramaticales se derivan evidencias científicas que describen el proceso de aprendizaje de una L2 en hablantes de distintos contextos y se dilucida cómo su lengua materna es factor crítico para el desarrollo de la IL de los hablantes.

Por otro lado, se evidenció un impacto pedagógico en los estudios consultados anteriormente; por ejemplo, en Baerlocher (2013) se resaltó que el conocimiento generado desde su investigación puede tener una aplicación práctica en el diseño curricular, tanto a

nivel didáctico y programático como en el diseño de materiales didácticos. Así también en Agbodoyetin (2011) se desprenden implicaciones didácticas basadas en los resultados de estudio, lo cual apoya la factibilidad de impactar a nivel didáctico y curricular en este proyecto tras la exploración de las IL de estudiantes del inglés como lengua extranjera.

A partir de esta revisión teórica, se afianza la relevancia de la formación y desarrollo bilingüe en futuros docentes de inglés en un contexto hispanoamericano a través del análisis del estado de la IL en las producciones escritas de los estudiantes. Esta relevancia se apoya en los estudios realizados por Mizuno (1985), Yip & Mathews (1991), Ramirez-Mayberry (1998), Olsen (1999), Carrió (2002), Gutiérrez (2005), Gebaly (2005), Naranjo (2009), Piedehierro (2009), Sánchez (2009), Agbodoyetin (2011), Bailini (2012), Baerlocher (2013), Medina (2013) y Gvarisvilli (2013), trabajos en los que el insumo principal de análisis son los textos escritos por los estudiantes en su L2; de allí se revisan las muestras más representativas de su estado de IL a partir de los errores y estructuras psicológicas latentes¹ que emerjan al ser analizados.

El presente estudio hace énfasis en estos aspectos con el fin de generar consciencia sobre los procesos de enseñanza que se están llevando a cabo actualmente en el programa de Licenciatura en Lengua Inglesa y cómo dichos procesos pueden ser reconsiderados partiendo de los resultados que se generen en esta investigación.

2.2. Bases teóricas: teorías cognitivas del bilingüismo

Los fundamentos para este estudio parten de las teorías cognitivas del bilingüismo como teoría paradigmática, que se despliegan hasta las bases teóricas sustantivas como se dispone en la figura 1. El esquema presenta de forma gráfica las distintas teorías, hipótesis y modelos, que se desprenden en subcategorías y se conectan de modo multidireccional para interpretar las relaciones de la lengua materna, la lengua objeto y su incidencia en el sistema interlingüístico de los estudiantes desde los escritos académicos compuestos por los estudiantes. El gráfico parte de un punto central (medio: teorías cognitivas del bilingüismo) afín con cuatro pilares teóricos principales: 1) Teoría del balance, 2) teoría de los umbrales, 3) formación para el bilingüismo y 4) la Adquisición de la Segunda Lengua. Seguidamente,

¹ Traducción por autores del concepto propuesto en Selinker (1972): *psychological latent structures*.

estas teorías se expanden en las teorías sustantivas que apoyan los resultados de este estudio: la interdependencia de la L1 y la L2, la interlengua y estructuras psicológicas latentes, los errores y aciertos, y la conciencia metalingüística (materialización de las teorías cognitivas de la escritura académica y la metacognición). Dichas teorías serán descritas individualmente en los apartados seguidos de la figura 1.



Figura 1. Esquema de las teorías cognitivas del bilingüismo.

2.2.1. Teoría del balance

Baker (2001), desde el paradigma cognitivo, contribuye a la relación que existe entre el bilingüismo y el coeficiente intelectual (CI) que subyace a partir de una serie de investigaciones sobre el funcionamiento cognitivo y sus implicaciones en el currículo educativo, específicamente, el currículo de lenguas. De allí, surgen teorías como la teoría del Balance y el modelo de la suficiencia subyacente separada, la analogía del iceberg y la

suficiencia común subyacente, la teoría de los umbrales, la evolución de la teoría de los umbrales y la hipótesis del desarrollo de la interdependencia que envuelve el contexto acuñado BICS y el contexto reducido CALP.

Según Baker (2001), la teoría del balance evoca una concepción incipiente del bilingüismo en la que el individuo que aprende otras lenguas no desarrolla un balance proporcional al conocimiento de su lengua materna, en ese sentido, las dos lenguas se representaban como dos islas independientes que se delimitaban en un espacio cognitivo definido.

A manera de analogía, se proponía que si una lengua incrementaba y se desarrollaba óptimamente; por ejemplo, la segunda lengua, la lengua materna cedía su espacio a la otra. Esta premisa fue criticada por Cummins (1980a) quien resaltó la ingenuidad del postulado y la rotuló como suficiencia subyacente separada “SUP [*Separate Underlying Proficiency*]” o la teoría de los globos [*balloon theory*] de la que resaltó la incongruencia de que cada código operase separadamente sin posibilidades de transferencia entre ellos.

2.2.1.1. Analogía del Iceberg

Los anteriores planteamientos son el soporte para que los trabajos de Cummins (1980a, 1981a) propongan una analogía del desarrollo lingüístico de varias lenguas por medio del modelo de suficiencia subyacente común: “CUP [*Common Underlying Proficiency*]”. Este esquema es definido como un sistema de procesamiento central que sirve como operador principal del pensamiento, y que se manifiesta de una forma superficial en dos sistemas lingüísticos, lo que implicaría que un individuo esté en la capacidad de entender y realizar operaciones a través de dos sistemas lingüísticos desde una sola fuente cognitiva central. Cummins genera a través de este postulado la representación del bilingüismo en un marco tipo “iceberg” (Figura 2).

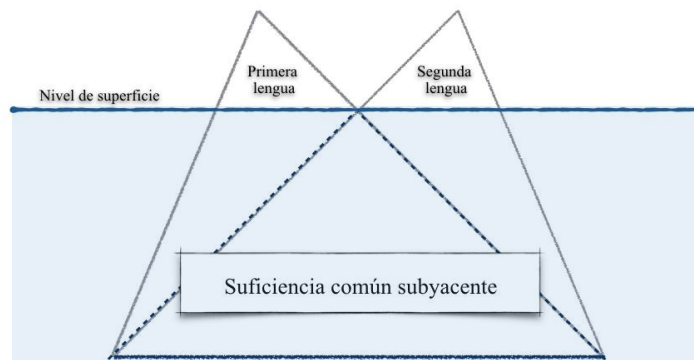


Figura 2. La representación del «iceberg-dual» de la suficiencia bilingüe. (Cummins, 1980^a, p. 87)

Como se ha señalado en Baker (2001), la discusión teórica entre SUP y CUP no abarca todos los resultados existentes sobre el funcionamiento cognitivo y el bilingüismo. Por esto, se procede a examinar otras teorías alternativas.

2.2.2. La teoría de los umbrales

Seguidamente, con la intención de establecer un marco referente entre el grado de bilingüismo y la relación con la cognición, Cummins (1976) y Toukomaa & Skutnabb-Kangas (1977), proponen la teoría de los umbrales (*The thresholds theory*), dividida en tres niveles, en relación con la edad y el grado de escolaridad del individuo.

En el primer nivel (umbral), se encuentran aquellos aprendices que poseen un bajo conocimiento y manejo tanto de la primera como de la segunda lengua. Para estos casos, Baker (2001) advierte que puede existir un alto riesgo de detrimento cognitivo y operacional en el aprendiz al no poder procesar cierto tipo de información académica de sus clases pues se encuentra limitado a su suficiencia lingüística. En el segundo umbral, o nivel intermedio, se localizan los aprendices que poseen control y conocimiento adecuado en una de las dos lenguas, lo cual se considera una etapa neutra en la que no se evidencian efectos positivos ni negativos del bilingüismo. En una etapa más avanzada, en el tercer umbral, se posicionan los casos de estudiantes bilingües, los cuales están en la capacidad de lidiar con aspectos académicos del currículo en cualquiera de las dos lenguas. Según el autor, este tipo

de casos presenta un mayor número de ventajas en ejecución y desarrollo cognitivo que un estudiante monolingüe.

2.2.2.1. Hipótesis de la Interdependencia

A pesar de los aciertos entre el desarrollo cognitivo y el nivel de bilingüismo que se conciben bajo la teoría del umbral, se presenta un proceso de evolución que explora los umbrales del desarrollo lingüístico de hablantes bilingües en otro nivel. Esta exploración se enfoca en la dependencia de la lengua materna en el desarrollo efectivo de la segunda lengua. Tal dependencia fue consolidada por medio de la hipótesis propuesta por Cummins (2000b) denominada “la hipótesis del desarrollo de la interdependencia” (*Developmental Interdependence Hypothesis*). La interdependencia, según el autor, se basa en la premisa de que todo aprendizaje de una lengua obedece al conocimiento de la lengua materna. En otras palabras, según el nivel de competencia de la lengua materna, el hablante podrá o no desarrollar la segunda lengua con mayor facilidad.

Posteriormente, y con base en la hipótesis de la interdependencia, a partir de diferentes observaciones se concluyó que existía una distinción entre (1) las habilidades lingüísticas que requerían una fluidez y producción superficial en la segunda lengua frente a aquellas que requerían el desarrollo de (2) habilidades lingüísticas más elaboradas. A estos conceptos, Cummins (1984a, 1984b, 2000b) los denomina (1) habilidades básicas de comunicación interpersonal - *Basic interpersonal communicative skills* (BICS) y (2) Suficiencia cognitiva académica del lenguaje - *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP).

Según el autor, el primer término (BICS) hace referencia a aquellas herramientas verbales como un léxico básico de la segunda lengua, y no-verbales como el contacto visual, lenguaje corporal, reacciones instantáneas, entre otras, que se ejecutan en un contexto dado para apoyar la entrega de un mensaje y generar apoyo al lenguaje verbal (i.e. acentuar la cabeza para generar afirmación). Adicionalmente, el autor aclara que dichas habilidades son desarrolladas dentro de un contexto particular que recibe el nombre de contexto acunado (*embedded context*), el cual se define como la cantidad disponible de soporte contextual del estudiante y el grado suficiente de apoyo en la comunicación,

particularmente a través de lenguaje corporal (Cummins, 1984b). Por otro lado, CALP, según el autor, ocurre en contextos académicos reducidos (*reduced context*) donde “habilidades más elevadas de pensamiento ordenado (análisis, síntesis, evaluación) son requeridas en el currículo, y el lenguaje se desprende del contexto en el que se encuentra” (p.170).

Para lograr especificidad conceptual, en este proyecto se considera el contexto acuñado como aquel lugar donde la segunda lengua posee un rol primordial y funcional, lo que crea la necesidad en los hablantes para comunicarse a través de ella, como en países y contextos donde la segunda lengua de un hablante extranjero es la lengua materna del resto de la población. El contexto reducido, particular al contexto del presente estudio, se refiere al contexto académico-profesional donde ocurre un proceso de aprendizaje de una lengua extranjera que tampoco es la lengua nativa del resto de la población y que no posee un nivel de funcionalidad primordial en lugares distintos al académico debido al número limitado de hablantes de la misma.

2.2.3. Formación para el bilingüismo

Para Gass & Selinker (2008), el concepto de bilingüismo se interpreta diferente en el marco de los estudios sobre la Adquisición de la Segunda Lengua. Dicha interpretación alude al concepto de que el hablante bilingüe es el individuo que tiene cierto dominio en dos lenguas, diferente a la interpretación establecida por investigadores de la adquisición de lenguas, quienes a través de mediciones lingüísticas sólo consideran bilingüe a quien maneja a nivel nativo dos lenguas (Gass & Selinker, 2008, p. 25).

2.2.3.1. Bilingüismo aditivo

Según García (2009), el modelo de bilingüismo aditivo se debe entender como un proceso de monolingüismo doble, es decir, un hablante añade a su repertorio otra lengua y mantiene las dos, logrando en su segunda lengua una capacidad lingüística similar a la nativa.

Para complementar al postulado, Baker (2001) expone que en este modelo de bilingüismo la adición de una segunda lengua y una segunda cultura no reemplaza, ni llega

a desplazar la lengua y cultura materna. En ese sentido, se obtiene un valor agregado que traspasa lo lingüístico hacia los beneficios sociales y económicos de los hablantes. García (2009) propone la siguiente representación del modelo aditivo y aclara que los hablantes van desarrollando suficiencia en las dos lenguas y tienen actitudes positivas hacia ambas:

$$L1 + L2 = L1 + L2$$

2.2.4. Escritura académica y metacognición: la regulación de la escritura desde la perspectiva cognitiva

Las formas en que los estudiantes regulan sus producciones escritas en contextos académicos ha sido foco de estudio a partir de cuatro orientaciones teórico-metodológicas, las 1) cognitiva, 2) sociocognitiva, 3) sociocultural y 4) social compartida (Castelló, Bañales y Vega, 2010). En este trabajo, la producción textual se ha estudiado desde el enfoque teórico (1): la regulación cognitiva de la escritura en contextos de producción académica.

Según Castelló et al. (2010), dicha orientación ha explorado los procesos de regulación de la composición escrita desde el control metacognitivo a partir de la fase de planificación del texto cuando el estudiante define los propósitos del escrito, hasta la fase de revisión que se focaliza en la detección y resolución de problemas textuales. Para lo cual, comúnmente se ha recurrido al análisis de protocolos del pensamiento informado o diseños correlacionales y experimentales como metodologías que aportan a la diferenciación de la escritura en individuos que asumen tareas de composición escrita en contextos académicos. Los resultados en los trabajos de Zimmerman y Riesemberg (1997), Graham y Harris (2000), y Castelló (2009) en Castelló et al. (2010), han resaltado que la producción efectiva de textos académicos implica el uso de estrategias y procesos de regulación de la composición escrita.

De esta manera, se identifica que la perspectiva cognitiva se centra en el análisis de los problemas en las fases de planificación y revisión para así comprender el papel del control metacognitivo en la producción eficaz de escritos académicos. Así pues, Hayes y Flower (1980) en Castelló et al. (2010), aporta a la concepción de la regulación de la

escritura proponiendo que “la composición de un texto es entendida como un problema a resolver a través de complejas actividades cognitivas de planificación, textualización y revisión que el escritor necesita controlar (regular) de manera recursiva y coordinada mediante un proceso de monitoreo” (p. 1256).

En ese orden de ideas, las explicaciones relativas al control metacognitivo de regulación de la escritura señalan que tanto la planificación como la revisión son dos sistemas complejos de metacognición los cuales se convierten en dos líneas de investigación que impactan la calidad de textos académicos². En este estudio nos hemos interesado particularmente por la segunda línea de investigación desarrollada desde la perspectiva cognitiva. En ese sentido, se aborda la revisión de la calidad del texto escrito en la LO regulado por mecanismos de control metacognitivo con el fin de describir las formas en que los estudiantes identifican problemas y las soluciones que adoptan durante la revisión de sus textos. Tal revisión se asume como un sistema de regulación ascendente [*bottom – up*] (Castelló et al., 2010) que se fundamenta en procedimientos de detección, diagnóstico y reparación de errores que, por medio de diferentes estrategias de solución manifestadas a través de su conciencia metalingüística, le permite al estudiante monitorear y controlar la calidad en la escritura académica en inglés.

2.2.4.1. Conciencia metalingüística

Otro aspecto importante que emerge desde la psicolingüística y el cual es parte de los objetos de estudio más explorados en la enseñanza de segundas lenguas, es el concepto de la conciencia metalingüística, la cual refiere a la habilidad de un hablante para hacer uso del lenguaje, no solo como un medio para expresar ideas o comunicarse con otros, sino como un elemento de auto indagación (Gass & Selinker, 2008). Por ejemplo, el juzgar si una oración de la L1 es gramaticalmente correcta, o el ejercicio de traducir de una lengua a otra, involucra el pensar sobre el sistema lingüístico que se está utilizando; aquí el objetivo principal no es transmitir un mensaje, sino monitorear las ejecuciones desde la misma lengua.

² La textualización no se incluye como línea de investigación puesto que existen otras teorías de regulación que se centran más en la ejecución textual del estudiante.

Visto de esta forma, la conciencia metalingüística es una destreza que normalmente se desarrolla por medio de negociaciones en el aula de clase, esto es, estudiantes no nativos de una segunda lengua se hacen conscientes de sus errores a través de las preguntas y las explicaciones en los procesos de instrucción de lengua, así como los procedimientos que cuestionan el funcionamiento de la LO. El hablante-aprendiz genera modificaciones de su discurso a medida que se hace consciente de los problemas que crean malentendidos en el proceso comunicativo. Si un aprendiz modifica sus producciones lingüísticas, este individuo será más proclive al desarrollo de estrategias de reconocimiento de estructuras gramaticales, fonéticas, fonológicas, de contenido o discurso correctas y, por ende, al desarrollo de su competencia interlingüística en la LO.

No obstante, el concepto de conciencia metalingüística se debe considerar como parte de un sistema de monitoreo cognitivo más complejo, el cual expone Bialystok (2001). La autora propone que la metalingüística como constructo se compone de tres aspectos que dan cuenta de su existencia, estos son: 1) el conocimiento, 2) la habilidad y 3) la conciencia metalingüística. Estos tres se diferencian debido a su demanda cognitiva en tanto que 1) el conocimiento metalingüístico implica el entendimiento de los principios generales que se reflejan en las normas gramaticales de las lenguas, de tal forma que el aprendiz asimile que existen estructuras de la lengua preestablecidas y que se diferencian para cada sistema lingüístico. Sobre 2) la habilidad metalingüística, Bialystok (2001) enfatiza que se debe concebir como la destreza de utilizar el conocimiento de la lengua con fines plenamente comunicativos, así pues, desde la perspectiva funcional, el aprendiz comunica sus intenciones considerando las estructuras preestablecidas que se han estudiado de la lengua que se aprende. Tras la consolidación de estos dos elementos, el último aspecto referencial corresponde a 3) la conciencia metalingüística, concepto que ya se ha definido previamente y que se puede manifestar en diferentes subniveles. En este estudio se trabajaron tres tipos de conciencia que corresponden al marco propuesto por Tunmer, Herriman y Pratt (1984), definidos así:

1. Conciencia sintáctica (metasintáctica): se concibe como la habilidad de razonar conscientemente sobre los aspectos sintácticos de la lengua en concordancia con las estructuras dictaminadas por la norma de la lengua.
2. Conciencia morfológica (metamorfológica): se entiende como el ejercicio de control intencional sobre la aplicación de los patrones de composición gramatical de las palabras en la lengua.
3. Conciencia semántica (metasemántica): se define como la capacidad de realizar operaciones mentales conscientes sobre el sentido, significado y asignación de interpretaciones de las palabras de un sistema lingüístico.

2.2.5. Adquisición de la Segunda Lengua

Los estudios alrededor de la Adquisición de la Segunda Lengua (ASL) se destacan como contribuyentes teóricos significativos al desarrollo positivo del campo de estudio sobre el aprendizaje y la enseñanza de lenguas. En este campo se han discutido aspectos relacionados con el proceso consciente e inconsciente en la adquisición de las reglas de un nuevo sistema lingüístico, sus relaciones con aquellas reglas de la lengua materna, y la existencia de reglas y patrones generales que gobiernan a varios sistemas y, que por tanto, son comunes a todas lenguas. El énfasis investigativo que se le ha otorgado a la ASL durante los últimos 50 años, nos acerca a una variedad de aspectos cruciales que determinan el alcance del conocimiento sobre el cómo “los aprendices crean un nuevo sistema lingüístico con tan solo la exposición limitada a una segunda lengua” (Gass y Selinker, 2008, p. 1)

Las investigaciones en ASL han desplegado una serie de hipótesis que se recopilan en Lightbown (1985) en diez exposiciones puntuales, de las cuales se destacarán dos, ya que guardan una relación distintiva que le otorga fundamentos al objeto de estudio de este proyecto y conducen a las teorías sustantivas que se presentan posteriormente. El primer planteamiento es que el aprendiz crea una “interlengua sistemática” que con frecuencia se caracteriza por los mismos errores sistemáticos que comete un niño aprendiendo la misma

lengua como su lengua materna, así como otros errores que son frecuentes en la lengua materna del aprendiz. Y el segundo, es que para la mayoría de los aprendices adultos, la adquisición se detiene — “se fosiliza” — antes que el aprendiz alcance el manejo lingüístico de un nativo en la lengua objeto.

A pesar del perfil interdisciplinar que caracteriza la ASL, Gass y Selinker (2008) consideran necesario destacar que su cercanía con la pedagogía de las lenguas no compromete el campo en cuanto a que ASL “no se relaciona con la pedagogía a menos que la pedagogía afecte el rumbo del proceso de adquisición [de una lengua]” (p.2). Es decir, que la ASL considera los aportes de la pedagogía del lenguaje como aliciente para el desarrollo de estudios que propendan a la evolución de la teoría de adquisición de lenguas. De esta manera, se hace importante abordar esta teoría general como base para el presente proyecto de investigación, inclinándolo a un marco en el que predomina la necesidad por determinar los retos lingüísticos que asumen los estudiantes en la formación de la gramática de la segunda lengua, y no sobre el cómo dicho fenómeno se debe abordar desde la enseñanza del inglés o pedagogía de la lengua.

Dentro de este marco se hace indispensable, entonces, definir la terminología más frecuente en el ámbito de ASL, la cual será relevante para el entendimiento de este mismo proyecto. Así, fundamentados por Gass & Selinker (2008) tenemos los términos:

Lengua Nativa o Materna (LN): se refiere a la primera lengua que un niño adquiere y que se convierte en la base de desarrollo del lenguaje del individuo.

Lengua uno (L1): es otro término para referirse a la LN del individuo. Normalmente utilizado cuando se hace un paralelo con otras lenguas que se encuentran en desarrollo o que ya son parte del repertorio lingüístico del individuo.

Lengua dos (L2): es la lengua no nativa que hace parte del repertorio lingüístico de un hablante bilingüe. En ocasiones se considera la lengua que se encuentra en estado de desarrollo por lo que comúnmente se alterna con el término lengua objeto.

Lengua Objeto o Meta (LO): “Todo sistema lingüístico (segunda lengua) que un estudiante intenta desarrollar o aprender” (Selinker, 1972, p. 213).

Enseñanza de Lenguas Extranjeras (ELE): Refiere a todo aquel proceso de aprendizaje de otra lengua diferente a la LN que se desarrolla en un ambiente donde la L2 no es la lengua oficial. Difiere principalmente con ASL en cuanto a que este último es un proceso de aprendizaje (o adquisición) que se lleva a cabo en el contexto donde la LO es la lengua oficial y el cual puede, o no, suceder bajo la instrucción en un aula de clase:

El punto importante es que el aprendizaje en un contexto de adquisición de una segunda lengua ocurre con un acceso considerable a los hablantes de la lengua que se está aprendiendo, mientras que para el aprendizaje de una lengua extranjera no ocurre de tal manera (Gass & Selinker, 2008, p. 7).

2.2.5.1. Interlengua

De los conceptos anteriormente descritos relacionados con la ASL nos enfocamos en una teoría propuesta por Selinker (1972), la cual hace parte de los antecedentes teóricos fundamentales que establecieron un precedente en las teorías de aprendizaje de una segunda lengua y/o lengua extranjera, en este caso, en relación con las estructuras psicológicas de los hablantes. El autor determina que los datos recolectados para una investigación psicolingüística desde la perspectiva del aprendizaje, mas no de la enseñanza, permiten identificar "las conductas que conllevan al entendimiento de las estructuras psicolingüísticas y los procesos que determinan una 'aproximación de una actuación significativa' en una segunda lengua" (p.210). Estas actuaciones evidencian las estructuras psicológicas que dan cuenta de la verdadera actuación de un aprendiz. Weinreich (1953) citado por Selinker (1972), resalta la capacidad de los hablantes de dos lenguas de identificar las semejanzas y diferencias entre los fonemas, las estructuras gramaticales, las relaciones semánticas de las dos lenguas a las que está expuesto el aprendiz. Esta capacidad es a lo que el autor refiere

como “Identificaciones interlingüísticas” y propone que son dichas identificaciones las que dan indicios de las estructuras psicológicas del hablante.

Dentro de sus contribuciones principales, Selinker hace una aproximación y ampliación a la estructura lingüística latente de Lenneberg (1967), la cual hace referencia al arreglo sistemático en el cerebro de un aprendiz que da cuenta de los procesos psicológicos y lingüísticos de los hablantes en contraposición con la gramática universal. Selinker, sin embargo, hace hincapié en el aspecto latente de esta estructura y genera el concepto “estructura psicológica latente” para aquel sistema organizado preestablecido en la mente de los hablantes que se activa al momento de generar una acción de producción o entendimiento de la lengua que se está aprendiendo (ya sea gramatical, semántico, o sintáctico). Esta capacidad de entendimiento y manejo de las estructuras de la LO se conoce como competencia interlingüística. Igualmente, se parte de la premisa de que dicha estructura latente se activa en tanto los aprendices que logran desarrollar un nivel de competencia proficientes, como aquellos que hacen intentos de acercarse a producciones de nativos del idioma.

Dichos intentos de producción realizados por aprendices no tan exitosos de la segunda lengua o lengua objeto (LO), poseen unas particularidades que no hacen parte de la lengua materna (L1) ni de la segunda lengua que se pretende alcanzar (LO). Esta observación hace posible generar la hipótesis de un sistema independiente que surge del intento de ejecución y actuación lingüística en una segunda lengua, que contiene características particulares diferentes a la L1 y la LO. Este sistema recibe el nombre de Interlengua (IL), concepto que marca una nueva visión frente a los estudios de ASL y que será considerado como fundamento teórico de análisis principal de la presente investigación. Cabe señalar que la visión de este sistema lingüístico independiente (IL) proviene de los acercamientos y producciones observables de los aprendices quienes se acercan a la norma de la LO (Selinker, 1972).

Tarone (2006) retoma la noción de interlengua como un sistema lingüístico claramente separado de ambas, la lengua materna y la lengua objeto, pero conectadas entre sí por identificaciones interlingüísticas provenientes del aprendiz. Siguiendo la posición de Selinker, Tarone (2006) se refiere a estas identificaciones interlingüísticas como aquellas

unidades que perciben los estudiantes como idénticas en los tres sistemas (LN, IL y LO) y que captan su atención y cuidado. Por la misma línea, el autor trae a colación la particularidad de la IL siendo sólo desarrollada por aprendices adultos quienes evidencian estructuras psicológicas latentes (Selinker, 1972) y quienes han sobrepasado el periodo crítico.

En esta propuesta, en relación con la IL, se debe mencionar además que Selinker (1972) y Tarone (2006) señalan cinco procesos psicolingüísticos centrales que hacen parte del sistema interlingüístico que desarrollan los aprendices. Cada uno de estos procesos será descrito brevemente en el siguiente apartado.

2.2.5.1.1. Estructuras Psicológicas Latentes

El primer concepto que se instaura dentro del marco de la estructura psicológica latente tiene que ver con la *fosilización*. Para Selinker (1972), fosilización es toda aquella información, instrucción, grupo de datos y reglas que un hablante nativo tiende a conservar y utilizar en la IL en su intento por alcanzar la LO sin importar la edad o el tipo de explicación que reciba en la lengua que está aprendiendo.

En segundo lugar, el concepto de *transferencia lingüística*, según Selinker (1972), tiene que ver con las reglas, elementos y subsistemas que el usuario toma de su L1 y aplica en la LO, las cuales, en su mayoría de veces resultan siendo incorrectas.

La *Hipergeneralización* de material lingüístico de la lengua objeto, por otro lado, se entiende como la extensión y aplicación de diferentes usos, formas, o estructuras de ítems lingüísticos provenientes de una regla de la LO en falsos casos que aparentan ser correctos en la IL.

El autor define la *Transferencia de instrucción* como el proceso de identificación y aplicación de modelos, procedimientos de instrucción, estrategias y referencias de textos y profesores de la L1 a la lengua que se está desarrollando en los estados iniciales de aprendizaje. Finalmente, las *estrategias de la comunicación de una segunda lengua* se entienden como la forma, recursos, adaptaciones y procedimientos lingüísticos de comunicación que el aprendiz emplea al establecer contacto con nativos o hablantes de la LO (Selinker, 1972). Para nuestro estudio, se seleccionaron los tipos de estrategias

comunicativas que evocan procesos de préstamos de la L1, el uso de herramientas como diccionarios, revisión de pares y la activación de saberes previos. Sobre el primero de la lista, se utiliza la concepción de Manchón (1985) quien define el término préstamos como “la introducción de elementos léxicos o construcciones sintácticas de L1 al comunicarse en la L2” (p.73).

2.2.5.2. El error y el acierto

En conjunción con el objetivo central de este proyecto, la posición del error en un contexto de lenguas próximas (español (L1) e inglés (L2)) es uno de los puntos determinantes del estudio dado que las ejecuciones erróneas brindan información sobre las características de la interlengua de los estudiantes y permiten conocer las dificultades que ellos experimentan a lo largo de su proceso de aprendizaje de la L2. En definitiva, se partirá desde la concepción de Fernández (1997) quien apunta que los errores son “índices de los estadios por los que el aprendiz atraviesa en el camino de apropiación de la lengua meta” (p.19). De allí, se plantean las apreciaciones principales existentes con respecto al concepto del error en el ámbito de la ASL y su relación con la IL.

El concepto de error se ha discutido en diferentes disciplinas, como la psicología, la lingüística y el campo de estudio sobre el aprendizaje de lenguas. Se cree que para reconocer los errores se debe entender el principio de que normalmente estos se dan como el resultado de la interferencia en el aprendizaje de una L2 desde los hábitos de la L1. (Corder, 1967, p. 162) Dicha interferencia también puede ser interpretada como la transferencia de estructuras y usos de la lengua materna a la L2.

Según Odlin (1989) en Bailini (2012, p. 21), la *interferencia* se define como “la influencia resultante de similitudes y diferencias entre la LO y cualquier otra lengua que haya sido aprendida antes (y quizás de manera imperfecta)”. De allí se desprenden tanto la transferencia negativa (error) como la transferencia positiva (aciertos en la L2 provenientes de las similitudes con la L1 de los hablantes). Corder (1993) en Bailini (2012), por ejemplo, señala que la influencia de la L1 varía en función de la distancia lingüística entre la L1 y la LO: cuánto más afines sean éstas, más rápido será el aprendizaje y cuánto más diferentes, más lento.

Con el fin de proveer un marco preciso para concebir el error en este estudio, se parte de los postulados de Baerlocher (2013), quien establece unas definiciones para cada uno de los casos fallidos en el uso de la lengua; dichos conceptos se presentan a continuación:

Errores (*errors*): como se ha indicado, son las desviaciones de cualquier tipo evidenciadas en la LO que sólo podrán ser corregidas bajo la guía de un instructor o el “input” relevante para su tratamiento. La catalogación de un error se hace con base en la norma establecida en cada lengua.

Equivocación o falta (*mistake*): imprecisión que puede ser corregida por sus autores con la ayuda de un revisor. “Si sólo el hecho de apuntar el problema es suficiente para la autocorrección, entonces se considera una equivocación de primera orden. Pero, si se necesita más información, entonces, se tiene una equivocación de segundo orden” (p.57).

Lapsos (*slips*): desliz lingüístico que puede ser detectado y corregido sin ayuda o instrucción (p. 57).

Según Baerlocher (2013), una consideración base para el entendimiento del proceso de aprendizaje de un estudiante parte del reconocimiento del error, es decir, si el estudiante, sin apoyo o guía de un tutor, “es capaz de identificar y proporcionar la forma correcta, la desviación se considera una falta, si no, se considera un error” (p.57).

Para nuestros fines, es apropiado que se establezca el concepto de equivocación como los errores en la actuación que son captados por el grado de conciencia metalingüística del hablante; así, se reserva el concepto de error para referirse a aquellos identificados a través del modelo de Análisis de Errores (AE) propuesto por Pit Corder. Creemos que solo así se puede caracterizar el estado de la IL de los informantes hasta la fecha.

Una vez diferenciados los conceptos atribuidos a los posibles tipos de errores según su posibilidad de auto-corrección (*error, mistake y slip*), se hace necesaria la distinción entre los posibles errores que pueden encontrarse en aprendices de una segunda lengua

desde una mirada lingüística. Para tal fin, se adopta el marco de definiciones propuesto por Dulay, Burt y Krashen (1982) como punto de partida para el análisis y observación del corpus del estudio.

