



**Fondecyt**  
Fondo Nacional de Desarrollo  
Científico y Tecnológico



**UNIVERSIDAD DE CONCEPCION  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTE  
PROGRAMA DE DOCTORADO EN LINGÜÍSTICA**

**ERRORES DE TRANSFERENCIA EN TEXTOS ESCRITOS  
EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA PRODUCIDOS  
EN AMBIENTES DE APRENDIZAJES MEDIATIZADOS  
POR LA TECNOLOGÍA**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE  
DOCTOR EN LINGÜÍSTICA

DIRECTORA DE LA TESIS: Dra. Anita Ferreira Cabrera

CANDIDATA: Jessica Andrea Elejalde Gómez

CONCEPCION,  
JULIO 2017.

## TABLA DE CONTENIDO

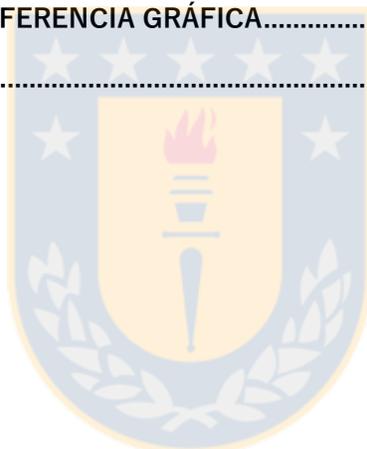
<b>RESUMEN .....</b>	<b>X</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>1</b>
<b>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....</b>	<b>4</b>
<b>CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS .....</b>	<b>8</b>
1. EL FENÓMENO DE LA TRANSFERENCIA EN EL ÁMBITO DE LA LINGÜÍSTICA APLICADA Y LA ASL .....	8
1.1 Modelos explicativos del fenómeno de la transferencia en ASL .....	9
1.1.1 El modelo de competición (MC): el input, el contexto y el cerebro .....	9
1.1.2 La transferencia y el aprendizaje de segundas lenguas .....	13
1.1.3 La investigación en transferencia en el ámbito de ASL .....	16
1.2 El análisis de errores en ASL .....	21
1.2.1 El Análisis de Errores en la investigación en ELE .....	24
1.2.2 El análisis de errores asistido por computador (CEA) .....	27
1.2.5 El análisis de errores y la investigación basada en corpus de aprendices .....	29
1.3 El tratamiento de errores y la reparación .....	29
1.3.1 Modelos de tratamiento de errores y propuestas didácticas en ELE .....	31
1.3.2 El tratamiento de errores en ambientes de aprendizaje en el aula versus comunidades de aprendizaje virtual .....	33
2. CALL: METODOLOGÍA Y LA ENSEÑANZA DE LENGUAS ASISTIDA POR COMPUTADOR ..	34
2.1 El surgimiento de CMCL: Computer-Mediated Communication for Language and Learning .....	36
2.2 El enfoque de aprendizaje NBLT en las comunidades virtuales .....	38
2.3 La escritura en las comunidades virtuales y la influencia de la lengua materna .....	40
3. LINGÜÍSTICA DE CORPUS .....	42
3.1 El corpus computacional: características .....	42
3.2 El análisis de errores en el marco de la LC Y CLC .....	44
3.3 Los corpus de aprendices electrónicos (CLC) .....	45
3.4 Procedimientos de la lingüística de Corpus .....	49
3.5 La investigación en Corpus de ELE .....	50
<b>CAPÍTULO II: METODOLOGÍA .....</b>	<b>53</b>
4. Pregunta de investigación .....	53
4.1 Objetivos generales .....	53
4.2 Objetivos específicos .....	54
4.3 Tipo de estudio .....	55
4.4 Muestra .....	55

4.5 Descripción del corpus.....	58
4.6 Descripción de la comunidad virtual: www.italki.com .....	59
4.7 Procedimientos metodológicos .....	65
4.7.1 Recopilación del corpus.....	66
4.7.2 Identificación de los errores.....	67
4.7.3 Clasificación de los errores .....	68
4.7.4 Etiquetamiento de los errores .....	70
4.8 Procesamiento y obtención de los resultados.....	71
<b>CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN .....</b>	<b>73</b>
5. RESULTADOS DEL ESTUDIO DESCRIPTIVO .....	73
5.1 RESULTADOS DE FRECUENCIA GENERALES DE TODO EL CORPUS .....	74
5.2 Los errores interlinguales: la influencia de la lengua materna.....	78
5.3 Errores de transferencia negativa directa .....	79
5.3.1 Errores de transferencia directa en el uso de las categorías gramaticales .....	81
5.3.2 Errores de transferencia en estructuras sintácticas.....	83
5.4 Errores de transferencia directa más frecuentes .....	85
5.4.1 Errores de transferencia más frecuentes en el uso de las categorías gramaticales ..	85
5.4.2 Tendencias de uso erróneo: explicación y ejemplificación de los errores más frecuentes y sistemáticos .....	87
5.4.2.1 Uso erróneo de la preposición.....	88
5.4.2.2 Uso del artículo definido .....	107
5.4.2.3 Uso erróneo del verbo.....	112
5.4.2.4 Uso erróneo el pronombre relativo “que” .....	115
5.4.3 Errores de transferencia más frecuentes en la concordancia sintáctica de la oración .....	117
5.4.4 Tendencias y ejemplificación de los errores sintácticos .....	118
5.5 RESULTADOS DE OTROS ERRORES DE TRANSFERENCIA IDENTIFICADOS .....	119
5.5.1 Falsa selección del género de los sustantivos (alemán al español) .....	120
5.5.2 Interferencia en la escritura gráfica de la LM al español .....	120
5.6 RESULTADOS CATEGORÍA INTRALINGUAL .....	122
<b>CAPÍTULO IV. PROPUESTA DE UN MODELO METODOLÓGICO PARA EL TRATAMIENTO DE ERRORES DE TRANSFERENCIA.....</b>	<b>125</b>
6. INTRODUCCIÓN AL MODELO METODOLÓGICO PARA EL TRATAMIENTO DE ERRORES DE TRANSFERENCIA .....	126
6.1 Propuesta de un modelo para intervenir la producción escrita en línea: metodología de identificación, caracterización y tratamiento de errores de transferencia .....	127
6.2.1. Etapa 1: Identificación de los errores de transferencia .....	130

6.2.2. Etapa 2: La caracterización del error de transferencia .....	134
6.2.3. Etapa 3: La sensibilización y reflexión metalingüística sobre el error de transferencia .....	136
6.2.4. Etapa 4: Sensibilización dirigida en el contraste LM-LO.....	140
6.2.5. Etapa 5: Monitoreo y seguimiento de los errores.....	141

**CAPÍTULO V: CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROYECCIONES DE ESTA**

<b>INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>142</b>
6. CONCLUSIONES.....	142
LIMITACIONES Y PROYECCIONES.....	152
<b>ANEXO 1: APLICACIÓN DE ESTADÍSTICO.....</b>	<b>154</b>
<b>ANEXO 2: EJEMPLO ANÁLISIS INTERFERENCIAS .....</b>	<b>155</b>
<b>ANEXO 3: FALSA SELECCIÓN DEL GÉNERO .....</b>	<b>156</b>
<b>ANEXO 4: ERRORES DE INTERFERENCIA GRÁFICA.....</b>	<b>159</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>162</b>



## AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, considerando mi creencia profunda, agradezco a Dios gestor de todas y cada una de las oportunidades de estos 5 años.

En segundo lugar a mi familia, principalmente a mi madre Estella Gómez, quien creyó firmemente en mí. A Emmanuel, mi hermanito, mi ángel, a quien renuncié dejándolo crecer lejos de mí para venirme a estudiar y prepararme para un futuro mejor.

A mi profesora guía, la Dra. Anita Ferreira, por su visión orientadora, proyección y apoyo en la elaboración de la tesis; su colaboración en cada momento de consulta y soporte en este trabajo de investigación. Cabe destacar su paciencia y rigurosidad metodológica para formarme a mí como futura doctora.

Al programa ELE-UdeC, donde pude observar diferentes procesos subyacentes a los estudiantes con los cuales impartí distintas clases.

A la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica por brindarme la oportunidad de estudiar en Chile y financiar los años de estudio y el desarrollo de la tesis.

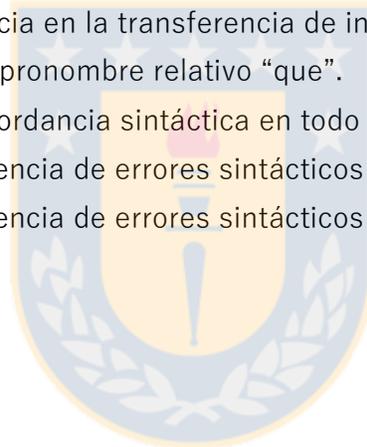
A compañeros y compañeras de estudio, colegas del departamento, de trabajo y amigos por darme las fuerzas necesarias para no decaer en el camino.

Gracias a todos por su cariño y compañía incondicional.

## Lista de tablas

<b>Tabla</b>	<b>Pag.</b>
Tabla 1. Niveles y tipos de transferencia	15
Tabla 2. Adaptada y traducida de Tono (2003): Diseño y consideraciones para la construcción de un corpus de aprendices	48
Tabla 3. Textos por sujeto y lengua materna	56
Tabla 4. Lenguas aprendidas diferentes del español	56
Tabla 5. Distribución por género de sujetos	56
Tabla 6. Resultados de frecuencia total en el corpus	74
Tabla 7. Errores por categoría interlingual e intralingual	77
Tabla 8. Errores de transferencia directa de la LM hacia el español como LE.	80
Tabla 9. Errores de transferencia directa en el uso de las categorías gramaticales	82
Tabla 10. Errores de transferencia en el uso de estructuras sintácticas de la LM al ELE.	84
Tabla 11. Errores más frecuentes de L1 alemán	85
Tabla 12. Errores más frecuentes de L1 inglés	87
Tabla 13. Tendencias en la omisión de la preposición “a” en todo el corpus	89
Tabla 14. Distribución, frecuencia y recurrencia de la omisión de “a” en alemán e inglés	90
Tabla 15. Ejemplo uso de la preposición “a” en acusativo preposicional de persona.	91
Tabla 16. Ejemplos de la omisión de la preposición “a” cuya L1 es alemán	92
Tabla 17. Ejemplos de la omisión de la preposición “a” cuya L1 es inglés	93
Tabla 18. Omisión de la preposición “a” en perífrasis o complemento de régimen inglés alemán	94
Tabla 19. Omisión de la preposición en relación de distancia en alemán e inglés.	95
Tabla 20. Adición de la preposición “a” en sujeto de L1 alemán.	95
Tabla 21. Adición de la preposición “a” de sujetos L1 inglés.	97
Tabla 22. Falsa selección de la preposición “a” de sujetos cuya L1 es inglés.	98
Tabla 23. Casos de uso incorrecto preposición de en locución adverbial “después de” alemán.	99
Tabla 24. Casos de uso incorrecto preposición de en locución adverbial “después de” inglés.	100
Tabla 25. Omisión de la preposición de en locución adverbial “un poco de” L1 alemán.	100
Tabla 26. Omisión de la preposición “de” en el complemento verbal.	102

Tabla 27. Ejemplos en omisión de fechas-alemán.	103
Tabla 28. Falsa selección preposición “en” verbos de movimiento en alemán.	105
Tabla 29. Ejemplos errores de falsa selección “en” conectores.	105
Tabla 30. Ejemplos falsa selección preposición “por” L1 inglés.	106
Tabla 31. Tendencias erróneas en la omisión del artículo definido en todo el corpus	107
Tabla 32. Tendencias en la omisión del artículo definido en inglés y alemán	108
Tabla 33. Ejemplos omisión del artículo en alemán e inglés.	109
Tabla 34. Omisión del definido en eventos, cosas o personas generalizadas.	110
Tabla 35. Ejemplos de la omisión del artículo en construcciones con el pronombre relativo en alemán.	111
Tabla 36. Ejemplos de la omisión del artículo en construcciones con el pronombre relativo en inglés.	112
Tabla 37. Ejemplos alternancia en la transferencia de indicativo y subjuntivo.	113
Tabla 38. Ejemplos omisión pronombre relativo “que”.	115
Tabla 39. Errores en la concordancia sintáctica en todo el corpus.	117
Tabla 40. Distribución frecuencia de errores sintácticos L1 alemán	118
Tabla 41. Distribución frecuencia de errores sintácticos L1 inglés	118