Los autores presentan inicialmente una distinción entre los errores de incidencia comunicativa y errores de categoría lingüística. Según Dulay, Burt y Krashen (1982), aquellos errores que interfieren en el entendimiento de la idea general de un enunciado se consideran como fallas comunicativas; la categoría lingüística se refiere al nivel lingüístico (fonológico, sintáctico, morfológico, semántico, lexical o discursivo) o constituyente (cláusulas, frases, auxiliares, fonemas, preposiciones, adjetivos, y otros) que se afecta por un error.

Los errores de incidencia comunicativa se dividen en dos tipos: errores globales y locales (Burt, 1975). La categoría lingüística, por otro lado, abarca los errores que afectan la estructura superficial de la lengua, esto es, el tipo de fallas que pueden ocurrir en la formación de palabras u oraciones (Dulay, Burt y Krashen, 1982); para esta categoría, los autores presentan los errores de omisión, adición, malformación y falla de orden.

2.2.5.2.1. Errores Globales y Locales

Los términos “global” y “local” corresponden a la clasificación propuesta por Burt (1975) quien determina que el primero (global) corresponde a aquellas fallas que impiden la comunicación o causan posibles ambigüedades; en otros términos, fragmentos del texto que a pesar de la revisión relacional entre el contexto y lo escrito, resultan inteligibles para el lector. El segundo concepto (local), se refiere a los errores encontrados en el uso de auxiliares, artículos, cuantificadores, entre otros, que por su naturaleza local o constituyente, no afectan la comunicación o la transmisión del mensaje. Así, un aprendiz que incurra en fallas de tipo local, aún podrá tener éxito en un ámbito comunicativo con hablantes nativos de la segunda lengua, situación que no podría lograrse al incurrir en errores de tipo global. Los errores sintácticos en la estructura básica del inglés (Sujeto+Verbo+Objeto), la falla en la inflexión de las formas afirmativas y negativas, y la alteración en el orden de preguntas cerradas (*yes-no questions*) son algunos de los ejemplos más comunes a nivel local. Contrariamente, según la autora, los errores globales con mayor

frecuencia en una lengua son causados por las fallas en el orden de las palabras o cláusulas, por la omisión o falla en la posición de conectores y por la hipergeneralización de las reglas sintácticas a casos regulares de la lengua.

2.2.5.2.2. Errores según su estructura superficial

Omisión: Según Dulay, Burt y Krashen (1982), la omisión de morfemas gramaticales se entiende como la falta de partículas que no afectan en la elaboración del significado ni con la intención de las oraciones. La omisión puede darse tanto a nivel gramatical (omisión de sufijos: -ed) como a nivel lexical (omisión de lexemas o palabras como pronombres, preposiciones, conjunciones: *to / the/ a*).

Adición: Los errores de adición se contraponen esencialmente a los errores de omisión. Esto es, según Dulay, Burt y Krashen (1982) los errores que se forman al incluir partículas o elementos que no hacen parte de una oración correctamente formada. Es común, según los autores, que este tipo de error se presente en estadios más intermedios del aprendizaje cuando los hablantes han adquirido un set de normas de la L2, e.g. *My favorite_s programs* (pluralización errónea adjetival como posible interferencia de la L1).

La taxonomía de análisis de error propuesta por Dulay, Burt y Krashen (1982) presenta a su vez errores de marcación doble, regularizaciones y de adición simple como subcomponentes de la categoría general de adición. La marcación doble se presenta cuando dos elementos o partículas se utilizan con una misma función o característica dentro de una oración. *He doesn't know_s my name* (congruencia doble de tercera persona en negativo y flexión verbal). Dulay, Burt y Krashen (1982) explican que la adición por regularización se presenta cuando un hablante aplica las reglas de casos regulares a casos irregulares o excepciones. La adición simple se caracteriza por el uso de elementos extra que se presentan dentro de una oración formada correctamente cuando no son necesarios.

Malformación: A diferencia de la omisión, en los casos de malformación, el hablante incluye distintos morfemas o partículas, pero de forma errónea. La malformación, en términos generales, se entiende como la formulación incorrecta de palabras causadas por el mal uso de morfemas u otras palabras en su estructura (Dulay, Burt y Krashen, 1982). Los autores a su vez aclaran que la malformación se genera a través de las sub-categorías de

errores por regularización, de arqui-formas y de formas alternas. Al igual que en la adición, la regularización, con base en Dulay, Burt y Krashen (1982), se entiende como aquellos errores presentados por la aplicación o extensión de las reglas de casos regulares a casos irregulares. Comúnmente, en el inglés el caso de regularización se evidencia en la formación de plurales. El estudiante aprende la pluralización de sustantivos regulares a través de la utilización del morfema -s, por ejemplo, *car* (singular) y *cars* (plural), y aplica esta misma variación para sustantivos irregulares como *sheeps* (plural correcto: *sheep*). Los errores de arquiforma, categoría que para Dulay, Burt y Krashen (1982) implica la selección de un miembro de una clase como reemplazo para todos los otros vocablos de la misma categoría lexical. E.g., el uso del demostrativo *that* (eso) para distintos tipos de oración sin discriminar su ubicación y número: *that shoes* (ese zapatos) and *that t.v. here* (ese televisor aquí). Las formas alternas se presentan debido al incremento del léxico de los aprendices que trae consigo el intercambio de palabras de una misma clase sin discriminación en su significado. Esto ocurre comúnmente en el uso de *he for she* o *her for she* (él por ella o su por ella) como en *Julian has a car. She car is red.* (Julian tiene un carro. Ella carro es rojo)

Falla de Orden: Dulay, Burt and Krashen (1982) se refieren a este tipo de falla de orden como la posición equívoca de un morfema, grupos de morfemas, palabra o grupos de palabras en una oración. La falla de orden se presenta sistemáticamente en estructuras y vocablos ya aprendidos en la LO. En inglés, las oraciones indirectas son un caso frecuente de falla de orden. Esto es, el aprendiz incurre a la estructuración de dichas preguntas tomando como base el orden adquirido para preguntas simples dando como resultado *do you know what is the meaning of this word?* (¿usted sabe cuál es el significado de esta palabra?) siendo la forma correcta *do you know what the meaning of this word is?* (¿usted sabe cuál significado de esta palabra es?).

2.2.5.2.3. Errores del sistema en desarrollo

Dejando a un lado la descripción y naturaleza lingüística de los errores, Corder (1974) abre la discusión sobre en qué situación un desvío de la norma puede considerarse como un error propio y característico de un sistema en desarrollo. Para el autor, existen tres

manifestaciones asociadas con el error que se relacionan con el estado de competencia de un aprendiz.

El primer término por considerar es **error pre-sistemático**. De acuerdo con Corder (1974), aquí se distinguen aquellos errores que ocurren cuando el aprendiz no es consciente de la estructura o forma en la LO porque aún no la ha aprendido. Este tipo de error no será considerado en este trabajo dado que la exigencia lingüística del escrito de los estudiantes no sobrepasa las posibilidades de su actuación, es decir, los escritos evalúan la competencia de los aprendices de inglés dentro de un marco en el que pueden hacer uso de reglas y funciones lingüísticas estudiadas durante el curso de inglés intermedio. Por lo tanto, ellos son conscientes de las formas y estructuras utilizadas.

El segundo concepto hace referencia a los **errores sistemáticos**. Corder (1974) postula que el error sistemático se determina porque pertenece a la competencia del hablante, que aun cuando el estudiante ha estado expuesto a la regla, la ejecuta inadecuadamente. De tal manera que el error se manifiesta como una particularidad de su competencia en transición hacia la LO y, por ende, da cuenta de su estado de interlengua.

El **error pos-sistemático** es el término final acuñado por el autor. En esta categoría, se establece toda producción fallida que es identificada y corregida por el hablante posteriormente a su ejecución. Se podría asociar la noción de *slip* (desliz) con las características de un error pos-sistemático debido a su naturaleza transitoria. El hecho de poder reconocer y corregir un error es muestra del conocimiento que tiene el estudiante del sistema de la LO y, por lo tanto, al ser consciente de tales ejecuciones erróneas, se puede determinar que no hacen parte de su sistema, es decir, son ejecuciones temporales que se reparan inmediatamente partiendo del conocimiento adquirido en la LO.

2.2.5.2.4. Aciertos Lingüísticos

En la discusión referente a la caracterización interlingüística de los hablantes de segundas lenguas, teóricamente se ha destacado la importancia de analizar la totalidad de la producción de los aprendices. Esto quiere decir que además de los errores, las ejecuciones acertadas se consideran como indicadores relevantes para caracterizar el sistema interlingüístico de los estudiantes.

Partiendo de los aciertos, se observa una muestra del sistema interlingüístico actual que los estudiantes han adquirido, mientras que los errores develan el sistema en desarrollo (Brown, 1994; Corder, 1971b; y Ellis, 1994). Esto significa que tanto los aciertos como los errores de los aprendices se asumen como evidencias de las normas internalizadas y de aquellas en desarrollo, las cuales son clave para interpretar las formas en que los aprendices procesan la LO.

El acierto se entiende para este estudio como toda ejecución correcta en términos de forma y significado, teniendo como base la norma sintáctica de la lengua inglesa. De esta manera, la producción del aprendiz se puede contrastar con los estándares establecidos por las reglas sintácticas, gramaticales, morfológicas y semánticas del inglés.

El análisis de los aciertos en la producción escrita de los estudiantes se realizó a partir de la formación de estructuras oracionales que cumplieran con la norma de la LO. Particularmente, se tomaron como base las definiciones propuestas por Hacker y Sommers (2010) para los cuatro tipos de oraciones más comunes en inglés: Oraciones simples, complejas, compuestas y combinadas.

Oraciones Simples: Sintácticamente, en la lengua inglesa, la oración simple se compone principalmente por la concordancia entre sujeto y predicado (S + Predicado (Verbo + Complemento)). Hacker y Sommers (2010) explica que una oración simple se compone de una cláusula independiente; esta es, aquella que guarda sentido completo sin conexión o relación de subordinación con otras cláusulas. Adicionalmente, las autoras exponen que una oración simple puede contener una serie de sujetos (Daniel y Luis), verbos (hablar y correr) u objetos compuestos (una casa y un carro) siempre y cuando estos elementos pertenezcan a las acciones realizadas por los sujetos iniciales de la oración. Así, la oración: “Daniel y Luis hablan y corren hacia su casa” se considera como oración simple.

Oraciones Complejas: A diferencia de la oración simple, la oración compleja se compone por dos tipos de cláusulas: una cláusula independiente y una o más cláusulas dependientes (Hacker y Sommers, 2010). Las oraciones complejas presentan una relación de subordinación que se da a través del uso de subordinadores (*after, before, if, although*), pronombres relativos (*who, where, when, which*) y frases preposicionales (*in which, in order to*) como en la oración *if you take the chance* [si usted toma el riesgo] (cláusula

dependiente), *you might get it right* [usted podría lograrlo] (cláusula independiente). El uso de oraciones complejas es característico de un nivel intermedio inicial según el MCERL.

Oraciones compuestas: En inglés, las oraciones compuestas se caracterizan por poseer una relación coordinante entre las cláusulas. Según Hacker y Sommers (2010), las oraciones compuestas se forman con el uso de dos o más cláusulas independientes. Ya que no existe una relación de subordinación, las oraciones compuestas se conectan ya sea a través del uso de punto y coma (*Joe likes cars; Diane likes boats.*) [A Joe le gustan los carros; a Diane le gustan los botes.], de la utilización de conectores oracionales o conjunciones adverbiales (*however, nevertheless, in addition, on the other hand*) o por nexos o conjunciones coordinantes (*and, but, or, nor, for, so, yet*). El uso de oraciones compuestas es característico de un nivel intermedio inicial según el MCERL.

Oraciones Combinadas: Hacker y Sommers (2010) definen este tipo de oraciones como aquellas construcciones que se componen por el uso de dos cláusulas independientes y por lo menos una cláusula dependiente lo que hace que se presenten oraciones complejas y compuestas a la vez como en *Because there are too many people on the street, the use of the underground is a good alternative for transportation, and many people prefer to use it* [debido al alto número de personas en la calle, el uso del metro es una buena alternativa para el transporte, y mucha gente prefiere utilizarla].

3. METODOLOGÍA

Tras la revisión sobre el estado de la cuestión en estudios relacionados con el análisis de sistemas interlingüísticos en los procesos de enseñanza de lenguas, se tomaron decisiones metodológicas que guiaron el desarrollo de la presente investigación. Esta sección describe los aspectos metodológicos y procedimentales relacionados con la teoría que se abordó para el diseño del tipo de investigación, la selección y descripción del contexto, la población y muestra, los procesos de recopilación del corpus, y recolección de datos. Además, se detallan específicamente las técnicas de análisis de datos utilizadas en procesos de caracterización interlingüística basada en el análisis lingüístico de los aciertos, errores y la conciencia metalingüística de los participantes frente a sus ejecuciones escritas.

3.1 Tipo de investigación

Según la naturaleza de los datos y objetivos, esta investigación se enmarca en el paradigma cualitativo y descriptivo (Lodico, Spaulding y Voegtle, 2010). La característica cualitativa se manifestó a través de la descripción de los tipos de aciertos y errores en la LO y sus frecuencias respectivas con relación al corpus. Sumado a esto, se detalló la conciencia metalingüística (Gass y Selinker, 2008) de los estudiantes sobre sus producciones escritas en inglés considerando la influencia de la LM y la incidencia de diferentes recursos para la escritura. El estudio fue además una investigación de campo, la cual se desarrolló bajo parámetros naturales de producción escrita de los participantes en su quehacer académico, y no incidió en el desarrollo natural del proceso de aprendizaje-enseñanza establecido en el programa de la asignatura. Con base en la naturaleza de las fuentes y la dimensión cronológica del estudio, la recolección de datos fue a nivel sincrónico documental (Chaumier, 1986). Esto permitió generalizar las características del sistema interlingüístico actual del grupo de estudiantes-participantes, con la ventaja de guardar los registros para un análisis detallado.

3.2 Población y muestra

La población se ubicó en la Universidad Tecnológica de Pereira (Risaralda, Colombia) donde los participantes, hablantes nativos del español, realizan su formación

académica de educación superior en el programa de Licenciatura en Lengua Inglesa. Como se documenta en el Proyecto Educativo del Programa, la propuesta de Licenciatura data desde el año 2004 bajo el interés de formar profesionales en la enseñanza del inglés para el sector educativo público y privado en los niveles de educación básica y media. El programa, además, se centra en el desarrollo de proyectos de intervención, operativos y de investigación en el campo del bilingüismo en Colombia. Dado su alineamiento con los procesos de formación en bilingüismo que establece el Ministerio de Educación Nacional, desde el año 2016 el programa viene gestando una reforma curricular que apunta a fortalecer los procesos de bilingüismo y se proyecta como el primer programa en educación bilingüe de la región.

El presente estudio presentó un análisis sincrónico de la población que se encuentra cursando la asignatura de inglés intermedio, la cual pertenece al tercer semestre del plan de estudios N° 7 en el primer periodo semestral del año 2016. Para este semestre, se estima que los estudiantes hayan alcanzado competencias lingüísticas de nivel A2 después de haber cursado las asignaturas de inglés básico y pre-intermedio. La población abarca la totalidad de los estudiantes registrados en la asignatura de inglés intermedio del programa, lo que equivale a un número aproximado de 60 estudiantes.

La muestra de la población se generó a través de una serie de criterios no probabilísticos intencionales que focalizó el número de informantes en aquellos estudiantes que continuaron con su proceso de aprendizaje en una secuencia sin interrupciones desde inglés básico (López Morales, 1994). De tal manera, se excluyeron aquellos que: (1) ingresaron al curso de inglés intermedio directamente a través de una prueba de clasificación y se encuentran en primer o segundo semestre; y (2), se excluyen los estudiantes repitentes del curso de inglés intermedio y que hacen parte de semestres más elevados. Estos criterios permitieron seleccionar un grupo de 14 estudiantes matriculados bajo normalidad transicional del plan de estudios en la asignatura de inglés intermedio de tercer semestre.

A continuación se presenta el formato que se utilizó para el proceso de muestreo de la población. Los participantes que presentaron un patrón de respuesta No-Sí-Sí en las preguntas uno, dos y tres, respectivamente, se eligieron como participantes del estudio. A

estos estudiantes se les entregó el formato de consentimiento informado (anexo 1) para confirmar su participación en la investigación. También se incluyeron en la muestra los estudiantes que iniciaron su formación profesional desde la asignatura de inglés pre-intermedio (Tabla 1).

Nombre	Sí	No
1. Fui promovido a través de homologación hasta la asignatura de inglés intermedio.		x
2. Es la primera vez que tomo la asignatura de inglés intermedio.	x	
3. He cursado y aprobado desde mi primer semestre las asignaturas de inglés básico o inglés pre-intermedio.	x	

Tabla 1. *Formato de selección de muestra.*

3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Como técnicas principales para la recolección de datos se planteó el uso del análisis documental y el protocolo de pensamiento manifestado — Acción retrospectiva (Maarten, Yvonne y Jacobijn, 1994). Debido a la naturaleza de la investigación, se planeó tomar como fuente para la recolección de datos, las muestras escritas de un grupo de estudiantes universitarios, proceso común para este tipo de estudios que se evidencia en Yip & Mathews (1991), Yoroza (1995), Ramírez-Mayberry (1998), Carrió (2002), Gutiérrez (2005), Naranjo (2009), Sánchez (2009), y Baerlocher (2013). Se creó un corpus cualitativo que fue utilizado como instrumento para el análisis de los datos.

3.4. Recopilación del Corpus

El corpus se compone de 14 textos académicos formales de tipo contrastivo escritos en inglés por los sujetos de la muestra, y que hacen parte del producto escrito final proyectado en el sílabo de la asignatura de inglés intermedio. El proceso de recolección y consolidación del corpus partió de un escrito inicial tomado como borrador, en el cual los estudiantes presentan su propuesta de ensayo y los aspectos primordiales a contrastar. Esta

información se presentó utilizando un modelo de esquema (*outline*), el cual fue posteriormente utilizado para la redacción en detalle del ensayo que contó con un total de cinco párrafos que constituían la introducción, tres párrafos para el cuerpo y un párrafo final para la conclusión. Antes de la entrega final del producto, el proceso de escritura fue acompañado y retroalimentado tanto por los mismos compañeros de clase como por el docente, quienes se encargaban de resaltar los aspectos de forma y contenido del escrito. Tras este proceso de retroalimentación, los participantes rediseñaron su escrito y presentaron el texto final que fue tomado como muestra para el presente estudio.

Para mayor confiabilidad, el corpus fue clasificado como abierto al público y puede ser revisado por lectores y evaluadores a través de petición formal a los investigadores. Cabe mencionar que, según la tipología textual del corpus, los escritos se catalogaron como homogéneos; esto es, todos los textos siguen los parámetros establecidos en el curso para la escritura de un ensayo contrastivo. Posteriormente, el proceso de investigación propuso momentos controlados en los que los participantes asistieron a protocolos de intercambio de información oral (protocolo de acción retrospectiva) en horarios fuera de clase. Bajo formatos prediseñados, se puntualizaron los recursos y estrategias utilizados en el proceso de escritura en la lengua objeto y se recolectaron datos sobre las percepciones de los estudiantes sobre la influencia de la lengua materna en su producción escrita.

3.5. Método de análisis y análisis de los datos

En esta sección se describe el método de análisis que fundamenta el procedimiento que se siguió para el tratamiento de los datos del corpus. Para identificar las características de la interlengua se implementó, en primer lugar, el análisis de contenido (AC) como esquema metodológico general para el tratamiento de los datos. Posteriormente, con el fin de realizar una clasificación y categorización de los errores, se recurrió al uso del método de análisis de errores (AE); finalmente, se implementó el análisis de aciertos como técnicas de clasificación y categorización de las ejecuciones acertadas en los escritos. Finalmente, se presenta el análisis de la conciencia metalingüística de los estudiantes a través del protocolo de acción retrospectiva.

3.5.1 Análisis de Contenido (AC)

El Análisis de Contenido (AC) como método de análisis de los datos, se aborda desde las perspectivas de Berelson (1952), Andreú (2002), Fernández (2002), López (2002), Cáceres (2003) y Martín (2010) para interpretar los datos y generar deducciones lógicas que se manifestaron como resultados de un proceso inferencial que develó ciertos fenómenos lingüísticos del corpus. Para este estudio en particular, el AC se utiliza como método en tanto permite el análisis de los procesos de comunicación en el contexto educativo a partir de muestras de comunicaciones escritas, por lo que no fue necesario observar el comportamiento de los participantes de manera directa, permitiendo así, tener registros disponibles para su manipulación y poder ahondar sobre la producción escrita en la LO de los estudiantes con el fin de identificar aquellas características que enmarcan su sistema interlingüístico. En definitiva, el AC permitió seguir una secuencia que trasciende de aquello superficialmente percibido en el texto, y aseguró una exploración más profunda del fenómeno que se describe (Kerlinger, 1988).

Es necesario aclarar que el análisis de aciertos y errores se desarrolló como técnica en la ruta de análisis del método de AC. Tanto los aciertos como los errores fueron objetos de análisis en vista de determinar el funcionamiento del sistema interlingüístico para posteriormente generar inferencias fundamentadas sobre las características de tales construcciones lingüísticas. El procedimiento final siguió una secuencia compuesta por los 5 pasos del AC: 1) Se determinó el objeto o tema de análisis, 2) se determinaron las reglas de codificación (ver sección de clasificación morfosintáctica de aciertos como mecanismo de análisis y caracterización de la IL, y la sección de análisis de errores.) Estas reglas se precisaron bajo un orden deductivo de codificación cerrada; esto es, desde modos de codificación preestablecidos en estudios similares que fueron aplicados para filtrar la información en las unidades de análisis del corpus del presente proyecto. 3) Se determinó el sistema de categorías (ver sección de clasificación morfosintáctica de aciertos como mecanismo de análisis y caracterización de la IL, y la sección de análisis de errores.) Al igual que la configuración de los códigos, este proceso se realizó en orden deductivo bajo los parámetros de exhaustividad, exclusividad, pertinencia y objetividad presentados por Hernández (1994), Pérez (1994) y Briones (1988b) en Cáceres (2003). Adicionalmente, 4)

se comprobó la fiabilidad del sistema de codificación-categorización. En el proceso de análisis se tuvo en cuenta hacer una revisión de las categorías una vez avanzado el 50% del análisis; esta revisión se desarrolló bajo el acompañamiento del asesor del proyecto y permitió definir las categorías finales (ver resultados).

Finalmente, se desarrolló el paso 5) inferencias. Bajo el AC, las descripciones cualitativas trascienden a la descripción de los datos, por lo que a partir de la clasificación de frecuencias en los aciertos y errores, y sus respectivas descripciones, se contrastó con las referencias de suficiencia lingüística del MCERL, y la teoría existente sobre la interlengua para así fundamentar aquellas características del sistema en desarrollo que se manifiesta en la producción escrita de los estudiantes. El desarrollo que aporta este proyecto en particular sobre los puntos 2 y 3 del AC se presenta en las siguientes subsecciones.

3.5.1.1 Clasificación morfosintáctica de aciertos como mecanismo de análisis y caracterización de la IL

Como se ha resaltado en el estado de la cuestión del presente documento, existe un vacío investigativo sobre el análisis de aciertos en relación con el desarrollo de la IL, lo que ha generado la necesidad de incluir el análisis de aciertos como parte de la caracterización de la IL de estudiantes de la lengua inglesa. Ya que no se ha definido teóricamente una técnica específica para el análisis de los aciertos, se procedió a hacer un análisis lingüístico y clasificatorio a nivel oracional que fue propuesto por los investigadores para el análisis de los aciertos encontrados en el corpus.

Como primera medida, se concertaron y establecieron los tipos de oraciones que podían encontrarse en los textos según las definiciones propuestas por Hacker y Sommers (2010). Los autores establecen que en la lengua inglesa se presentan cuatro estructuras oracionales básicas (1-4), las cuales se utilizaron como base para el análisis de los aciertos. Dichas oraciones fueron denominadas y codificadas como se observa a continuación:

- 1) Acierto de oración simple = AOS
- 2) Acierto de oración compuesta = AOCS
- 3) Acierto de oración compleja = AOCL
- 4) Acierto de oración combinada (compuesta-compleja) = AOCC

La codificación y concertación de estas estructuras se realizó antes de tener el primer acercamiento a los textos. Los términos utilizados para la denominación de los tipos de oración se entienden desde su estructura sintáctica en la lengua inglesa y representan una traducción aproximada al español de los conceptos (1) *Simple sentences*, (2) *compound sentences*, (3) *complex sentences* and (4) *compound-complex sentences* del inglés. Los tipos de oración aquí propuestos se rigen y fueron analizados de acuerdo con las normas de la lengua inglesa; por tal motivo, es necesario esclarecer que algunas muestras pueden diferir de lo que se considera como acierto en las construcciones oracionales y terminología del español.

Una vez definidos y codificados los tipos de oración, se realizó una primera lectura de todos los textos utilizando el software Atlas.ti © para la localización y cuantificación de los aciertos. En primer lugar, se crearon los códigos dentro del software que se asignaron a los tipos de oraciones a través de la opción de administrador de códigos como se observa en la Tabla 2.

The screenshot shows the 'Code Manager' window in Atlas.ti. The window title is 'Code Manager [HU: Textos 1 - 3 (Final)]'. Below the title bar is a menu bar with 'Codes', 'Edit', 'Miscellaneous', 'Output', and 'View'. A toolbar contains various icons for code management. The main area displays a table with the following data:

Name	Gro...	De...	Author	Created	Modified	Families
AOS~	14	0	Super	23/07/20...	23/07/20...	
AOCS~	0	0	Super	23/07/20...	23/07/20...	
AOCL~	7	0	Super	23/07/20...	23/07/20...	
AOCC~	3	0	Super	23/07/20...	23/07/20...	

Tabla 2. *Tabla de resultados de aciertos codificados según el tipo de oración.*

El administrador de códigos permite asignar un código preestablecido a un segmento de texto que haya sido cargado en cada unidad de análisis. De esta manera, se procedió a la categorización de todas las oraciones acertadas encontradas en el corpus a través de la codificación de las oraciones como se presenta en la figura 3.

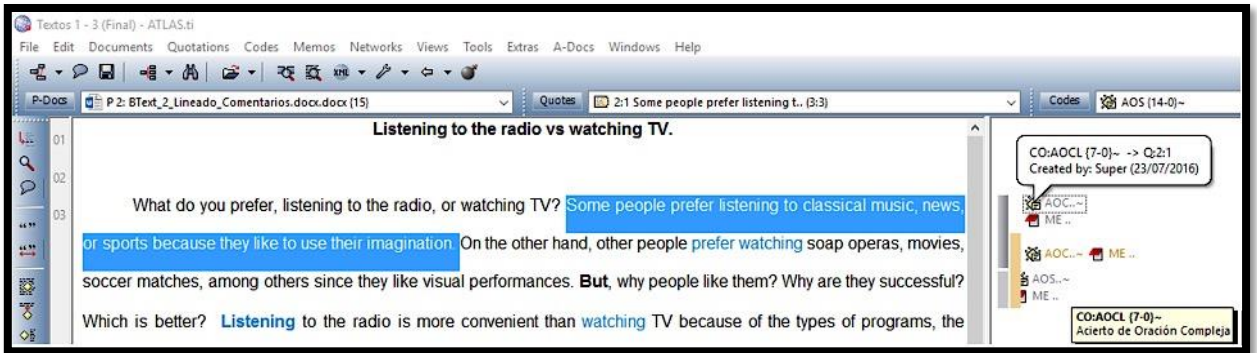


Figura 3. Muestra de categorización y codificación de oraciones acertadas del corpus.

Con el fin de generar un registro de los elementos e intenciones del escritor en cada oración, se procedió a la creación de “Memos” o comentarios atribuidos a cada acierto encontrado. Los memos contienen información sobre la intención del hablante (esto es, si la oración es afirmativa, negativa o interrogativa), el tiempo verbal (presente, pasado, futuro), la forma léxica (superlativo, comparativo, uso de auxiliares, verbos modales, patrones verbales) y características morfológicas (sufijos -ing, auxiliares negativos, Do). En la figura 4, por ejemplo, se observa un acierto de oración simple caracterizada como “expresión formal, en presente simple, afirmativa” en el Memo.

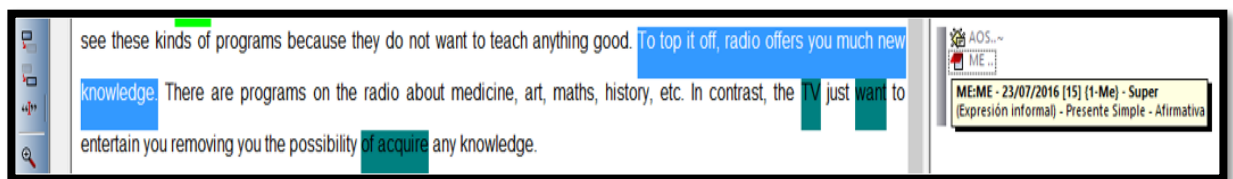


Figura 4. Muestra de implementación de memos para determinar intención del hablante, tiempo verbal, formas léxicas y características morfológicas.

Al realizar la clasificación de todas las oraciones acertadas en el corpus, se exportaron los datos a través del software lo que permitió realizar la cuantificación del total de aciertos y los elementos que las caracterizan. La tabla 3 muestra el número total de aciertos en relación con el tipo de oración ejecutada.

Participante	Tipos de oración			
	AOS	AOCS	AOCL	AOCC
A	6	0	0	0
B	7	0	8	0
C	4	1	3	0
D	3	0	8	1
E	7	1	4	1
F	6	0	2	0
G	6	0	1	1
H	21	1	7	0
I	3	0	4	0
J	10	2	6	1
K	2	0	2	0
L	1	2	2	0
M	1	1	0	0
N	0	3	0	1
Total	77	11	47	5

Tabla 3. Relación de participantes con ejecuciones de oraciones acertadas.

Las oraciones se analizaron considerando su composición en la norma de la lengua inglesa. Así, en la sección de resultados, se presenta una descripción detallada a nivel morfológico y sintáctico, añadiendo a esta descripción la traducción literal al español en la que, en ocasiones, se puede reconocer el error. Y en otros casos, se demuestra que, aún siendo error en el sistema del inglés, es aceptado para la norma del español.

Para fundamentar y validar el análisis de los aciertos, se tomaron los descriptores de competencia establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) adaptado por el Oxford Online Placement Test (OOPT) como punto de partida (Ver Anexo 2). El MCERL provee un listado de descriptores generales que definen las habilidades de los aprendices de una lengua presentados a partir de proposiciones de poder hacer: *Can do statements*. Con base en los descriptores establecidos por el MCERL, se procedió a realizar un paralelo entre la estructura, frecuencia y complejidad de las oraciones utilizadas por los estudiantes y las estructuras sintácticas propuestas por el MCERL. De esta forma, se clasificó la actuación de los estudiantes en un nivel de competencia entre A1 y C1, aspecto que da cuenta, a nivel general, del estado parcial de IL de los participantes. Esta comparación permitió generar un primer acercamiento a la caracterización del estado de la IL de los participantes.

Posteriormente, se procedió a realizar un segundo análisis que partiera de los errores presentados en las producciones escritas de los participantes con el fin de proveer características más específicas.

3.5.1.2 Análisis de Errores (AE)

El estudio acá realizado plantea el uso del Análisis de Errores (AE) como sub-componente del análisis de contenido (AC) y se ejecuta como técnica para el análisis lingüístico de las producciones textuales de los estudiantes. La aplicación del AE se fundamenta, además, en la taxonomía lingüística de Dulay, Burt y Krashen (1982) y la noción de falla comunicativa global y local de Burt (1975) para la clasificación y descripción de los errores evidenciados en el corpus. A partir de allí se generó una descripción complementaria del estado de la IL de los participantes en paralelo con lo encontrado en el análisis de los aciertos.

En primer lugar, se creó la ruta de acceso a los textos que conforman el corpus que fueron almacenados en la plataforma de google Drive (nube en línea) para acceso inmediato por los investigadores. Cada texto se guardó en formato .docx con su respectiva señalización de líneas y se le asignó el nombre de “Text_#_Lineado” con los números del 1 al 14 para un fácil acceso. Después de sistematizar cada uno de los textos, se seleccionaron las (1) categorías lingüísticas, (2) estrategias superficiales, y (3) el efecto comunicativo (Dulay, Burt y Krashen, 1982) para generar la descripción de los errores producidos en cada uno de ellos; no se consideró el análisis comparativo propuesto también en la taxonomía lingüística puesto que para este estudio no existe un texto referente de comparación desarrollado por los estudiantes en su lengua materna.

Para generar la clasificación de los errores en las distintas categorías lingüísticas, se procedió a realizar la identificación del constituyente afectado principalmente en cada oración. Dependiendo de la naturaleza del constituyente afectado, los errores se catalogaron en tres niveles lingüísticos: el nivel sintáctico, morfológico y semántico. Así pues, si una oración posee una falla en la posición de los vocablos, como la alternancia entre verbo y sujeto en preguntas indirectas (i.e., *do you think is it possible?* [i.e.¿Cree usted **es esto** posible?]), se clasifica como error sintáctico.

Una vez establecidas teóricamente las denominaciones de los tipos de errores a clasificar, se creó una tabla denominada libro de códigos (Cáceres, 2003) con el fin de sistematizar y cuantificar la información arrojada por el corpus. El libro de códigos (ver anexo 3) se utilizó como elemento de registro de las oraciones y unidades de análisis en las que se evidenciaba un tipo de error en particular. De esta manera, se diseñó una tabla dividida en tres categorías principales: categoría lingüística, estrategia superficial y falla comunicativa. De la misma forma, se incluyeron dos columnas iniciales cuya función era la de permitir una identificación y localización rápida del error en los textos. Una primera columna, denominada “Código”, presenta el número de texto, número párrafo y número línea de localización del error dentro del corpus. En la segunda columna, se presenta la muestra u oración donde se manifiesta el error. Esta primera división del libro de códigos se observa en la tabla 4.

Código Texto + # + Párrafo + # + Linea + #T0¶0L0	Muestra	Categoría Lingüística		
		Sintaxis	Morfología	Semántica
T3¶1L4	"(...) we saw the games consoles (...)"	x		
T3¶1L4	"(...) I felt attractive by two specific consoles (...)"			x
T3¶1L5	"(...) I did not know in which console play first ."	x		

Tabla 4. Muestra del libro de códigos incluyendo la categoría lingüística.

La segunda sección del libro de códigos, como se mencionó anteriormente, muestra la clasificación de los errores con base en la estructura superficial que los caracteriza. Desde esta segunda clasificación, se analizaron y cuantificaron los errores de omisión, adición, malformación y falla de orden que se cometieron por parte de los participantes. La sistematización de estos tipos de falla de estructura superficial se realizó utilizando el libro de códigos como se observa en la tabla 5.

Muestra	Estrategia superficial								
	Omisión		Adición			Malformación			Falla de orden
	Morfema gramatical	Morfema de contenido	Marcación doble	Regularización	Adición simple	Archi formas	Formas alteras	Regularización	
"(...) we saw the games consoles (...)"									x
"(...) I felt attractive by two specific consoles (...)"								x	
"(...) I did not know in which console play first ."		x							
"He started to explain me the functions (...)"		x							
"After a long talk time (...)"	x								

Tabla 5. Muestra del libro de códigos incluyendo la estrategia superficial.

Cómo clasificación final, se implementó la categoría de falla comunicativa en la que se analizó si el tipo de error presentado afectaba el sentido general de la oración, o afectaba únicamente a los constituyentes de la oración a nivel local. El libro de códigos presenta esta última clasificación en sus columnas finales como se ve en la tabla 6.

Muestra	Falla comunicativa	
	Global	Local
" First, talking about usual expressions "	x	
" the Homer's famous catchphrase <Dóhl> is very known around the world"		x

Tabla 6. Muestra del libro de códigos incluyendo el tipo de falla comunicativa.

Debido a la naturaleza idiosincrásica de algunos errores, es decir, aquellos errores de sentido oscuro que no se lograban decodificar ya que se concebían como ejecuciones de carácter particular del sistema en desarrollo de un estudiante, se definió adaptar el diagrama de flujo para la identificación de errores que propone Corder (1971), con el fin de dar cuenta de una posible interpretación a oraciones de tal tipo. La figura 5 ilustra la adaptación del modelo utilizado como procedimiento para identificar errores en la producción de los aprendices de segunda lengua.

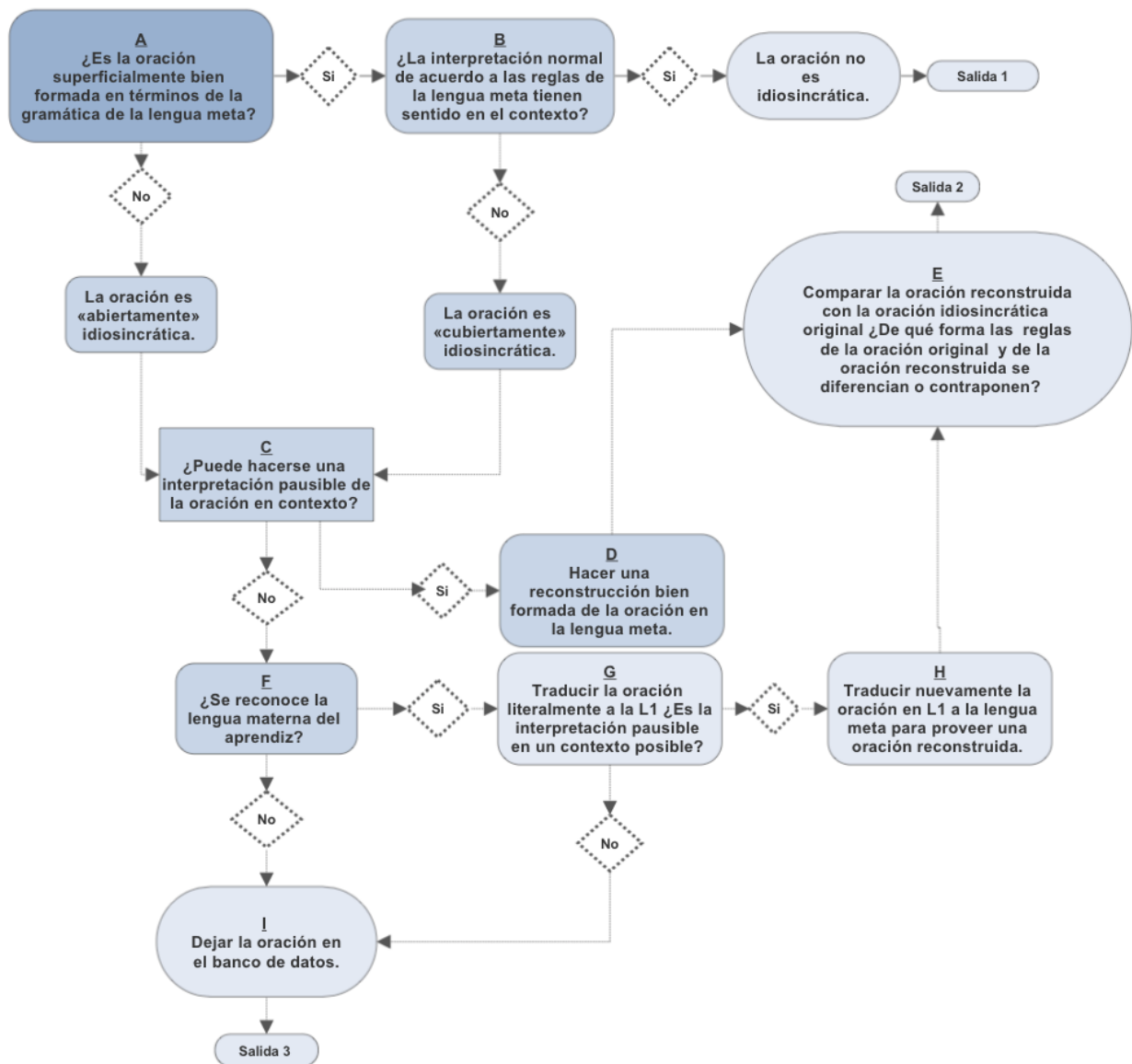


Figura 5. Corder (1971) Diagrama de flujo para identificar errores en la producción de los aprendices de segunda lengua.

El proceso de implementación del diagrama de flujo obedece una secuencia guiada por las rutas que conectan cada núcleo de decisión (de la A a la I). Así, todo análisis de aquellas frases o de oraciones altamente idiosincrásicas inició desde el primer núcleo de decisión: A. Los núcleos se diseñaron como preguntas que intentan esclarecer, desde la

intención del hablante, las guías contextuales y la traducción a la lengua materna, una aproximación al mensaje que se pretendía comunicar. Cada pregunta es acompañada de una decisión binaria entre el “sí” o el “no”; las que una vez resueltas desembocaron en subprocesos de decisión. Siguiendo el modelo de Corder (1971) este diagrama ofrece tres opciones de terminadores que permitieron definir la naturaleza de los mensajes. La primera opción correspondió a salida 1: “La oración no es idiosincrásica”, lo que implicó que, aunque el mensaje al parecer era una ejecución no válida, resulta finalmente aceptable dentro de las normas de la lengua objeto. La salida 2 incitó a un ejercicio contrastivo entre la oración original y una reconstrucción hecha por los investigadores.

Al realizar este contraste se logró identificar los aspectos que oscurecieron el mensaje. Finalmente, la salida 3 correspondió a la clasificación de mensajes que son altamente idiosincrásicos por lo que no es posible identificar su intención a menos que sea confirmado con el autor del texto. Esta ejecución de las rutas se demuestra con casos del corpus en la sección resultados.

3.5.1.3 Proceso de descripción y creación de categorías de análisis:

La clasificación de los errores usando el libro de códigos fue el punto inicial de análisis que permitió, por un lado, generar una cuantificación y encontrar las frecuencias más altas en las distintas categorías de errores, y por el otro, permitió realizar un acercamiento a la caracterización del estado de desarrollo de la IL de los participantes. Como paso siguiente, se procedió a realizar una agrupación de las categorías iniciales de error con el fin de reducir y agrupar los elementos de análisis. Esta combinación de categorías se realizó, inicialmente, a través de la agrupación de las categorías de falla comunicativa y las categorías lingüísticas que dieron como resultado la categoría de fallas comunicativas en categorías lingüísticas, concepto que comprende uno de los resultados principales del análisis. Esta clasificación combinatoria tiene la intención de agrupar, de manera general, los errores que generaban ruptura del sentido global o parcial (falla comunicativa) de la oración con el nivel lingüístico (categorías lingüísticas) en el que se encontró cada uno de ellos dando como resultado las siguientes combinaciones de errores:

1. Fallas comunicativas locales manifestadas a través de errores sintácticos.
2. Fallas comunicativas locales manifestadas a través de errores morfológicos.
3. Fallas comunicativas locales manifestadas a través de errores semánticos.
4. Fallas comunicativas globales manifestadas a través de errores sintácticos.
5. Fallas comunicativas globales manifestadas a través de errores semánticos.

Las 5 titulaciones anteriores representan los resultados principales que caracterizan la IL de los estudiantes desde una perspectiva de análisis de los errores sistemáticos. Posteriormente, a cada resultado se le asignó una serie de muestras que develan el error de acuerdo con la categoría descrita.

Cada resultado presenta una misma secuencia de descripción. En primer lugar, se describe el fenómeno lingüístico encontrado en el corpus, esto es, se describe exactamente la ejecución del participante según se encuentra en el corpus; seguidamente, se presenta la muestra que permite visualizar el fenómeno descrito utilizando la codificación asignada en el libro de códigos; en tercer lugar, se genera una explicación del error y se teoriza a través del uso de referentes gramaticales para tratar de interpretar lo que el participante quería decir y de esta manera dar cuenta de la forma correcta del fenómeno lingüístico utilizado.

Es importante aclarar que la selección de las muestras en la sección de resultados obedece a una triangulación con la información suministrada por los participantes en el protocolo de acción retrospectiva (descrito en la próxima sección). Para probar la veracidad de la sistematicidad del error, se hizo, previo a la selección de las muestras, una revisión de la información del protocolo y se seleccionaron únicamente los errores que no eran corregidos o pasaban desapercibidos por los participantes. Esto quiere decir que las muestras presentadas en los resultados son ejecuciones de la actuación definitiva de los participantes y que validan la categorización de su IL real. A modo de ilustración, algunas de las muestras y descripciones de los errores presentan los testimonios de los participantes en las cuales se corrobora la sistematicidad de los errores. No obstante, se encontraron

casos de errores que sí eran identificados y corregidos por los participantes durante el protocolo que fueron clasificados como errores pos-sistemáticos.

3.5.1.4 Análisis de la conciencia metalingüística

El medio de aproximación a la conciencia metalingüística de los estudiantes se gestó por medio del uso del protocolo de acción retrospectiva (PTAR). Este tipo de protocolo corresponde a una combinación de métodos propuesto en Maarten, Yvonne y Jacobijn (1994) como la unión del protocolo del pensamiento informado (*think aloud protocol*) y la retrospectión, el cual consiste en el uso de registros de un proceso o producto que se presentan posteriormente al participante del estudio para promover el recuerdo de pensamientos desplegados al momento de la construcción de tal producto (Maarten, Yvonne y Jacobijn, 1994. p. 27). Por medio de este método fue posible acceder al proceso cognitivo de los estudiantes con relación a la forma en que reflexionan sobre sus construcciones escritas en la LO y los pensamientos que emergen mientras solucionan el problema. Así, se logró compilar un modelo tentativo de la estructura del proceso cognitivo de los estudiantes quienes manifestaron oralmente lo que pasaba por sus mentes al releer sus escritos, al identificar y al tratar de corregir sus errores.

El PTAR se aplicó una vez los estudiantes entregaron los escritos editados y después de que los investigadores revisaron los textos catalogando los errores y aciertos. Este ejercicio fue guiado por los investigadores, quienes diseñaron el protocolo como una reflexión póstuma desarrollada en sesiones de 15 minutos por participante, a los que se les instruyó la forma en que se desarrollaba un protocolo de pensamiento informado por medio de un modelo que desarrolló un investigador. Posterior a la ejemplificación, los estudiantes recibieron sus textos finales divididos en 4 párrafos; los dos primeros párrafos fueron subrayados a nivel oracional para destacar que allí se encontraba un error, y los dos últimos párrafos sin ninguna marcación para que los estudiantes reflexionaran desde su propio conocimiento lingüístico adquirido en el proceso de aprendizaje de la segunda lengua. Los estudiantes reflexionaron sobre sus ejecuciones en su lengua materna y estos pensamientos fueron registrados en grabaciones.

Una vez se realizó la transcripción de las grabaciones de audio del PTAR, se procedió a realizar el análisis utilizando el software Atlas.ti © (ver figura 6). Se procedió a través del análisis de contenidos inductivo, por lo cual se asignaron diferentes códigos que fueron compilados en categorías explicadas en los resultados del presente trabajo.

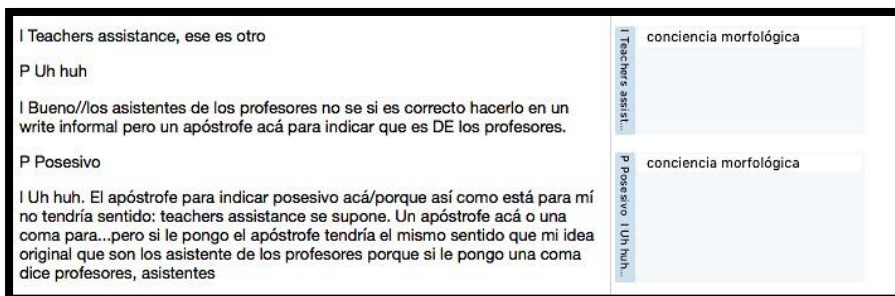


Figura 6. Análisis de contenido inductivo a través del software Atlas.ti ©

Es clave destacar que el PTAR se considera un ejercicio de conciencia deliberada dado que los estudiantes requirieron del señalamiento de la sección de sus textos en donde se encontraban los errores. De tal forma, se permite colegir que las secciones corregidas por los estudiantes no corresponden a equivocaciones (*mistakes*), sino que fueron errores ya que trascienden su capacidad de edición inmediata, necesitando así, una marca explícita que guiase el proceso de reflexión y por ende reflejar su conciencia en los procesos escritos en la LO. Dicho de otra manera, las equivocaciones se diferencian de los errores en tanto que las primeras son corregidas cerca o justo después del momento de su ejecución, mientras que aquellas fallas pos sistemáticas requieren una secuencia de reflexión más profunda, como fue el caso en el ejercicio de conciencia deliberada. Ya que el análisis de los datos se desarrolló después de un proceso de edición de los estudiantes en el que lograron hacer modificaciones a sus textos, se consideró que los escritos que componen el corpus eran el producto definitivo, por lo que se descartaron posibilidades de encontrar equivocaciones en tanto que se asume ya fueron corregidas durante la secuencia de edición de los escritos. A estos errores se les denominó errores pos sistemáticos y su análisis se desarrolló bajo el marco descriptivo de Corder (1974).

Es así que para determinar los errores pos sistemáticos se recurrió al libro de códigos ya diseñado y al PTAR. Como etapa inicial de esta sección del análisis, se realizó la lectura de la totalidad de los protocolos de acción retrospectiva resaltando aquellas líneas en las que los estudiantes daban cuenta de la fuente de los errores y hacían su respectiva rectificación. De allí se acudió al libro de códigos presentado anteriormente, y se identificaron los errores a los que los estudiantes referían en los protocolos. Estas fallas fueron catalogadas y se clasificaron dentro de cuatro categorías generales como errores pos-sistemáticos:

- A. De omisión en categoría sintáctica
- B. De malformación en categoría sintáctica
- C. De adición en categoría sintáctica
- D. De malformación en categoría morfológica

Cada categoría general detalla sobre casos específicos en que los estudiantes, aún estando familiarizados con la regla gramatical en la lengua inglesa, incurrieran en fallas que fueron argumentadas; éstas se presentan en la sección de resultados.

4. RESULTADOS

4.1 Características del sistema interlingüístico en la producción escrita de los estudiantes con base en los aciertos y errores

Este capítulo expone de manera detallada la descripción y cuantificación de los aciertos y errores en la producción escrita de los estudiantes como mecanismos de caracterización interlingüística de los participantes. Inicialmente, se describen los resultados en relación con los aciertos a nivel oracional en la producción escrita de los estudiantes, y en un segundo apartado, se presentan en detalle los errores que caracterizan dicha producción. Finalmente, cada sección cierra con una teorización e interpretación de los fenómenos descritos en cada subtítulo con su relación al desarrollo de su IL.

4.1.1 Los aciertos en las construcciones oracionales como características del sistema interlingüístico de los estudiantes

Aquí se reportan las características morfológicas y sintácticas de manera detallada con relación al acierto para cada clase de oración como se manifiesta en la figura 7.



Figura 7. Porcentajes de aciertos oracionales según el tipo de oración.

El número de aciertos oracionales más recurrentes fueron los de oración simple con una frecuencia de 77 casos equivalentes al 55% de las construcciones acertadas. Seguido por una recurrencia de 47 (33%) ejecuciones acertadas en oraciones complejas. Por otro lado, los aprendices revelaron un total de 11 (8%) casos de construcciones acertadas en

oraciones de tipo compuesta, y una recurrencia de 5 (4%) en oraciones combinadas. Estas estructuras se caracterizan por la utilización de diferentes conjunciones coordinantes, adverbiales, patrones verbales, sufijos derivativos y flexivos que se explican en los siguientes 4 apartados:

4.1.1.1 Aciertos en construcciones oracionales simples

Como se mencionó anteriormente, se encontró una alta tendencia en el uso adecuado y estructurado de oraciones simples. Este tipo de oración se construye a partir de diferentes tiempos, estructuras gramaticales e intenciones del hablante (afirmativa, negativa, o interrogativa). En las muestras (1) y (2) se observa el primer patrón de aciertos relacionado con el uso correcto del presente simple en las oraciones a través de la concordancia verbal presente entre el sujeto plural *the two consoles* y el verbo *let*.

(1) Texto C: “*the two consoles let you share*³ *your achievements in your social Networks*”.

[“**Las dos consolas le permiten a usted compartir** sus logros en sus redes sociales”]⁴

En la muestra (1) se puede observar además el uso correcto del patrón verbal (verbo + objeto + infinitivo) requerido para este caso en particular, en donde se utiliza el verbo principal *let* [permitir], seguido del pronombre de objeto *you* [usted] y el verbo secundario *share* [compartir] para generar una oración simple.

Otro de los casos encontrados en la formación de oraciones simples se muestra en el caso (2), texto H, en donde se observa la utilización del morfema flexivo *-ing* para formar sustantivos deverbales como es el caso del verbo *live* [vivir], el cual asume el rol de sujeto de la oración (*living*) al poseer el sufijo *-ing*, junto con la frase preposicional *in a specific place* [en un lugar específico].

³ En adelante, la negrilla es de los autores con el fin de resaltar el fenómeno destacado de cada oración.

⁴ Las traducciones al español de las muestras de errores en inglés del corpus son literales y procuran dar cuenta del fragmento donde ocurre el acierto. Se debe resaltar que en ciertas ocasiones la versión en español no evidencia el acierto que ocurre en el sistema de la lengua inglesa, ya que puede no concordar con el sistema de la lengua inglesa.

(2) Texto H: “*Living in a specific place is one of the most important decisions for Humans.*”

[“**Vivir en un lugar específico** es una de las decisiones más importantes para los humanos.”]

A partir de la utilización de este sujeto compuesto, también se presenta una estructura de superlativo de manera acertada en el fragmento *the most important decisions* [las decisiones más importantes].

4.1.1.2 Aciertos en construcciones oracionales complejas

En segundo lugar, se encontró la ejecución correcta de oraciones complejas. En el corpus, las oraciones complejas muestran, por un lado, la utilización de subordinadores de tiempo (*when*) como en el caso (3), texto E, y de condición (*if*) en el caso (4), texto J, y por el otro lado, el uso del pronombre relativo (*which*) para la formación de oraciones complejas.

(3) Texto E: “*When students reflect about their learning process together, they can collect methods and strategies from one another.*”

[**Cuando** los estudiantes reflexionan juntos acerca de su proceso de aprendizaje, ellos **pueden** tomar métodos y estrategias del otro.]

En el caso (3), se presenta una estructura inversa en donde se muestra la cláusula dependiente en primer lugar (*when students reflect about their learning process,*) seguida de la cláusula independiente (*they can collect methods and strategies from one another*) unidas adecuadamente por el uso de la coma al final de la cláusula dependiente.

Se observa además que parte de la competencia lingüística de los participantes reside en el uso de distintos verbos modales, en este caso, el uso de los verbos *can* (caso (3)) y *must* (caso (4)) como se observa a continuación. Se puede notar que el estudiante ha adquirido las reglas del uso de los verbos modales en relación con la concordancia entre sujeto, verbo y objeto.

(4) Texto J: “*If your answer is yes, you must watch The Walking Dead.*”

[Si su respuesta es sí, usted **debe** ver “The Walking Dead”]

Adicionalmente, algunos de los aciertos logrados en la construcción de oraciones complejas se forman a través de la utilización de cláusulas relativas de tipo restrictivo introducidas por los pronombres *which* y *that*. En el caso (5), Texto J, el participante emplea la utilización del pronombre *which* [que, los cuales] para hacer referencia anafórica del nombre propio “Abbies” con la frase “*type of evolved humans*” que caracteriza el sustantivo.

(5) Texto J: *“In contrast, the main enemies of the humans in Wayward Pines are a type of evolved humans **which** are called Abbies.”*

[En contraste, los enemigos principales de los humanos en Wayward Pines son un tipo de humanos evolucionados **que** son llamados Abbies]

Adicionalmente, el estudiante ejecuta y diferencia entre el uso del pronombre relativo *which* como objeto (*which I, he, she*) del uso del pronombre como sujeto (*which is, are*) el cual se utiliza en este caso. La función del pronombre *which* en función de sujeto requiere la utilización de un verbo conjugado y una referencia anafórica. En el caso (5) se observa la conjugación adecuada del verbo *be* para la tercera persona del plural (*(they) are called Abbies*). Ya que las cláusulas restrictivas no requieren de puntuación, se identifica el conocimiento de la regla en el uso de la puntuación que tiene la estudiante.

4.1.1.3 Aciertos en construcciones oracionales compuestas

Las oraciones compuestas representan el 8% de las ejecuciones oracionales acertadas de los estudiantes. En la muestra (7), texto E, se destaca el conocimiento del participante sobre las construcciones entre cláusulas independientes ligada por la conjunción coordinante “*and*” [y] puntuada adecuadamente.

(7) Texto E: *“Traditional Education was one of the most used models, **and** it is still used in many schools; **however**, it does not mean it is an optimal model.”*

[“La educación tradicional fue uno de los modelos más usados, **y** todavía es usado en muchas escuelas; **sin embargo**, no significa que este sea un modelo óptimo.”]

También se manifiesta el dominio de la formación del superlativo y el uso de conectores oracionales para la unión de cláusulas independientes que forman oraciones compuestas como, por ejemplo, el conector contrastivo “*however*” [sin embargo] el cual se conecta utilizando punto y coma seguido del conector.

Otro caso de construcciones compuestas se manifiesta en la muestra (8) Texto N, en el que se hace evidente otra alternativa para la creación de oraciones compuestas a través del uso del punto y coma como nexo entre dos cláusulas independientes.

(8) Texto N: “*The cost of instruments is always high; it differs according to specific characteristics.*”

[“El costo de los instrumentos siempre es alto; **este** difiere de acuerdo a características específicas.”]

El estudiante ha internalizado las herramientas de conexión alternas y las ejecuta sustituyendo el sujeto por el pronombre “*it*” [este] el cual funciona, para este caso, como referente anafórico correferencial.

4.1.1.4 Aciertos en construcciones oracionales combinadas (compleja-compuesta)

Una última categorización de acierto se presentó a nivel de oraciones combinadas (en inglés, *compound-complex sentences*) con un porcentaje de aciertos del (4%). Este tipo de estructuras equivale al número más bajo de construcciones oracionales del corpus. Uno de los casos de oraciones combinadas se evidencia en la muestra (9), Texto D, compuesta por 4 cláusulas dependientes y 2 cláusulas independientes.

(9) Texto D: “*Working with people **who** are willing to learn is **more** comfortable for professors **since** they can have an environment without stress; **however**, teachers do not have that luck **because** their audience **is composed by** young people and children **who do** not care about learning”*

[“Trabajar con personas **que** estén dispuestas a aprender es más cómodo para profesores universitarios **puesto que** ellos pueden gozar de un ambiente sin estrés; **sin embargo**, profesores de colegio no corren con esa suerte porque su audiencia **está compuesta por** gente joven y niños **a quienes** no les importa aprender.”]

El caso (9) permite apreciar la capacidad de construcción de oraciones combinadas del estudiante. Primero se destaca asertividad en la constitución de la cláusula adjetival específica por medio del uso del pronombre relativo *who* [quien] que reemplaza al sujeto de la oración (*working*), así como la ejecución del comparativo por medio del determinante *more* [más]. En esta misma secuencia, se liga una cláusula adverbial de razón a través del subordinante *since* [ya que] que compone la primera cláusula dependiente de la oración.

En segunda medida se ejecuta acertadamente la subordinación de una cláusula adverbial de razón en voz pasiva (*because their audience is composed by*) conectada a una cláusula independiente a través del conector oracional *however* [sin embargo]. La última cláusula es adjetivada y hace uso del negativo desde la implementación del auxiliar *do*.

Para este trabajo, y por lo tanto, desde esta descripción lingüística de los aciertos, se asume que toda ejecución del estudiante se considera como característica de su IL (Selinker, 1972). De este modo, las ejecuciones descritas anteriormente representan características de su sistema en desarrollo. Es así que se enmarcan aquí unas características a nivel escritural de la competencia subyacente (Cummins, 1981a) de los estudiantes a partir de los tipos de aciertos encontrados y, se teorizan con relación al Marco Común Europeo de Referencia, siendo aquellos tipos de aciertos con alta frecuencia, los que caracterizan la IL.

Según Carrió (2002), para lograr el aprendizaje pleno de una lengua extranjera o lengua meta, la IL se nutre de estructuras y elementos que se configuran a través de lo que el aprendiz está adquiriendo de la LO y de lo que ya sabe de su L1; de este modo, la información arrojada por el corpus y el detallado de aciertos presentados anteriormente son muestra de la competencia subyacente que determina la IL de los estudiantes y que poco a poco se acerca a una producción más fiel a las normas de la LO.

Se encontró que la competencia subyacente de los estudiantes, a nivel general, se estructura a partir de la construcción de oraciones simples, complejas, compuestas y combinadas en forma negativa, interrogativa y afirmativa. Asimismo, su competencia subyacente presenta un amplio uso acertado de formas léxicas, morfológicas y de cohesión, al igual que el uso de estructuras comparativas y superlativas, verbos modales auxiliares,

expresiones coloquiales, locuciones y patrones verbales; los participantes presentan el uso acertado del sufijo *-ing* y el auxiliar *do*, cláusulas adverbiales de tiempo, razón y causa, oposición y contraste, cláusulas sustantivas, los pronombres relativos restrictivos, el uso de la voz pasiva, y estructuras condicionales, todas estas ejecuciones con sus respectivas normas de puntuación.

A partir de la descripción de su competencia subyacente, se contrasta su producción con el referente propuesto por Oxford University Press en Purpura (2010), que alinea actuación lingüística con los referentes del MCERL, determinando que las actuaciones de los participantes con base en los aciertos corresponden a lo que se determina como: Usuario intermedio de nivel independiente, sub-nivel Umbral B1 (Consejo de Europa, 2002). De manera contrastiva, si se considera la baja frecuencia de los aciertos en oraciones combinadas, se podría indicar que los estudiantes aún no alcanzan a manejar con certeza estructuras avanzadas que son más comunes en los niveles de Comando Operativo Efectivo o Usuario Competente (C1), aspecto que también ratifica su competencia subyacente en un estado de nivel intermedio.

De este modo, se podría presentar un primer acercamiento a la caracterización de la interlengua de los participantes; con base en la frecuencia y tipos de aciertos ejecutados. Pese al gran número de estructuras evidenciadas en los textos, lo que caracteriza la IL de los participantes a partir del acierto son las ejecuciones oracionales simples y complejas en el tiempo presente (93%) y con carácter afirmativo (86%) según la intención del hablante. La alta recurrencia al uso de oraciones simples en las construcciones escritas de los estudiantes permite develar la particularidad de un sistema lingüístico en desarrollo puesto que se acude a las elaboraciones más sencillas de la lengua, las cuales, como se indica en Sánchez (2009), dan cuenta de un sistema lingüístico interiorizado de una L2 que denominamos aquí como interlengua. Este sistema se compone de una gramática provisional que tiene reglas particulares de cada hablante que, para este caso, presenta poca variabilidad de estructuras lexicales puesto que predominan las estructuras comparativas de composición simple; esto es, mediante el uso de subordinación que une cláusulas dependientes con independientes, tal como se demuestra en el análisis del corpus.

Ellis (1985) afirma que es posible caracterizar la interlengua como sistema, ya que éste se compone de una gran variedad de normas sistemáticas de la L2 que son observables en la producción del aprendiz. Es por esto que es posible concluir que los datos presentados como más destacados en la producción escrita de los estudiantes permiten definir su nivel de competencia subyacente a la de usuario intermedio de nivel independiente (umbral B1), y se corroboran como los resultados actuales de su sistema interlingüístico ya que dan cuenta de la aplicación de las normas sintácticas del inglés en la producción de sus textos.

Como se ha manifestado en el trabajo de Brown (1994) “la producción correcta arroja poca información sobre el sistema interlingüístico actual de los aprendices, solo demuestra aquella información sobre el sistema de la lengua objeto que los aprendices han adquirido.” (p. 204). En ese orden de ideas, los resultados anteriores de este trabajo se definen como una caracterización parcial del estado de interlengua de los estudiantes y se hace necesario, entonces, proceder con el análisis de los errores para proveer un campo más amplio del sistema en desarrollo de los estudiantes que se presenta en el siguiente apartado.

4.2 Los errores en las construcciones textuales como características del sistema interlingüístico de los estudiantes.

Tras la revisión de la producción escrita de los aprendices, se reveló un total de 305 errores sistemáticos que posteriormente fueron catalogados a partir de su incidencia a nivel global y local en las diferentes oraciones como se observa en la figura 8.