## Lista de Figuras

<b>Figura</b>	<b>Pág.</b>
Figura 1. El alcance de la investigación en transferencia.	17
Figura 2. Fases en la investigación en transferencia.	18
Figura 3. CMCL como herramienta para facilitar el aprendizaje.	37
Figura 4. Recursos ofrecidos en italki.com.	61
Figura 5. Recurso de artículos en Italki	62
Figura 6. Ejemplo cuaderno de notas italki.com.	63
Figura 7. Ejemplo de una entrada en el cuaderno de notas.	63
Figura 8. Ejemplo revisión y corrección de un texto.	64
Figura 9. Ejemplo identificación de errores en Word.	67
Figura 10. Ejemplo de etiquetamiento en el software Uam Corpus Tool.	71
Figura 11. Ejemplo obtención de frecuencia y sistematicidad por error.	72
Figura 12. Modelo de tratamiento de errores de transferencia en la producción escrita en ambientes de aprendizaje tecnológicos	129
Figura 13. Criterios para la identificación y clasificación de los errores de transferencia	131
Figura 14. Ejemplo obtención de la sistematicidad del error.	134
Figura 15. Proceso concienciación del error de transferencia en el aprendiente.	137
Figura 16. Ejemplificación del error del aprendiente.	138
Figura 17. Análisis contrastivo de los errores a intervenir.	139

## Lista de gráficos

Gráfico 1 . Proveniencia sujetos L1 inglés	57
Gráfico 2. Proveniencia sujetos L1 alemán	57
Gráfico 3. Criterio etiológico alemán e inglés	75
Gráfico 4. Errores interlinguales	79
Gráfico 5. Omisión de la preposición “a” en estructuras de todo el corpus	89

## Lista de Cuadros

Cuadro 1. Criterio Etiológico basado en la taxonomía Fondecyt 1140651.	69
Cuadro 2: Taxonomía para identificar errores de transferencia en los distintos niveles de la lengua.	133



## RESUMEN

El fenómeno de la transferencia en la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) ha sido objeto de gran interés investigativo a lo largo de las últimas décadas. Prueba de ello es la atención que ha recibido desde distintos ámbitos interdisciplinarios, como por ejemplo, la Psicología Conductista, la Psicología Cognitiva, la Psicolingüística y ASL. Las investigaciones más recientes sobre este fenómeno han girado en torno a cuatro líneas de investigación: 1) las regularidades que gobiernan la transferencia, 2) los niveles de manifestación, 3) el procesamiento cognitivo como estrategia de aprendizaje y uso de la lengua, y 4) la transferencia de habilidades en situaciones de lenguas de contacto.

Sin embargo, son escasos los estudios de transferencia en relación con los contextos de aprendizaje como, por ejemplo, los mediatizados por computador y en nuevos escenarios de aprendizaje como las comunidades virtuales en línea basadas en el enfoque NLTB (del inglés, *Networked-Based Language Teaching*). La mayor parte de los datos que se tiene sobre la transferencia provienen de investigaciones realizadas en contextos formales en las aulas de clase y, la falta de estudios actualizados acorde con los cambios en los ambientes de aprendizaje, evidencia una carencia importante ante el rápido avance de la tecnología.

En este contexto, la investigación realizada en la presente tesis doctoral, tuvo por objetivo identificar los tipos de errores de transferencia y sus frecuencias presentes en textos escritos por aprendientes de ELE cuya L1 es el alemán y el inglés producidos en ambientes de aprendizaje mediatizados por la tecnología. Para ello, se llevó a cabo un estudio descriptivo a partir del análisis de textos escritos producidos en comunidades de aprendizaje de lenguas virtual por aprendientes de ELE cuya L1 era alemán o inglés. Los resultados revelan que los errores de transferencia más frecuentes son: 1) interferencias negativas de estructuras gramaticales como la omisión o adición de categorías gramaticales, 2) interferencia negativa de estructuras y funciones sintácticas y 3) errores morfológicos y gráficos. Estos resultados aportan una nueva perspectiva sobre el fenómeno de la transferencia a partir de la observación de ambientes de aprendizaje mediatizados por la tecnología y la producción escrita en ELE. Sobre la base de los resultados obtenidos, se propuso un modelo de tratamiento de errores de transferencia, cuyo objetivo es modelar la metodología para abordar este tipo de error en ambientes de aprendizaje tanto presencial como mediado por la tecnología.

## INTRODUCCIÓN

Observar la naturaleza de la interlengua y cómo se produce su conformación es uno de los objetivos más importantes a los que apunta la investigación en el ámbito de Adquisición de Lenguas Segundas y Extranjeras (ASL). La mayoría de estudios han considerado las formas de aprendizaje, la influencia del proceso de enseñanza y, con mayor detención, las estrategias que utiliza cada aprendiente para resolver las problemáticas en el uso de la lengua objeto de estudio.

La investigación en las estrategias derivadas de la influencia directa o indirecta de la Lengua Materna (L1; LM), la transferencia o influencia interlingüística, ha sido ampliamente investigada dada la naturaleza que en sí la caracteriza. La transferencia en los resultados investigativos se ve reflejada en el procesamiento del cerebro con respecto a la información nueva y en diferentes grados de influencia acorde con el nivel de dominio de la Lengua Objeto de estudio (LO)<sup>1</sup>. Es por eso que diferentes modelos de aprendizaje como, por ejemplo, el propuesto por MacWhinney (2002), intenta explicar desde la neurocognición cómo la lengua materna es un instrumento principal del cual el estudiante se vuelve dependiente. Una vez logre crear su propio sistema de la LO de forma independiente podrá automatizar el conocimiento lingüístico y tener un dominio amplio en la LO. A este fenómeno, MacWhinney (2002) lo denomina parasitismo, donde la conformación de la LO está sujeta a la conceptualización de la L1 (conexiones dependientes dado el compromiso neuronal de la L1 como sistema lingüístico inicial independiente), para crear un nuevo modelo de esta, nuevas asociaciones relacionadas con el mundo y su interpretación; en este proceso, el compromiso neuronal de la L1 en el sistema lingüístico es mucho mayor en relación con la LO. A medida que la interlengua va evolucionando, este compromiso se vuelve más flexible e independiente, hasta lograr la conformación de dos sistemas dispuestos para cada lengua.

Por esta razón, la transferencia está presente en el proceso de conformación de la LO y hace parte del desarrollo del sistema lingüístico que atañe a la asociación de conceptos y significados propios de dicha lengua. No obstante, se puede discurrir que, aparte del

---

<sup>1</sup>Para el estudio e investigación presentes en esta tesis doctoral, el término LO obedece al aprendizaje de una lengua objeto de estudio en el momento, sin determinar una distinción entre segundas o extranjeras.

compromiso neuronal que genera el aprendizaje en una LO, existen factores como los estilos de aprendizaje, los ambientes de aprendizaje, las diferencias individuales y las estrategias usadas por el aprendiz, las cuales influyen en diferentes niveles durante la conformación de la interlengua.

En este punto, los estudios sobre transferencia cobran importancia en relación con los nuevos escenarios de aprendizaje producto de la evolución tecnológica y comunicativa de la actualidad. Dentro de los ambientes más destacados, se puede mencionar el uso de las redes sociales, la tecnología del dispositivo móvil (enseñanza adaptada al celular y la Tablet), el computador conectado vía *Networked* (comunidades virtuales, teleconferencia), entre otros. Estos escenarios de aprendizaje mediatizados por la tecnología, a diferencia del aula de clases, cuenta con espacios que promueven la interacción entre la LM y la LO común como la comunicación oral vía video chat o la comunicación escrita sincrónica o asincrónica vía chat, correo, foro, pregunta o blog. Allí, los aprendientes tienen la posibilidad de practicar con pares de aprendices alrededor del mundo la LO por medio del intercambio uno a uno.

De esta forma, las investigaciones recientes que buscan obtener mayor precisión y claridad en relación con el proceso de la interlengua en nuevos escenarios de aprendizaje, aportan antecedentes sobre la forma de aprender una segunda lengua y los cambios que se suscitan por influencia de un ambiente de aprendizaje tecnológico. En décadas anteriores, los estudios han sido realizados en el contexto del aula de clases y bajo esquemas de investigación intencionada para medir diferentes variables. Es decir, la investigación se generaba en el marco de las estructuras del sistema lingüístico que se pretendía estudiar, realizándose estudios con variables controladas y procesos artificiales (los investigadores forzaban la elicitación de las estructuras en estudio) (Granger, 2004). Por tanto, el surgimiento de las aulas no presenciales en comunidades virtuales se presenta como un nuevo campo de estudio, dadas las posibilidades que allí surgen y las nuevas metodologías de análisis de corpus procedentes de intervenciones en internet.

En esta línea, los recursos disponibles en la web se han convertido en una de las fuentes principales para la investigación en la Lingüística Aplicada, la Lingüística de Corpus (LC), ASL y los corpus de aprendientes de lenguas. Esto debido a la posibilidad de obtener datos auténticos del uso de la lengua real a gran escala disponibles en Internet. Por consiguiente, estos nuevos escenarios de aprendizaje disponibles en la web como, por ejemplo, “las comunidades virtuales en línea”, se

convierten en un espacio que permite indagar más sobre el uso de la lengua meta auténtica y describir la naturaleza de la interlengua en estos ambientes de aprendizaje.

Por consiguiente, la importancia de investigar los fenómenos que conciernen a la influencia directa o indirecta de la lengua materna sobre la interlengua del aprendiente y, en relación con los escenarios de aprendizaje mediatizados por la tecnología, permitirá determinar desde otra visión, cómo actúa la LM y qué propuesta metodológica podría sugerirse en cuestión de corrección de errores.

En esta consecución de ideas, el presente trabajo de investigación busca aportar al conocimiento teórico y práctico sobre cuáles son los errores más frecuentes producto de la transferencia de la LM hacia la interlengua del aprendiente en contextos de aprendizaje mediatizado por la tecnología. Para ello, la investigación desarrollada en la tesis, se circunscribe en el modelo metodológico para el tratamiento de errores lingüísticos del proyecto Fondecyt No. 1140651, “El feedback correctivo escrito directo e indirecto en la adquisición y aprendizaje del español como lengua extranjera” desarrollado por la Dra. Anita Ferreira, en el cual se delimitó un conjunto de criterios basados en la teoría de Análisis de Errores y la Lingüística de Corpus para el procesamiento y análisis de textos escritos por aprendientes de ELE.

La presentación de esta tesis se organiza en las siguientes secciones: En el capítulo I se aborda los fundamentos teóricos del estudio. En el capítulo II se presenta la descripción del estudio, la metodología implementada y los procedimientos utilizados. En el capítulo III se exponen y discuten los resultados obtenidos en relación con la frecuencia de errores, las tendencias de uso erróneas y las principales problemáticas según la lengua materna de los aprendices. En el capítulo IV se presenta la propuesta de un modelo para el tratamiento de errores de transferencia acorde con los resultados obtenidos en la investigación. Finalmente, en el capítulo V se presenta las conclusiones, limitaciones y proyecciones sobre los avances obtenidos en esta investigación.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La interdisciplinariedad que en sí caracteriza a la Lingüística Aplicada, pone de relieve el precedente dialógico de varias líneas de investigación para solucionar problemáticas presentes en el aprendizaje, enseñanza y uso de las lenguas (Pastor Cesteros, 2004; Baralo, 2003). Por consiguiente, la investigación que se expone a continuación, se sitúa en el marco de la Lingüística Aplicada y en el ámbito Adquisición de Segundas Lenguas (ASL), con el fin de atender a los fenómenos que competen a la conformación de la interlengua (IL) y al proceso de adquisición del español como lengua extranjera (ELE). De esta forma se busca contribuir a la extensión teórica y práctica a partir de los resultados aquí obtenidos en relación con la influencia directa o indirecta que ejerce la lengua materna en el proceso de aprendizaje de la lengua objeto de estudio.

La problemática a su vez se circunscribe en la interdisciplina CALL, considerando la metodología y ambiente de aprendizaje en estudio. Así la recolección de los textos escritos producidos en plataformas de aprendizaje mediatizadas por la tecnología denominadas *comunidades de aprendizaje de lenguas virtual* hace parte del enfoque de enseñanza de lenguas mediatizadas por el computador.

- ***La observación de la conformación de la interlengua: la influencia de la lengua materna en ambientes de aprendizaje mediatizados por la tecnología***

El estudio sobre el fenómeno de la transferencia, entendida esta como la influencia de la lengua materna (L1) sobre una lengua objeto de estudio (LO), ha formado parte de una extensa y discutida investigación en el ámbito ASL (Selinker y Gass, 2008; Odlin, 2003). Aunque dicha investigación ha tenido un desarrollo constante, ha tomado diferentes perspectivas de análisis y de observación acorde con los objetivos e intereses del investigador (Manchón, 2001; Jarvis y Pavlenko, 2007).

La relevancia del fenómeno como objeto de estudio, puede observarse en el interés que ha tenido distintos enfoques sobre este como, por ejemplo, el conductismo, el cognitivismo, la lingüística aplicada y, más recientemente la psicolingüística. En esta última, los hallazgos se resumen en cuatro grandes líneas de investigación: 1) las regularidades que gobiernan la transferencia, 2) los niveles de manifestación, 3) procesamiento cognitivo como estrategia de aprendizaje y uso de la lengua y, 4) la transferencia de habilidades en situaciones de lenguas en contacto (Manchón, 2001).

En este sentido, han sido desarrollados estudios para el análisis de la transferencia lingüística en diferentes estructuras, identificándose una mayor aparición del fenómeno en los aspectos fonéticos, fonológicos y léxicos. En el nivel sintáctico se ha documentado la aparición en el orden de palabras, oraciones de relativo, artículos y sintagmas verbales (Odlin, 2003; Kellerman, 1987; Manchón, 2001; Jarvis y Pavlenko, 2007).

Respecto de la investigación en la escritura en lenguas extranjeras, los estudios de la transferencia se han desarrollado tanto en el proceso de la composición como en el producto final, el texto (Manchón, 2001). En cuanto al proceso, se ha investigado las operaciones mentales donde interviene la transferencia en relación con la adquisición de la L2 de quien escribe (Manchón, 2001). En relación con el estudio del texto como producto, este se ha centrado en el reconocimiento de los errores de los aspectos lingüísticos y discursivos. Para ello, se ha realizado trabajos con el fin de corroborar la aparición de la transferencia e identificar los niveles de manifestación (Dulay y Burt, 1974; Azevedo, 1980; Manchón, 2001; Gutiérrez, 2001; Whitle, 2004).

En la actualidad, la investigación reconoce la influencia de la lengua materna en el proceso de aprendizaje y de adquisición, aun cuando se estima que “la dificultad principal estriba en precisar su papel y determinar su campo de actuación” (García, 1998:189). Así en palabras de Larsen-Freeman y Long (1991:105) “es igualmente claro lo mucho que falta por aprender para poder predecir con cierta seguridad cuándo o cómo se producirá la transferencia de la L1”.

No obstante, aun cuando los estudios realizados hacen parte de una extensa bibliografía, es necesario replantear los aspectos teóricos y prácticos a la luz de la rápida evolución de los escenarios de aprendizaje. El avance tecnológico, cuya evolución se enfoca en cuestiones comunicativas, suscita problemáticas nuevas, las cuales debe hacerse cargo la investigación. En este contexto, surgen interrogantes sobre el efecto de la transferencia bajo la revisión de los nuevos cambios y evoluciones tanto en la comunicación y la tecnología como su impacto en el aprendizaje de una segunda lengua.

Aunque existen estudios relacionados con los ambientes de aprendizaje tanto natural como el de enseñanza en el aula, son escasos los trabajos en el contexto de aprendizaje comunicativo mediatizado por el computador (Manchón, 2001; Cassany, 2002, 2006; Jarvis et al., 2007).

En esta línea de investigación, la mayoría de los estudios han sido realizados en contextos de enseñanza en el aula con estudios experimentales y bajo el control de variables externas que pudieran influir en la muestra. En consecuencia, la relevancia de esta investigación radica en el análisis del uso de la LO, en este caso en los textos escritos producidos por los aprendices, en ambientes de aprendizaje mediatizados por la tecnología. El análisis y los resultados conllevan a la contribución de una nueva perspectiva de este fenómeno según el contexto de aprendizaje y la posibilidad de proponer modelos metodológicos para el tratamiento de la transferencia durante el aprendizaje de una LO.

- ***Los escenarios de aprendizaje mediatizados por la tecnología: las comunidades virtuales para el aprendizaje de lenguas extranjeras***

Los escenarios de aprendizaje comunicativo mediatizados por el computador favorecen al aprendiente en cuanto a la posibilidad de un mayor acercamiento a la lengua objeto de estudio a través del intercambio entre pares de aprendices (Warschauer, 1998; 2012). Este acercamiento refiere a la factibilidad de entrar en contacto real con la LO y usarla en un contexto espontáneo libre de influencias directas provenientes del aula formal de clase. En estos escenarios la lengua se aprende de forma natural y espontánea a través de la interacción oral o escrita entre hablantes nativos y estudiantes de lenguas.

Estas plataformas permiten una interacción comunicativa a partir de la negociación y modificación del input y el output (Long, 1996; Long y Robinson, 1998; Lamy y Hampel, 2007). Conocidas comúnmente con el nombre de comunidades virtuales, su diseño está orientado al aprendizaje cooperativo entre pares aprendices de cualquier lengua del mundo. Estas comunidades son espacios virtuales alojados en la red (RODRÍGUEZ, 2007), donde un grupo de personas que se encuentran en distintos lugares del mundo, interactúan entre sí a través de un computador. Esto con el propósito de aprender de otras personas, realizar una práctica constante, intercambiar conocimiento o información sobre una LE. Allí, los miembros “comparten experiencias o intereses comunes y [...] se comunican entre sí para conseguir esos intereses” en la LE (Miranda, 2004, p. 7). De esta forma, la lengua objeto de estudio se aprende en un ambiente espontáneo donde la negociación del significado, la modificación del *input*, el *output* y la retroalimentación cobran un papel importante en el aprendizaje de la LE (LONG, 1996;

Lamy Y Hampel, 2007). La interacción en línea con otros – hablantes nativos y no nativos (compañeros o pares de aprendices) se gesta en un amplio uso de la lengua auténtica propiciándose la práctica libre, la socialización y el esfuerzo de los aprendientes por revisar y monitorear su intervención lingüística en la lectura, escritura y oralidad en la LO.

Las comunidades virtuales ofrecen posibilidades de intercambio vía chat, mensajería asincrónica entre pares de aprendientes y un espacio para la publicación de escritos en la misma comunidad (cuaderno de notas) en la Lengua Objeto de estudio (LO). Con respecto a la publicación, los aprendientes escriben en la LO experiencias y/o relatos de diverso tipo, los cuales son corregidos por un hablante nativo u otro aprendiente de la comunidad. Dichas publicaciones se gestan en el marco de una producción libre caracterizada por la naturalidad con la que son escritas, sin una intervención directa de la instrucción formal en una clase presencial. De esta forma, tienen una intención más comunicativa reflejando un estado real de la LO, y evidenciándose las estrategias a las que recurre un aprendiente cuando intenta comunicarse en la LO. Por consiguiente, considerar el análisis de este tipo de textos escritos permitirá observar nuevas tendencias de uso, describir procesos de la interlengua e identificar los errores de transferencia más frecuentes en este ambiente de aprendizaje apoyado por la tecnología.

De este modo, el análisis a partir de la obtención de muestras de textos escritos en L2, proporcionados por dicha plataforma, permite un acercamiento mayor hacia los fenómenos de la transferencia presentes en la IL en ELE. El análisis realizado del material auténtico de los aprendices en este tipo de ambiente, permitió comparar y contrastar los textos escritos en relación con los ambientes de aprendizaje y las lenguas maternas en cuestión. De igual manera, se pudo proponer un modelo para el tratamiento de errores de transferencia para contribuir al proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE. Así, la pregunta que condujo esta investigación fue:

- ¿Cuáles son los tipos de errores de transferencia y sus frecuencias presentes en los textos escritos de aprendientes de ELE cuya L1 es el alemán y el inglés producidos en ambientes de aprendizaje mediatizados por la tecnología?

En este contexto, la investigación se circunscribe en el proyecto Fondecyt No. 1140651 desarrollado por Ferreira (2011-2017), tomando como modelo principal la metodología para el análisis de errores y el procesamiento tecnológico de los datos de dicho proyecto.

## CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

El enfoque multidisciplinar de esta investigación se circunscribe en el marco de la Lingüística aplicada acorde con los planteamientos teóricos del ámbito de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL). Desde la perspectiva interdisciplinar de CALL (del inglés, *Computer Assisted Language Learning*) la problemática será abordada a partir de la orientación metodológica de la Lingüística de corpus y la teoría de Análisis de Errores. Los siguientes referentes teóricos que se presentan a continuación, hacen parte de los fundamentos principales sobre los cuales se sustenta la problemática y los procedimientos metodológicos usados en el procesamiento de los datos obtenidos.

### 1. El fenómeno de la transferencia en el ámbito de la Lingüística Aplicada y la ASL

La Lingüística Aplicada, que en particular se considera como una dimensión de la lingüística, se caracteriza por dos aspectos que la definen claramente: su interdisciplinariedad y su finalidad práctica (Pastor Cesteros, 2004). El rasgo que la define en principio, su interdisciplinariedad, se muestra a partir del reconocimiento y tratamiento del lenguaje, las lenguas naturales y las múltiples manifestaciones, las cuales atiende bajo una mirada dinámica. Es decir que, su interés se orienta en diversos campos de análisis, decantado en distintas líneas de investigación. De esta forma nutre así tanto su quehacer como las disciplinas con las cuales mantiene un diálogo permanente<sup>2</sup>. En relación con la finalidad práctica, la Lingüística Aplicada busca solucionar problemáticas que atañen a los diferentes sistemas lingüísticos y otras variables que dependen principalmente de la conformación de estos. Así su practicidad se evidencia en las propuestas que se enfocan al mejoramiento de las competencias, el desarrollo del lenguaje, el análisis del discurso, entre otros.

Por estas razones, la teoría relacionada con los modelos de aprendizaje, basa su fundamento en diversas áreas que contribuyen a delimitar los procesos subyacentes de los fenómenos presentes en la conformación de la interlengua. Así, diferentes modelos buscan conceptualizar los procesamientos y conexiones mentales para determinar lo que realmente ocurre cuando se aprende una LO.

---

<sup>2</sup> La lingüística aplicada trabaja en conjunto con disciplinas como la psicología, la sociología, la etnología y otros campos donde el interés principal es la intervención en los sistemas lingüísticos en cualquier dimensión o aspecto a tratar (Pastor, 2004; Baralo, 2003).

## **1.1 Modelos explicativos del fenómeno de la transferencia en ASL**

La investigación en ASL frecuentemente muestra referencias al trabajo inicial de Robert Lado (1957), quien acuñó el término de influencia interlingüística (del inglés *cross-linguistic influence*). Sin embargo, la discusión sobre transferencia comenzó desde el análisis como un fenómeno psicolingüístico en la década de los ochenta, donde se relacionaba estrechamente el lenguaje con la mente. Desde la mirada de esta disciplina, la ocurrencia de este fenómeno se caracterizaba por el efecto cognitivo que surgía durante el aprendizaje de una nueva lengua. Uno de los lingüistas pioneros en esta temática fue Schuchardt (1884) quien notó la posibilidad de una transferencia multilingual (influencia de L1 hacia L2- L2-L3, entre otras) como parte del fenómeno de la influencia interlingüística. No obstante, la visión de la transferencia ha sido abordada desde la psicología conductista, observándose incluso en las afirmaciones dadas por Lado en su trabajo (1957).