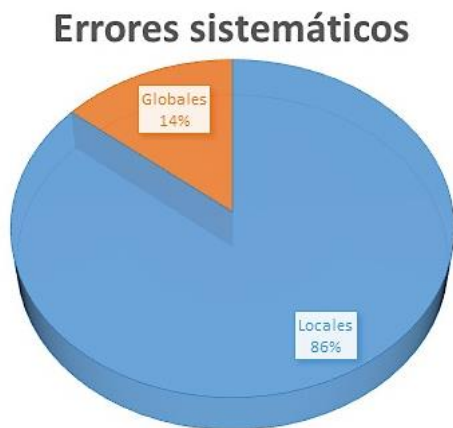


Figura 8. Total de errores sistemáticos.

Partiendo de la información en la gráfica anterior, se encontró una frecuencia total de 43 desaciertos a nivel de falla comunicativa global, equivalente a un 14% de la muestra, en contraste con las fallas comunicativas a nivel local, con un total de 262, equivalente a un 86%. Ahora bien, como se indicó anteriormente en la sección de análisis de datos, los apartados siguientes presentan la agrupación de las fallas comunicativas con su respectiva categoría lingüística.

El criterio de presentación de la descripción de las fallas comunicativas obedece a la frecuencia de los errores catalogados desde el libro de códigos. En ese orden de ideas, los errores locales en contraste con los errores globales, se presentan en primer lugar debido a que poseen el mayor número de ocurrencias detalladas en las siguientes categorías (ver figura 9).

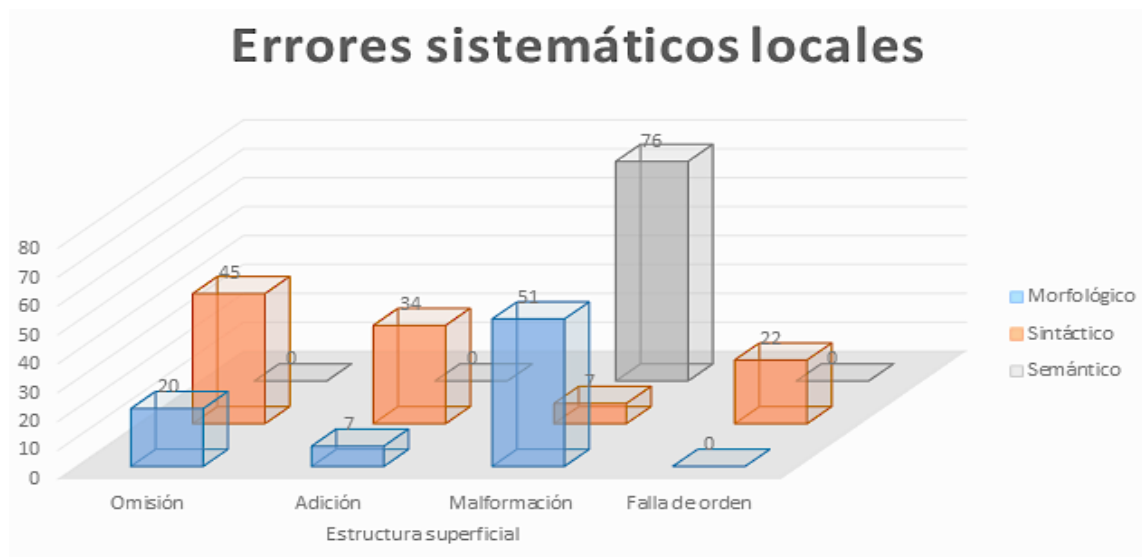


Figura 9. Total de errores sistemáticos locales.

4.2.1 Fallas comunicativas locales manifestadas a través de errores sintácticos

El análisis presenta la categoría sintáctica con el mayor número de fallas a lo largo del corpus. A nivel local, el corpus arrojó un total de 108 errores (35,4% de la muestra total), producidos principalmente por (1) omisión, (2) adición errónea de partículas, vocablos o frases, y (3) falta de orden.

A. Errores de omisión

El análisis de los textos permitió la identificación de dos tipos de omisión. El primer caso se refiere a la omisión de morfemas de contenido (o según la gramática, morfemas lexicales). En la muestra (1) T13¶4L36 se presenta la omisión del sustantivo *system* [sistema] como forma paralela requerida en la estructura comparativa ejecutada por el estudiante.

(1)T13¶4L36 *"Online education system requires more self-motivation than any other_ does"*

[El sistema de educación en línea requiere más automotivación al que cualquier otro_requiere]

La palabra *other* [otro] en inglés funciona como adjetivo o pronombre según su categoría gramatical. En el caso de la oración presentada anteriormente, la palabra *other* cumple la función de adjetivo por lo que hace necesaria la inclusión de un sustantivo (*system*) a caracterizar. Esto conlleva a que la omisión de la palabra *system* sea considerada una omisión de contenido. El participante no consideró la función de esta como adjetivo sino como pronombre lo que conllevó al error.

A nivel local, el fenómeno de omisión también se evidencia desde la categoría gramatical. Para este estudio en particular, la omisión de morfemas gramaticales, o libres, según la nueva gramática, se evidenció en la elisión de pronombres, preposiciones, artículos, demostrativos, conjunciones, verbos auxiliares entre otros. La omisión de morfemas libres a nivel local se presentó en un total de 41 casos a través de los escritos analizados.

Dentro de los principales casos de omisión de morfemas libres se presentaron omisiones de artículos (a, the), pronombres personales (they, it) y preposiciones (to, about) que se muestran a continuación.

En la muestra (2) T12¶1L5, el fenómeno de omisión radica en la falta de uso del artículo definido *the* [en español: el, la, los, las, lo] que posee diferentes funciones y usos.

(2) T12¶1L5 "*the ideas about what_speaker says*"

[Las ideas sobre lo que_oradores dicen]

En el caso número (2) T12¶1L5, el escritor se refería a los *speakers* [oradores] que realizan la labor de presentadores encargados de dirigirse al auditorio en general. Según el diccionario de Oxford, una de las funciones del artículo *the* en la lengua inglesa es el de presentar un elemento como representante de una especie o clase completa en un momento determinado como en "*they placed **the African elephant** on their **endangered list***", en el que se presenta el *African Elephant* como referente de toda la especie. De esta manera, el uso del artículo *the* permite utilizar un sustantivo como un elemento representativo de un grupo de sujetos, lugares o cosas. En la muestra (2) T12¶1L5, *the speaker* se refiere a todas aquellas personas que cumplen el rol de conferencistas lo que hace necesaria la inclusión del artículo.

Un caso similar ocurre en la muestra (3) T6¶3L35, en donde los sustantivos *mother* [madre] y *father* [padre] representan todas las madres y padres en sentido general lo que hace necesario el uso del artículo definido.

(3) T6¶3L35 "*the company of_mother and_father is not so necessary*"

[la compañía de_madre y_padre no es tan necesaria]⁵

Por lo tanto, para que la muestra (3) se considere una ejecución acertada, necesitaría la presencia del artículo *the* antecediendo a los sustantivos madre y padre, dando como resultado "*the company of the mother and the father is not so necessary*" [La compañía del padre y de la madre no es tan necesaria].

Por otro lado, en la muestra (4) T5¶4L45, a diferencia de las anteriores, se presenta un caso de omisión del artículo definido *the* con una función de determinante adjetival dentro de la oración. Según Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1999), existen dos usos estructurales de referencia a partir del uso del artículo *the*. De acuerdo con las autoras, *the*

⁵ Versión en español no presenta forma errónea.

debe ser utilizado cuando se presentan determinantes o adjetivos de rango que definen un sustantivo.

(4) T5¶4L45 (...) "*in_Constructive model*" (...)
[en_modelo constructivista]

Esto quiere decir que las construcciones adjetivales requieren en su mayoría la utilización del artículo definido *the*. Para el caso (4) T5¶4L45 la omisión del artículo se considera una falla debido al uso del adjetivo *constructive* [constructivista] que modifica o define el sustantivo *model* [modelo] como se observa en el ejemplo. En palabras de las autoras, la muestra (4) T5¶4L45 debe presentar la fórmula o estructura sintáctica (*the* + adjetivo + sustantivo) lo que con llevaría a que la estructura de la muestra número (4) sea entonces "*in the constructive model...*".

En un segundo grupo, la omisión se evidenció en la falta de uso de pronombres personales (*they*) con función de referencia anafórica. En la muestra (5) T14¶1L5, el pronombre *they* [ellos/ellas] reemplaza el concepto *instruments* [instrumentos] mencionado anteriormente.

(5) T14¶1L5 "*(Instruments) they have many functions and some people can say _ are the best instruments in all ways.*"
[(instrumentos) ellos tienen muchas funciones y algunas personas pueden decir_son los mejores instrumentos en todas las formas].

La forma esperada del caso (5) T14¶1L5 sería "*they have many functions and some people can say they are the best instruments in all ways*". Por otro lado, la información recolectada a través del protocolo revela una dependencia de la L1 en la construcción de oraciones y frases en la L2 lo que podría conllevar a la falla de omisión. El testimonio del estudiante da cuenta de la presencia del sujeto (*they: the instruments*) que fue omitido en la oración cuando presenta la idea desde su L1.

Estudiante: "Acá ya estaba hablando refiriendo a los instrumentos, supongo que acá tenía que referirme a los instrumentos también.

Investigador: "¿Qué quería decir usted ahí?"

Estudiante: “Alguna gente, algunas personas pueden decir que **este tipo de instrumentos** son los mejores, entonces por eso digo que, sin embargo, supongo que debo mencionarlos”.

En este caso, por ejemplo, el estudiante afirma que no identifica con certeza la forma de corregir la omisión en la muestra (5), y se podría pensar que existe una posible influencia de la L1 en su producción escrita en la LO.

En el caso (6) T7¶2L21, se observa la falla en la omisión del pronombre *it* [lo] como pronombre objeto en una construcción formada por el verbo transitivo *appreciate*.

(6) T7¶2L21 (...) *it is easy to appreciate __ in his body conditions*

[Es fácil apreciar_en sus condiciones corporales]

El verbo *appreciate* [apreciar] en la lengua inglesa posee una condición de transitividad. Esto quiere decir que hace necesaria la utilización de un objeto, en este caso el pronombre *it*.

Como tercera categoría, la omisión de morfemas gramaticales se presentó en la falta de uso de las preposiciones *to* (para), y *about* (sobre) en las construcciones (7) T14¶3L20 y (8) T1¶3L25. Las muestras mencionadas presentan diferentes usos de las preposiciones en la lengua inglesa.

En el caso de las muestras (7 y 8), según Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1999), un gran número de preposiciones crean necesariamente patrones gramaticales en unión con verbos, adjetivos y sustantivos (verbo + preposición, adjetivo + preposición, por ejemplo). En inglés, algunos verbos como (*rely, consist, detract*) y algunos adjetivos como (*dependent, afraid, sorry, content*) requieren del acompañamiento de una preposición para mantener su significado pleno. El patrón requerido en el texto (7) T14¶3L20 se compone de verbo+objeto+preposición+verbo (*allows the instrument to produce*) en el cual se observa la omisión de la partícula *to*.

(7) T14¶3L20 "*wood, which allows the instrument _produce an excellent sound articulation*"

[madera, la que permite el instrumento_producir una

excelente articulación sonora]

En el caso (8) T1¶3L25, de acuerdo con su patrón gramatical, el verbo *think* [pensar] necesariamente debe ir acompañado de las preposiciones *of* [en], o *about* [acerca] lo que genera la falla de omisión que se observa en la muestra.

(8) T1¶3L25 “*Another thing that you must think_is the appearance*”
[otro aspecto que usted debe pensar_es la apariencia]

La forma esperada de la oración (8) T1¶3L25 sería “*another thing that you must think about is the appearance*”. El fenómeno de omisión es característico de niveles intermedios de desarrollo de la L2. Estos casos, por consiguiente, proveen un acercamiento a la caracterización interlingüística de los participantes, al mismo tiempo que esclarecen las maneras en la que los estudiantes conciben y estructuran sintácticamente sus escritos.

B. De adición

Dentro de la categoría de errores de adición, 34 (11,1%) fallas afectan a nivel local. Los errores de adición se contraponen esencialmente a los errores de omisión.

La taxonomía de análisis de error propuesta por Dulay, Burt y Krashen (1982) presenta a su vez errores de marcación doble, regularizaciones y de adición simple como subcomponentes de la categoría general de adición. Cabe resaltar que los errores de adición simple presentan más del 50% de las fallas ejecutadas por los estudiantes para un total de 23 recurrencias.

Los errores de adición se presentan comúnmente en la inclusión de auxiliares (*will*) en (9) T1¶1L5; y artículos definidos (*the*) en (10) T7¶2L17, que parten de la categoría de adición simple. En las muestras (9 y 10), por ejemplo, los participantes presentan la inclusión del auxiliar *will* y el artículo definido *the* respectivamente que no son requeridos.

(9) T1¶1L5 “(...) *which animal will you choose* (...)”
[...que animal usted escoge]

(10) T7¶2L17 “(...) *he has toned his muscles thanks to **the** hard training, not only at the training sessions, but also the exercise he does outside (...)*

[él ha tonificado sus músculos gracias al trabajo duro]⁶

Particularmente, a través del protocolo realizado a los participantes, se puede observar que el error de adición provocado por la inclusión del auxiliar *will* en la muestra (9) no hace parte de la competencia desarrollada hasta el momento por la participante. Por otro lado, se presenta el testimonio generado por el estudiante en donde se puede ver que no hay acercamiento o identificación al error en la muestra (10), y se genera un análisis a una partícula de negación “*not*” que no va relacionada con el caso que se debería corregir.

Estudiante: “(...) Quería decir que...que él ha tonificado sus músculos gracias al duro trabajo (...) /// Tal vez aquí sobra éste "not." Pero quería expresar que no sólo el trabajo que él hace en entrenamiento con el equipo sino también con el trabajo que él hace por él mismo. Sí, eso era lo que quería expresar. Sí.”

Las reflexiones que parten del protocolo reafirman la sistematicidad de los errores en la producción de los estudiantes.

Las muestras (11) T12¶2L25 y (12) T13¶2L18 presentan adición por regularización en la cual, los participantes transfieren el uso de ciertas estructuras o frases gramaticales, en este caso, el auxiliar *will* y el artículo definido *the* a casos donde no aplica la norma o no es necesaria su utilización.

La muestra (11) T12¶2L25 presenta la adición del verbo auxiliar *be* en gerundio (*be being* able to) como parte de la frase *be able to*. Esta estructura indica estados permanentes de acción o de adjetivación por lo que no es apropiado utilizar la estructura de tiempo progresivo. En el ejemplo (11) T12¶2L25, la forma correcta que se espera es “*while you use this method, you **are** able to make*”.

(11) T12¶2L25 “*while you use this method, you **are being able to** make relationships about the speech that is being listened*”

[“mientras que ud utiliza este método, **usted está siendo capaz** de hacer relaciones acerca del discurso que está siendo escuchado”]

⁶ Versión en español no presenta error.

Un caso particular de regularización se presenta con la muestra (12) T13¶2L18, en el que se presenta adición del artículo definido *the* [el, la, los, las] para especificar el sustantivo *students* [estudiantes] a un grupo determinado.

(12) T13¶2L18 *"in the face-to-face classes, **the** learners have their classmates"*.

[“en las clases cara-a-cara, **los**⁷estudiantes tienen sus compañeros”]

De lo visto en los resultados, se podría afirmar que el uso y aplicación de los artículos es un concepto complejo y problemático para los estudiantes de una segunda lengua, considerando que aparte del artículo definido *the* [el, la, los, las] y los indefinidos *some, a/an*, [algunos/as, un, uno, una] en inglés, existe también el no uso de artículos *the zero and the null articles* [artículos cero y nulo]. En el caso anterior ((12) T13¶2L18), existe adición por regularización ya que se aplican las reglas aprendidas sobre el uso del artículo definido, *the*, sin considerar las excepciones presentadas por el artículo cero/ nulo, lo que genera el error.

El error de la muestra (12) T13¶2L18 fue contrastado con el protocolo de acción retrospectiva en el cual se corroboró la problemática que presenta el uso de dicho artículo en la producción de los estudiantes en la L2. En la muestra siguiente, la participante argumenta que algunos de los casos de uso específico del artículo no son claros lo que no le permite hacer corrección del error.

Estudiante: “yo pensé originalmente los profesores en educación presencial tienen más interacción con los estudiantes... fuera y dentro del salón... o dentro de las aulas/hmm...por ejemplo si hubiera dicho: *face to face education system or in...ah pero bueno ahí empiezo con el tema de acá...pongo el artículo o no.../pero sí sobra. Hubiera sido mejor definirlo de otra forma/y acá//no sé cuál es el error: it is important to mention that different from online education, in **the** face to face classes, learners...*”

En su libro de gramática inglesa, Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1999) explican que el artículo cero puede utilizarse en sustantivos contables o incontables con la función

⁷ Versión en español no presenta error.

de generalizar el concepto e incrementar su abarcamiento. Por ejemplo, el no uso del artículo en “*she buys (a) soda of uncommon color*” [ella compra (una) soda de un color poco común], sugiere la compra de soda en general ya que no existe referencia de algún tipo de soda en particular. Este hecho ocurre en el ejemplo (12) T13¶2L18 donde se hace necesaria la omisión del artículo *the* con el fin de referirse a *learners* [aprendices] en general y no a un grupo en particular *the learners* [los aprendices].

C. De falla de orden

Dentro del corpus, además, se observaron 34 recurrencias (11,1%) en relación con las fallas de orden en el escrito de los estudiantes a nivel tanto local como global. 22 de ellos hacen parte de los errores sintácticos a nivel local. Dentro de los errores más comunes en relación con esta categoría, se encontró la posición incorrecta de adverbios de frecuencia (*always*), de adición (*also*), de énfasis (*just, only*), la falla en el orden de preguntas indirectas, y problemas en la estructura adjetivo + sustantivo del inglés, opuesta a la estructura del español (sustantivo + adjetivo).

En el primer set de muestras (13 al 18), se presentan los adverbios de adición, frecuencia y énfasis en posición incorrecta. En los casos (13) y (14), los participantes presentan el adverbio de frecuencia *always* seguido del verbo como se observa en las muestras.

(13) T11¶2L25 "*So all that they use **always** is made from synthetic material.*"
[Entonces todo lo que ellos utilizan siempre está hecho de material sintético]

(14) T1¶3L27 "*You will be **always** sure that your pet (...)*"
[Usted estará siempre seguro de que su mascota...]

El diccionario de Longman explica que la posición del adverbio de frecuencia, *always* debe anteceder al verbo, con excepción de que el verbo principal sea el verbo ser-estar (*be*) en presente simple. Esto que conlleva a que la posición de los adverbios delante del verbo, como se muestra en (13 y 14) sea considerada como una falla en la lengua inglesa.

En el segundo set de errores de falla de orden en las muestras (15), (16) y (17), se presenta la posición errónea de los adverbios de adición y énfasis en posición seguida del sujeto, antecediendo al verbo principal.

(15) T1¶2L14 "(...) we **also** must think about our pets."

[Nosotros también debemos pensar acerca de nuestras mascotas]

(16) T2¶3L36 "(...) on the TV nevertheless you **only** can interact (...)"

[En la TV no obstante usted solo puede interactuar]

(17) T7¶3L31 "the society teaches the kids that the real love **just** can be found with a sexual

couple"

[La sociedad enseña a los niños que el verdadero amor sólo puede ser encontrado

con una pareja sexual]

La falla en la estructura sintáctica en las muestras anteriores proviene del intercambio posicional postverbal del adverbio de énfasis, en estos casos *only* y *just* una posición pre-verbal (Celce-Murcia y Larsen-Freeman, 1999) lo que genera la falla de orden. Particularmente, este tipo de excepciones sintácticas se presentan con el uso de verbos modales como *must* y *can*. De esta manera, las oraciones deberían presentar una estructura como "you can **only**" y "the real love can **just** be found", respectivamente en (16) y (17).

Uno de los fenómenos más comunes en la estructura sintáctica del inglés frente al uso de los adjetivos proviene de la estructura atributiva formada por frases adjetivales como en (18) que se compone de adjetivo + sustantivo (Celce-Murcia y Larsen-Freeman, 1999).

(18) T1¶5L51 "adopt an **animal homeless**."

[adoptar un animal sin hogar]

La falla de orden en la muestra (18) proviene de la falla a la estructura y posición del adjetivo cuando cumple la función de atribución. Siguiendo este patrón, la oración (18) debería escribirse como "adopt a homeless animal".

4.2.2 Fallas comunicativas locales manifestadas a través de errores morfológicos

En segundo lugar, el análisis de los textos evidenció un total de 78 fallas morfológicas (25,6%) a nivel local. La sub-categorización de estos errores se presentó, de igual manera, con base en la taxonomía de estrategia superficial mencionada anteriormente. Los errores morfológicos se presentan en las categorías de omisión, adición y malformación.

A. De omisión de morfema gramatical

En contraste con la categoría de errores sintácticos, a nivel morfológico, se consideraron errores de omisión gramatical aquellos casos en los que se elidieron morfemas derivativos (prefijos y sufijos) y morfemas flexivos (de número, persona, tiempo) entre otras partículas que según la gramática se consideran morfemas ligados o dependientes.

Se observó un total de 20 fallas de omisión gramatical que equivalen a un 6.5% del total de errores. Dentro del corpus, se encontró que existe una tendencia en la elisión de morfemas derivativos (*-ed*, *-ing*) como se evidencian en (19 y 20), morfemas flexivos de número (21), de persona y flexión verbal (22).

En la muestra (21) T4¶1L5, se presenta una estructura de adjetivo predicativo formada por el verbo copulativo *was* (*be*) [estaba (ser-estar)] y la formación errónea del verbo *focus* que es producida por la ausencia del sufijo derivativo *-ed*.

(19) T4¶1L5 "*I was focus on schools, (...)*"
[Yo estaba **enfocar** en colegios]

La utilización del morfema *-ed* se hace necesaria con el fin de adjetivar el verbo *focus* para cumplir con la estructura de adjetivos predicativos. La estructura de adjetivos predicativos se forma con el uso de un verbo copulativo (en este caso el verbo *was*) o algún otro verbo conectivo o copulativo como *seem* [parecer], *appear* [aparecer], *feel* [sentir], *etc*, precedido de un adjetivo que permita brindar un atributo al sujeto o sustantivo de la oración (Celce-Murcia y Larsen-Freeman, 1999):

= Frase Verbal (FV) -> Copulativo (**Cop**) Frase Adjetival (FA)
Por ejemplo: The dogs **are** happy

Por lo anteriormente explicado, la estructura gramaticalmente correcta en (19) se construiría: T4¶1L5 "*I was **focused** on schools, (...)*" [yo estaba enfocado en colegios]. En este caso, a través del protocolo, se desvela el enfoque que tiene el estudiante sobre el contenido y la transmisión de las ideas más que en la formación y estructuración correcta de las mismas puesto que en la información que provee el estudiante se observa cómo el verbo *focus* se encuentra correctamente adjetivado a través del uso del sufijo -ado (en español) cuando la oración parte de la idea que se tenía en la L1

Investigador: “Y ¿qué quería decir ahí? ¿Sí se acuerda?”

Estudiante: “Aquí sí, eh...que antes de yo empezar la carrera cuando lo empecé, solo estaba **enfocado** en que yo iba a ser profesor de colegio; solo eso. No me daba cuenta de las posibilidades que tenía como ser docente universitario”.

De manera similar, en la muestra (20) T7¶3L24 se presenta la omisión de un morfema flexivo, en este caso el *-ing*, con función de participio adjetival necesario para la transformación del verbo *jump* [saltar] a adjetivo *jumping* [salto] que modifica o acompaña al sustantivo *capacity* [capacidad].

(20) T7¶3L24 “(...) nowadays he has the **jump** capacity beyond others.”

[“(...)hoy en día él tiene la capacidad **saltar** más allá que otros.”]

La omisión del morfema *-ing* en la muestra anterior genera un error ya que impide el cambio de adjetivo de verbal. Generalmente, el morfema *-ing* se ejecuta con función flexiva para formar el presente progresivo de los verbos en inglés (*walk-ing* [camin-ando], *talk-ing* [habl-ando], *etc*); sin embargo, en el caso (20), el morfema *-ing* cumple una función derivativa que genera una transformación de adjetivo de verbal (Celce-Murcia y Larsen-Freeman, 1999). A través del protocolo de acción retrospectiva realizado a los participantes, se pudo encontrar que el estudiante realiza una aproximación a la identificación del error, pero que carece de certeza al identificar el rol del sufijo *-ing* en la derivación del verbo *jump*.

Estudiante: Ahí tenía dudas. Aquí yo quería expresar que él saltaba más que cualquier otro. Más allá que cualquiera. Por ésto. Es que es un número muy alto. Salta muy, muy alto /// (...) / Y no sé si tenía que poner "ing" de esa manera si no distinto.

En este caso, el verbo *jump* [saltar], requiere cambiar su categoría gramatical a adjetivo *jumping*, para convertirse en un atributo del sustantivo *capacity*, dando como resultado "*the jumping capacity*" [la capacidad **de salto**], estructura que se presenta como forma acertada en la lengua inglesa.

En la muestra (21) T11¶1L9, el participante genera una frase adjetival compuesta por el adjetivo *different* [diferente] y la frase nominal *kind_ of clothes* [tipo_de prendas]. La omisión de morfema gramatical se genera en la palabra *kind* [tipo] donde se requiere la utilización del morfema flexivo de número -s. En la lengua inglesa, La pluralización del sustantivo *kind* se hace necesaria para mantener su coherencia con la forma plural de la palabra *clothes*.

(21) T11¶1L9 "*they buy different **kind_** of clothes*"

[ellos compran diferentes **tipo_** de prendas]

Sintácticamente, la oración en (21) T11¶1L9 posee una estructura apropiada. Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1999) explican que la posición y forma de un adjetivo en una estructura de posición atributiva debe ser anterior a la palabra que modifica como se muestra en (21) T11¶1L9. Adicionalmente, las autoras sugieren la pluralización del sustantivo que se modifica. Esta estructura se presenta de la siguiente manera:

NP -> (det) (AP) N (-pl) (PrepP)
the happy dogs

Por consiguiente, se esperaría que la oración en (21) se elabore incluyendo la adición del morfema -s en el sustantivo *kind* dando como resultado: "*they buy different kinds of clothes*" [ellos compran diferentes **tipos** de prendas].

El último caso de omisión de morfemas gramaticales se presenta en la muestra (22) T9¶1L5 en la que la palabra *contribute* [contribuir] donde se hace necesaria la adición del

morfema flexivo de conjugación de tercera persona singular *-s* en presente como se observa a continuación:

(22) T9¶1L5 (...) *livestock production contribute to the supply* (...)

[la producción ganadera **contribuir** al suministro]

La lengua inglesa presenta dos alteraciones morfológicas en los verbos conjugados en presente simple, todos ellos cuando se conjugan con la tercera persona del singular. El morfema *-s* se adiciona en la mayoría de los casos para verbos terminados en vocal o consonantes (*runs, plays, takes*). Como excepciones a esta regla, se presenta la adición del morfema *-es* para verbos terminados en *-s, -sh, -ch, -x, y -o* (*watch-es, smash-es, catch-es, fix-es, go-es*) (Celce-Murcia y Larsen-Freeman, 1999). En el caso (22) T9¶1L5, la frase adjetival en singular *livestock production* [producción ganadera] requiere la conjugación del verbo *contribute* siguiendo las reglas anteriormente descritas, lo que daría como resultado “*livestock production contributes to the supply*” [la producción ganadera contribuye al suministro].

B. De adición

A partir del análisis, se encontró un porcentaje muy bajo de errores de adición. La totalidad de las muestras arrojó únicamente 7 errores de adición morfológica a nivel local que equivalen a un 2.3% del corpus. Para esta sección se presenta el caso (23) T9¶1L4 en donde ocurre una adición por regularización del morfema *-es* al verbo *focus* [enfocar]. El error se presenta en la adición del morfema *-es* para la conjugación de la segunda persona del plural (*its main lines = they* [sus líneas principales = ellas]). Esta muestra presenta el caso contrario a la muestra (24) en donde sí se requiere la adición del morfema *-es* para la conjugación de la tercera persona del singular.

(23) T9¶1L4 (...) *its main lines of productivity focuses on livestock* (...)

[sus principales líneas de productividad **se enfocarse** en ganadería]

En esta muestra en particular, el participante ya ha adquirido las reglas de conjugación del presente simple (adición de *-s* y *-es*), sin embargo, existe una falla al diferenciar los casos en los que cada regla y excepción debe ser ejecutada, por lo que tiende a aplicar los casos de la conjugación de la tercera persona sin discriminar el tipo de sujeto que compone la oración. Así, la muestra (23) T9¶1L4 debería ejecutarse como “*its main lines of productivity focus on livestock...*” [sus principales líneas de productividad se enfocan en ganadería].

C. De Malformación

Después del análisis se evidenció un total de 51 errores (16,7%) para el caso de malformación generada a través de errores morfológicos. A diferencia de la omisión, en los casos de malformación, el hablante incluye distintos morfemas o partículas, pero de forma errónea.

La producción de los estudiantes, a nivel morfológico, presenta fallas principalmente en situaciones de malformación por regularización, siendo las más representativas, con un total de 38 muestras que corresponden al 12,4% del total del corpus, ejemplo de estas son los casos (24) al (26). Por otro lado, las subcategorías de errores de arquiformas y formas alternas morfológicas se presentaron 8 y 6 veces respectivamente.

En la muestra (24) T7¶1L6, por ejemplo, se presenta una falla en la forma y categoría gramatical del verbo *create* [crear]. En este caso, el verbo *create* cumple el rol de objeto de la preposición *about* [acerca], lo que convierte los verbos en sustantivos y hace necesaria la adición del sufijo *-ing* a su morfema lexical.

(24) T7¶1L6 "Kids don't care about playing outside or **created** magical stories with

their friends."

[A los niños no se preocupan por jugar afuera o **crearon** historias mágicas

con sus amigos]

Por otro lado, la malformación en la muestra (25), parte de la regularización en la ejecución de la conjugación de primera persona del verbo *have* [tener], aplicado al caso de tercera persona en singular de la palabra *meat* [carne] que daría como resultado “*you should be careful because meat **has** some proteins and vitamins*”.

(25) T11¶5L64 "*you should be careful because **meat have** some proteins and vitamins*"

[Usted debe tener cuidado porque la carne tiene algunas proteínas y vitaminas]

Según Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1999), contrario a la variedad de usos y concordancias verbales del verbo copulativo *be* [ser-estar], los verbos de doble-forma de tiempo como *walk*, *speak* y *have* presentan alteraciones morfológicas únicamente en concordancia con la persona y tiempo (presente - pasado). En el caso del presente simple, el tratamiento gramatical para los verbos mencionados se genera a través de la adición del morfema -s o -es para la tercera persona singular o en caso de algunos verbos irregulares como es el caso del verbo *have*, se recurre a la transformación del morfema lexical a la partícula *has* en concordancia con los pronombres *he*, *she* e *it*.

La malformación se evidenció en el corpus, además, a través de la malformación por regularización del uso del sufijo *-ing* ejecutado para generar el cambio de categoría gramatical en sustantivos deverbales. Este fenómeno se observa en la muestra (26) T14¶1L3, en el cual, el participante sobre-generalizó la regla de adición del *-ing* para nominalizar el verbo *operate* [operar] sin tener en cuenta la forma nominal *operation* [operación]/del verbo utilizado.

(26) T14¶1L3 "*they are categorized according to their **operating***"

[ellos están categorizados de acuerdo a su **operando**]

4.2.3 Fallas comunicativas locales manifestadas a través de errores semánticos

Las fallas semánticas locales en la producción escrita de los estudiantes se evidenciaron en un nivel lexical o de vocablo. La catalogación semántica arrojó únicamente

errores de malformación clasificados según el marco de análisis propuesto en Dulay, Burt y Krashen (1982): Errores de formas alternas, regularización y arquiformas. La totalidad de errores semánticos de este tipo sumó un total de 76 recurrencias (24,9% con relación al total de la muestra), de las cuales se presentaron 71 errores de formas alternas, cuatro errores de arquiformas y uno de regularización.

A. De malformación

En la muestra (27) T2¶2L17, se identifica un error de forma alterna influenciado por la LM.

(27) T2¶2L17 "(...) *people count great stories* (...)"

[(...) las personas **cuentan** grandes historias (...)]

La interferencia de la L1 se manifiesta en el vocablo *count* que tras la traducción literal al español [contar] se reconoce como posible verbo que sintácticamente es apropiado para la oración (27). No obstante, según el diccionario Merriam-Webster, la primera acepción de *count* en la lengua inglesa corresponde a un verbo transitivo que indica o nombra unidades o grupos para cuantificar el número total de unidades; la palabra *count* también sostiene una carga semántica como verbo intransitivo que indica valor o significancia. Para este caso, se le atribuyó la misma carga semántica de la forma alterna *tell*, verbo del inglés que al español igualmente traduce [contar]. La ejecución errónea revela el desconocimiento del participante sobre los límites semánticos del verbo (*count*) al servir como numerador o computador de cosas, mas no como la intención del hablante que corresponde a dar a conocer o referir un hecho (*tell*).

En las muestras (28) T3¶4L54 y (29) T3¶1L4, la malformación se evidencia en la carga semántica que idiosincráticamente les atribuyen los participantes a los vocablos *done*, en (28), y *attractive* en (29).

(28) T3¶4L54 "(...) *The PS4 lets you share the games that you have **done** with all the friends* (...)"

[...] La PS4 le permite compartir los juegos que usted ha **hecho** con todos sus amigos (...)]

(29) T3¶1L4

"(...) *I felt **attractive** by two specific consoles (...)*"

[...] yo me siento **atractiva** por dos consolas específicas (...)]

Según el diccionario Merriam-Webster, el verbo en participio *done* [hecho] refiere a la construcción, ejecución, actuación o finalización de algo. Aunque la intención del hablante apunte a un acto de finalización, el verbo *done* junto al sustantivo *games* [juegos] con el que se relaciona en la oración, no es coherente en el contexto dado que el participante procura utilizar el verbo *done* refiriéndose a los videojuegos que se concluyen tras haberlos jugado, en efecto, el verbo en participio pasado *finished* hubiese sido el indicado. El participante desconoce el nuevo sentido que se forma cuando se utiliza la combinación “*the games that you have done*” [los **juegos** que usted ha **hecho**] constituyendo una falla de forma alterna que implica diseñar o crear, para este caso, un videojuego.

Asimismo, en la muestra (29) T3¶1L4, se revela el desconocimiento de la carga semántica del atributo en inglés: *attractive*. Si bien la combinación sintáctica de la oración guarda cohesión, la intención no es clara y, por ende, se identifica una falla semántica localizada en el vocablo contiguo al verbo *felt* [sentí]. Para identificar la intención del hablante, se recurrió al protocolo de acción retrospectiva en el que se comprueba que la participante apeló al uso del verbo *attracted* [atraída] no el adjetivo *attractive* [atractiva].

Estudiante: “(...) bueno pues en esta parte de acá [...] *I felt attractive* quería decir como que me sentía atraída hacia los videojuegos, hacia las consolas que estaba viendo yo en ese momento. Pues, no sé cuál es el error ahí (...)”

La alternación de la palabra *attractive* [atractivo] por *attracted* [atraído/a] constituyó la falla de malformación que hizo necesario acudir a la noción del participante sobre la intención de escritura. De allí se constató que el problema corresponde a un error encubiertamente idiosincrático que es parte de la competencia del hablante y quien, al no ser consciente de éste, lo consolida como error sistemático.

En otro caso, se alude a los errores de arquiforma, tal falla comunicativa se evidencia en la muestra (30) T1¶3L24 por medio del vocablo *mind* que consta de varias acepciones como verbo.

(30) T1¶3L24 " *It doesn't make sense because they (fish) live in the water, and*

*it doesn't **mind** [...] they always will be clean"*

[“No tiene sentido porque ellos (peces) viven en el agua y no **cuidan** [...] ellos siempre estarán limpios”]

El diccionario Cambridge propone tres principales; 1) cuidar, 2) ser cuidadoso con o sobre algo, y 3) prestar atención a algo. Para el contexto, se identifica que el participante optó por la última definición (3) en tanto la oración cobra sentido cuando se le atribuye al verbo la carga semántica de prestar importancia a algo. Así, una ejecución acertada de la oración sería: “*and it doesn't **matter** [...] they always will be clean*” [y no **importa** [...] ellos siempre estarán limpios]. Nótese que, en inglés, los verbos *mind*, *care*, *matter* contienen las mismas acepciones y por tanto son miembros de una misma clase de palabras. El error de arquiforma se manifiesta aquí, entonces, cuando se elide la regla propuesta en el diccionario Cambridge: el verbo *mind* solo acepta la acepción (3) prestar atención a algo, esto es, cuando se construye la frase en modo imperativo. Desde la gramática de la lengua inglesa también se resalta que la forma “*it doesn't mind*”⁸ no es reconocida ya que el verbo *mind* solo acepta la primera persona del singular o plural como ejecuciones gramaticalmente acertadas; por ejemplo, “*I don't mind*” [no me importa] o “*they don't mind*” [a ellos no les importa]. De tal manera que el verbo *mind* es la arquiforma que fue generalizada sobre la forma adecuada (*matter*); la cual pertenece al mismo grupo de vocablos. Este tipo de error se evidencia también en la muestra (31) T7¶4L38 cuando se utiliza la conjunción coordinante *but* [pero] como arquiforma que reemplaza la conjunción *and* [y].

(31) T7¶4L38 “(...) even if he has scored five goals in a match, **but** he misses an opportunity to score again, he immediately feels frustrated.”

⁸ Definición tomada de: <http://dictionary.cambridge.org/us/grammar/british-grammar/mind>

[“(...) incluso si él ha anotado cinco goles en un partido, **pero** él pierde una oportunidad de anotar nuevamente, él inmediatamente se siente frustrado.”]

Si bien la organización de la oración obedece al canon gramatical, la carga semántica que asume la conjunción adversativa *but* está inscrita a la función de contraste, construyendo así, una falla comunicativa que afecta el sentido de toda la cláusula dependiente. El participante implementó un miembro del mismo grupo de conjunciones coordinantes del inglés sin distinguir el valor semántico que los diferencia. En una ejecución acertada, se reemplazaría la función de contraste por la de adición, haciendo uso de la conjunción de la misma clase: *and*, como en “(...) **and** he misses an opportunity to score again (...)” [(...) y el pierde una oportunidad de anotar nuevamente (...)] De esta manera se unifica el sentido general de la oración atribuyendo coherencia entre las cláusulas que la conforman.

4.2.4 Fallas Comunicativas Globales

Todos los errores que se catalogaron a este nivel siguen la postura de Burt (1975) correspondiente a las fallas comunicativas de orden global. Así, aquellas ejecuciones de las que no se podía dar cuenta sobre la intención del autor debido a su ambigüedad, fueron clasificadas y cuantificadas para encontrar una frecuencia total de 43 desaciertos equivalentes a un 14% de la muestra. Los errores más recurrentes del corpus fueron 1) de carácter sintáctico (29 errores equivalentes al 9,5% del total de la muestra) que se reflejan en todas las estructuras superficiales (omisión, adición y falla de orden), seguidos por 2) errores de malformación semántica (14 errores equivalentes al 4,6% del total de la muestra) como se indica en la figura 10.



Figura 10. Total de errores sistemáticos globales.

De manera relacional, los errores morfológicos con respecto a las estructuras superficiales en un nivel global tuvieron una frecuencia nula; por lo cual, se descartaron del análisis. Es necesario, entonces, adentrarse a la descripción de los errores globales que tuvieron mayor incidencia en la ininteligibilidad de los textos.

4.2.4.1 Fallas comunicativas globales manifestadas a través de errores sintácticos

En esta sección se consideraron los errores de omisión, adición y falla de orden divididos en las estructuras superficiales más frecuentes. Se extrajeron del corpus unas muestras que presentan puntualmente los diferentes tipos de errores con su respectiva explicación.

A. De omisión

A nivel global, se presentaron 13 errores sintácticos de omisión (4,3%), de los cuales 5 hacen referencia a omisión de morfemas gramaticales y 8 hacen referencia a omisión de morfemas de contenido. Tal es el caso de la muestra (32) T9¶2L21 en donde la cláusula relativa (a) no concluye, dejando así, la interpretación de la oración subordinada abierta.

(32) T9¶2L21

“Finally, pests on coffee bushes, such as the coffee borer beetle and the coffee leaf rust, (a) which are disastrous scourges for coffee plantations.”

[Finalmente, pestes en plantaciones de café, como la broca del café y los hongos-roya, (a) que son flagelos desastrosos para las plantaciones de café.]

Evidentemente, el uso del pronombre relativo del inglés *which* es el indicio para clasificar la falla de omisión de morfemas de contenido el cual requiere de la conclusión de la oración subordinada. En el manual de gramática inglesa de Larsen-Freeman y Celce-Murcia (1999), se indica que el pronombre relativo *which* sustituye la frase nominal de la oración que para este caso es: *“pests on coffee bushes”* [pestes en plantaciones de café], lo que implica que la oración (a) requiere la adición del verbo y complemento para culminar la idea; la omisión de estos complementos oscurece el sentido general de la oración puesto que no se identifica la conclusión de la proposición.

El caso (33) T6¶1L7 también manifiesta la omisión de morfemas de contenido en el fragmento *“over the time”* [Sobre el tiempo]. Según la regla, se establece en el diccionario de Oxford que para la ejecución acertada de esta unidad fraseológica se hace necesario la inclusión de otro grupo de palabras que la constituyen como pieza léxica con sentido completo. Así, la norma propone la locución **“over the course of time”** [A través del tiempo] para referir a un suceso que se prolonga en un periodo determinado, de lo contrario, se malinterpreta la oración considerándola como una enunciación paralela de una serie de aspectos y no como una descripción de sucesos que ocurren en una línea de tiempo.

(33) T6¶1L7 “*Over the time, the traditional games, type of feelings and the education that they receive have had a big impact.*”

[“**Sobre el tiempo**, los juegos tradicionales, tipos de sentimientos y la educación que ellos reciben ha tenido un gran impacto (...)”]

Ya que el significado de las colocaciones es compositivo, se hace necesario que todas sus unidades léxicas se encuentren en la frase, de no ser así, se generan ambigüedades que, como se ha visto, desproveen de sentido a la oración.

En otro caso de omisión de morfemas de contenido y gramaticales, emergen características de la interlengua de los participantes que se manifiestan en errores encubiertamente idiosincráticos; es decir, errores que son particulares a la competencia escrita en la lengua inglesa de los estudiantes y que opacan el entendimiento del lector. En ese sentido, la descripción de los errores globales supuso un desafío de interpretación con el fin de esclarecer cuál es la intención de los participantes cuando construyeron los textos. Por tanto, se implementó en varios fragmentos del corpus el diagrama de flujo para la identificación de errores en aprendices de segunda lengua que propone Corder (1971). Por ejemplo, a la muestra (34) T3¶3L39.

(34) T3¶3L39 “(...) *the Xbox One has a list of videogames **in which all are physical format**(...)*”

[“(...) la Xbox One tiene una lista de videojuegos **en que todos son** formatos físicos (...)”]

Aunque se presente superficialmente una buena construcción gramatical de acuerdo con las reglas del inglés, la oración es encubiertamente idiosincrática porque la interpretación es ambigua, incluso considerando su contexto. No obstante, es posible hacer una interpretación plausible y reconstruir la oración de acuerdo al contexto para que, al ser comparada con las reglas de la oración original, devese que las formas que se contraponen son la omisión de los morfemas gramaticales *of* [de], *them* [ellos] y el morfema de contenido: *presented* [presentado]. La decodificación de la intención del hablante se develó

siguiendo el modelo de Corder (1971) bajo la ruta de análisis: A – Si; B – No; C – Si; D – “*The Xbox One has a list of videogames in which all of them are presented in physical format*” [La Xbox One tiene una lista de videojuegos en la cual **todos** son **presentados** en formato físico.]; E – Omisión de morfemas de contenido y gramaticales; salida 2.

En otra muestra del error global, se proyecta la omisión del genitivo sajón como morfema gramatical que, al no ser explícito en las propiedades del vocablo, afecta la inteligibilidad del fragmento en tanto carece de índices que reflejen el sentido de la oración. Nótese en la muestra (35) T6¶2L15 el caso.

(35) T6¶2L15 “*On the other hand, **today** kids waste more time in virtual games as are video, computer and phone games*”

juegos [“Por otro lado, **hoy** niños gastan más tiempo en virtuales como son juegos de video, computadora y teléfono.”]

La palabra *today* [hoy] se presenta erróneamente como sustantivo que precede a un segundo sustantivo: *kids* [niños], y guarda propiedades de error global puesto que emerge ambigüedad en la oración por el desconocimiento de la intención del autor sobre la selección del vocablo, sea utilizada como adverbio de tiempo para construir una oración que evoca una rutina desarrollada en el presente: “(...) *today, kids waste more time in virtual games (...)*” [hoy, los niños gastan más tiempo en juegos virtuales (...)], o como sustantivo que expresa representación por medio del genitivo: “(...) *today’s kids waste more time in virtual games (...)*” [Los niños de hoy gastan más tiempo en juegos virtuales (...)]. Para el primer caso se hace necesario el uso de la coma; mientras que, en el segundo, se hace necesario agregar el morfema gramatical (‘s) para cubrir la relación entre los dos sustantivos: “*Today’s kids*” [Los niños de la actualidad]. En Larsen-Freeman y Celce-Murcia (1999) se destaca que para formar una inflexión del posesivo se puede anteponer la preposición *of* [de] al sustantivo o agregar el apóstrofo y la “s” al primer sustantivo regular de la frase, aunque no en todos los casos implica posesión, sino que también se valida como

representación; en este caso representando una característica del sustantivo *kids* [niños], donde *today's* se convierte en el atributo que los caracteriza como niños de la actualidad.

Según los autores, la inflexión de un sustantivo con el genitivo sajón se trata sintácticamente como un determinante; consecuentemente, la muestra (35) se puede clasificar de dos maneras según la estructura superficial, tanto error de omisión del morfema gramatical ('s), como una falla de orden en la trasposición del vocablo *today* que sintácticamente debería proceder al sustantivo *kids* como en *kids of today* [Los niños de hoy]. Este tipo de error se profundizará en la siguiente sección.

B. De falla de orden

La trasposición de morfemas es una característica fundamental de la interlengua de estudiantes puesto que, en ocasiones, recurren a la estructura sintáctica de su L1 para construir oraciones en inglés. Este tipo de error global se destaca porque ocurre sistemáticamente en el corpus con 12 repeticiones (3,9%).

El caso (36) T7¶2L19, por ejemplo, presenta una muestra de falla de orden influenciada por la L1 [como tiene que ser el diseño] en la construcción de la cláusula nominal en L2 "*how have to be the design*".

(36) T7¶2L19

"(...) *they give some rules as the type of colour or how have to be the design*"

[“(...) Ellos dan algunas reglas como el tipo de color o **cómo tener ser el diseño**”]

Existe una relación con la lengua materna en las propiedades sintácticas de esta ejecución al punto de identificarse una traducción palabra por palabra. Si bien la estructura es aceptada en el español, desde la gramática de la lengua inglesa Quirk et al. (1985) proponen que para la construcción de cláusulas nominales se debe mantener el orden de una frase (sujeto + verbo) después de la palabra interrogativa, sin anteponer a la frase verbos auxiliares. Así, para la muestra (36), la palabra interrogativa *how* [cómo] debería proseguir con la estructura regular de frase *the design* [el diseño] (sujeto), el verbo auxiliar modal *has to* [tiene que], más el verbo principal *be* [ser]. La cláusula dependiente nominal actúa como

objeto directo de la oración por lo que debe obedecer al canon de la gramática del inglés que para este caso tendría como resultado “(...) *they give some rules as the type of colour or how the design has to be.*” [“(...) ellos dan algunas reglas como el tipo de color o **cómo tiene que ser el diseño.**”]⁹

Ante lo analizado bajo el modelo propuesto por Corder (1971), es clave destacar que la oración es abiertamente idiosincrática en tanto la participante recurre a su lengua materna como apoyo para la construcción de oraciones en L2 cuando desconoce la regla. Desde el carácter sintáctico, la influencia de la L1 del estudiante es parte, entonces, de un sistema interlingüístico en desarrollo.

C. Falla de adición global

En el corpus se encontraron 4 errores de adición (1,3%) caracterizados según la estructura superficial en errores de marcación doble y regularización. En la muestra (37) T1¶5L49-50, se puede evidenciar redundancia en el uso de la conjunción adversativa *but* [pero]; la repetición del vocablo en la oración lo convierte en un error de marcación doble.

(37) T1¶5L49-50

"(...) *but we must not only buy them, but also adopt them*"

[“(...) **pero** nosotros no solo debemos comprarlos, sino también adoptarlos”]

En la norma de la lengua inglesa, la locución conjuntiva “*Not only (...) but also*” es utilizada para expresar que dos cosas relacionadas sucedieron o que son verdaderas, sumando a esto una característica de énfasis en la oración con el sentido de expresar que lo dicho es impresionante o sorprendente. La estructura se desarrolla posicionando la frase adverbial *Not only* [no solo] después del sujeto, en este caso *we* [nosotros], y ajustando la conjunción coordinante *but* [sino] en la cláusula subordinada. En la oración de la muestra (37) se ha violado la estructura sintáctica añadiendo la conjunción *but* nuevamente al inicio de la oración, por lo que se convierte en una oración con doble subordinación que opaca el sentido general de la oración. Según el diccionario Cambridge, este tipo de locuciones

⁹ Con el fin de rescatar el sentido que se pretende otorgar a la nueva organización de la cláusula, la traducción al español de este fragmento no se hace literal.

conjuntivas se presentan como estructuras formales de la lengua en un grado de suficiencia B2 (referencia de acuerdo al MCERF), lo que genera indicios del estado de la interlengua del participante.

También se consideró error de adición el añadir morfemas de contenido o gramaticales que conformen nuevos tiempos verbales. Este es el caso de la muestra (38) T12¶1L5 donde se evidencia un caso de regularización.

(38) T12¶1L5 "*Seeing that your focus grows while you are drawing, **you are being** more receptive to the information (...)*"

[“Viendo que su enfoque incrementa cuando usted está dibujando, **usted está siendo** más receptivo a la información (...)”]

La adición del verbo auxiliar *are* [estar] más la flexión del verbo principal por medio del sufijo *-ing*, son utilizados para conformar el tiempo progresivo en la lengua inglesa; lo que incurre a la construcción de un tiempo que no es coherente con el contexto de la oración. Una ejecución idónea de esta oración requiere el uso del presente simple del inglés, por ende, sin necesidad de añadir el verbo auxiliar. La oración se ejecutaría así: “**you are more receptive to the information**” [**usted es** más receptivo a la información]. Con el fin de esclarecer la intención del hablante en la oración se acudió al protocolo de acción retrospectiva:

Estudiante: “(...) no, mirá que no sé (...) *you are being more receptive to the information*. Pues ese *seeing* de pronto está malo, pero no sé, yo lo puse como: en vista de qué, pues me pareció de pronto lo utilice mal ahí pero yo creo que puede ser eso. Y aquí de pronto el *being*, como que sobra, pues no sé...”

Investigador: “Porque aquí está utilizando un tiempo continuo. ¿Qué quería decir?”

Estudiante: “Como en vista de que su atención crece, usted, está siendo más receptivo a la información, pero de pronto se me cruzaba como uno piensa en español”

El estudiante identifica los vocablos que conllevan a la ambigüedad de la oración sin resolver la falla, y los compromete a la influencia de la lengua materna. Es evidente que

el estudiante se atreve a construir ejecuciones de la L2 con estructuras de su L1, y en ese intento, ejecuta oraciones encubiertamente idiosincráticas.

4.2.4.2 Fallas comunicativas globales manifestadas a través de errores semánticos

La segunda subcategoría propuesta a nivel global abarca la serie de errores que afectan el significado de las oraciones. Similar a los resultados encontrados en relación con las fallas locales manifestadas en errores semánticos, a nivel global, se encontraron 14 errores (4,6%) distribuidos por predominancia en 13 errores de malformación en formas alternas y un error semántico de regularización.

A. De formas alternas

Ya se ha destacado que las formas alternas corresponden a la estructura superficial de malformación y dan cuenta de permutaciones semánticas fallidas que se le atribuyen a vocablos; sin embargo, a nivel global, se pretende destacar el impacto que tiene un error de forma alterna en el sentido completo de la oración. Véase la muestra (39) T7¶3L29 como referencia de una falla que opaca la intención de todo el fragmento provocada por la selección incorrecta de la palabra *parable* [parábola en literatura].

(39) T7¶3L29 “*In the Messi’s technique the **parable** of the ball is predictable.*”

“En la técnica de Messi, la **parábola** de la bola es predecible.”

En este caso no se hace posible entender la totalidad de la oración a menos que se evoque el cotexto que la rodea. A fin de esclarecer la procedencia del error se analizan las líneas que anteceden y preceden a la oración para determinar el tema al cual refiere el estudiante. Consecuentemente, se identifica de acuerdo con la línea precedente que la temática es la comparación de las técnicas de cobro de tiro libre en el fútbol que utilizan los sujetos descritos en el texto: T7¶3L26-29 “*The free kick of Ronaldo is called The Knuckle Ball (...) On the other hand, in the Messi’s technique (...)*” [“El tiro libre de Ronaldo es llamando La Bola de Nudillos (...) Por otro lado, en la técnica de Messi (...)”] En segunda medida, se analizan los fragmentos claves que otorgan pistas en la intención del hablante.

Las líneas 27-28 de este texto del corpus son claves para el proceso de inferencia: “*the ball is more difficult to be stopped by goalkeepers*” [“el balón es más difícil de atajar por el portero”]. Es por medio de este fragmento que se infiere el valor semántico alternativo atribuido erróneamente por el estudiante al vocablo *parable*, que en correspondencia se permutó con la palabra *swerve* [comba]; según el diccionario Merriam-Webster *swerve* significa el efecto o cambio de dirección inesperado, en este caso, del balón cuando es disparado hacia el arco. De ahí que la ejecución que hace el estudiante sea encubiertamente idiosincrática dado que la carga semántica que le atribuye al vocablo es particular de la interlengua del participante y, por ende, limita su entendimiento al lector.

B. De regularización

Asimismo, la muestra (40) T4¶1L1 es altamente ambigua para el lector en el sentido que se presenta como título del texto y no provee mayores índices contextuales que permitan develar con precisión su significado. No obstante, aquí se manifiesta un error de regularización que se clarifica por medio de una aproximación analítica sobre la temática del texto.

(40) T4¶1L1

"(a) **Overcoming** or (b) conformism"

[“(a) **Sobrepasando** o (b) conformismo”]

La muestra (40) T4¶1L1 del corpus supone una relación de dos categorías sustantivas que se contrastan mutuamente; en ellas se reconoce una carga negativa del sustantivo (b) *conformism* [conformism] y, por inferencia de la temática desarrollada en todo el texto, una relación antonímica con la forma (a). Ahora bien, se identifica que la intención del estudiante fue utilizar el vocablo más próximo al dominio de su rango lexical: *overcome* [sobrepasar], el cual funciona como verbo y en el diccionario Oxford se refiere a tener éxito en la resolución de un problema. Es así que por su valor antonímico con relación a la forma (b), se acudió a la adición del sufijo -ing para transformarlo en sustantivo y equipar las dos clases de palabras. Es por esto que se reconoce un error de regularización de la norma en una categoría semántica, ya que al añadir el sufijo -ing al verbo no se le otorga

la función de sustantivo, sino de verbo en gerundio y lo desliga semánticamente del contexto en el que se presenta. Para una ejecución acertada de esta frase, es necesario utilizar un vocablo diferente que refleje una relación antonímica clara como lo sería el sustantivo: *non-comformity* [inconformismo] el cual conserva una carga semántica opuesta a (b). Según el diccionario Oxford, *non-comformity* es la falla o rechazo a conformarse con una regla o práctica prevalente, acepción que para el caso es coherente y sostienen una relación semántica proporcional.

La sección anterior describe las ejecuciones erróneas de los estudiantes, las cuales, bajo el análisis lingüístico, permiten determinar aspectos de su competencia subyacente (Cummins, 1981a) que será posteriormente teorizada con relación al MCERFL. Cabe aclarar que el número y tipo de errores presentados en esta sección son un intento de los participantes por alcanzar una producción más cercana a las reglas y parámetros de la LO que están desarrollando (Selinker, 1972). Así, se podría afirmar que la información aquí descrita, complementada con las ejecuciones descritas en la sección de aciertos, dan cuenta de su competencia subyacente actual, la cual es parte íntegra de la IL de los estudiantes.

Ahora bien, partiendo del análisis de errores, se pudo observar que la competencia subyacente de los participantes presenta un número reducido de fallas a nivel global. El rango de diferencia manifestado entre la categoría de falla local (86%) y global (14%) es también un indicador de la IL de los estudiantes. Aquí se puede notar que la ejecución de los estudiantes, en su mayoría, no presenta errores definitorios que afectan la transmisión e idea principal de los mensajes en los escritos. A nivel local, por otro lado, se manifiesta un alto número de errores de omisión, adición, malformación y de falla de orden reflejados a nivel sintáctico, morfológico y semántico. Errores como la omisión de morfemas lexicales, de morfemas gramaticales y falla en la posición de adverbios de frecuencia y la malformación de vocablos son algunos ejemplos de la competencia actual de los estudiantes.

Adicionalmente, los textos presentaron, en tanto errores, una serie de falencias en oraciones abiertamente idiosincrásicas (Corder, 1971) en las que los estudiantes recurrieron a su LM para apoyar las construcciones de la LO; esto, cuando desconocían la regla. Es

entendible a partir de los resultados que la IL se manifieste como un sistema lingüístico que se encuentra claramente separado de la LM y LO en proceso de desarrollo, pero como se indica en Tarone (2006), conectado por medio de identificaciones interlinguales en las que el aprendiz utiliza el recurso más próximo, sea en este caso la L1, para generar construcciones más elaboradas de la lengua que está aprendiendo.

A diferencia de los aciertos, en esta sección se recurrió a una comparación entre la producción escrita de los estudiantes y los tipos de errores esperados en los niveles B2 y B1 según el OOPT. En la primera categoría de competencia intermedio-alto (usuario independiente - avanzado, B2), se esperan fallas ocasionales con relación a formas léxicas y morfosintácticas que incluyen frases sustantivales, y sustantivos, artículos, tiempo y aspecto, preposiciones, condicionales, voz pasiva, habla indirecta, entre otros. A este nivel, los errores gramaticales casi nunca alteran la comunicación (global). Debido a la alta frecuencia de errores locales y al porcentaje de errores globales (14%) en el corpus, se descarta la posibilidad de caracterización de la IL de los estudiantes en un B2. Asimismo, el intento fallido de construir locuciones conjuntivas de estructuras formales (establecidas según el diccionario de Cambridge como particulares del nivel de suficiencia B2) indica que la competencia subyacente de los estudiantes aún no está a tal nivel de suficiencia lingüística avanzada B2, lo que combinado con los errores de omisión, demuestra un fenómeno característico de los niveles intermedios de desarrollo de una segunda lengua (Celce-Murcia y Larsen-Freeman, 1999).

Por otro lado, los errores en el uso de preposiciones y artículos presentados en el corpus con frecuencia son particularmente asociados con un nivel de competencia intermedio-bajo (B1). Según el OOPT, en un nivel de competencia intermedio-bajo (usuario independiente, B1), el usuario es capaz de demostrar un control moderado de distintas formas gramaticales y se esperan patrones de fallas frecuentes en errores léxicos y morfosintácticos que incluyen sustantivos y frases sustantivales, artículos, tiempo y aspecto, preposiciones, conectores lógicos, complementos y complementación, entre otros. El hecho de que los estudiantes cometan fallas en ciertos aspectos locales como la adición de morfemas flexivos como -s y -ed, da a entender que han logrado la adquisición de las normas que regulan el uso de estos sufijos para casos regulares, pero se les dificulta

distinguir los casos excepcionales a dicha norma lo que conlleva a casos de hipergeneralización (Dulay, Burt y Krashen, 1982). Además, se evidencia que el uso de los artículos se manifiesta como un concepto gramatical complejo que genera problemas en la escritura en la LO.

Del mismo modo, el alto número de fallas locales relacionadas con tiempo, aspecto, adverbios, conectores, conjugación encontrados en el corpus, corresponden y caracterizan la producción de los estudiantes en un B1. Al considerar estos aspectos, se podría afirmar que la IL de los participantes se caracteriza por la producción de estructuras referentes a un usuario intermedio-independiente (nivel B1). Es a partir de este contraste con el MCERL que se establece a nivel general la competencia subyacente de los estudiantes.

Una vez establecidos los parámetros de la competencia subyacente, se procedió a caracterizar la IL de los participantes a partir de los errores con mayor frecuencia en el corpus. Como primera característica, se presentan aquí las ejecuciones fallidas a nivel local como la frecuencia más alta en el total de errores sistemáticos del corpus. En calidad de errores locales, se manifestó la frecuencia mayoritaria con el 86% que corresponde a 262 errores del total de 305 errores sistemáticos. A partir de allí, se resalta la frecuencia del error sintáctico local con un 35,4% (108 errores) de la muestra total.

Otra tendencia encontrada se presenta en los errores morfológicos locales con un porcentaje de 25,5 % en 78 casos del total del corpus. Un último aspecto destacado se encuentra en los errores semánticos locales con una frecuencia del 24,9% en 76 casos de la totalidad de la muestra. Todas las ejecuciones fallidas representadas en malformaciones son de orden semántico.

Dichos porcentajes, junto con la frecuencia de errores sintácticos, representan un primer acercamiento a la caracterización del sistema interlingüístico de los estudiantes. Con el fin de presentar un panorama general de esta caracterización, los resultados obtenidos del análisis de aciertos y errores en los textos fueron sintetizados en una tabla que muestra la relación cuantitativa y cualitativa de dichos fenómenos (ver Tabla 7. *Tabla sintética de resultados en relación con los errores y aciertos en la producción escrita en inglés.*). La tabla sintética facilita hacer una revisión de los resultados con el propósito de tener una

mayor claridad sobre los mismos y proveer al lector de información más concreta para posibles investigaciones a futuro.

Caracterización del sistema interlingüístico

En relación con aciertos en la producción escrita en inglés				En relación con errores en la producción escrita en inglés
La IL de los estudiantes se caracteriza por la construcción acertada de oraciones simples, complejas, compuestas y combinadas de tipo enunciativo e interrogativo.				<p>La IL de los estudiantes se caracteriza por la presencia de errores locales y globales a nivel sintáctico, morfológico y semántico de diferentes tipos según su estructura superficial (Dulay, Burt y Krashen, 1982).</p> <p>El corpus presentó un total de 305 errores sistemáticos</p>
<p>Los aciertos de oración simple presentan el número mayor de repeticiones : Total 77 que equivale al 55% de los aciertos.</p>	<p>Los aciertos de oración compleja presentan un total de 47 repeticiones que equivalen al 33% de los aciertos.</p>	<p>Los aciertos de oración compuesta presentan un total de 11 repeticiones que equivalen al 8% de los aciertos.</p>	<p>Los aciertos de oración combinada presentan el número más bajo de repeticiones con un total de 5, que equivale al 4% de los aciertos.</p>	<p>Se clasificaron según su incidencia en la transmisión de los mensajes en errores Globales y Locales.</p> <p>Errores globales con un total de 43 repeticiones, que equivalen al 14% de la muestra</p> <p>Errores Locales con un total de 262 repeticiones, que equivalen al 86% de la muestra.</p>

<p>Los fenómenos lingüísticos que caracterizan la oración simple se relacionan con la concordancia verbal (Sujeto-Verbo), los patrones verbales (verbo+objeto+infinitivo), y la construcción de oraciones nominales a partir de transformaciones de verbales (Live = Living is...)</p>	<p>Las oraciones complejas se caracterizan por la estructuración apropiada de cláusulas subordinadas de tiempo y condición (<i>when - If</i>). Se presentan además cláusulas relativas de tipo restrictivo (<i>which - that</i>)</p>	<p>Las oraciones compuestas se caracterizan por el uso de nexos coordinantes (<i>and</i>), y el uso de conectores oracionales adversativos y de adición (<i>however - moreover</i>). Asimismo, los nexos entre cláusulas se presentan por yuxtaposición (:).</p>	<p>Las oraciones combinadas se estructuran por el múltiple uso de cláusulas dependientes e independientes en una oración (compuestas por cláusulas relativas (<i>who - that</i>) por subordinación (<i>since - because</i>) y a través de conectores oracionales (<i>however</i>)).</p>	Errores Locales			Errores Globales			
				<p>A nivel sintáctico: 108 recurrencias = 35.4%</p>	<p>A nivel morfológico: 78 recurrencias = 25.6%</p>	<p>A nivel Semántico: 76 recurrencias = 24.9%</p>	<p>A nivel sintáctico: 29 recurrencias = 9.5%</p>	<p>A nivel morfológico: 0 recurrencias = 0.0%</p>	<p>A nivel semántico: 14 recurrencias = 4.6%</p>	
				<p>Errores de omisión se presentaron en la falla de morfemas gramaticales (flexión y derivación verbal) y lexicales (Sustantivos, adjetivos)</p>	<p>Errores de adición simple de morfemas gramaticales (artículos y auxiliares); errores de marcación doble y regularizaciones.</p>	<p>Errores de falla de orden en la posición incorrecta de adverbios de frecuencia, de adición y énfasis; error sintáctico en preguntas indirectas.</p>	<p>Errores de malformación se presentaron en la regularización de morfemas a través de arqui-formas y formas alternas (<i>wrong word</i>).</p>	<p>Errores globales de omisión se presentaron en la falla de morfemas gramaticales y de contenido (cláusulas, pronombres relativos y frases preposicionales)</p>	<p>Errores globales de adición se manifestaron en la marcación doble y la regularización en conjunciones de tipo adversativo, repetición de vocablos y morfemas gramaticales y lexicales.</p>	<p>Errores de falla de orden se evidenciaron a través de la traducción literal de la L1 a la L2 lo que generaba error sintáctico en la posición de sustantivos y adjetivos, por ejemplo.</p>

- La compilación y descripción de los aciertos de los estudiantes representan una característica de la interlengua de los estudiantes (Selinker, 1972) y asimismo de su nivel de competencia subyacente (Cummins, 1981a).
- La característica primordial del estado de IL de los estudiantes se desprende de la construcción de oraciones simples y complejas por su alto nivel de recurrencias lo que conlleva a una clasificación en el umbral de nivel intermedio independiente, B1 (Consejo de Europa, 2002).
- La descripción de los aciertos se considera una caracterización parcial del estado de IL de los participantes.