Posterior a este inicio, numerosas investigaciones en diferentes áreas (Sicología, Lingüística, Cognitivismo y Psicolingüística) ha intentado demostrar o no la existencia de la transferencia en el aprendizaje de lenguas. Estos estudios han conducido a diversos modelos que intentan explicar cómo ocurre la transferencia.

En este contexto, se presenta el modelo que sustenta la investigación, propuesto por MacWhinney (2002) sobre los procesos que podrían explicar fenómenos como la transferencia y la dependencia que surge en el aprendiente de recurrir a la LM.

### **1.1.1 El modelo de competición (MC): el input, el contexto y el cerebro**

El aprendizaje de lengua resulta de la interacción entre el input, el aprendiente y el contexto interaccional. Se analizan 3 componentes del MC y surgen preguntas sobre cada uno: 1) Input: se necesita saber cómo el input se estructura para maximizar el aprendizaje. ¿Qué aspectos de la fonología, sintaxis, semántica, y morfología son empleados por el aprendiente para “descifrar el código” de la nueva lengua?, 2) El aprendiz: se necesita saber cómo las habilidades cognitivas del aprendiente dan forma al proceso y resultado de la instrucción en segunda lengua y 3) El contexto: el contexto de enseñanza tradicional mantiene una estructura uniforme, donde la interacción es controlada por el instructor ¿Cómo afecta este esquema al aprendizaje y como puede modificarse para mejorar el proceso de aprendizaje?

### - ***El Input***

Premisa central: la comprensión de la lengua se basa en la detección de una serie de pistas, cuya confiabilidad y disponibilidad determina la fuerza de estos indicios en la comprensión. / Contraste con gramática generativa = foco en estructura universal. El MC reconoce importancia de la estructura de superficie, pero la relaciona al proceso de procesamiento e interpretación de pistas.

Distribución de pistas en las oraciones: orden de la oración, patrones de acentuación, concordancia sustantivo verbo, pronombres clíticos, voz gramatical. La mayor parte de investigación de input se ha centrado en la identificación del agente / revisar ejemplo “*the boy is annoying the parrots*”. → input, se pasa a conexiones neuronales = se realiza interpretación. Elementos del input compiten, se les asigna rol (actor, tópico, perspectiva, etc). Diferentes patrones de orden activarán distintos outputs (MacWhinney, 2002; 2008).

### - ***El aprendiente***

En el estudio de SLA se ha incorporado ideas de psicología cognitiva (atención, automaticidad, memoria de largo plazo, etc.). Pero no inclusión de avances en el campo de la neurociencia cognitiva. Considerar esta área puede llevar a modelos de adquisición de lenguas más completos.

El cerebro es un gran conjunto de neuronas unidas por axones. El cerebro se apoya en un tipo de computación que enfatiza patrones de conectividad y activación = Modelo conexionistas. La característica esencial de estos modelos es la visión sobre el procesamiento mental en términos de interacción y conexión de tipo no modular.

Aunque se postulan algunos módulos, estos son emergentes y permeables, no encapsulados. Con respecto a la transferencia la naturaleza interconectada del cerebro promueve de varias maneras transferencia de información entre módulos emergentes.

Al aprender una segunda lengua, el aprendiente se aproxima a esta tarea con un sistema neurolingüístico ya organizado y adaptado durante la conformación de lo que sería su lengua materna. Al comienzo, el aprendizaje es completamente dependiente al sistema lingüístico de la LM en cuanto al acceso al lexicón y los procesos fonológicos.

Así, la meta del aprendiente es crear un sistema de representación de la L2 por separado y completamente independiente. Esto se realiza mediante el enlace directo

entre las formas de la L2 y las representaciones conceptuales de esta.

Dado que el conexionismo predice una gran cantidad de transferencia del conocimiento de la L1 a la L2, surge la pregunta de por qué no se ven más errores en el aprendizaje de una L2 en estadios posteriores. Hay muchas razones que explican esto:

- Un gran número de transferencias ocurren directamente sin producir errores (transferencia positiva, proveniente de las similitudes entre las lenguas involucradas).
- Algunos tipos de transferencia se corrigen rápidamente.
- El error se minimiza cuando dos palabras en la L1 corresponden a solo una palabra en la L2 (ser / estar → to be), aun cuando si el concepto tiene bifurcaciones o dos representaciones, podría causar problemas.

En el caso de personas que adquieren ambas lenguas simultáneamente, se construyen lexicones separados, por lo que no hay necesidad del proceso de desarme de la conexión inicial. Aun así, es posible predecir algún tipo de transferencia, debido a la naturaleza interactiva del procesamiento cognitivo.

#### - ***Compromiso Neuronal***

Con el paso de la niñez a la adolescencia, el cerebro pierde plasticidad y, por lo tanto, la capacidad para nuevas formas de aprendizaje. Esta pérdida es la raíz de las dificultades para adquirir una competencia comunicativa y lingüística completa en una L2 en los adultos. Un control completo en la L2 requiere reducir la independencia de la L1 y automatizar procesos de la L2, diferenciándolos de la L1.

#### - ***Circuitos funcionales***

Para resolver problemas de compromiso neural y parasitismo (dependencia hacia la LM), el adulto debe recurrir a circuitos neuronales funcionales que apoyen el ensayo, el monitoreo, la visualización, y el reforzamiento. Estos circuitos permiten al aprendiente adulto mantener un contacto enfocado con las piezas cruciales del input que puede ser usado para corregir problemas de transferencia negativa y reducir el parasitismo de la L1 a la L2.

#### - ***La toma de perspectiva***

Las demandas que las oraciones impone durante la interpretación, las cuales interactúan con otros aspectos del sistema cognitivo, incluyendo la memoria de

trabajo, la cantidad de vocabulario, y la automaticidad, hace que la interconexión entre ambas lenguas dependa de cuan independientes estén los sistemas lingüísticos.

La memoria permite almacenar no más de 4 palabras sin conexión entre ellas, pero cuando las palabras vienen en grupos con significado es posible recordar docenas de palabras, aun cuando el mensaje no sea familiar. Una posible explicación es la representación conceptual. La toma de perspectiva ayuda a interpretar cláusulas y reduce el costo de almacenaje.

- ***El contexto***

El contexto está determinado por los hechos de la vida social. Si un niño vive aislado, la adquisición será difícil; Si hay un andamiaje y apoyo fuertes, se facilita el aprendizaje y la adquisición. En la sala de clase tradicional, la situación es diferente; el aprendiente tiene poco control sobre el contexto de interacción, su papel se limita a escuchar al profesor, tomar notas y completar tareas. En este caso, podría ocurrir incluso un tipo de transferencia por instrucción, que anteriormente fue formulado por Selinker (Selinker y Gass, 2008) en su teoría de la interlengua.

Esta situación hace difícil que el sujeto interactúe en la L2, lo que podría brindar un gran apoyo para el aprendizaje. Para compensar, el sujeto puede desarrollar un sistema de “autoayuda” que emplee circuitos neurales funcionales y seleccione contextos sociales que maximicen el resultado de aprendizaje de lengua (ver TV, escuchar radio, practicar diálogos hechos, practicar nuevos ítems léxicos, estudio directo de gramática).

En resumen, el MC brinda distintas herramientas para comprender el aprendizaje de una L2.:

1. El modelo funcionalista subyacente de procesamiento de lenguaje hace predicciones directas sobre el input en el transcurso de la adquisición de estructuras específicas en la comprensión y producción.
2. El modelo neuronal pone énfasis en los roles que juegan la transferencia, automatización y parasitismo en el aprendizaje de la L2.
3. Los hallazgos sobre la plasticidad y compromiso neuronal pueden ayudarnos a entender por qué los adultos tienen dificultades en bloquear la transferencia y parasitismo en ciertos casos. Al mismo tiempo, las prácticas de aprendizaje pueden brindar formas de autoayuda que permitan compensar la pérdida de plasticidad neuronal y la ayuda social.

### 1.1.2 La transferencia y el aprendizaje de segundas lenguas

El término transferencia no es uniforme y sigue siendo un tema sujeto a debate. Los autores más representativos en esta área de investigación la definen como la influencia que resulta de las similitudes y diferencias entre la lengua meta y cualquier otra lengua que haya sido previamente (quizás imperfectamente) adquirida. La inclusión en este concepto de “cualquier otra lengua” es deliberada en esta definición, ya que se reconoce la influencia de una L2 y hasta una L3 o viceversa (casos en el que la LO influye sobre la LM).

No obstante, la concepción terminológica no ha estado exenta de problemas (Jarvis y Pavlenko, 2007). En este sentido, el término adoptado inicialmente fue el de interferencia (del inglés *interference*), con una connotación negativa influenciada por la corriente conductista hacia los años cincuenta (Lado, 1957). Desde esta visión, la interferencia se producía cuando los rasgos lingüísticos de una lengua materna o de otras lenguas aprendidas se introducían en el nuevo sistema causando errores en la producción de los aprendices.

No obstante, con el cambio de paradigmas la investigación fue suscitando en las nuevas corrientes generativistas y cognitivistas, estudios con una distinción más aproximada del concepto hasta llegar a lo que hoy en día se conoce como la transferencia. En este aspecto, su delimitación conceptual considera varios niveles de manifestación y diferentes momentos de representación. Respecto de esta discusión terminológica, se entiende por transferencia como el fenómeno de la influencia y los efectos de la lengua materna (LM o L1) sobre la lengua objeto de estudio (LO) manifestada tanto en las estructuras erróneas como las que no lo son, propuestas por Serlinker y Gass (1983), Odlin (2003) Jarvis y Pavlenko (2007).

No obstante, la selección de esta connotación se relaciona con la difusión en la literatura como el término más cercano a la descripción de lo que ocurre con este fenómeno (Odlin, 2003; Manchón, 2001; Iglesias, 2003), aun cuando las discrepancias entre los conceptos existan a nivel de definición y no de proceso.

En la delimitación conceptual también es necesario recordar que, según el planteamiento interdisciplinar, esta será abordada de manera diferente. Por ejemplo, para la psicolingüística el fenómeno se considera como la influencia de cualquier lengua fuente (L1, L2, L3) hacia una lengua receptora (LO, lengua objeto de estudio). Su visión se plantea más hacia la evaluación del fenómeno y las regularidades que

gobiernan al procesamiento cognitivo. En este aspecto, la psicolingüística llama al fenómeno de la transferencia como “la influencia interlingüística” (Jarvis y Pavlenko, 2007; Manchón, 2001).

La ASL aborda el fenómeno desde la connotación contextual de la influencia de una LM o L3 hacia la adquisición de una LO (Selinker y Gass, 2008). Otras disciplinas como la sociología, de donde surge el concepto inicialmente, se adoptan la postura de la influencia interlingüística al igual que la psicolingüística inserta en el contexto de las lenguas en uso real.

En el ámbito de la enseñanza, la denominada “transferencia negativa” es la que más importa a los profesores de lengua. Las divergencias entre la L1 y la LO resultan en problemas de vocabulario (ejemplo, *\*excitado* usado como “emocionado” cuando en español esta palabra tiene connotación sexual), el uso incorrecto de las clases de palabra y las estructuras sintácticas de la oración.

También, es importante notar que existe transferencia positiva. Esta se hace evidente en hablantes de diferentes lenguas, por ejemplo, los suecos cometen menos errores de uso de artículos que los finlandeses al escribir en inglés, ¿por qué? Esto debido a que los finlandeses no tienen en el sistema lingüístico artículos para determinar el sustantivo.

Las transferencias mencionadas son principalmente a nivel oracional y gramatical. También existencia a nivel discursivo, retórica contrastiva, pragmática contrastiva, comunicativa e incluso cultural.

- ***Niveles y tipos de transferencia***

Después de delimitar los conceptos sobre los que subyace la comprensión de lo que sería el fenómeno de la transferencia, la investigación ha puesto de manifiesto diferentes niveles de transferencia y de manifestación. Por ejemplo, los errores producto de la transferencia, las estructuras correctas y, además: 1) evitar el uso de determinadas estructuras, 2) uso excesivo de una regla o subsistema y, 3) influencia conservadora de la gramática de la interlengua (Jarvis y Pavlenko, 2007; Alexopoulou, 2006).

Respecto de los tipos de transferencia, la investigación comenzó a considerar a la transferencia como uno de los componentes del sistema cognitivo donde subyacen los procesamientos lingüísticos de los aprendientes. En este sentido, refiere tanto a nivel de adquisición del conocimiento como la recuperación y utilización de la información

en situaciones y tiempo reales. Por consiguiente, los tipos de transferencia se explican en la siguiente tabla.

La transferencia como fenómeno y estrategia de aprendizaje para la adquisición de L2		Transferencia como estrategia de comunicación en L2
<b>Transferencia interlingüística</b>	<b>Transferencia intralingüística</b>	<b>Transferencia de la L1</b>
<b>transferencia basada en la L1 para resolver problemas de comunicación</b>	Transferencia basada en la independencia de la L2	Estrategia de uso de la transferencia de la L1 como recurso para resolver problemas de comunicación
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transferencia directa de la L1</li> <li>• Traducciones literales</li> <li>• Cambio de códigos</li> <li>• Interferencia gráfica</li> <li>• Interferencia morfológica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transferencias por enseñanza formal</li> <li>• Simplificación</li> <li>• Hipercorrecciones</li> <li>• Uso incompleto de la regla</li> <li>• Sobregeneralización</li> <li>• Formación de palabras derivadas por creación</li> <li>• Parafraseo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cambio de código</li> <li>• Calco o traducción literal</li> </ul>

**Tabla 1.** Niveles y tipos de transferencia. Fuente: elaboración propia

1. *Transferencia basada en la L1: interlingüísticas*

- **Transferencia directa de la L1:** puede manifestarse en todas las estructuras lingüísticas. Por ejemplo, “bonitas casas que están allí” de la L1 inglés “*beautiful houses that are there*” aquí se observa la transferencia del orden del adjetivo y la omisión de un determinante.
- **Traducciones literales:** es una estrategia donde el aprendiente hace una traducción literal de su lengua materna. Este es un tipo de estrategia parecida al extranjerismo y al préstamo dado que hace una traducción literal de la L1. Por ejemplo, “azules” autos, “blue” car.

2. *Transferencia basada en la L2 o IL: intralingüísticas*

- **Instrucción de la enseñanza:** cuando el aprendiente transfiere los enunciados dichos por el profesor. Por ejemplo:

- Profesor: ¿qué “hiciste” el fin de semana?
- Estudiante: “hiciste” muchas tareas.

- **Parfraseo:** estrategia que consiste en dar una explicación que sustituya el uso de un determinado elemento léxico, si no se tiene en la L2 el conocimiento de este.
- **Formación de palabras a partir de otras:** es la creación de palabras derivadas de otras. Como por ejemplo la palabra creada por derivación “cazabando” proveniente del verbo “cazar” junto a la combinación del oficio de un “cazador”.
- **Generalizaciones inapropiadas de reglas en L2:** en este el estudiante generaliza una regla aprendida aplicándolas a las demás reglas como por ejemplo “el planeta”, donde el aprendiente generaliza la regla sobre la conformación del femenino, cuya terminación en “a” corresponde a dicho género.

### 1.1.3 La investigación en transferencia en el ámbito de ASL

Paralelamente a esta evolución terminológica, la relevancia de este fenómeno como objeto de estudio experimentó, además, una serie de etapas y cambios en tres grandes enfoques. Estas partieron desde la preconcepción como única fuente de explicación de los errores cometidos hasta llegar al punto de desconocer y aislar completamente su condición como fenómeno interviniente en el proceso de adquisición de la L2. Dicha evolución se gestó desde los planteamientos conductistas, pasando por los análisis de corte cognitivo y, finalmente adoptando los criterios psicolingüísticos. Los estudios sobre este hecho datan desde la década de los cincuenta, sin embargo, en los años 60 y 70, hubo un gran escepticismo sobre la transferencia. Pero durante las últimas 3 décadas se le ha dado mayor importancia dentro de las teorías de la adquisición como, por ejemplo, el modelo de competición (MacWhinney 2008), teoría de la procesabilidad (Pienemann, 2005) y la gramática universal (White 2003).

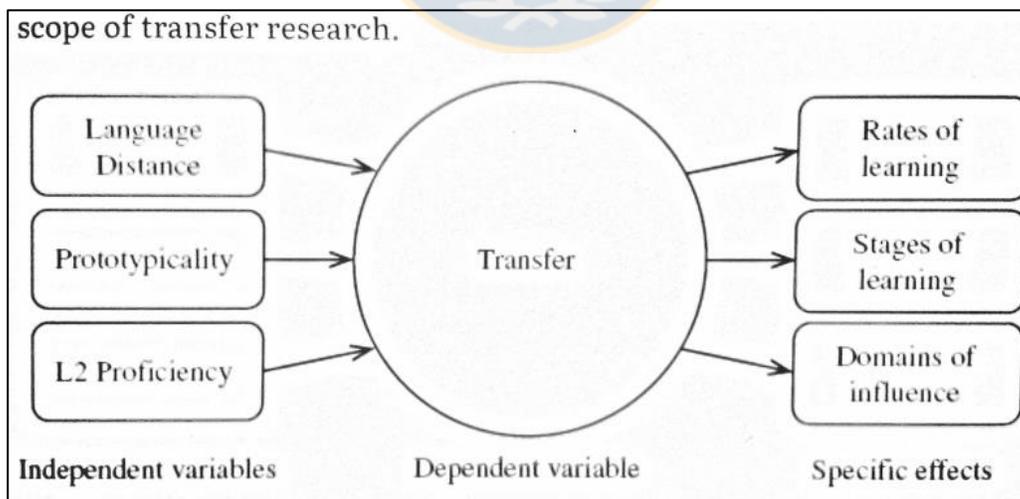
Desde varias perspectivas teóricas los estudios han atravesado diversas etapas de evolución, pasando desde la aseveración absoluta sobre el efecto negativo de la transferencia de la LM sobre la L2 hasta la negación y el relego del papel que este fenómeno ejercía sobre la adquisición por algunos autores como Heidi Dulay, Marina Burt y Stephen Krashen (Bailey et al. 1974, Dulay & Burt, 1974; Krashen, 1983); esto en el ámbito estadounidense. Sin embargo, durante el mismo periodo, las investigaciones en esta área florecieron con autores como Ringbom (1976), Kellerman

(1979, 1987) entre otros.

No obstante, con la revolución del paradigma chomskiano, la transferencia volvió a ser parte de la investigación en diversas disciplinas y, por tanto, en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Así, la transferencia ha sido abordada desde la lingüística aplicada en el ámbito de ASL hasta los planteamientos psicolingüísticos y cognitivos en el procesamiento de la L2 dejando a su paso un “ingente volumen de estudios teóricos y empíricos publicados” (Manchón, 2001).

Sin embargo, las teorías solo toman aspectos específicos de la transferencia, y aun no se ha modelado la complejidad completa del fenómeno de la influencia interlingüística. Hasta la actualidad sigue siendo un tópico que requiere de mayor investigación y de estudios de tipo empírico. Pero ¿pueden los lingüistas predecir cuándo ocurrirá la transferencia? Lado (1957) sugirió que se puede predecir patrones que producen dificultad en el aprendizaje por medio de comparación sistemática de lenguas. En este sentido, la estadística podría generalizar qué tipos de errores por lengua materna son factibles que aparezcan por transferencia (Oldin y Yu, 2016).

El foco de las investigaciones cambió y, en vez de poner énfasis en la proporción de errores, se centró en la búsqueda de razones que explicaran el por qué ocurre, y qué elementos están involucrados cuando no sucede. También se empezó a indagar sobre cuáles son los efectos específicos de la transferencia y cuáles son sus caracterizaciones por estadios de aprendizaje.



**Figura 1.** El alcance de la investigación en transferencia. Fuente: Jarvis, 2016

Así como se ilustra en la figura, puede evidenciarse las variables en estudio de la transferencia, como por ejemplo, las variables independientes (la distancia entre las

lenguas, el nivel de proficiencia), y los efectos específicos (escalas de aprendizaje, estadios de aprendizaje y dominios de la influencia interlingüística) una vez se haya considerado la transferencia como variable dependiente.

Según palabras de Jarvis y Pavlenko (2007) la investigación sobre transferencia ha pasado por 4 fases generales: comenzó con un énfasis en la identificación y cuantificación de los efectos de transferencia, luego evolucionó hacia una exploración de sus causas y limitaciones. La tercera fase se caracteriza por el desarrollo de explicaciones teóricas de CLI (*Cross-Linguistic Influence*) y la cuarta fase, que está emergiendo en la actualidad, dará mayor prioridad a la descripción sobre como la transferencia ocurre en el cerebro (con una visión cognitiva-experimental). Jarvis (2016) lo resume en el siguiente gráfico.

Old paradigm	Phase 1	Identification and quantification of transfer effects
New paradigm	Phase 2	Exploration of the causes of and constraints on transfer
	Phase 3	Development of theoretical explanations
	Phase 4	Description of how transfer takes place in the brain

**Figura 2.** Fases en la investigación en transferencia. Fuente: Jarvis, 2016

Es relevante notar que hubo un cambio de paradigma entre las fases 1 y 2 de la evolución de los estudios de transferencia. Esto cambió el significado, los objetivos y el alcance de las investigaciones. Desde la segunda fase en adelante, todas comparten la misma meta final: la explicación sobre cómo las lenguas que una persona aprende interactúan en la mente (Jarvis y Pavlenko, 2007).

Como consecuencia, una serie de investigaciones se desarrollaron para determinar tanto su influencia en la producción escrita y oral como en las habilidades y, en estrategias que se involucraban en formas conscientes o inconscientes para mediar el aprendizaje y la comunicación en L2.

Los estudios más recientes han centrado el análisis en todas las estructuras lingüísticas reconociéndose, finalmente, que existen más posibilidades de aparición del fenómeno en los aspectos fonéticos, fonológicos y léxicos. En el nivel sintáctico se ha documentado la aparición en el orden de palabras, oraciones de relativo, artículos y sintagmas verbales (Odlin, 2003; Kellerman, 1987; Manchón, 2001). No

obstante, algunos autores señalan que el fenómeno de la transferencia en la investigación se ha enfocado, en los últimos años, no tanto en la comprobación de este o a su cuantificación, sino en el estudio de cuáles han sido las circunstancias que facilitan o dificultan la aparición de dicho fenómeno (Iglesias, 2003). De esta forma, se plantea factores estructurales que deberían ser considerados a la hora de realizar estudios de las manifestaciones de la transferencia.

Respecto de *la investigación en la producción escrita*, los estudios se han enfocado en la revisión del proceso de composición más que del texto escrito en su etapa de revisión y como producto final de la composición de este (Manchón, 2001). Los seguidores de la corriente donde la composición es la parte central, han dedicado la investigación hacia el descubrimiento de los procesos y operaciones mentales que tiene lugar en la interlengua y adquisición de quien escribe, genera, plasma y ordena sus ideas (Manchón, 2001).

En función del texto escrito como producto, se ha realizado investigación en torno al reconocimiento de los errores en los aspectos lingüísticos, léxicos, sintácticos y gramaticales para de esta modo reconstruir la competencia transitoria o la interlengua del aprendiente y reconocer los fenómenos intervinientes. Cabe destacar aquellos donde se incluyó la transferencia como, por ejemplo, Dulay y Burt (1974), Azevedo (1980) Manchón (2001) Alonso (1994), Gutierrez (2001) y Whitle (2004). Además de estos, otros trabajos se centraron en el papel de la transferencia en el léxico y otros aspectos sintácticos, como el de Iglesias (2003) y Alexopoulou (2006, 2011).