Tabla 7. Tabla sintética de resultados en relación con los errores y aciertos en la producción escrita en inglés.

4.3 La conciencia metalingüística como característica del sistema interlingüístico de los estudiantes

De los diferentes elementos que componen la IL de los estudiantes, en esta sección se ha reconocido la conciencia metalingüística como un factor incidente en el desarrollo del sistema interlingüístico. Para dar cuenta de esto, aquí se determinan los tipos de conciencia, el conocimiento y la habilidad metalingüística como componentes que influyen en los estudiantes para la estructuración, la formación, la definición y la selección de las palabras y estructuras que utilizaron en los textos en inglés. A modo de recurso metodológico, se propuso considerar la conciencia metalingüística por medio de un protocolo de acción retrospectiva (en adelante PTAR) en el que los estudiantes fueron incitados a corregir y comentar sobre una sección de errores localizados por los investigadores y otra sección del texto sin marca alguna. Es clave aclarar que las marcas hechas por los investigadores no establecieron el tipo de error, sino que el estudiante determinó la categoría en la que se ajustaban, por tal razón, la revisión sistemática de los errores bajo la compañía del investigador se ha denominado en este trabajo como procedimiento de conciencia deliberada.

Se encontraron, a través del mencionado análisis, tres conexiones generales entre la conciencia metalingüística y su producción escrita que influyen y caracterizan el sistema interlingüístico desarrollado por los estudiantes. Se observó, en primer lugar, que existen elementos propicios para el desarrollo del sistema interlingüístico; y en segundo lugar, se hallaron distintos factores relacionados con el nivel de conciencia metalingüística que restringieron la producción y revisión de los textos producidos en inglés. Finalmente, se evidenciaron características de las estructuras psicológicas latentes (Selinker, 1972) que caracterizan la IL de los estudiantes.

4.3.1 Tipos de conciencia, el conocimiento y la habilidad metalingüística como elementos propicios para el desarrollo del sistema interlingüístico

El PTAR permitió identificar una proporcionalidad en la que, a mayor conciencia, mayores ejecuciones acertadas en la producción textual de los estudiantes; a menor conciencia, menor capacidad de auto-edición y explicación del fenómeno lingüístico a

corregir. Esta conciencia les permitió encontrar y corregir desaciertos o errores pos-sistemáticos que se habían cometido inicialmente, lo que propicia la evolución y desarrollo de su nivel de IL. La auto-revisión de errores cometidos representa el 4.4% del total de errores localizados en el corpus. Los errores pos-sistemáticos guardaron preponderancia en las categorías lingüísticas sintáctica y morfológica, y se manifestaron en la estructura superficial con 14 repeticiones en errores de omisión, malformación, adición y falla de orden. De esta cuenta, 12 errores se identificaron a nivel local y 2 a nivel global como se representa en la figura 11.

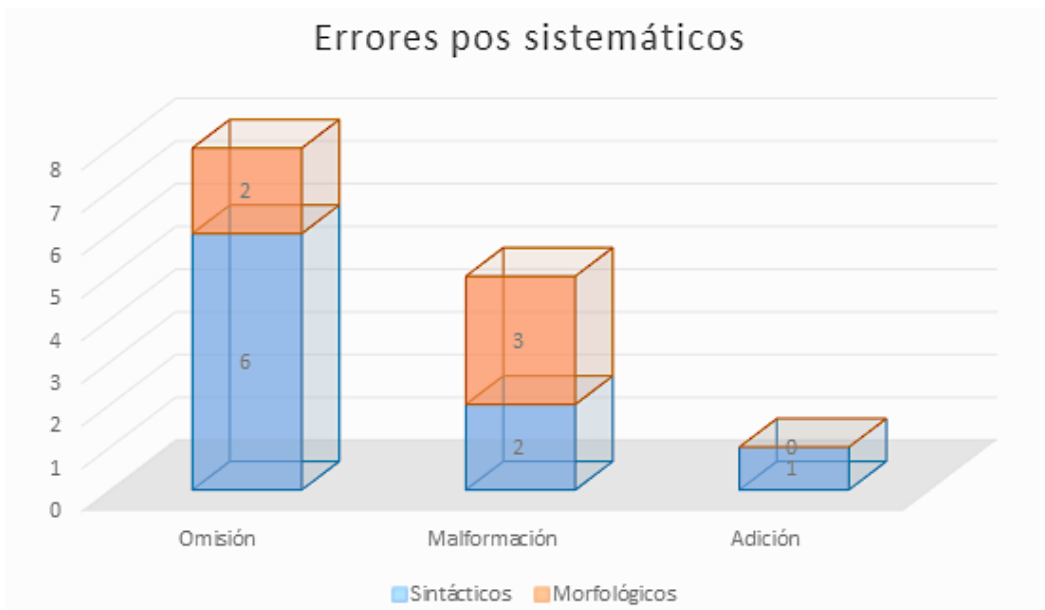


Figura 11. Frecuencia de errores corregidos a nivel global y local.

Además, el análisis de las formas de corrección de los errores pos sistemáticos en el PTAR ha reflejado un nivel de conciencia metalingüística categorizada en dos tipos: 1) conciencia sintáctica y, 2) conciencia morfológica. Adelante se presentan dichas categorías seguidas por el tipo de error con el que se relacionan.

4.3.1.1 Conciencia sintáctica de errores de omisión

La conciencia sintáctica fue evidente en los siguientes errores pos sistemáticos que una vez catalogados por los investigadores, fueron corregidos por los estudiantes a partir de

la muestra (41) T3¶1L5, este error se catalogó como local sintáctico de omisión del morfema gramatical *to*¹⁰ [__].

(41) T3¶1L5 "*(...) I did not know in which console __ play first.*"

[“(...) yo no sabía en cual consola __ jugar¹¹primero”]

En la siguiente interacción se presenta un diálogo entre la ejecución y la norma; allí se desarrolla un análisis del estudiante sobre el error resaltado y que, bajo guianza del investigador, es particular de un ejercicio de conciencia deliberada.

Estudiante: “(lee el texto)... en cuál de las dos jugar primero. Pero no sé tampoco pues que me hace falta acá... como un espacio de pronto algo, escribir algo ahí.”

Investigador: “¿qué se te ocurre?”

Estudiante: “to play first, no sé. De pronto poner esa, como esa preposición.”

Se identifica desde el primer momento que el estudiante categoriza el error de omisión cuando dice: “(...) me hace falta acá... como un espacio (...) escribir algo ahí”. Aquí se determina que un morfema adicional es requerido para la constitución de una oración correcta. El estudiante identifica que fue la omisión de la preposición “to” lo que constituyó el error y la corrige para conformar el infinitivo en inglés: “to play first”.

La omisión de morfemas gramaticales, en este caso la preposición, es común en el corpus, y en ocasiones se ve respaldado por las construcciones que hacen los estudiantes basados en la regla de la lengua materna. Como se aprecia en la transcripción del PTAR, la estudiante acude a su conciencia de la estructura sintáctica dictaminada por la oración que produce en la L1 y fue la traducción literal que conllevó al error. En este caso, el sistema interlingüístico de la estudiante refleja dominio a nivel sintáctico que además recurre a la diferenciación entre estructuras de la L1 y L2 que está aprendiendo. Este contraste

¹⁰ Este morfema gramatical, bajo esta situación, no tiene traducción al español, por tanto se representa en la oración con un guión bajo. Se utiliza como complemento de los verbos para generar el infinitivo en inglés.

¹¹ En la traducción literal al español, la oración parece estar bien construida. No obstante, en la lengua inglesa se ha omitido un morfema gramatical concluyente para la conformación de los infinitivos en inglés.

consciente entre las normas de las lenguas se reconoce como un elemento propicio que promueve el desarrollo de la IL.

Los errores de esta estrategia superficial también se produjeron por la omisión de morfemas de contenido que por su valor semántico son claves para el entendimiento de la oración. Así pues, el error de la muestra (42) T13¶2L16 se clasifica como error global.

(42) T13¶2L16 "*(...) in the face-to-face ___ teachers enjoy interacting (...)*"
[“(...) en la ___ cara a cara profesores disfrutaban la interacción
(...)”]

Los errores globales son opacos y se hace necesario recurrir a la intención del hablante para clarificar el fragmento ininteligible para el lector. En la consulta al protocolo sobre la muestra 42, se encuentra que el estudiante define su intención y reconoce la falla, agregándole el morfema de contenido necesario para construir adecuadamente la oración.

Estudiante: "Creo que en este *“in the face to face teachers enjoy”*. *In the face to face* suena horrible, me suena muy feo cuando lo leo. (...) Bueno, es...lo que quiero decir ahí es en el sistema presencial los profesores disfrutaban, o... sí, disfrutaban en el sentido de cuentan con la interacción con estudiantes. (...) para mí hubiera sido mejor en este momento que lo leo, hubiera sido mejor poner: *in face to face education teachers enjoy interaction*, creo, creo que de esa forma hubiera sido mejor”

Investigador: “¿Agregarle *education*?”

Estudiante: “¡Aja! Definirlo con la otra parte, pero es que si lo hacía, repetía mucho *education system*, entonces fue la forma que encontré para no repetir tantas veces en el párrafo *education system* (...)”

Se infiere por medio de la expresión: “suena horrible, me suena muy feo” que el estudiante identifica el error desde su ejecución. Y al respecto, emite una secuencia de posibles reformulaciones de la oración, no obstante, bajo el procedimiento de conciencia deliberada, requiere del eco del investigador: “¿agregarle *education*?”, para resaltar explícitamente la omisión de la palabra que constituyó el error. Tras esta reformulación, el estudiante confirma que el error radica en la omisión del sustantivo *education* [educación] y resalta que tal error se desató para evadir estilísticamente la redundancia. Sin embargo, la omisión de este morfema de contenido opacó completamente el sentido general de la

oración el cual fue corregido apropiadamente y da cuenta que el estudiante es conciente del impacto que tiene el vocablo en la composición sintáctica de la oración, así como de la concordancia de adjetivos compuestos y de los sustantivos abstractos de la LO.

El nivel de la IL del estudiante se manifiesta en la asimilación de las normas sintácticas de la lengua que ha aprendido y en las formas en que analiza y soluciona la falla en el PTAR. Tal conocimiento da cuenta de una relación propicia que guarda entre aquellos conocimientos gramaticales de la LO y su producción textual, lo que le permite al estudiante cuestionar sus construcciones idiosincrásicas y hacer modificaciones en su producción escrita en inglés.

4.3.1.2 Conciencia sintáctica de errores de malformación

También se logró identificar conciencia metalingüística por medio de la corrección de errores en categorías de malformación sintáctica. Este tipo de error se identifica, por ejemplo, por medio de la marcación doble que se encuentra en el error local de la muestra

(43) T1¶2L11.

"(...) *while an aquatic animal do not need it so* (...)"

[“(...) mientras un animal acuático no lo necesita **ésto** (...)”]

Frente al error, la estudiante analiza en el desarrollo del protocolo de acción retrospectiva su ejecución resaltada por los investigadores e identifica explícitamente la fuente de la falla comunicativa.

Estudiante: “aquí es *doesn't*; aquí tal vez una coma y quitar el *so*.”

Este caso figura como precedente del conocimiento de las reglas en la L2 de la estudiante que, por medio de la referencia deíctica: “aquí”, determina el lugar del error en el texto y lo corrige inmediatamente. Por un lado, cuando la estudiante indica: “aquí es *doesn't*”, reconoce la necesidad de guardar concordancia con el sujeto “*aquatic animal*” [animal acuático] conjugando adecuadamente el auxiliar *do*, y a la vez, añadiendo el negativo en modo de contracción del inglés.

Por el otro lado, identifica una malformación en el uso superficial del adverbio “so” como sustituto de una cláusula junto al pronombre del objeto directo en inglés: “it”. Según el diccionario Cambridge, la escritura del adverbio *so* al final de la oración es utilizada para evadir la repetición de una frase mencionada con anterioridad. La estudiante reconoce, entonces, que tanto el pronombre de objeto directo, como el adverbio, pueden cumplir la misma función y opta por: “quitar el *so*”, para evitar la redundancia y dar coherencia sintáctica a la oración. En conclusión, se demuestra que la estudiante por medio de su conciencia sintáctica hace uso de herramientas estilísticas en sus textos para evitar la redundancia o reiteración inapropiada.

Otro caso de conciencia sintáctica se manifiesta en la corrección de oraciones que utilizan reglas inapropiadas o que se regularizan inadecuadamente en un fragmento; por ejemplo, en la muestra (44) T14¶3L19.

(44) T14¶3L19

"*The material more used **making** instruments are wood*"

[“El material más usado **haciendo** instrumentos es la madera”]

En este error de malformación, el estudiante acude a la elección de la forma *more used* [más usado] con la intención de construir una oración superlativa. La falla ocurre tanto en la constitución sintáctica del superlativo, como en la formación del verbo *making* [haciendo]. Sin embargo, el estudiante solamente se enfocó en la reformulación del verbo para adaptar la oración a su intención.

Estudiante: “De pronto acá no sería *making* sino como *used to make*, he encontrado la preposición, este *to* después del *used*.”

Investigador: “¿Y qué quería decir usted ahí?”

Estudiante: “el material usado para, como para hacer instrumentos es la madera. Por ejemplo, acá es *is, the material tatata is*.”

Se identifica en la corrección de este error local de regularización, que el estudiante recurre a la forma más cercana a su competencia de escritura en la L2, y opta por modificar la estructura de “*making*” [haciendo] a la frase “*used¹² to make*” que reformularía la oración a: *the material used to make instruments is wood* [el material utilizado para hacer los instrumentos es la madera]. Esta nueva ejecución es acertada en la norma de la lengua inglesa aunque difiere, en cierto modo, de la intención inicial del estudiante quien evocaba la construcción por medio del superlativo en el texto escrito, pero como se menciona en el PTAR “el material usado para hacer instrumentos (...)” el estudiante opta por reformular lo oración para ajustar la falla sintáctica implementando la norma más próxima a su dominio de la LO. Otro aspecto relevante es que el estudiante no sólo da cuenta del error, sino que además construye la forma acertada alterna de la oración que propone: “acá es *is, the material (...) is*”. Así, reemplaza del texto el verbo *are* [son] por *is* [es] para guardar concordancia verbal con el sujeto de la oración *the material* [el material]. Esto implica que la reforma de unos segmentos va acompañada de una conciencia holística de las repercusiones sintácticas que ocurren al adaptar la oración, decisión que da cuenta de cómo la conciencia del estudiante determina la producción en su sistema interlingüístico. Es decir, su capacidad de reformulación no va más allá de la competencia de su sistema interlingüístico, demostrando así una relación proporcional entre el grado de conciencia metalingüística y su interlengua.

4.3.1.3 Conciencia sintáctica de errores de adición

La reformulación de errores sintácticos de adición también dio cuenta de la conciencia de los estudiantes. En la muestra (45) T13¶1L5, se identifica a nivel local una falla de adición por medio de la regularización del artículo definido del inglés *the* [el].

(45) T13¶1L5 “(...) and they do not contemplate **the** online education is not the best option for everybody (...)”

¹² Cabe resaltar que la opción del estudiante no refiere a la forma *used to* [soler, habituar, acostumbrar] del inglés, puesto que la constitución de esta forma no es coherente en el contexto.

[“(...) y ellos no contemplan **la**¹³ educación en línea no es la mejor opción para todo el mundo (...)”]

La estudiante añade el artículo definido como intento de que el fragmento: *the online education* [la educación en línea], funcione como objeto directo de la oración. En este caso, no es necesario utilizar el artículo en tanto que el sustantivo es no contable y abstracto, a lo que la norma sugiere no utilizar artículos. Otra razón por la cual no es necesario el artículo se esclarece desde el manual de Larsen-Freeman y Celce-Murcia (1999) en el que se explica que el artículo definido del inglés tiene un uso de referencia anafórica la cual, una vez explícita en el texto, no es necesaria su repetición. Frente a la inconsistencia en el texto, la estudiante manifiesta en el PTAR su propuesta de reformulación.

Estudiante: “Bueno, el primero, que dice: *and they do not contemplate the online education and it's not the best option*, no sé...creo que es el artículo: *the online education*.”

Para este caso la estudiante resalta directamente el morfema adicional *the* en: “creo que es el artículo” y lo enuncia enfatizando solo este aspecto como error de la oración. No obstante, la adición se trata como solución superficial de las fallas en la oración, aunque existen otros problemas de los que no fue consciente la estudiante y que, una vez resueltos ganarían más sentido para la oración. Por ejemplo, incluir el pronombre relativo *that* [que] en vez del artículo aclararía todo el sentido de la oración: “(...) *and they do not contemplate that online education is not the best option for everybody (...)* ” [“(...) y ellos no contemplan **que** la educación en línea no es la mejor opción para todo el mundo (...)”]. Lo que se manifiesta aquí, entonces, es su habilidad metalingüística pues el estudiante identifica la fuente que afecta el proceso de comunicación en la oración, no obstante, carece del conocimiento metalingüístico para determinar con exactitud las otras formas posibles de corregirla. Esta muestra permite dilucidar la importancia de la interacción entre el conocimiento y la habilidad metalingüística para las construcciones en la LO, por tanto, dan cuenta de la competencia subyacente del estudiante indicando aquello que conoce y

¹³ Desde el español, la traducción es aparentemente acertada pero no es el caso desde las normas del inglés.

desconoce o, en últimas, reflejando el estado de su sistema interlingüístico. Con tal virtud, se corrobora el planteamiento de este trabajo en el que la conciencia metalingüística de un estudiante no trasciende de la competencia subyacente que compone su sistema interlingüístico.

4.3.1.4 Conciencia morfológica de errores de malformación

La conciencia en la construcción de vocablos en la LO también se manifestó en la corrección de errores de tipo morfológico, por ejemplo, en malformaciones de orden local. Esto se representa en el caso (46) T1¶2L11 con la regularización al conjugar el verbo *require* [requerir] con la tercera persona del plural en inglés *they* [ellos].

(46) T1¶2L11 "*When you have a terrestrial pet they **requires** vaccines (...)*"

[“Cuando usted tiene una mascota terrestre ellos **requieren**¹⁴ vacunas (...)”]

Esta regularización es un error que se forma agregando el morfema ligado -s para flexionarlo como si fuese la tercera persona del singular, o sea, *He requires* [Él requiere]. Para este caso la estudiante ejecutó erróneamente la flexión, lo que ella denomina como el “plural del verbo”.

Estudiante: “Aquí el verbo no necesita ir en plural.”

Investigador: “¿cómo quedaría entonces ahí?”

Estudiante: “*require*, sin la s.”

Aun cuando la estudiante desconoce terminológicamente la fuente del error, es consciente de la falla y la reformula a una versión acertada en la LO. La estudiante no distingue entre los conceptos gramaticales de pluralización y concordancia en la conjugación pero identifica que el verbo requiere una elisión morfológica: “*require*, sin la

¹⁴ Solo en la traducción al español la conjugación es acertada.

s”. El PTAR permite identificar en este caso una habilidad metalingüística de orden morfológico en la que se puede distinguir la destreza de la estudiante para hacer adaptaciones en función de usar la lengua para la comunicación. Es decir, aun cuando la estudiante desconoce los aspectos declarativos o de conocimiento tácito de los referentes gramaticales que implican agregar la *s* al verbo, reconoce la necesidad de modificarlo y ejecuta la forma adecuada para dar a entender el mensaje. Nótese que, a diferencia de la muestra anterior (45), la habilidad metalingüística de la estudiante permite corregir la oración incluso sin dar cuenta del error específico, lo que implica que en ocasiones el conocimiento metalingüístico contribuye pero no incide directamente en la competencia subyacente del estudiante.

La última muestra de carácter local corresponde a la categoría morfológica *y*, contrario al anterior, se manifiesta en la omisión del morfema gramatical *-s*. El caso (47) T6¶2L11 revela una falla de concordancia verbal.

(47) T6¶2L11 "*(...) because this **help** to build up their personality and behaviour (...)*"

[“(...) porque esto **ayudar** a construir su personalidad y comportamiento (...)”]

El análisis de este error se restringe al fragmento que se presenta en la muestra (47), por lo cual se considera la falla localizada en la cláusula dependiente y refiere a la omisión de la flexión verbal en *helps* [ayuda] cuando se presentan sujetos que reemplazan, sea por pronombres expletivos (*it*) o por demostrativos (*this*), la tercera persona del singular. La estudiante reconoce esta norma y comenta:

Estudiante: “*Because this help...* aquí, sería como *helps* porque me estoy refiriendo a... sí, yo creo que es algo así porque aquí estoy en singular y aquí en tercera.”

La estudiante demuestra conciencia del error y resalta la forma acertada de la muestra: “aquí sería como *helps* (...)” flexionando el verbo a su conjugación en tercera persona *helps* [ayuda], y lo argumenta: “(...) porque aquí estoy en singular (...)” señalando la palabra: *personality*, para determinar la necesidad identificada de guardar concordancia con este sustantivo singular. Además, la estudiante indica: “(...) y aquí en tercera”

señalando el pronombre demostrativo *this* que cumple la función de sujeto de la oración y el cual la estudiante lo equipara con el pronombre de la tercera persona *it* para validar su opción de conjugación. Se evidencia una destreza metalingüística sobre la transformación morfológica según la norma de la LO, no obstante, es nuevamente evidente que existen confusiones terminológicas entre las categorías lingüísticas, lo que implica vacíos en el conocimiento metalingüístico de la estudiante que no repercuten en su habilidad metalingüística.

Las correcciones de errores en la categoría morfológica fueron los de menor recurrencia (5 correcciones de errores en total) a nivel pos sistemático y nula a nivel sistemático global, lo que indica, por un lado, que las construcciones morfológicas de los estudiantes no alteran significativamente el mensaje general en la comunicación, y por el otro, que no existe un grado alto de conciencia morfológica pues el número de errores identificado por los investigadores en el corpus corresponde al 25.6% en 78 muestras del total de los errores que no fueron identificados por los estudiantes en el protocolo de acción retrospectiva. A partir de las muestras, se manifiesta una carencia de conciencia metamorfológica en los estudiantes.

En consonancia con lo dicho, aunque el nivel bajo de conciencia metamorfológica corresponde a una característica particular del sistema interlingüístico de los estudiantes, la conciencia sintáctica que demuestran, su control metacognitivo, su habilidad y su conocimiento metalingüístico se determinan como factores propicios para el desarrollo de la IL. De esta manera, una parte de la IL de los estudiantes se caracteriza por poseer un nivel de conocimiento metalingüístico que es directamente proporcional a la habilidad metalingüística o a su ejecución lingüística a nivel sintáctico y morfológico. Esto quiere decir, que los aciertos lingüísticos y correcciones hechas en los textos se deben en gran parte al nivel de conciencia que poseen los estudiantes; dicha conciencia, por lo tanto, refleja la competencia lingüística de los estudiantes y los límites de ejecución de su interlengua, lo que determina a la conciencia metalingüística como una característica fundamental para desarrollar la IL de los estudiantes.

4.3.2 Restricciones de la conciencia metalingüística que afectan la producción textual en L2

Como segundo elemento emergente a partir del análisis del PTAR, se encontró, que la IL de los participantes posee algunas restricciones o limitantes que caracterizan e influyen en la producción escrita de los estudiantes, especialmente, al momento de monitorear o revisar sus producciones. Dichas restricciones se reflejan principalmente en la (1) no utilización o bajo conocimiento del metalenguaje tanto de su L1 como su L2, y (2) la imposibilidad de corrección de un error o explicación de un fenómeno lingüístico.

La restricción generada por la falta de conocimiento del metalenguaje indica que los participantes se encuentran en un periodo de transición y desarrollo de su L2 que demuestra una falta de adquisición de estructuras y un conocimiento metalingüístico más sólido que les permita identificar y referirse a distintos fenómenos con términos especializados en el área que se desempeñan. En la siguiente muestra, se puede observar cómo el participante no maneja un rango terminológico para el genitivo utilizado en inglés para denotar posesión ('s). De hecho, es importante resaltar que incluso al realizar el análisis de su lengua materna, el participante carece de certeza al referirse al caso en cuestión.

Estudiante: De pronto que le falta como el cosito ahí que diga que es ///

Investigador: Posesivo

Estudiante: ¡Eso! El posesivo. Que diga qué es.

Ahora, pese a la intención de identificar el caso de error y proponer una solución (“de pronto que le falta como el cosito”), la limitante terminológica (metalenguaje) impide referir al error específico en su producción; de allí que el análisis y revisión generado por el participante no dé cuenta de la habilidad lingüística que le permita proponer, siquiera como aproximación, una forma para la revisión y edición de lo que se había ejecutado con anterioridad. La falta de manejo del metalenguaje se relaciona directamente con el conocimiento formal que el participante ha adquirido en su proceso de desarrollo. Según Marshall y Morton (1978), el conocimiento y la habilidad metalingüística se desarrollan

paralelamente con su competencia lingüística, lo que les permite referir e identificar errores en su producción. En otras palabras, el bajo nivel de control terminológico da cuenta de la información y estructuras que el estudiante aún está por adquirir, estado que consecuentemente se ve reflejado en la imposibilidad de análisis e identificación de fallas en su producción como se ve en la siguiente muestra:

Estudiante: No profe no veo nada, es muy difícil.

Este hecho no quiere decir que la IL de los estudiantes, en todas sus manifestaciones, no les permita referir a ningún aspecto de su producción en la L2. El análisis del PTAR arrojó indicios de conocimiento metalingüístico (contrario a metalenguaje, Bialystok, 2001) que acompaña a cada participante en la formulación y selección de micro-estructuras de la lengua como el uso de artículos definidos e indefinidos en su L2. En la siguiente muestra, se identifica un conocimiento sobre los componentes básicos de la lengua y sus microestructuras. Según Bialystok (2001), el estudiante es consciente de que existen estructuras y plantillas ¹⁵lingüísticas universales que son inherentes a todas las lenguas (las lenguas tienen sustantivos, adjetivos, artículos, etc); sin embargo, el estudiante podría no poseer la habilidad para utilizar este conocimiento como monitor y corrector de estructuras erróneas producidas anteriormente como se observa a continuación:

Estudiante: Otra vez el artículo. Pensándolo bien, estoy un poco confundido con ese artículo. Sí, necesito volver a revisar cómo es que funciona el artículo. Según recuerdo, esto es algo general entonces ya no necesita el artículo pero no sé si se vuelva específico. Tengo una confusión ahí.

Dicha restricción se refiere a la falla en la habilidad metalingüística de los participantes que impide la corrección y revisión formal de las ejecuciones que han logrado. No existe claridad en el control o en la explicación de un caso erróneo en sus ejecuciones pese a su conocimiento general estructural de las lenguas. Tunmer y Herriman (1984) explican cómo el hecho de ser metalingüísticamente consciente de los componentes y

¹⁵ Traducción del término “templates” (Bialystok, 2001) por los autores.

estructuras sintácticas y gramaticales de una lengua no necesariamente implica estar en capacidad de dar cuenta de la definición del concepto de sintaxis o gramática en una lengua. Así, los estudiantes podrían construir oraciones o fragmentos de texto generalmente acertados sin poseer una consciencia total de sus decisiones ni de las implicaciones de sus decisiones gramaticales y sintácticas.

Adicionalmente, la incapacidad de control metalingüístico y conciencia metalingüística se evidencia de manera directa en los participantes al momento de confrontar los textos ejecutados erróneamente. Allí, el nivel de IL actual de los participantes no les permite reflexionar críticamente sobre las elecciones morfológicas y sintácticas que realizaron al producir los textos escritos. Como se observa en las siguientes muestras, se presentan indicios de identificación del error al mencionar “me suena raro cuando lo leo” o “no sé”, “lo veo como extraño”, pero sin un caso claro de corrección o reflexión de la misma.

Estudiante: No sé cuál es el error, no lo identifico/ si me suena raro cuando lo leo en voz alta pero no sé exactamente por qué está mal.

Estudiante: Debido a que /// Aquí yo quería expresar debido a que él es más alto y más fuerte // Sí, entonces lo use incorrectamente. Puntuación o no sé /// No sé.

Estudiante: como cambiar el order/ which usually they manipulate the information/lo veo como/como extraño

Siguiendo los postulados de Marshal y Morton (1978), que aplican para este estudio, el control ocasional de tipo metalingüístico de los estudiantes concuerda con la poca exposición y monitoreo directo de las estructuras y aprendizaje formal de la lengua objeto. Las muestras anteriores corroboran las limitantes que caracterizan la IL de los participantes. A partir del análisis de las muestras en el PTAR, el punto actual de desarrollo de la IL de los estudiantes no alcanza un nivel de conciencia metalingüística suficiente que le permita a los estudiantes realizar una serie de procesos de revisión, control, y selección de componentes específicos de la lengua que puedan considerarse dentro de la norma o como ejecuciones acertadas. Tanto su competencia lingüística como su conocimiento metalingüístico conducen a un nivel interlingüístico inestable y mutable hacia el desarrollo.

4.3.3 Correspondencia entre la conciencia metalingüística, la transferencia de instrucción y estrategias de comunicación de la IL de los estudiantes

En este estudio, a través del análisis del PTAR, se pudo evidenciar que la conciencia metalingüística y el conocimiento metalingüístico de los estudiantes adquiere un sentido de aplicación práctico que los lleva a activar una serie de estrategias para el aprendizaje, la comunicación y la explicación de fenómenos lingüísticos durante la elaboración de textos escritos. La conciencia metalingüística que los estudiantes han alcanzado hasta este punto les permite abordar distintos recursos y tomar decisiones frente al léxico, la estructura y la revisión de sus textos. Dichas actuaciones dan cuenta de estructuras cognitivas y procedimentales internas que los estudiantes poseen y que son activadas al generar conciencia sobre, por ejemplo, sinónimos que deben usar o estructuras que deben corregir. De este modo, se podría afirmar que la conciencia metalingüística es el punto de partida para el despliegue y la promoción de las estructuras psicológicas latentes (Selinker, 1972) que componen su IL.

En términos concretos, partiendo del postulado de Gombert (1990), los aprendices de una lengua poseen una habilidad metalingüística que les permite tomar decisiones frente a las estructuras y reglas gramaticales a utilizar; en efecto, se puede observar que la CM de los estudiantes les permite acceder a diferentes estrategias de comunicación, de aprendizaje y a la utilización de la transferencia de instrucción con usos particulares y propósitos diferentes al momento de escribir. De esta forma, los estudiantes, de manera consciente, realizan elecciones de revisión empleando recursos como el uso de diccionarios, traductores online, la revisión por pares del curso o la transferencia de instrucción al momento de producir sus textos con fines morfológicos y estructurales, de mejoramiento en el estilo de escritura, de revisión léxica y corrección de estructuras ya aprendidas en la L2, aspectos que caracterizan su conciencia metalingüística, y por tanto, su IL.