Sin embargo, son escasos los estudios enfocados a la transferencia presente en diferentes ámbitos de aprendizaje como, por ejemplo, en contextos de aprendizaje comunicativo mediatizado por el computador donde se produce textos escritos para LO. De igual modo, son pocos los trabajos en el campo del texto como producto electrónico mediado por el computador en la adquisición de segundas lenguas (Manchón, 2001; Cassany, 2002, 2006). De este modo, los fenómenos de la transferencia podrían observarse en un contexto completamente dinámico y a la luz de los avances tecnológicos para aportar una nueva óptica sobre lo que significa esta influencia interlingüística en la producción escrita de los aprendices. Como es sabido, la tecnología en muchos sentidos favorece al aprendizaje atenuando aquellos factores internos del aprendiente como el estado emocional, las diferencias individuales y las actitudes frente al aprendizaje de lenguas. De esta manera, los niveles de estrés y ansiedad producidos tanto por el mismo proceso de aprendizaje como los factores

mencionados y, los efectos de la instrucción formal se manifiestan en menor grado o incluso desaparecen (Manchón, 2001; Pastor Cesteros, 2004; Swayer y Ranta, 2001; Jauregi, Canto y Ros, 2006).

Con estos planteamientos, la mayoría de los investigadores reconocen hasta el día de hoy la influencia de la lengua materna en el proceso tanto de aprendizaje como de adquisición, aun cuando se estima que “la dificultad principal estriba en precisar su papel y determinar su campo de actuación” (García, 1998:189). Así en palabras de Long y Larsen-Freeman “es igualmente claro lo mucho que falta por aprender para poder predecir con cierta seguridad cuándo o cómo se producirá la transferencia de la L1” (Larsen-Freeman y Long, 1991:105).

De otro lado, también en la investigación se ha determinado diferentes niveles de transferencia acorde con su manifestación. Los niveles de transferencias más representativos y frecuentes a nivel del Análisis de Errores son: 1) interlingüísticos como traspaso directo de la LM hacia la LO, traducciones literales y cambio de código y 2) intralingüísticos como sobregeneralizaciones, hipercorrecciones, colocaciones falsas y otros basados en el sistema lingüístico de la LO. Con respecto a su manifestación, ambos niveles se observaron tanto en la escritura como en la oralidad (Iglesias, 2003; Manchón, 2001; Jarvis y Pavlenko, 2007).

Asimismo, la transferencia ha sido considerada recientemente como una estrategia de comunicación a la que recurre el estudiante al expresarse en la L2 cuando no tiene los recursos necesarios. En palabras de MacWhinney (2002) la L1 sirve como un puente de comunicación donde el aprendiente no puede utilizar la sobregeneralización de la LO. Para ello recurre al factor interlingüístico de la L1 con el fin de facilitar la comunicación en la LO.

Con respecto a la problemática relacionada con la producción escrita, en las últimas décadas, si bien no ha perdido su importancia, se ha desplazado a un segundo plano, con los nuevos enfoques comunicativos en los que se ha circunscrito la enseñanza y aprendizaje de lenguas (Cassany, 2009). En estos se ha enfatizado más en el desarrollo de las habilidades y destrezas comunicativas orales que las escritas, puesto que el aprendizaje se inserta en situaciones comunicativas reales. En este sentido, la práctica escritural se ha enfocado en los niveles de proficiencia avanzados donde el aprendiente ya tiene conocimiento del sistema lingüístico de la L2 y, puede hacer uso de esta con mayor facilidad, que un estudiante que se encuentra en un nivel principiante (Cassany, 2009).

Recapitulando la conceptualización sobre el fenómeno de la transferencia, se puede describir como la influencia directa o indirecta de la lengua materna (LM) en la producción oral o escrita de un aprendiente de segundas lenguas (L2) de forma positiva o negativa. Esta influencia es un tipo de estrategia a la que recurre el aprendiente para solucionar obstáculos en situaciones comunicativas en las cuales hay una similitud entre la LM y L2 o para suplir un vacío de información lingüística de la L2. No obstante, la producción también puede verse afectada por otras condiciones externas como la transferencia de la instrucción, del ambiente de aprendizaje, de las estrategias de comunicación o de aprendizaje en la L2 (Selinker y Gass, 2008; Selinker, y Lakshmanan, 1992).

La investigación en transferencia en clases presenciales ha arrojado estudios centrados en las estructuras lingüísticas que representan un área problemática como, por ejemplo, el uso de las categorías gramaticales (omisión y adición de elementos) dado que existen diferentes bifurcaciones por inexistencia o adición de estructuras gramaticales de la LM a la L2. Asimismo, la concurrencia fonológica de la LM influencia gran parte del sistema gráfico-ortográfico observándose interferencias relacionadas con la pronunciación de la palabra en la L2 y la escritura de esta. A nivel sintáctico, funciones como la concordancia gramatical nominal y verbal presentan en menor grado (aun cuando se observa rasgos sintácticos en lenguas con estructuras similares a la L2) la influencia de los rasgos sintácticos de la LM sobre la L2, dado que la construcción de oraciones está determinada por el sistema lingüístico de la L2 diferente de la LM (Vázquez, 1991; Alexopoulou, 2006; Rakaseder y Schmidhofer, 2014).

## **1.2 El análisis de errores en ASL**

El Análisis de Errores como línea de investigación circunscrita en el ámbito de ASL, inicia en los años cincuenta en respuesta al declive del entonces conocido Análisis Contrastivo (AC) como enfoque. El análisis de errores es el campo de estudio que permite dilucidar una aproximación en función de los estadios de la interlengua de aprendices de ELE en los que interviene el fenómeno de la transferencia. Además, según el contexto de aprendizaje y el canal de producción analizado, se analiza la frecuencia de dicho fenómeno y sus niveles de manifestación.

La teoría del Análisis de Errores (AE) fue propuesta por Corder en 1967, quien consideró los errores como parte del proceso de adquisición de una L2. Este planteamiento, influenciado por la corriente innatista, posicionó al error como un factor

de análisis que permite descubrir la naturaleza del conocimiento que posee un estudiante de lenguas. Desde esta postura, Corder plantea que los errores tienen una triple interpretación (Corder, 1967; Manchón 1985):

1. Para el profesor: ya que le permite realizar un análisis sistemático sobre los errores indicándole hasta qué punto ha llegado el aprendiente en relación con el objetivo propuesto y, lo que queda por alcanzar o mejorar.
2. Para el investigador: le permite indagar sobre cómo se aprende la L2 y cuál es el proceso de adquisición de la L2. Esto a su vez, le indica las estrategias, los procesos cognitivos que gobiernan el procesamiento de la L2 y, de forma más específica, le brinda la posibilidad de reconstruir la competencia transitoria del aprendiz.
3. Son indispensables para el aprendiz, otorgándole un valor positivo al error y, desplazando la concepción conductista sobre la evasión de los errores, ya que fueron considerados como el producto de la falta de concentración o atención.

Debido a la influencia de los planteamientos innatistas sobre la adquisición del lenguaje, los cuales enfatizan en los aspectos creativos de dicho proceso, los errores comienzan a considerarse como resultado del intento del aprendiente por generar y comprobar las hipótesis que se plantea durante su aprendizaje.

Las investigaciones basadas en AE ponen de manifiesto procesos en los que se reconoce la transferencia de la L1 o L3 sobre la L2 y, otros fenómenos que corresponden propiamente al desarrollo de la Interlengua. La conceptualización del error puede resumirse de la siguiente manera:

1. La tipología del error:
  - Error: según Corder (1967), Licers (1992) y Quiñones (2009), los errores son cometidos a nivel de la competencia. Es decir que, es una desviación sistemática producida por el hecho de que un estudiante todavía no ha aprendido una regla o concepto de la L2, algo que consecuentemente se traduce en un error o una expresión incorrecta. El error está caracterizado por su sistematicidad, y permite de igual forma, reconstruir el conocimiento que tiene el aprendiente de la L2. Dicha sistematicidad hace referencia al número de veces que aparece un error en un tiempo determinado, este podría ser un intervalo proveniente de una intervención lingüística.
  - Falta: son cometidos al nivel de la actuación y se caracterizan por su asistematicidad, que por lo general, responden a la atención, la memoria u otros

factores intervinientes. De este tipo se considera además los conceptos de equivocación y falta. El primero, refiere a las falsas analogías de cualquier tipo (gramatical, sintáctica, léxica), presentándose de forma intermitente como una desviación incoherente. En este sentido, la equivocación muestra la inseguridad, la atención y memoria del aprendiz. El segundo, lapsus, es una desviación de la regla por falta de concentración, considerándose la actividad cerebral como el responsable de este.

2. Gravedad del error: algunos de estos son los globales, locales, irritables y otros.
  - Errores Globales: Son aquellos que afectan el sentido y referencia de la comunicación, los cuales deben reformularse para dar paso al acto comunicativo. En este aspecto, por ejemplo, las oraciones donde el error está a nivel sintáctico o gramatical se consideran globales, ya que interfieren en la comprensión. Estos implican la separación de la norma en la estructura total.
  - Errores locales: son aquellos que sólo afectan algún constituyente de la oración sin impedir la comunicación. La separación está solo en los constituyentes de la oración.
3. Grado de perturbación, irritabilidad o aceptabilidad. La gravedad estriba en el grado que puede afectar a la comunicación como, por ejemplo, la irritabilidad por parte del interlocutor, la aceptabilidad y tolerancia de este o la perturbación. Un ejemplo clásico hace referencia a: “*Are you boring?*” De eres tú aburrido lo que conlleva a una perturbación e irritabilidad produciéndose un mal entendido.

Desde entonces, hace algunas décadas el AE ha jugado un papel importante en cuanto a la identificación, clasificación y explicación de los errores que aparecen durante la adquisición de una segunda lengua<sup>3</sup>. Los estudios desarrollados han permitido determinar cuáles son los errores que aparecen, con cuánta frecuencia ocurren y, a su vez, cuáles de estos desaparecen o persisten a lo largo del proceso de adquisición de la L2 (Fernández, 1997; Vásquez, 1992; Vásquez, 2009; Quiñones, 2009). Así, dicha clasificación y explicación ha permitido, a su vez, tener implicaciones en cuanto a la

---

<sup>3</sup> El concepto de error ha sido ampliamente discutido por diversos autores, sin embargo, la concepción que delimita Corder, determina con mayor precisión la diferencia entre lo que sería un error, una falta o un lapsus. Para efectos de la presente investigación, se considera la conceptualización planteado por Corder sobre *el error de competencia* debido a su sistematicidad en oposición a los errores de actuación que suponen la asistematicidad en el contexto comunicativo. Este tipo de error permite reconstruir el conocimiento de la lengua objeto, es decir, su competencia e interlengua transitoria. (Liceras 1992: 37)

didáctica de las lenguas referente al tratamiento de los errores.

Por consiguiente, los estudios realizados hasta el momento han determinado diferentes aspectos del proceso de la adquisición y del aprendizaje de la L2. Además de esta contribución en general, también ha llegado a la delimitación de tipologías o taxonomías de errores que responden al número de veces que aparecen y, a la identificación de las áreas que presentan mayor dificultad para los aprendices según los niveles de competencia. Cabe señalar también, las contribuciones hechas al discutido planteamiento acerca de la influencia que tiene la lengua materna durante el proceso de aprendizaje.

### **1.2.1 El Análisis de Errores en la investigación en ELE**

El Análisis de Errores (AE) basa su fundamento en el reconocimiento del error como un indicio del proceso de aprendizaje en el cual se encuentra un aprendiente de lenguas (Corder, 1967). Los errores muestran el conocimiento lingüístico de la lengua objeto de estudio que posee un estudiante de lenguas y forman parte del proceso natural del aprendizaje de una L2 (Corder, 1967; Ellis, 1994). El AE indica si estas desviaciones son producto de un estado inicial, del desarrollo o si se han fosilizado durante la conformación de la interlengua. Es así como el AE ha hecho parte de numerosas investigaciones que determinan no sólo la frecuencia de los errores, sino además su incidencia en el proceso de aprendizaje y adquisición de una segunda lengua.

Sin embargo, las críticas a este tipo de análisis se hicieron notar en las últimas décadas con el surgimiento de los enfoques comunicativos. Dado que el conocimiento lingüístico se centró más en la posibilidad de crear escenarios reales en contextos comunicativos, la importancia de la precisión gramatical y la adecuación contextual pasó a un segundo plano y, como consecuencia, los errores también. De igual forma, la obtención de las muestras ha sido ampliamente discutida debido a la naturaleza de estas, donde la elicitación de datos (observaciones en clase presencial) arrojaba resultados propios de un ambiente de aprendizaje influenciado por la instrucción y otras variables externas.

Los trabajos en el campo de AE han cobrado importancia en el ámbito del español como lengua extranjera (ELE) a mediados de los setenta. Se destaca los aportes de investigaciones como los de Dulay y Burt (1974), Vásquez (1991), Fernández (1997), Licerias (1992), Penadés (1999) y otros. Si bien, estos trabajos han entregado

clasificaciones, explicaciones y conclusiones no del todo conducentes a la comprensión del proceso de la IL en el aprendizaje de ELE, han delimitado, en principio, cuáles han sido los errores más frecuentes de estudiantes de español como LE. Además, aun cuando no exista un consenso en dichas clasificaciones, la taxonomía propuesta por Vázquez (1991), Fernández (1997) y Santos Gargallo (1992) han erigido diversos estudios posteriores sobre nuevas propuestas para la taxonomía del error de aprendices de ELE y los posibles tratamientos de este.

Las conclusiones de estos estudios comienzan a hacer parte de las diferentes teorías de ASL que intentan responder a las preguntas sobre cuáles son los procesos por los que atraviesa un estudiante en la adquisición de una L2. Pero, así como lo menciona Vázquez (1992), “todas las investigaciones realizadas en torno al castellano u otras lenguas resultan insuficientes si no se concretan en métodos, enfoques, técnicas y materiales de enseñanza”.

De este modo, la implicancia que la investigación en el AE tiene en el ASL se ve reflejada en diversos ámbitos. Por ejemplo, la didáctica de la lengua, la pragmática, el análisis del discurso, y el más reciente, el procesamiento de lenguaje natural para la enseñanza de lenguas asistida por computador (PLN y CALL). En este último ámbito, el estudio de AE, ha aportado al estudio del PLN, explicaciones sobre los errores cometidos con mayor frecuencia, los cuales se integran en los programas y plataformas diseñadas para el aprendizaje autónomo, conocidas como los sistemas tutoriales inteligentes (Vázquez, 1991).

Con respecto al fenómeno sobre la transferencia, la investigación en el ámbito de la ASL, carece aún de estudios que determinen con mayor precisión los errores cometidos en la producción oral y escrita en diversos contextos de aprendizaje. Entre estos, cuáles son los fenómenos a los que podría atribuírsele la interferencia positiva o negativa de la LM y, al desarrollo en la interlengua de aprendices de ELE. Precisamente, cuando los estudiantes están expuestos al *input* de la lengua en diversos contextos, se crea siempre la necesidad de abordar de forma adecuada y precisa la lengua para producir enunciados con intenciones comunicativas definidas. En este acto comunicativo, por lo general, los estudiantes trasladan de su lengua materna los elementos y estructuras lingüísticas, pragmáticas fonéticas y fonológicas hacia la lengua meta. Los aprendices, por lo general, no son conscientes de estas transferencias, ya sea por el tipo de comunicación a la que se enfrentan, el tiempo del que disponen, las estrategias que utiliza para sortear situaciones en las que necesita

compensar la información o por el desconocimiento de las estructuras o aspectos lingüísticos que distan de su LM.

Desde esta perspectiva, puede considerarse el AE en el marco del enfoque comunicativo, cuyo objetivo responde a las exigencias de la comunicación a las que se ve enfrentado el aprendiz. Bajo este enfoque, se concibe la lengua como un sistema complejo en el cual interviene no sólo procesos cognitivos donde se construye, asimila y decanta el proceso de adquisición de la lengua, sino que, a su vez, se manifiestan múltiples factores que conducen a la expresión (oral o escrita) y el uso del sistema lingüístico en los actos comunicativos de la vida cotidiana.

Por esto, al orientar la dinámica del proceso de enseñanza y aprendizaje de la competencia comunicativa a partir de un análisis específico de los errores de los aprendices, ofrece herramientas útiles que contribuyen al mejoramiento de la adquisición de la L2. Entre estas herramientas cabe destacar el aporte que hace el AE a la caracterización de los estados de adquisición de la IL por los cuales atraviesa un aprendiz. Esto permite no sólo identificar las etapas, sino a su vez, determinar cuáles son los errores más frecuentes, cuáles aparecen según el nivel de proficiencia o lengua materna. Además, permite determinar cuáles desaparecen después de cierto tiempo de intervención lingüística y, los que finalmente persisten o que presenta mayor dificultad en el proceso (Quiñones, 2009).

Adicionalmente, en relación con el ambiente de aprendizaje de ELE, la mayoría de estudios actuales sobre AE se ha desarrollado en ambientes de clases presenciales y enfocadas a la descripción de problemáticas en el campo de errores propios del sistema lingüístico. En este contexto es interesante mencionar los estudios de Vázquez (1991) llevado a cabo en clases de ELE a estudiantes de Alemania; el estudio de Quiñones (2008) con estudiantes de secundaria en Alemania, seguidos por Alexopoulou (2006) a estudiantes de pregrado de ELE en la Universidad de Atenas en Grecia, Rakaseder et al. (2014) en estudiantes universitarios de las carreras de gestión y asesorías de medios de una universidad de Austria y, Ferreira et al. (2014, 2015, 2016, 2017) en clases presenciales con estudiantes de intercambio de pregrado y posgrado de diferentes carreras en la Universidad de Concepción en Chile. Por consiguiente, la aplicación de un AE a los textos provenientes de publicaciones en comunidades de aprendizaje, arrojará nuevos indicios acerca de la interlengua en ELE y los errores producto de la influencia de la LM.

### **1.2.2 El análisis de errores asistido por computador (CEA)**

Junto con el creciente avance de los procedimientos metodológicos de la LC, el Análisis de Errores implementó en sus estudios, técnicas derivadas de la LC. En este aspecto, el estudio de AE se desarrolla en dos corrientes asistidos por computador (CEA del inglés *Computer-assisted-error-analysis*): 1) estudios relacionados con el desarrollo y evaluación en la detección automática de errores y el etiquetado de estos (con perspectivas en CALL y ICALL) y, 2) el Análisis de Errores basado en corpus computarizados de aprendices para el estudio de la interlengua (del inglés *computer-learner-corpus-based-error analysis*).

En estas dos corrientes se ha desarrollado diversos estudios que aportan tanto al sistema de notación, etiquetamiento, como al estudio de la interlengua en relación con los estadios del desarrollo de la misma y las tendencias recurrentes. En el último se puede citar trabajos en diferentes lenguas y tipos de error como, por ejemplo: Colocación en inglés y español (Granger, 1999, 2004), Tiempo verbal pasado irregular (Tono y Aoki, 1998) entre otros.

#### **La taxonomía de errores según CEA**

Si bien no existe un consenso en cuanto a la clasificación taxonómica en errores, los criterios definidos por Corder (1967), sientan las bases para la construcción de cualquier tipo de taxonomía o incluso su modificación. Así como lo menciona Díaz-Negrillo (2007) actualmente, la taxonomía de errores describe la observación de los datos de un corpus minimizándose la interpretación subjetiva de los errores y la categorización de estos. No obstante, es necesario delimitar una taxonomía más estándar para designar los errores de aprendices en un corpus computarizado (Granger, 2004; Díaz-Negrillo, 2007)

Por lo demás, aun cuando no hay una taxonomía estándar, si existe una serie de criterios para la elaboración de taxonomías. Con respecto a esto, los criterios principales están basados en los pasos propuestos de Corder (1967), las dimensiones del error y las clasificaciones de estos (Díaz-Negrillo, 2007; Tono, 2003).

Las dimensiones de la taxonomía de errores refieren a la descripción, la clasificación y, la explicación de la modificación de la lengua objeto de estudio (LO) (James, 1998; Díaz Negrillo, 2006; Granger, 2004). En este sentido, la inclusión de las dimensiones a una taxonomía de error corresponde a:

- Clasificación lingüística: características del error (léxico, tiempo, categoría gramatical)
- Taxonomía de modificación de la LO: refiere a las alteraciones del aprendiente presentes en el error tales como la omisión, la adición, la sustitución y orden.

La combinación de estas dos dimensiones permite la construcción de una taxonomía que da cuenta tanto del error a un nivel lingüístico como su respectiva categorización en el tipo de error cometido por el aprendiz.

### **El sistema de anotación de errores**

Los sistemas de anotación de errores están basados en la combinación de varias dimensiones propuestas para las taxonomías de error. Así Dagneaux et al (1998) proponen una serie de pasos para la elaboración de un sistema de anotación con la finalidad de mantener la estandarización de las etiquetas y su codificación. Otros autores como Payrató (1995), Díaz Negrillo (2007), convergen en estos criterios para la elaboración de sistemas de anotación. A continuación, se presenta los criterios acordados con los autores mencionados con su respectiva descripción.

**Criterios para el sistema de anotación según Granger:** (1) Informativo pero práctico: puede tener información detallada para proveer datos útiles de los errores de aprendices. Sin embargo, en cuanto más informativo sea será más difícil de manejar la información. (2) Reutilizable (reusable) (Granger, 2004): las categorías deben ser lo suficientemente generales para ser usadas en diversas variedades de lenguas. (3) Flexible: debe permitir la adición o eliminación de etiquetas en el estado de anotación del corpus. Debe también ser flexible a la hora de recuperar la información de la anotación para su posterior análisis. (4) Consistente: la taxonomía y el sistema de notación deben compararse por separado en archivos diferentes. Esto con el fin de evitar errores en la definición de cada uno y dificultar así el proceso de notación por parte de los anotadores (Ferreira et al. 2014).

Los **criterios definidos por Payrató** (1995) para sistemas de anotación definen que: (1) neutralidad para evitar la interpretación subjetiva, (2) globalidad, lo que implica la recolección de la totalidad del fenómeno, (3) omnifuncionalidad, que permite diversos usos y aplicaciones, (4) claridad, que indica la legibilidad de la representación de la

notación, y (5) la universalidad, lo que involucra la compatibilidad con otros sistemas de notación.

### **1.2.5 El análisis de errores y la investigación basada en corpus de aprendices**

La investigación en Análisis de Errores (AE) ha tomado una nueva dirección gracias a los avances tecnológicos e incorporación de procedimientos provenientes de la disciplina de la Lingüística de Corpus, específicamente, de la línea de investigación en corpus de aprendientes de lenguas (del inglés, *Computer Learner Corpora*). Esta evolución metodológica se ve reflejada en las técnicas para la recolección y tratamiento de textos, las cuales se apoyan en recursos tecnológicos para la recuperación y análisis de muestras a gran escala en formato digital (Dagneaux, et al., 1998; Granger, 2004; Ferreira Et Al., 2014). Por medio de *software* especializado (programas para el etiquetado de errores) se identifica los errores, se procede a marcarlos con un sistema de anotación y se recupera la información para realizar un análisis de las tendencias de uso erróneo a partir de los datos cuantitativos arrojados por el *software*.

Asimismo, se puede determinar si estos errores se cometen de forma sistemática, con qué frecuencia ocurren y en qué contexto aparecen gracias a la posibilidad de obtener los extractos del texto donde está etiquetado el error (Granger, 2004). La metodología del AE apoyada por la tecnología (del inglés, *Computer aided-Error-Analysis*) procede siguiendo una serie de etapas propuestas inicialmente por Corder (1967). Estas etapas son: 1) la identificación de los errores, 2) la clasificación acorde con los criterios establecidos (estos pueden ser lingüísticos, pedagógicos, comunicativos), 3) la descripción de los errores acorde con una taxonomía de la modificación de la LO y 4) la explicación de la fuente donde se originan los errores.

### **1.3 El tratamiento de errores y la reparación**

Reflexionar sobre el cuestionamiento docente de ELE en relación con la corrección de errores, surgen preguntas como: ¿son todos los errores igual de importantes? ¿Cuáles son más graves y cuáles deberían ser tratados? ¿Por qué y para qué se corrigen los errores? En estos aspectos, la visión y el conocimiento que tenga el docente sobre corrección de errores, modelos de tratamiento y herramientas de corrección, permitirá aportar en el mejoramiento y tratamiento de errores en los aprendices de la LO. Asimismo, el conocimiento sobre la gravedad del error influirá en qué errores deberá intervenir antes de que estos se fosilicen y no puedan revertirse por falta de atención

en estos.