La conciencia metalingüística de los participantes, en esta primera categoría, de acuerdo con Gass & Selinker (2008), se presenta como un instrumento de autoreflexión y monitoreo. En primera instancia, se manifiesta un conocimiento metalingüístico sobre la importancia de la variedad lexical requerida en la producción de escritura académica. Como

se expresa en la muestra (1), el estudiante genera un razonamiento lingüístico que implica la utilización de diccionarios y a la revisión por pares académicos con el fin de ampliar su rango lexical y emplear diferentes sinónimos que le otorgan un estilo académico a su texto, evitando la redundancia en las palabras.

(1) **Estudiante:** "h-hum. (diccionario) Digital".

Investigador: Ese es para las definiciones?

Estudiante: "Eso, el Oxford. Y sinónimos, pues para no repetir tanto y el apoyo de un compañero".

El control metacognitivo y, por ende, la conciencia metalingüística de los estudiantes se refleja a un nivel operacional al momento de la revisión del estilo en sus escritos. De esta manera, lógicamente, se presupone que el nivel actual de desarrollo de la IL de los participantes les permite tanto tomar información de sus saberes previos como la habilidad suficiente para la revisión y selección de palabras al momento de producir textos. Como se revela en la muestra número (2), el participante toma de su conocimiento adquirido de la lengua y enfoca su búsqueda a categorías léxicas específicas como los conectores de contraste.

(2) **Estudiante:** (...) y buscamos sinónimos por ejemplo para los *subordinators* de contraste (...).

La muestra número (2) exhibe la capacidad lingüística del estudiante para su auto exploración y cuestionamiento, a parte de la mera transmisión de ideas a nivel comunicativo (Gass y Selinker, 2008). En la misma línea, la muestra número (3) solidifica las actuaciones previamente descritas al presentar al estudiante como ejecutor de reflexión y autocrítica durante la elaboración de sus textos escritos.

(3) **Estudiante:** entonces él me dijo no eso suena como muy español.

Investigador: ¿y cuando utilizaba en Google consideraba la puntuación por ejemplo con conectores y todo eso?

Estudiante: sí a veces, pero a veces es muy difícil porque solo sale la palabra y como que el sinónimo, yo lo utilizo es con sinónimos.

El análisis del PTAR también reveló una capacidad metalingüística de los participantes de juzgar y proveer correcciones a su escritura. De esta forma, el uso de diccionarios y revisión de pares con fines de revisión léxica y corrección de estructuras adquiridas en su L2 son muestra de las actuaciones y operaciones estratégicas provocadas por la conciencia metalingüística de los estudiantes. En la muestra (4), el estudiante expone la interacción que se llevó a cabo con dos de sus pares de curso durante la elaboración de su texto.

(4) Estudiante: Caro tenía o era Alejandro no recuerdo porque entre los tres nos corregimos los ensayos, tenían *because of*, me dijeron que era a causa de”.

En la muestra anterior se manifiesta cómo la meta del estudiante es reflexionar y mejorar su producción a través de las ejecuciones y del conocimiento de la lengua en sí misma (Gass y Selinker, 2008). Este proceso se presenta además gracias a la retroalimentación de sus pares. Del mismo modo, se puede apreciar la utilización de su lengua materna (español) al traducir la expresión *because of* como “a causa de”, fenómeno que Selinker (1972) propone como identificación interlingüística. El estudiante asimila la nueva información presentada en la L2 con base en los aspectos comunes que tiene con su lengua materna en términos estructurales y semánticos. De este modo, las actuaciones y testimonios aquí presentados son una muestra de las estructuras psicológicas latentes que han desarrollado los participantes y que caracterizan su IL.

Un caso similar se presenta en la muestra (5), donde el participante opta por la utilización de un recurso electrónico (traductor) para cerciorarse y explorar un nuevo concepto que se quería transmitir en la LO.

(5) Estudiante: sí, para cerciorarme, no sabía por ejemplo cómo se escribía vacunas entonces busqué en el traductor.

La revisión lexical generada en la muestra (5) es una de las características de la IL de los participantes que parten de la conciencia metalingüística que han desarrollado hasta el momento. Intencionalmente, el participante genera una búsqueda lexical apoyada en las nociones conceptuales y lexicales que ha adquirido tanto en la L1 como en a L2.

4.3.4 Transferencia de instrucción con fines de selección morfológica y estructural.

El último caso de aplicación funcional de la CM de los estudiantes reside en la recopilación y aplicación de información asimilada anteriormente por el estudiante a través de la instrucción obtenida por su formación y experiencia académica en ambas, su L1 y L2.

En esta instancia, se puede observar una transferencia de instrucción con fines de selección morfológica y estructural. Así, la conciencia que ha adquirido el estudiante en relación con la aplicación de macroestructuras textuales provenientes de una instrucción formal en el aula. Como se presenta en la muestra (6), dicha familiarización estructural, le permite al estudiante tomar decisiones texto lingüísticas y formales al momento de producir los textos en su L2.

(6) Estudiante: Ya va viendo lo más específico y se va reduciendo más; es un embudo hasta que llega a un punto, y después en la conclusión; generalizo y vuelvo y saco una conclusión y opino; entonces, eso fue lo que aprendí de usted, profe. (...)

Según Selinker (1972), la transferencia de instrucción es una característica directa de la IL de un aprendiz, y consecuentemente, una muestra parcial de las estructuras psicológicas que el estudiante ha logrado establecer a nivel cognitivo y procesual. Otra manifestación concreta relacionada con la transferencia de dicha formación se observa en las muestras (7 y 8), en la cual se genera una aproximación explicativa sobre la selección gramatical de un pronombre relativo (*which/ that*) y la utilización de marcadores de puntuación basados en el uso de un conector en particular (conjunción coordinante o subordinante).

(7) Estudiante: Yo sé que la hay, pero a mí me preguntan eso y / ¡Ah! y lo de no usar mucho lo de los *relative pronouns*, en español sería el cual, la cual. Tratar de no utilizarlos mucho, pues mi profesora me enseñó que en español eso no se veía bien entonces tratar de no utilizarlos en inglés tampoco.

(8) Estudiante: Por ejemplo, eso de los *coordinators, subordinators*. Hay comas que yo las utilizo en español pero que no se pueden utilizar en inglés. Y ya / Pues para mí eso sería.

En esta muestra, se evidencia una dependencia generada a partir de la información brindada por un instructor de lengua, específicamente, en la L1. A partir de allí, el estudiante genera una serie de reflexiones con el fin de mantener su producción escrita

dentro de los rangos establecidos por la norma. Selinker (1972) reitera cómo la transferencia de instrucción puede principalmente partir de referentes textuales, de plantillas o modelos, o como se evidenció en este estudio, de las explicaciones hechas por los profesores de la L1 del aprendiz. Dichas actuaciones, de acuerdo con el postulado de Selinker (1972), forman parte y configuran las estructuras psicológicas latentes que caracterizan a un aprendiz y permiten ver el estado de su sistema interlingüístico.

4.4 Interdependencia: incidencia de la L1 en el sistema interlingüístico de los estudiantes

Sobre la última pregunta de investigación de este trabajo, los estudiantes manifiestan conciencia de la manera en que la lengua materna (español - L1) influye en el uso de la LO (inglés - L2). Adelante se presentan aquellas características que reflejan el papel de la L1 en el sistema interlingüístico de los estudiantes. Es necesario resaltar que en todas las muestras emerge la interacción de las dos lenguas (L1 —español — e — inglés — L2), por lo cual, se parte del referente teórico de la hipótesis de la interdependencia propuesto por Cummins para interpretar esta interacción de los dos códigos lingüísticos en las formas en que los estudiantes producen textos académicos.

Con respecto a lo planteado, el primer rasgo notorio corresponde al uso de la L1 como estrategia de construcción textual en L2. Los estudiantes conciben que su lengua materna funciona como recurso base que les permite dar forma o hilar los significados de las palabras en una secuencia coherente para que sea entendible por el interlocutor. Así, desde el PTAR, cuando se dialogó con los estudiantes sobre la influencia de su lengua materna en su producción en inglés, ellos manifestaron:

Estudiante: “lo que he aprendido del español, sí. Uno aprende a escribir un ensayo primero en español, entonces uno como que sí trata de aplicar ciertas cosas al inglés también. Y pues de esa manera sí afecta (la escritura en inglés) positivamente.”

En esta muestra se ratifica que el conocimiento que tienen los estudiantes de cómo se escribe desde su L1, particularmente en el género textual ensayo, se utiliza como recurso para fundamentar los escritos en la LO. De esta manera, los estudiantes apoyan su

producción textual en inglés y superponen conceptos aprendidos previamente en su proceso de aprendizaje de la escritura; no obstante, son conscientes de los límites de cada código pues expresan que “aplican ciertas cosas” para que los resultados sean efectivos. Así mismo, se presenta en otra muestra:

Estudiante: “uno tiene que pensar, ese es el primer factor, pensar, (...) el significado que tienen determinadas palabras, (...) yo lo pienso en español y como hay unas variantes entre el inglés y el español, entonces, yo me acojo a esas reglas (...)”

De igual manera, el estudiante de la muestra anterior confirma que utiliza su L1 como recurso para desarrollar sus textos y, por medio de la expresión “uno tiene que pensar”, da a conocer su proceso metalingüístico en el que establece las relaciones o diferencias semánticas entre los dos códigos (L1 y L2), y además, es consciente que cada lengua obedece a ciertas normas — a lo que el estudiante refiere como “variantes” — que debe aplicar para lograr coherencia en su producción escrita.

Estos resultados se corroboran con los trabajos de González (1986, 1989) y Durgunoğlu (1998) citados por Cummins (2000b) y los de Long y Padilla (1970), Dubé y Herbert (1975), Bhatnagar (1980) en Hamers y Blanc (2000) en los que se evidencia que los fundamentos académicos que los estudiantes adquirieron como destrezas académicas en L1 fueron transferidas al L2, factor que posicionó a los estudiantes en ventaja frente a otros estudiantes del mismo programa bilingüe. Dicha evidencia positiva para la hipótesis de la interdependencia se manifestó en este trabajo, puesto que los estudiantes lograron hacer uso de las destrezas escriturales desarrolladas en español para aplicarlas en la lengua inglesa que están aprendiendo. Existe, entonces, una relación entre las destrezas de las lenguas que son transferidas, tal como lo resalta Cummins (2000b): “las destrezas en literacidad que se desarrollaron en una lengua, predicen fuertemente las destrezas que se corresponden en otra lengua que se adquiere tiempo después” (p. 187).

A modo de asentar este planteamiento, también se destaca la transferencia positiva que fue manifestada por los estudiantes en el PTAR.

Estudiante: “(el uso de la L1) contribuye positivamente porque, pues, la teoría que he visto sobre cómo escribir ensayos me ayudó un poco.”

Por medio de esta muestra, se ratifica el valor positivo que le asignan los estudiantes al uso de la lengua materna en sus procesos de escritura. El proceso de literacidad en la L1 se utiliza como soporte de construcción textual en tanto que los conocimientos entre lenguas configuran el sistema interlingüístico del estudiante. En varios sentidos, y pese a críticas que se han destacado sobre la interferencia de la lengua materna en el desarrollo de una segunda lengua, “el tiempo instruccional puede ser enfocado en desarrollar las destrezas de literacidad de los estudiantes en su primera lengua sin tener efectos adversos en el desarrollo de las destrezas de literacidad en inglés.” (Cummins, 2000b, p.192)

Sin embargo, el uso de la L1 como recurso estratégico no implicó, en todos los casos, un efecto positivo en la escritura en L2. También es característico de la interlengua de los estudiantes la interferencia o transferencia negativa de la L1 en las ejecuciones textuales. Los estudiantes concibieron que, en ocasiones, su lengua materna afecta la elaboración de sus escritos cuando se construyen en la LO. La L1 sirve en función de constituir la oración, lo que resulta en ejecuciones altamente idiosincrásicas que opacan el sentido de la oración. Por ejemplo, en los siguientes tres casos, las muestras presentan elaboraciones basadas en la L1 de los estudiantes que se constituyen como errores de interferencia.

Estudiante: “en esto ‘*make by computer*’. Eso, pues, es que eso lo tomé muy del español. No sé cómo lo utilizan. (...) Porque uno dice ¡ah sí! eso está hecho a mano o hecho a computador. Pero yo no sé si en inglés es así o cómo se dice. Entonces está como muy basado del español al inglés. Y a mí me gusta ...”

Estudiante: “A veces, por querer decir, escribir las cosas como se dicen en español, las escribía mal y todo eso, entonces por querer dar, como por querer plantear la misma idea que se tiene en el español, a veces la planteo mal en el inglés.”

En las muestras anteriores, los dos estudiantes han aceptado que el uso del español ha afectado negativamente la construcción en inglés y, para los dos casos, se debe al desconocimiento de las reglas gramaticales que rigen la organización sintáctica de la oración. Por lo cual, se han apoyado en el español como soporte, y por tanto, surgen construcciones idiosincrásicas fallidas que presentan un rasgo característico de sus sistemas

interlingüísticos. Por otro lado, también se evidenció la transferencia de forma receptiva, es decir, no se utilizó la L1 para la producción textual, sino que fue utilizada para decodificar lo escrito y comprobar si la oración se había elaborado acertadamente.

Estudiante: “uno como la lee (la oración construida) en español, como traduciéndola, entonces, la traduce y se siente uno como enredado y piensa que hay que corregirla porque en español no suena bien. Muchas personas cometemos esos errores.”

Aquí, el fenómeno de interferencia es promovido por el uso de la L1 como estrategia de análisis de la oración en L2. La estudiante acude a la traducción literal para determinar si la construcción sintáctica de la oración es acertada, lo que genera una confusión en ella al no distinguir las formas en que las dos lenguas se diferencian gramaticalmente. Este proceso auspicia la generación de hipercorrecciones que alteran el sentido de la oración en la LO al ser reconstruidas bajo el formato de su lengua materna. En este caso, la transferencia negativa se explica bajo los planteamientos de Bossers (1991, citado en Cummins, 2000b), en los que refiere a la hipótesis del umbral en relación con los procesos de lectura en dos lenguas. El autor afirma que la transferencia positiva entre lenguas solo ocurre cuando las destrezas de lectura en L1 se corresponden en proporción con el conocimiento de la L2, esto es, “existe un umbral de la suficiencia en L2 que debe lograrse antes de que las estrategias de lectura en L1 influyan positivamente en la actuación en L2” (Cummins, 2000b, p.196). En la muestra anterior se evidencia que el dominio de la oración no es parte de la competencia subyacente de la estudiante, y por tanto, su falta de conocimiento de la norma en la LO, la conlleva a usar su L1 que interfiere en el proceso de redacción.

En este orden de ideas, el sistema interlingüístico de los estudiantes se moldea a partir de transferencias positivas y negativas que aportan o afectan sus producciones pero que, de cierta manera, influyen en el proceso evolutivo de la LO. Tal lo expresa Cummins (2000b) en su postulado sobre cómo los procesos de formación bilingüe se ven beneficiados sin distinguir en cuál lengua se enfatiza primordialmente, puesto que “la transferencia a través de lenguas de conocimiento conceptual y destrezas académicas se compensan a pesar del tiempo instruccional reducido en la lengua mayoritaria” (p.183)

Dicho de otra manera, todo el conocimiento o la destreza aprendida en un código, contribuye al desarrollo del otro. Es a este fenómeno que el autor denomina “transferencia en doble vía” (p.191), lo que se cataloga en este trabajo como interdependencia.

El proceso de educación bilingüe al que están expuestos los estudiantes ha fomentado la reflexión sobre la interdependencia de los códigos lingüísticos que manipulan. Lo que ha desembocado en una mayor conciencia metalingüística sobre la necesidad de mejorar sus competencias escriturales en la lengua materna.

Estudiante: “el español dejó de existir como en ese sentido tan formal. Entonces, a veces siento que sería más fácil escribir en inglés si conociera más reglas del español porque no conozco casi nada de reglas del español. Entonces, sobre todo para escribir formalmente, pues para escribir un texto académico o algo así. Creo que me hace falta, creo que me serviría mucho saber más español.”

A este punto no son solo elementos lingüísticos, sino que el estudiante identifica que los atributos cognitivos que se desarrollan en su lengua materna con respecto a la construcción de textos académicos, contribuyen directamente sobre la ejecución escrita que se manifiesta en su sistema interlingüístico. Por tal motivo, asume que existe una interdependencia que le permitiría traer las destrezas y aprendizajes de su L1 para aportar a su L2. De igual manera, Cummins (2000b) insiste que los estudiantes, además, acuden al conocimiento del mundo y de los antecedentes que les permiten derivar sentido del texto en las dos lenguas, lo que constituye un aparato cognitivo subyacente que, como se ha destacado en las muestras, se utiliza para interpretar y darle sentido a sus producciones, más que para hacer una transferencia directa entre lenguas. Esto, por ejemplo, se evidencia en las formas en que se refieren los estudiantes sobre sus procesos cognitivos.

Estudiante: “Yo leo esto, ya lo he hecho tantas veces que ya no lo pienso en español, ya lo pienso en inglés, pero este que conozco, porque las palabras que uno no conoce entonces le rebotan a uno.”

El estudiante alude a su aparato cognitivo subyacente cuando refiere al pensamiento sobre la construcción de sus textos, sobre lo cual afirma que “lo piensa”, es decir, que puede manipular el texto hasta el punto límite que su suficiencia común subyacente lo

permita. En la medida en que la complejidad de las ejecuciones incrementa, el estudiante acude a su L1 como medio de interpretación y expresa que reconoce los límites de su competencia subyacente cuando utiliza la expresión “las palabras (...) le rebotan a uno”. Previamente se ha resaltado el papel de la L1 como herramienta de construcción textual; no obstante, lo que aquí se enfatiza es la evidencia de un sistema de procesamiento central (Cummins, 2000b, p.191) sobre el cual los estudiantes acuden a los diferentes códigos que conocen para ejecutar sus producciones en la LO. De allí que el sistema interlingüístico de los estudiantes también esté caracterizado por esa relación interdependiente que han identificado los estudiantes sobre la función de sus dos lenguas en la producción de escritos académicos. Este resultado particular, parece sugerir que existe una necesidad del estudiante por nutrir su competencia subyacente en cualquiera de los dos sistemas (sea L1 o L2) con el fin de mejorar sus destrezas en escritura académica.

Similar al apartado de aciertos y errores, a continuación se presenta una segunda tabla sintética que permite apreciar los puntos más relevantes del análisis de la relación entre la conciencia metalingüística y la producción escrita de los participantes (ver tabla 8). Debido al carácter cualitativo de este apartado, la síntesis presentada aquí no destina su énfasis en describir aspectos porcentuales, en contraste a la síntesis de errores y aciertos. La tabla recopila y relaciona los aspectos concernientes a la conciencia metalingüística y la influencia de la L1 en la producción de los estudiantes en inglés, apartado que fue apoyado por la teoría de la interdependencia.

Ver tabla en siguiente página.

En relación con la conciencia metalingüística y la producción escrita en inglés

1. Elementos propicios para el desarrollo de la IL

En los resultados se destaca que:

- La conciencia metalingüística es una característica fundamental para desarrollar el sistema interlingüístico de los estudiantes.
- La conciencia metalingüística se manifestó en la capacidad de corregir errores en las producciones escritas en la LO.
- Esta capacidad se vio reflejada en el conocimiento metalingüístico, la habilidad metalingüística, la conciencia sintáctica y la conciencia morfológica que tienen los estudiantes sobre sus textos.
- La capacidad de los estudiantes de corregir sus errores permitió identificar una categoría denominada “errores pos sistemáticos” que corresponden al 4,4% del total de fallas comunicativas encontradas en el corpus.
- Los estudiantes identificaron 12 errores a nivel local y 2 a nivel global.
- Los estudiantes han identificado con mayor frecuencia los errores de omisión y de malformación.

2. Restricciones de la conciencia metalingüística que afectan la producción textual en L2

En los resultados se destaca que:

- La producción escrita se ve afectada por el bajo conocimiento del metalenguaje tanto de la L1 como la L2 de los estudiantes.
- La falta de conocimiento metalingüístico o de habilidad metalingüística imposibilita la corrección de errores y la explicación de construcciones idiosincrásicas.
- El nivel de suficiencia lingüístico y el conocimiento metalingüístico es inestable y limita la IL de los estudiantes.

3. Correspondencia entre la conciencia metalingüística, la transferencia de instrucción y estrategias de comunicación de la IL de los estudiantes

En los resultados se destaca que:

- La conciencia metalingüística de los estudiantes está también compuesta por el despliegue de la transferencia de instrucción y el uso de estrategias de comunicación las cuales son estructuras psicológicas latentes que componen la IL de los estudiantes.
- Los estudiantes recopilan, aplican y transfieren las normas del uso del lenguaje asimiladas a través de su experiencia académica tanto en su L1 como en su L2.
- Los estudiantes acuden a la transferencia de instrucción desde el carácter morfológico y estructural con el fin de hacer revisión léxica, mejorar el estilo de la escritura y corregir las estructuras ya aprendidas en la L2.
- Dentro de las estrategias de comunicación más utilizadas por los estudiantes para escribir textos en inglés están los recursos como diccionarios monolingües y bilingües, traductores online y la revisión por pares del curso.
- Existen identificaciones interlingüísticas realizadas por los estudiantes cuando utilizan su lengua materna (español) para comparar el valor semántico y sintáctico de expresiones que utilizan en su LO (inglés).

En relación con la concepción de los estudiantes a cerca de la influencia de la lengua materna en la producción escrita en inglés

1. Interdependencia: incidencia de la L1 en el sistema interlingüístico de los estudiantes

En los resultados se destaca que:

- Los estudiantes son conscientes de diferentes rasgos que desde su lengua materna

(español - L1) influyen en el uso de la LO (inglés - L2), estos son:

- La L1 como estrategia de construcción textual en L2.
- La interferencia o transferencia negativa de la L1 en las ejecuciones textuales.
- El fenómeno de la interferencia es promovido por el uso de la L1 como estrategia de análisis de la oración en la L2.
- El conocimiento o la destreza aprendida en un código lingüístico contribuye al desarrollo del otro (transferencia positiva en doble vía).
- Los estudiantes manifiestan una necesidad por nutrir su competencia subyacente en cualquiera de los dos sistemas (sea L1 o L2) con el fin de mejorar sus destrezas en escritura académica.
- Todos los anteriores rasgos son indicios que evidencian la hipótesis de la interdependencia de Cummins manifestada en este trabajo desde el proceso de producción de textos académicos en inglés.

Tabla 8. *Tabla sintética de resultados en relación con la conciencia metalingüística y la producción escrita en inglés.*

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este trabajo se generó una noción de IL colectiva en la que cada ensayo analizado se suma como parte de un solo sistema y por lo tanto permite, a partir de la producción escrita individual, generar una serie de características de un sistema unificado. Gutiérrez (2005) y Sánchez (2009) comparten este postulado al mencionar que a pesar de que todas las ILs son diferentes, estas pueden relacionarse en compuestos colectivos si se determinan los rasgos y se identifican patrones comunes que caracterizan los estados de las interlenguas.

Los aciertos y errores se consideraron como las variables independientes y se asumieron desde la perspectiva de Torre (1993) como un indicio del sistema conceptual del estudiante que diagnostica el campo de actuación sobre el cual debe mejorar. En sí, el concepto de error se asume como un factor positivo que provee información para el profesor y el estudiante sobre el estado de desarrollo del conocimiento y la efectividad del proceso de enseñanza. En este orden de ideas, aunque los errores fueron factores decisivos para determinar el sistema interlingüístico de los estudiantes, el acierto también tuvo un papel clave como indicador del progreso en la competencia escritural de los estudiantes. Debido a que el objetivo inicial de este estudio fue caracterizar la IL a través de la producción escrita en inglés, se concluye que tanto el error como el acierto son variables que determinan el estado de la IL de los estudiantes.

Consecuentemente, la IL de los estudiantes de inglés intermedio de la Licenciatura en Lengua Inglesa se compone, a nivel sintáctico, de la elaboración acertada de oraciones simples y complejas en tiempo presente y de naturaleza afirmativa. Las estructuras presentes en los escritos se destacan por su gran uso de comparativos y la implementación de conjunciones subordinantes como nexos entre cláusulas dependientes e independientes en inglés.

Por otro lado, la producción de los estudiantes se compone de errores de omisión, adición, malformación y falla de orden (categorías propuestas por Dulay, Burt y Krashen, 1982) tanto a nivel sintáctico como morfológico. Los errores morfológicos se caracterizan por la aplicación de usos o estructuras simples a casos excepcionales a la norma

(hipergeneralización). Dichos errores inciden en su producción a nivel local; esto es, no interfieren en el proceso de transmisión de la idea general de las oraciones o de los textos desde una mirada comunicativa, sino que afectan únicamente partículas o micro-estructuras de la lengua.

Como segunda variable se consideró la conciencia metalingüística, específicamente frente a la relación que guarda con el sistema interlingüístico de los estudiantes. Se identificó que existe una relación proporcional configurada en la fórmula: a mayor conciencia metalingüística, más ejecuciones acertadas; y a menor conciencia, menos capacidad de autoedición o explicación de un fenómeno lingüístico de la producción textual. Consecuentemente, se manifestó una relación de incidencia, la cual influye en el desarrollo del sistema interlingüístico de los estudiantes. Esta relación incidental se presenta a partir de unos elementos propicios para el desarrollo de la IL, de unas restricciones ocasionales y de una correspondencia entre la conciencia metalingüística y las estructuras psicológicas latentes (Selinker, 1972) de los estudiantes.

Se encontraron en los distintos tipos de conciencia manifestados por los estudiantes indicios de los elementos propicios. Estos son, conciencia sintáctica de errores de omisión, de malformación y de adición, así como conciencia morfológica de errores de malformación (Dulay, Burt y Krashen, 1982). Otros elementos identificados son el conocimiento y la habilidad metalingüística (Bialystok, 2001) que han desarrollado los estudiantes. Dichos factores influyen de manera propicia para la estructuración, la formación, la definición y la selección lexical y gramatical en la construcción de los textos en inglés. En ese sentido, es factible considerar que los estudiantes regularon sus producciones escritas por medio de revisiones que realizaron durante el proceso de escritura y por medio del ejercicio metacognitivo deliberado que se efectuó en el desarrollo de este estudio; en efecto, fue evidente la activación de control metacognitivo que se propone en las teorías de la regulación expuesta por Castelló, Bañales y Vega (2010).

Por otro lado, la relación incidental entre la IL y la conciencia metalingüística también reveló casos de restricciones o limitantes ocasionales que se manifestaron en el ejercicio de conciencia deliberada aplicado a los estudiantes. Es importante clarificar que las restricciones son características mas no aspectos determinantes de la conciencia

metalingüística de los estudiantes, en tanto que ocurrieron ocasionalmente delimitando su frecuencia en un rango menor en comparación con los elementos propicios manifestados. De estos limitantes se clasificaron la falta de utilización de metalenguaje y la imposibilidad de corrección de un error o explicación de un fenómeno lingüístico, en ocasiones, de carácter idiosincrásico que se desprendió de sus ejecuciones escritas en la LO. Pese al conocimiento metalingüístico que los estudiantes han adquirido, todavía existen casos en los que los estudiantes no dan cuenta de la naturaleza de sus errores, ni proveen posibles soluciones, lo que ratifica el postulado de Tunmer y Herriman (1984) puesto que se confirmó en este estudio que el conocimiento metalingüístico no implica habilidad directa (metalingüística), los estudiantes conocían el referente de la regla gramatical y, aún así, fallaban en su ejecución.

De igual forma, de esta relación incidental se encontró una correspondencia entre la conciencia metalingüística y las estructuras psicológicas latentes propuestas por Selinker (1972). El ejercicio de conciencia deliberada desplegó en los estudiantes estrategias de aprendizaje y de comunicación, así como la transferencia de instrucción que sirvieron como recursos para la revisión y la selección lexical y de estructuras adecuadas para la producción escrita en inglés.

Es así que la IL se determina a partir del resultado de una relación proporcional entre la competencia subyacente de los estudiantes y el nivel de suficiencia según el MCERFL manifestado tanto en las ejecuciones acertadas como las erróneas. Dicha triangulación permite establecer, desde el análisis meramente lingüístico, que la interlengua de los estudiantes de tercer semestre del programa Licenciatura en Lengua Inglesa, se caracteriza por la capacidad de producir estructuras oracionales simples, en modo afirmativo, con una serie de fallas frecuentes a nivel sintáctico local las cuales pertenecen y clasifican la IL de los estudiantes en un nivel de competencia intermedio de usuario independiente B1.

Los resultados de este estudio también permitieron desvirtuar elementos de la hipótesis planteada inicialmente; en consecuencia, se concluye que a pesar de que sí se evidenció una incidencia del sistema interlingüístico de los estudiantes según su grado de conciencia metalingüística, el proceso no fue tardío como se espera en un proceso de

bilingüismo aditivo. En principio se consideraba que ya que el programa LLI funcionaba bajo parámetros de bilingüidad separada, los procesos de alfabetización en la L1 no tendrían un impacto en sus IL. Sin embargo, se encontró que la L1, según los estudiantes, incide de manera directa en la producción escrita en la LO. La percepción general y explícita de los estudiantes frente a dicha incidencia indica que existe una conciencia clara frente a la forma en que la L1 interviene en su producción, ya sea, de manera positiva o negativa.

La lengua materna es recurso y apoyo principal en la elaboración de textos escritos en la LO. A partir de allí, los estudiantes estructuran sus textos, relacionan los significados entre las palabras y revisan la coherencia entre las ideas postuladas. La L1 funciona como monitor y filtro en la selección de información y construcción textual en la L2 de los estudiantes.

De manera consciente, los estudiantes acceden a los fundamentos académicos teóricos aprendidos en su lengua materna, los evalúan y los transfieren para producir, editar y evaluar su producción textual. Hasta este punto, la concepción de la influencia de la L1 para los estudiantes es beneficiosa y positiva.

El estar consciente de la relación entre los dos sistemas ofrece tanto beneficios como complicaciones para los estudiantes. El desconocimiento de la norma de ambas lenguas es factor principal de interferencia de la L1 con respecto a la L2. La transferencia negativa se evidencia especialmente en la toma y utilización de estructuras sintácticas generadas en la L1 y aplicadas literalmente en la L2. En este punto, la producción escrita de los estudiantes es idiosincrásica (Corder, 1971); sus construcciones oracionales no pertenecen a las estructuras de su L1 o su L2, en cambio, se caracterizan por una singularidad generada en el sistema interlingüístico en desarrollo, y que parte de la información adquirida en su L1 y la aprendida en la L2.

Existe una relación de interdependencia (Cummins, 2000b) entre los dos sistemas utilizados por los estudiantes. Más aún, en el estado actual de su IL, los estudiantes son conscientes de esta relación, en donde las traducciones y usos literales de palabras o segmentos de la lengua materna al inglés son consideradas como una falla o error por los mismos estudiantes. Sin embargo, su capacidad cognitiva y competencia comunicativa no

les permite hacer juicios más allá de los límites de su conciencia y de las reglas adquiridas en ambas lenguas. De allí que el estudiante es consciente también de la necesidad de desarrollar un balance entre la información o conocimiento metalingüístico y su habilidad metalingüística tanto en L1 como en L2.

La influencia de la L1 sobre la producción escrita en la L2- ya sea de manera positiva o negativa- es un factor reiterativo evidenciado en los tres ámbitos de análisis de este proyecto: aciertos, errores y conciencia metalingüística.

Por tal motivo, se desprende de estas conclusiones la necesidad de incurrir en adaptaciones curriculares en pro del desarrollo interlingüístico de los estudiantes. Dichas adaptaciones surgen como implicaciones pedagógicas que propenden por evitar la fosilización de errores comunes que se manifestaron en la interlengua colectiva caracterizada en este trabajo. Una posible adaptación emerge de la necesidad de incrementar la conciencia metalingüística en los cursos de enseñanza de lenguas. Ya que se determinó que el nivel de conciencia de los estudiantes promueve el desarrollo de su IL; consecuentemente, es primordial propiciar los espacios en los cursos de enseñanza de lengua para el fomento del conocimiento lingüístico y la habilidad metalingüística. En la medida en que los estudiantes conozcan los referentes de la norma en la LO, podrán hacer contrastes precisos sobre sus ejecuciones.

Lo anterior no implica instaurar un modelo deductivo gramatical como propuesta curricular exitosa, sino recuperar el valor de la instrucción en las normas formales de la LO que han sido concebidas como innecesarias para algunos docentes que suponen malinterpretaciones de las metodologías modernas de enseñanza de lenguas. De igual manera, para el contexto en que se desarrolló el presente trabajo, es clave el desarrollo de la conciencia metalingüística de los estudiantes, ya que su perfil como docentes de procesos educativos bilingües implica el dominio metasintáctico y metamorfológico de las lenguas que enseñan.

Es así que los resultados aquí expuestos son muestras de las teorías cognitivas del bilingüismo (ver figura 1) que fueron suscitadas por medio de la exploración empírica, por ejemplo, al permitir identificar las relaciones de interdependencia que se han desarrollado en el proceso de formación académica de los estudiantes, y por esto, la importancia que se

destacó de la lengua materna como fundamento estructural para las construcciones de los estudiantes. El fortalecimiento de los procesos de instrucción en la lengua materna contribuye directamente al desarrollo de la competencia en lengua del estudiante, específicamente, al desarrollo de su suficiencia subyacente común a la cual recurren constantemente los estudiantes cuando son expuestos a consignas académicas sea en su L1 o su L2. En ese sentido, cuando el estudiante asume la escritura de textos académicos en español o inglés recurrirá a todo el bagaje de conocimientos que haya construido sobre las formas de componer textos bien fuese en el proceso de aprendizaje en su LM o en la LO.

Este trabajo se instaure como un precedente para el programa de Licenciatura en Lengua Inglesa, precedente que se convierte en referencia para una posterior autoevaluación del impacto curricular y, específicamente, del progreso lingüístico como componente de la competencia escritural de los estudiantes. Los resultados aquí descritos se constituyen como fundamentos empíricos que permitan coleccionar modernizaciones y adaptaciones del currículo basadas en las necesidades específicas en la escritura académica de los estudiantes.

Es importante aclarar en este trabajo que el conocimiento de la lengua materna (español) de los investigadores, pudo haber tenido cierta incidencia en la catalogación de los errores de carácter local y global. Dado que algunas de las construcciones que se hicieron de los textos estaban altamente influenciadas por la lengua materna de los estudiantes, por ende, a pesar del uso del diagrama de flujo de Corder (1971) y de la revisión minuciosa que propuso brindar objetividad al análisis de errores, se pudieron haber filtrado interpretaciones catalogadas como locales cuando su naturaleza correspondía al nivel global. Se propone a partir de esta limitación investigativa, que la catalogación de errores pueda ser confirmada por un análisis externo de, por ejemplo, hablantes nativos del inglés que confirmen el carácter local o global de los errores catalogados.

Finalmente, otra implicación destacada de los resultados de este trabajo se manifiesta en la correlación entre la oferta del plan de estudios y las estrategias psicolingüísticas implementadas por los estudiantes. Dentro de este marco se evidenció que, aunque las asignaturas de español e inglés del programa Licenciatura en Lengua Inglesa no guardan una relación transversal, los estudiantes lograron realizar

identificaciones interlingüísticas (Weinreich, 1953 en Selinker, 1972) que contribuyeron a sus producciones escritas. En otras palabras, aun cuando los micro currículos del plan de estudios del programa universitario LLI no se encuentran diseñados adrede para que las competencias aprendidas en español se transfieran al inglés (o viceversa), los estudiantes han utilizado conocimientos que residen en sus competencias subyacentes comunes para componer sus textos; así, utilizaron lo que sabían de composición de textos en español para escribir en inglés.

Se podría llegar a pensar, entonces, si es necesario incurrir en prácticas bilingües que gesten de manera explícita las conexiones entre las lenguas, ya que, como se ha manifestado, los estudiantes realizan estos procesos sin intervención directa. En consecuencia, resulta clave identificar cuál sería el resultado en un proceso que investigue un plan de estudios de educación bilingüe basado en modelos como la multivocalidad, los códigos entrelazados [*code meshing*], prácticas interidiomáticas, entre otros, en los que se efectúe la biliteracidad intencionalmente, o sea, que se manejen contenidos y competencias de las dos lenguas en un ejercicio transversal y cómo tal fenómeno impacta el desarrollo del sistema interlingüístico de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Adamson, J., & Fujimoto-Adamson, N. (2012). Translanguaging in self-access language advising: Informing language policy. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 3 (1), 59-73.
- Agbodoyetin, H., R. (2011). Análisis de Errores de Interlengua e Intralengua en aprendices francófonos de E/L2 y Líneas de Actuación para su Tratamiento Didáctico. (Tesis Doctoral en Filología Española). Universidad Autónoma de Madrid.
- Andréu, J. (2002). Las técnicas de Análisis de Contenido: una revisión actualizada. *Hispania Revista Española de Historia*. Extraído de: <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Baerlocher, R.C. (2013). Los errores léxicos en textos escritos en español por alumnos universitarios brasileños en formación como profesores de Español Lengua Extranjera. (Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación). Universitat de Barcelona. España.
- Bailini, S. L. (2012). Interacción y Desarrollo de la Interlengua: E-Tándem Español-Italiano. (Tesis de Doctorado en Filología). Universidad de Salamanca. Italia.
- Baker, C. (2001). Cognitive Theories of Bilingualism and the Curriculum. In N. Hornberger & C. Baker (Eds.), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism third edition* (p.163-181). UK: Multilingual Matters.
- Berelson, B. (1970). *Analysis research*. Folcroft, Pa.: Folcroft Press.

- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, H. (1994). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Burt, M. K. (1975). Error analysis in the adult EFL classroom. *TESOL Quarterly*, 9 (1), 53-63.
- Cáceres, P. (2003). Análisis Cualitativo De Contenido: Una Alternativa Metodológica Alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2, 53–82.
- Chaumier, J. (1986). *Análisis y lenguajes documentales. El tratamiento lingüístico de la información documental*. Barcelona: Mitre.
- Cárdenas, R. (2009). Global Local Trends in Foreign Language Teaching Training. *Ikala, Revista de lenguaje y cultura*, 14, 71-106.
- Carrió, M. (2002). Análisis contrastivo del discurso científico-técnico: errores y variaciones comunes en la escritura del inglés como segunda lengua (Tesis Doctoral). Universidad Politécnica de Valencia.
- Castelló, M., Bañales, G. y Vega, N. A. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (22), 1253 – 1282.
- Cazden, C. B & Snow, C. E. (1990). *Annals of the American Academy of Political and Social Science. English plus: issues in bilingual education*. Newbury Park, CA: Sage.

- Celce-Murcia, M., Larsen-Freeman, D., & Williams, H. A. (1999). *The grammar book: An ESL/EFL teacher's course* (2nd Ed.). Heinle & Heinle Publishers.
- Corder, S.P. (1967). The significance of learners' errors. *IRAL; International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 4, 161- 170.
- Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *IRAL*, 9 (2), 147-160.
- Corder, S. P. (1974). *Error Analysis: Perspectives on second language acquisition*. London: Longman.
- Corder, S.P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Corder, S.P. (1993). A role for the mother tongue. In S. M. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (p.18-31), Revised edition, Amsterdam/Philadelphia. John Benjamins.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of References for Languages: Learning, teaching, assessment*. New York: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism* 9, 1–43.
- Cummins, J. (1980a). The construct of language proficiency in bilingual education. In J.E. Alatis (Ed.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1980*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Cummins, J. (1981a). *Bilingualism and Minority Language Children*. Ontario: Ontario Institute for Studies in Education.

- Cummins, J. (1984a). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1984b). Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. In C. Rivera (Ed.), *Language Proficiency and Academic Achievement*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2000b). Putting language proficiency in its place: responding to critiques of the conversational/academic language distinction. In J. Cenoz & U. Jessner (Eds.), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dulay, H. C., Burt, M. K., & Krashen, S. (1982). *Language two*. New York: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Didascalía.
- Fernández Chaves, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales*. Extraído de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15309604>

- Garcia, O. (2009). *Bilingualism and Translanguaging. Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*. United Kingdom, UK: Willey-Blackwell.
- Gass, S. & Selinker, L. (2008). Looking at interlanguage processing. In: S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Second Language Acquisition. An Introductory Course (3rd Ed.)* (pp. 219 - 255). New York, NY: Routledge.
- Gebaly, M. (2005). Interlengua y Niveles de Desempeño Gramatical en la Escritura en Idioma Extranjero. Extraído de: https://www.academia.edu/3396786/Interlengua_y_niveles_de_desempe%C3%B1o_gramatical_en_la_escritura_en_idioma_extranjero
- Gombert, J. E. (1990). *Le Developpement Metalinguistique*. Livre, Mars.
- González, A. (2007). Professional development of EFL Teachers in Colombia: Between Colonial and Local Practices. *Ikala*, 12, 309-332.
- Grümpel, C. (2009). Interlanguage studies in a cross cultural context: The interlanguage of Spanish Speakers (L1) in an Approach English (L2), German (L3). Extraído de: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13827/1/RAEI_22_18.pdf
- Gutiérrez, Q. E. (2005). Análisis de la Interlengua de Italianos Aprendices de Español. *ELUA*, 19, 223-242.
- Guerrero, C. H. (2008) Bilingual Colombia: What does it mean to be bilingual within the framework of the National Plan of Bilingualism? *Profile*, 10, 27-45.
- Gvarishvili, Z. (2013). Interference of L1 prepositional knowledge in acquiring of prepositional usage in English. *ELSEVIER*, 70, 1565-1573.

- Hacker, D., Sommers, N. I., Jehn, T. R., Rosenzweig, J., & Carbajal, V. H. M. (2010). *The Bedford handbook*. Boston, Mass: Bedford/St. Martins.
- Hamers, J.F. & Blanc, H.A. (2000). Cognitive Development and the sociocultural context of Bilinguality. In J.F. Hamers & H.A. Blanc (2000). *Bilinguality and Bilingualism* (pp. 82 - 109). UK: Cambridge University Press.
- Kerlinger, F. N. (1988). *Investigación del Comportamiento (3ra ed.)*. México, DF: MC Graw Hill.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley and Sons Inc.
- Licenciatura en Lengua Inglesa, (2014). Proyecto Educativo del Programa, PEP. Universidad Tecnológica de Pereira. Extraído de: <http://media.utp.edu.co/licenciatura-lengua-inglesa/archivos/PROYECTO%20EDUCATIVO%20DEL%20PROGRAMA.pdf>
- Lightbown, P. (1985). Great expectations: Second Language Acquisition Research and Classroom Teaching. *Applied Linguistics*, 6, 173 - 189.
- Lodico, M., Spaulding, D., y Voegtle, K. (2010). *Methods in educational research. From theory to practice*. San Francisco: Josey-Bass.
- Londoño, M.C., & Perry, R. A. (2007). Treating Writing Errors of Low-to-Intermediate EFL University Students. Unpublished master's thesis, Universidad de Caldas, Colombia.

Londoño, M.C.G., & Perry, R. (2008). Treating ESL Errors, Balancing form and content. Colombia, *HOW*, Extraído de: <http://howjournalcolombia.org/index.php/how/article/download/90/88>

Lopez, M. H. (1994). *Métodos de investigación lingüística*. España.

Lopez Noguero, F. (2002). El Análisis de Contenido como Método de Investigación. *Revista de Educación*, 4, pp.167-179.

Maarten, W. van Someren, Yvonne F. Barnard, and Jacobijn A.C. Sandberg. (1994). *The Think Aloud Method. A practical guide to modelling cognitive processes*. Department of Social Science Informatics University of Amsterdam. London: Academic Press.

Manchón, R. (1985). Estudios de la interlengua: análisis de errores, estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación. *Revista española de lingüística aplicada*, 1, 55-75.

Marshall, J.C. & Morton, J. (1978). On the Mechanics of Emma. In A. Sinclair, R.J. Jarvella & W. J. M. Levelt (Eds.), *The Child's Conception of Language* (pp. 225-239). Berlin, Heidelberg & New York: Springer-Verlag.

Martin Martín, R. (2010). Análisis de Contenido. *Estadística y Metodología de la Investigación*. Extraído de: https://www.uclm.es/profesorado/raulmmartin/Estadistica_Comunicacion/AN%C3%81LISIS%20DE%20CONTENIDO.pdf

Medina, J. A. (2013). *Análisis del tiempo y concordancia verbales en lengua inglesa en el proceso de interlengua*. Las Palmas de Gran Canaria, España.

- Ministerio de Educación Nacional (2014). Programa Nacional de Inglés: Colombia Very Well!, 2015-2025. Extraído de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-343287_recurso_1.pdf
- Miranda, N., & Echeverry, A. (2011). School administration in the implementation of the Bilingual Colombia Program in Private Educational Institutions in Cali (Colombia), *Íkala, Revista de lenguaje y cultura*, 16, 67-125.
- Mizuno, H. (1985). A Psycholinguistic Approach to the Article System in English. *JACET*, 16, 1-29.
- Naranjo, H., J.A. (2009). *Análisis de errores en la interlengua de estudiantes de español como lengua extranjera: Un estudio sobre la correlación de los errores con la comunicabilidad en la producción escrita de estudiantes de habla inglesa*. (Tesis de Maestría en Español y Estudios Latinoamericanos). Universidad de Bergen.
- Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners. *IRAL*, 9, 115–23.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer. Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olsen, S. (1999). Errors and compensatory strategies: A study of grammar and vocabulary in texts written by Norwegian learners of English. *System*, 27(2), 191-205.
- Piedehierro, C. (2009). La transferencia de instrucción: Estudio de interlengua sobre marcadores discursivos en producciones escritas de aprendices francófonos de E/LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5(3), 55-86.

- Purpura, J. (2010). The Oxford Online Placement Test: What does it measure and how? Oxford English Testing. Extraído de: http://www.oxfordenglishtesting.com/uploadedfiles/6_New_Look_and_Feel/Content/oot_measure.pdf
- Quirk, R. & Greenbaum, S. (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman.
- Ramírez-Mayberry, M. (1998). Acquisition of Spanish Definite Articles by English-Speaking Learners of Spanish. *Texas Papers in Foreign Language Education*, 3 (3), 51-67.
- Ruegg, R. (2015). The relative effects of peer and teacher feedback on improvement in EFL students' writing ability. *Linguistics & Education*, 29 (10), 73-82.
- Sánchez, D. (2009). *La adquisición de la lengua extranjera española por estudiantes filipinos: análisis descriptivo y explicativo de la interlengua*. Extraído de: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2010_18/2010_redELE_18_04SanchezJimenez.pdf?documentId=0901e72b80dd6a2b
- Sánchez, A. (2013). Bilingüismo en Colombia. Documentos de Trabajo Sobre Economía Regional, No. 191, Banco de la República. Extraído de: http://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/dtser_191.pdf
- Selinker, L. (1972). Interlanguage, *IRAL; International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10 (30), 209 - 231.

- Tarone, E. (2006). Interlanguage. In M. Berns (Ed.), *Concise Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford, UK. Extraído de: <https://www.elsevier.com/books/concise-encyclopedia-of-applied-linguistics/berns/978-0-08-096502-4>
- Tello, L. Y. (2006). Análisis Contrastivo e Interlingüístico de Peticiones en inglés y español. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 11(17), 89-116.
- Torre, S. de la (1993). *Aprender de los errores*. Madrid: Escuela española.
- Toukoma, P., y Skutnabb-Kangas, T. (1977). The Intensive Teaching of the Mother Tongue to Migrant Children at Pre-school Age (Research Report No. 26). Department of Sociology and Social Psychology, University of Tampere.
- Tunmer, W. E., Pratt, C., Herriman, M. L., & Bowey, J. (1984). *Metalinguistic awareness in children: Theory, research, and implications*. Berlin: Springer-Verlag.
- Usma, J. (2009a). Education and Language Policy in Colombia: Exploring Processes of inclusion, Exclusion, and Stratification in Times of Global Reform. *Profile*, 11 (1), 123-141.
- Usma, J. (2009b). Globalization and Language and Education Reform in Colombia: A Critical Outlook. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 14 (22), 19-42.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. The Linguistic Circle of New York: New York.
- Yip, V. & Matthews, S. (1991). Relative Complexity Beyond Avoidance. *CUHK Papers in Linguistics*, 3, 112-124.

Yorozo, M. (1995). A Psycholinguistic Study of Relative Pronoun Use by Native Speakers and Non-Native Speakers of English. *Texas papers in foreign language education*, 2 (1), 35-43.

ANEXOS

Anexo 1

Consentimiento informado Proyecto de investigación

Título del proyecto: Caracterización interlingüística de la producción textual en inglés de estudiantes de licenciatura en lengua inglesa.

Daniel Murcia Quintero de la Universidad Tecnológica de Pereira y Luis Miguel Coronado Guzmán, de la Universidad Tecnológica de Pereira (Teléfono: 312-307-4217), se encuentran en el desarrollo de una investigación sobre el estado de la interlengua de un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Lengua Inglesa.

El propósito de esta investigación es analizar la producción textual en inglés de un grupo de estudiantes de inglés intermedio, para identificar y dar a conocer las características más notorias que den cuenta del estado de la interlengua de los estudiantes. Para este objetivo se hace necesario acceder a las pruebas finales de escritura de los estudiantes y realizar un ejercicio de reflexión sobre estos productos. El trabajo de investigación es de alta importancia para la Licenciatura en Lengua Inglesa, dado que a partir de los resultados del estudio se desplegarán una serie de recomendaciones y propuestas curriculares que promoverán el desarrollo efectivo de procesos de bilingüismo y, específicamente, de procesos de escritura en la lengua inglesa.

Si usted acepta ser parte de esta investigación, sus producciones escritas en inglés serán analizadas por los investigadores; además, se realizará una sesión denominada Protocolo de acción retrospectiva, en la que se reflexionará abiertamente sobre los aspectos que usted considera al momento de escribir en inglés. Las respuestas y sus escritos serán material de investigación, pero no serán identificados con nombres propios, ni tendrán repercusión en las notas de la asignatura inglés intermedio.

Su participación en esta investigación es voluntaria y podrá retraerse del proceso en cualquier momento, sin tener que dar explicaciones. Tal decisión no acarreará consecuencias negativas para usted, ni su historial académico. Antes de presentar el reporte final de este estudio, se le enviará un resumen solicitando comentarios u observaciones que consideren pertinentes para asegurar la objetividad del documento.

Al reportar la investigación se asegura no identificar a los participantes. No habrá referencia personal ni nombres. Tanto los investigadores como el asesor del proyecto serán los únicos que accederán a los datos.

Consentimiento de participación

Al participante se le ha entregado una copia de este texto para firmar.

Yo _____ estoy de acuerdo en participar en esta investigación bajo las condiciones que se explicitan en el presente documento.

Firma: _____ Fecha: _____

Gracias por considerar esta petición y su participación.

Investigadores

Daniel Murcia Quintero

Luis Miguel Coronado Guzmán

Anexo 2

Marco de descriptores del OOPT

Common European Framework of Reference Grammatical Knowledge Scale for the Oxford Online Placement Test

	Grammatical Precision	Grammatical Meaningfulness
<p>C2 Proficient [Proficient user - Mastery]</p>	<p><i>Is likely to demonstrate consistently high level of grammatical control.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Is likely to be able to handle with accuracy and consistency a very wide range of grammatical forms responding to familiar or unfamiliar, and abstract or complex topics. <p>More specifically...</p> <ul style="list-style-type: none"> In addition to those forms at the lower levels, learners at the C2 level are likely to have consistently accurate control of the following C2 forms: <p>Lexical forms addressing the use of: nouns/noun phrases (compound nouns, phrasal nouns—<i>letdown, outskirts</i>), low frequency phrasal verbs (<i>follow through on</i>), prepositions and prepositional phrases (<i>comprised of</i>), adjectives and adjective phrases (<i>unbeknownst to</i>), among others;</p> <p>Morphological forms addressing the use of: nouns and noun phrases (<i>a once-in-a-lifetime opportunity</i>), tense and aspect (<i>it's time I bought</i>), modals and phrasal modals (<i>ought not to have worried</i>), prepositions and prepositional phrases (<i>with regards to</i>), adjectives and adjective phrases (<i>serendipitous</i>), comparisons (<i>no sooner had I...</i>), pronouns and reference (<i>devoted to one another</i>), questions and tags (<i>when to go</i>), conditionals (e.g., past subjunctive), complements and complementation (<i>I appreciate your taking</i>), adverbs and adverbials (<i>swimmingly</i>), mood (e.g., past passive subjunctive)</p> <p>Cohesive forms addressing the use of: logical connectors and conjunctions (a bus, <i>let along a taxi</i>), relative clauses (comparison—the <i>only one I was shorter than</i>), among others;</p> <p>Information management addressing the use of: focus and emphasis (she <i>did</i> say it), (inversion—<i>under no circumstances are you to open</i>), conditionals (<i>Had I known</i>), among others.</p> <p>However...</p> <ul style="list-style-type: none"> Displays the occasional error with regard to form at this level; Errors generally may include articles, prepositions, infrequently-used phrasal verbs, collocations, complementation, among others. Errors may occasionally have to do with usage defined in terms of naturalness or conventionality. 	<p><i>Is likely to demonstrate consistently high level of communicative meaningfulness.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Is likely to use all available grammatical resources to communicate a wide range of literal and intended meanings with a range of topics that may be familiar or unfamiliar and abstract or complex. Is likely to be able to use metaphor, idioms, and colloquialisms to convey finer shades of meaning. Is likely to use grammatical resources to communicate in a wide range of registers, including social, academic, professional Errors in grammatical form might obscure precision but never communication. Knowledge of lexis is extensive and consists of high and low frequency words communicating shades of meaning; Is likely to have very minor problems with lexical choice, but able to get the point across with accuracy in most situations.
<p>C1 Advanced [Proficient user – Effective operational command]</p>	<p><i>Is likely to demonstrate high level of grammatical control.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Is consistently likely to handle with accuracy and consistency a wide range of grammatical forms responding to a wide range of familiar or unfamiliar and abstract or complex. <p>More specifically...</p> <ul style="list-style-type: none"> In addition to those forms at the lower levels, learners at the C1 level are likely to have accurate and consistent control of the following C1 forms: <p>Lexical forms addressing the use of: nouns/noun phrases (compound nouns, phrasal nouns—the <i>runaway horse</i>), low frequency phrasal verbs (<i>putting it off</i>), prepositions and prepositional phrases (<i>involved in/with</i>), adjectives and adjective phrases (<i>unbeknownst to</i>), lower frequency formulaic expressions (<i>long time no see</i>), among others;</p> <p>Morphological forms addressing the use of: nouns and noun phrases (e.g., article usage—the <i>Rhine, Spain</i>), tense and aspect (present, past, and future—progressive and continuous), modals and phrasal modals (<i>present and past</i>), prepositions and prepositional phrases (<i>with respect</i>)</p>	<p><i>Is likely to demonstrate high level of communicative meaningfulness.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Is likely to use a broad range of grammatical forms to communicate a wide range of literal and intended meanings with a range of topics that may be familiar or unfamiliar and abstract or complex. Is likely to be able to use metaphor, idioms, and colloquialisms to convey finer shades of meaning. Is likely to use grammatical resources to communicate in a fairly wide range of registers, including social, academic, professional Errors in grammatical form might obscure precision but never communication.

<p>C1 <i>Advanced</i> [Proficient user – Effective operational command]</p>	<p>to), adjectives and adjective phrases (<i>costly</i>), comparisons (<i>lesser of two evils</i>), pronouns and reference (<i>the ladder...</i>), questions and tags (<i>shouldn't you have...?</i>), conditionals (<i>if only...</i>), complements and complementation (<i>insist on + his/him</i> <i>Ving it to me</i>), adverbs and adverbials (<i>hardly a day goes by</i>), mood (e.g., past subjunctive); Cohesive forms addressing the use of: logical connectors and conjunctions (<i>despite the fact that</i>), relative clauses (<i>whose</i>), among others; <i>Information management</i> addressing the use of: focus and emphasis (<i>inversion--under no circumstances are you to open</i>), nouns and noun phrases (cleft sentences--<i>the thing that I love most about the city is...</i>), conditionals (<i>Had I known</i>), among others. However... • Displays occasional errors with regard to form at this level; • Errors generally occur in lexical, morphological or cohesive forms including articles, prepositions, infrequently-used phrasal verbs, collocations, complementation, among others. • Errors may occasionally have to do with usage defined in terms of naturalness or conventionality.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Knowledge of lexis is extensive and consists of high and low frequency words communicating shades of meaning; • Is likely to have minor problems with lexical choice, but able to get the point across with accuracy in most situations.
<p>B2 <i>High Intermediate</i> [Independent user- Vantage]</p>	<p><i>Is likely to demonstrate considerable control of grammatical form.</i> • Is likely to be able to handle, with accuracy and relative consistency, a fairly wide range of grammatical forms responding to familiar and unfamiliar topics. More specifically... In addition to those forms at the lower levels, learners at the B2 level are likely to have accurate and reasonably consistent control of the following B2 forms: <i>Lexical forms</i> addressing the use of: nouns/noun phrases (compound nouns, phrasal nouns—<i>setup</i>), phrasal verbs (turn something off), prepositions and prepositional phrases (break up with), adjectives and adjective phrases (worried about), comparisons (be just like), formulaic expressions (<i>no big deal</i>), among others; <i>Morphological forms</i> addressing the use of: nouns and noun phrases (the better-prepared worker), tense and aspect (present, past, and future—perfect and continuous), modals and phrasal modals (<i>ought to have</i>), prepositions and prepositional phrases (<i>according to</i>), adjectives and adjective phrases (<i>unaware of</i>), comparisons (<i>the more...the less</i>), pronouns and reference (<i>rid oneself of</i>), questions and tags (e.g., embedded questions, tags with all tenses), conditionals (e.g. third, reduced), passive voice (present, past, and future—perfect and continuous), complements and complementation (<i>postpone my going, had something done</i>), adverbs and adverbials (e.g. present and past participial phrases), reported speech (<i>He told me not to</i>), mood (<i>suggest he go</i>), among others; <i>Cohesive forms</i> addressing the use of: logical connectors and conjunctions (<i>regardless</i>), relative clauses (<i>whose</i>), among others; <i>Information management</i> addressing the use of: focus and emphasis (e.g., cleft sentences), among others. However... • Displays an expectedly occasional pattern of errors with regard to some of the forms at this level; • Errors generally persist in lexical and morphosyntactic form including nouns and noun phrases (e.g., articles), tense and aspect, prepositions, conditionals, complements and complementation, passives, reported speech, among others.</p>	<p><i>Is likely to demonstrate considerable level of communicative meaningfulness.</i> • Is likely to use a broad range of grammatical forms to communicate a wide range of literal and intended meanings with topics appropriate to this level (e.g. personal, social, academic life, or work). • <i>Is likely to be able to identify overall meaning and specific details related to attitudes, opinions, and text structure</i> • <i>Errors in grammatical form hardly ever obscure communication.</i> • <i>Knowledge of lexis consists of a range of medium to high frequency words used to communicate complex meanings in various situations.</i> • <i>Is likely to have minor problems with lexical choice, but able to get the point across with reasonable accuracy in most situations.</i></p>

<p>B1 <i>Low Intermediate</i> <i>[Independent user- Vantage]</i></p>	<p><i>Is likely to demonstrate moderate control of grammatical form</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Is likely to handle with reasonable accuracy simple and some more complex grammatical forms responding to a range of familiar and some unfamiliar topics. <p>More specifically...</p> <p>In addition to those forms at the lower levels, learners at the B1 level are likely to have reasonably accurate control of the following B1 forms:</p> <p><i>Lexical forms</i> addressing the use of: nouns/noun phrases (compound nouns, phrasal nouns—<i>glass of milk</i>), common phrasal verbs (turn something <i>off</i>), prepositions and prepositional phrases (break up <i>with</i>), adjectives and adjective phrases (worried <i>about</i>), comparisons (be <i>just like</i>), among others;</p> <p><i>Morphological forms</i> addressing the use of: nouns and noun phrases (<i>breakdown, table top</i>), tense and aspect (present, past, and future—perfect and continuous), modals (<i>could, must</i>) and phrasal modals (<i>ought to</i>), prepositions and prepositional phrases (<i>because of</i>), adjectives and adjective phrases (<i>afraid of</i>), non-referential <i>it</i> and <i>there</i> (e.g., impersonal expressions), comparisons (<i>the same size as</i>), pronouns and reference (<i>me, mine</i>), questions and tags (<i>did they?</i>), conditionals (<i>if...will/would</i>), passive voice (present, past), complements and complementation (<i>enjoy going, like to swim/swimming</i>), adverbs and adverbials (<i>any longer, up to now</i>), reported speech, mood (imperatives), among others;</p> <p><i>Cohesive forms</i> addressing the use of: logical connectors and conjunctions (<i>although, unless</i>), relative clauses (<i>whose</i>);</p> <p><i>Information management</i> addressing the use of: focus and emphasis (<i>I saw...myself</i>), among others.</p> <p>However...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Learners are likely to display an expectedly frequent pattern of errors with regard to many of the forms at this level, but less so at lower levels; • Errors generally persist in lexical and morphosyntactic form including nouns and noun phrases (articles), tense and aspect, prepositions, logical connectors, complements and complementation, among others. 	<p><i>Is likely to demonstrate moderate level of communicative meaningfulness.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Is likely to use basic and some more complex grammatical forms to communicate a wider range of literal and intended meanings with topics appropriate to this level (e.g. personal, social, academic life, or work). • Is likely to be able to identify overall meaning and specific details related to attitudes, opinions, and text structure • Errors in grammatical form sometimes obscure communication. • Knowledge of lexis consists of relatively medium frequency words used to communicate in familiar and unfamiliar situations. • Is likely to have some problems with lexical choice, but able to get the point across with reasonable accuracy in predictable situations.
<p>A2 <i>High beginner</i> <i>[Basic user - Waystage]</i></p>	<p><i>Is likely to demonstrate basic control of grammatical form</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Is likely to handle with reasonable accuracy a relatively limited number of simple and a few complex grammatical forms; and depend a lot on formulaic (<i>Have a nice weekend</i>) or chunked expressions (<i>How do you say...?</i>) <p>More specifically...</p> <p>In addition to those forms at the A1 level, learners at the A2 level are likely to have reasonably accurate control of the following A2-level forms:</p> <p><i>Lexical forms</i> addressing the use of: nouns/noun phrases (e.g., compound nouns, phrasal nouns—<i>piece of paper, baby-sitter</i>), prepositions and prepositional phrases (<i>on the left</i>), question words (<i>which</i>), formulaic expressions (<i>sorry to hear</i>), among others;</p> <p><i>Morphological forms</i> addressing the use of: nouns and noun phrases (e.g., irregular plurals), tense and aspect (present, past, future), modals (<i>should do</i>) and phrasal modals (<i>have got to</i>), prepositions and prepositional phrases (<i>in front of, in the front of</i>), adjectives and adjective phrases (<i>better, interested in</i>), non-referential <i>it</i> and <i>there</i> (there is/are), comparisons (<i>cheapest of, as... as, the same as</i>), pronouns and reference (<i>me, mine</i>), questions and tags (<i>...can you?</i>), conditionals (<i>if...will</i>), complements and complementation (<i>want to +V</i>), adverbs and adverbials (<i>quite</i>), mood (imperatives), among others;</p>	<p><i>Is likely to demonstrate basic level of communicative meaningfulness.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Is likely to use basic and a few complex grammatical forms to communicate a limited range of literal and intended meanings with topics appropriate to this level (e.g. personal, social, academic life, or work). • Except in simple sentences, errors in grammatical form often obscure communication. • Knowledge of lexis is still relatively basic and consists of relatively high frequency words used to communicate basic meanings in everyday situations. • Has frequent errors in word choice in terms of conveying intended meaning. • Only able to use informal registers with some routinized politeness conventions.

Anexo 3

Libro de códigos

En el siguiente enlace se puede acceder al repositorio en línea que permite ver el compilado del análisis de errores. Este libro de código contiene todas las categorías analizadas y se divide por libros según el texto analizado (e.g., T1, T2, T3, etc.) Todo el compilado de los errores y la cuantificación se encuentra en la primer pestaña o primer libro.

Para acceder hacer clic en el siguiente enlace:

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1rdJqok0O4h3c3C78bdg8wKGaJcgi-mPuR8-sEiLiHR0/edit?usp=sharing>