La gravedad, así como lo define Torijano (2006), refiere a la medida en la que influye el error en el proceso de comunicación del aprendiente. Sin embargo, la gravedad también dependerá de si estos errores son sistemáticos y necesarios de corregir, dada la interferencia negativa en la conformación de la interlengua del aprendiente. Muchas veces, los errores en relación con la formación de reglas que permitan la comunicación, pueden entorpecer la dinámica comunicativa por causa de la no aceptación o intolerancia que produzca en el interlocutor, quien cumple el papel de hablante nativo de la LO. Todas estas consideraciones deben ser parte de un modelo de tratamiento que permita tratar con éxito los errores provenientes de la LM.

La corrección de la producción escrita tiene características que permiten una intervención más focalizada con algunas ventajas, así lo argumenta Alexopoulou (2005:18),

- “Es mejor aceptada por parte de los alumnos.
- La sensibilidad de los alumnos no se ve afectada.
- El profesor dispone de todo el tiempo necesario para tomar decisiones acerca de la solución que debe proponer”.

En la escritura, el tratamiento de los errores se orienta principalmente en la precisión gramatical (atención a la forma) focalizándose en la corrección de los errores lingüísticos que impiden una comunicación efectiva (uso de los artículos, tiempos verbales adecuados, entre otros). Sin embargo, no puede relegarse la importancia que tiene durante el proceso correctivo, la conciencia que los aprendientes deben desarrollar al reconocer y reparar el error corregido por el profesor. En este sentido, diferentes autores aluden a la necesidad de desarrollar la práctica en el estudiante en relación con la entrega del producto escrito (el texto escrito) con una edición previa y, en el caso de la corrección, reeditararlo y reescribirlo para superar los errores indicados (Alexopoulou, 2005).

Varios modelos de tratamientos, buscan llevar a la práctica del estudiante los pasos de revisión, edición y reparación, así la escritura del texto se convierte en un proceso de reelaboración de los primeros borradores o bosquejos y, la revisión y corrección forman parte del transcurso de la redacción. En el caso de la revisión y edición, la comparación entre las versiones anteriores con el tratamiento de los errores y el producto final, resulta un modelo efectivo tanto para el estudiante como para el profesor, donde se

enfatisa en la concienciación de los errores corregidos y el aprendizaje de estos (Alexopoulou, 2005, 2011).

### **1.3.1 Modelos de tratamiento de errores y propuestas didácticas en ELE**

Tratar errores de cualquier tipo, requiere de una base de técnicas y estrategias que permitan al aprendiente profundizar en la identificación y reflexión de los errores señalados por el profesor. De esta forma, se debe orientar la intervención correctiva hacia una sensibilización y reparación del aprendiente donde no le reste importancia al error y no se desmotive con la corrección, sino que se produzca la reflexión sobre las problemáticas observadas en su interlengua y, como consecuencia, la corrección de estos (Alexopoulou, 2005). En esta línea, los estudios donde la intervención correctiva está centrada en la reflexión del aprendiente, tiene como finalidad 3 aspectos relevantes:

- La sensibilización del aprendiente ante ciertos fenómenos interlingüísticos o intralingüísticos producidos durante la conformación de la interlengua.
- Apoyo para el reconocimiento e identificación de los errores y la autocorrección.
- Fomentar su interés por el monitoreo, seguimiento y clarificación en cuanto a los errores que surgen durante su proceso de aprendizaje.

Para lograr la operacionalización de estos aspectos en el aprendizaje es necesario estimular la autocorrección y fomentar los espacios de participación en los que el aprendiente regule su producción. Esta postura y actitud por parte del aprendiente implica una dinámica distinta en la clase o ambiente de aprendizaje semipresencial, donde supone centrar al aprendiente como protagonista de su corrección y reparación del error. No obstante, este tipo de modelo, de corte pedagógico y didáctico,

En cuanto a la investigación en modelos de corrección y tratamiento de errores, cabe destacar el modelo de tratamiento propuesto por Alexopoulou (2005), donde enfoca la reparación desde el punto de vista de la actitud del alumno siguiendo una serie de pautas relevantes a la hora de corregir. Estas pautas consideran al alumno como el protagonista ante la corrección positiva. Para eso, se toma en cuenta los aspectos afectivos y sus implicaciones, cuyo efecto permite diferenciar cómo se siente el aprendiente ante la corrección. En este aspecto, la autora alude a dos elementos afectivos que pueden tener una repercusión positiva o negativa, y como consecuencia, requiere de la atención del profesor, estos son la ansiedad y la motivación. Respecto a

la primera, es necesario eliminar los factores que fomentan la ansiedad en el aprendiente y bloquean el aprendizaje, como por ejemplo, evitar la exposición innecesaria delante de otros compañeros, o en el caso del ambiente mediatizado por la tecnología, convendría exponer los errores de acuerdo con el nivel y los errores focalizados, y por último, evitar la frustración y el temor que siente el aprendiente frente al error.

El segundo elemento, la motivación, se refiere principalmente a la repercusión que puede tener la retroalimentación, por lo que el profesor deberá considerar en la intervención correctiva efectiva lo siguiente (Alexopoulou, 2005):

- Propiciar la reflexión y la autocorrección en el aprendiente, promoviendo la capacidad del monitoreo.
- Promover la autonomía y la corresponsabilidad en el aprendizaje.
- Fomentar la corrección constructiva.
- Valorar la producción acorde con los aciertos positivos y no sólo lo erróneo.

La importancia de este modelo radica en el papel centrado en el aprendiente a través de la sensibilización y la afectividad (la motivación y la ansiedad) para lograr una reparación del error. Los modelos tradicionales se centran en el error relegando el papel que tiene el alumno en su proceso de reparación (Alexopolou, 2005; Maldonado, 2013).

Con respecto a otros modelos de tratamiento centrado en el punto de vista del alumno, la propuesta didáctica de Santos Gargallo (1990) considera una serie de técnicas para la corrección de errores en la expresión escrita considerando los siguientes aspectos basados en el proceso de identificación y reflexión de la escritura en el carácter gramatical y/o pragmático que es relevante destacar:

- Elaboración de listas de frases incorrectas extraídas de la escritura, ante la cual el estudiante reflexione sus errores para valorar la gravedad del error.
- Comparar la producción errónea con la producción correcta considerando la explicación gramatical incumplida, de manera que el estudiante sea consciente de sus propios errores.
- Corregir los escritos señalando en el margen la causa del error y hacer que sea el estudiante quien corrija las producciones apoyado por las gramáticas y diccionarios. Estas correcciones deben ser monitoreadas y revisadas por el profesor.
- Solicitar la reescritura del texto con las correcciones pertinentes o escribir un texto nuevo usando algunas de las estructuras del ejercicio anterior.

La autora (Santos, 1990) expresa que el tratamiento de errores y la reflexión sobre los mismos podrán ayudar a mejorar el conocimiento gramatical, pragmático y cultural, causando un efecto positivo y directo en la capacidad para comunicarse de forma efectiva en la escritura.

### **1.3.2 El tratamiento de errores en ambientes de aprendizaje en el aula versus comunidades de aprendizaje virtual**

El tratamiento de los errores en los diferentes espacios de aprendizaje se observan marcadas diferencias a la hora de corregir. Si bien las clases presenciales tienen la ventaja de contar con el profesor en presencia física, el ambiente generado en las comunidades virtuales también cuenta con tutores o pares de aprendices que se enfocan en la corrección de los errores (corrección en el cuaderno de notas o en los escritos publicados por los aprendientes de cada comunidad) de forma intuitiva. En estos últimos se cuenta con la posibilidad de una corrección directa de los pares quienes son hablantes nativos de la LO del aprendiz. En esa medida, los intercambios originados en este espacio permiten un acercamiento mayor al reconocimiento de errores de transferencia y su posible intervención.

En espacios generados como *www.italki.com* la comunidad participante integra la metodología de corrección basada en el conocimiento lingüístico que tenga cada aprendiente. Así las correcciones en cada texto escrito creado en este espacio son intuitivas y obedecen a lo que cada miembro interpreta. Ahora bien, el sitio ofrece artículos destinados al mejoramiento del aprendizaje, claves para lograr una buena conversación y temas generales relacionados con el éxito de la adquisición de la lengua.

En el aula de clases, los profesores pueden utilizar estrategias de retroalimentación correctiva basadas en diferentes tipos como las clarificaciones, las preguntas indirectas o con un grado más de especificación como lo son las claves metalingüísticas, las reformulaciones entre otras; cualquiera de estas estrategias permite corregir al aprendiente acorde con un criterio de errores previamente identificados. Sin embargo, cabe mencionar y destacar que los errores de transferencia, debido a la complejidad que implica el análisis de los errores entre la lengua materna, la lengua objeto de estudio y otras lenguas aprendidas, son complejos de abordar por la diversidad que en sí representan. Como se mencionaba anteriormente, los errores de transferencia muchas

veces deben ser analizados de forma contrastiva para identificar si hay interferencia de la LM hacia la LO (errores interlingüísticos) o si es un error propio de la intralengua (errores intralingüísticos).

## **2. CALL: METODOLOGÍA Y LA ENSEÑANZA DE LENGUAS ASISTIDA POR COMPUTADOR**

La metodología para la enseñanza de las lenguas extranjeras, en relación con el aprendizaje, y la evaluación, ha experimentado en las últimas décadas una evolución constante y dinámica que se encuentra estrechamente vinculada a las propias circunvoluciones que caracterizan al panorama actual (Vez, 2010). Estas son, por ejemplo, los movimientos socio interculturales, políticos y el acelerado proceso de innovación tecnológica en torno al ser humano y el ambiente que lo rodea (Vez, 2010). En este contexto, el responsable directo de este cambio ha sido el tan mencionado fenómeno de la globalización. Si bien, aun cuando estas circunvoluciones han afectado todos los ámbitos, la que ha causado mayor impacto ha sido la revolución tecnológica, que incluso, ha llegado a puertas del aula y al conocimiento de la información mediado por este. Esta situación ha llevado al ámbito de ASL y la didáctica de lenguas a dar un paso hacia una nueva forma de intervenir los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas segundas o extranjeras. En este sentido, la preocupación por esta nueva inclusión metodológica, ha sido abordada por una de las interdisciplinas más reciente de la lingüística aplicada, CALL (del inglés, *Computer Assisted Language Learning*) (Vez, 2010; Ferreira, 2007).

El aprendizaje de Lenguas Asistido por computador (CALL) es una interdisciplina que está estrechamente relacionada con diversas áreas de la lingüística aplicada como el ámbito de ASL, la inteligencia artificial y otros, nutriendo así los planteamientos teóricos y prácticos aplicados a la enseñanza y aprendizaje de lenguas. En este ámbito interdisciplinario se lleva a cabo, según como lo menciona Ferreira, “importantes esfuerzos por investigar e implementar metodologías de enseñanza de lenguas que incorporen la tecnología de manera efectiva, posibilitando así la enseñanza de la lengua, no sólo en ambientes no presenciales, sino también semi-presenciales”. (Ferreira, 2007: 273).

Esta interdisciplina se ha constituido como un área donde se investiga y lleva a cabo estudios empíricos con el fin de responder a la pregunta sobre cómo integrar el

computador a las metodologías de enseñanza de cualquier lengua (Pennington y Stevens, 1992; Chapelle, 2001; Hubbard, 1992, 2004; Ferreira, 2007). En términos generales, se refiere al uso de aplicaciones computacionales en la enseñanza aprendizaje de L2 en diversas modalidades de uso. Entre estas, *e-learning* (a distancia o en línea), *b-learning* (semipresencial: en línea y presencial) y presencial (presencia física) para la enseñanza aprendizaje de lenguas. Si bien la práctica docente se ha limitado en el aula tradicional a la creación de estrategias de enseñanza presenciales ausente de nuevas tendencias tecnológicas para ser aplicadas indistintamente en el aula, el acelerado proceso de la tecnología, dirigió la mirada hacia la inclusión de esta en las últimas décadas en la enseñanza. Este nuevo planteamiento, ha permitido generar alternativas con el uso de la tecnología que favorezcan al mejoramiento del aprendizaje y, por ende, a facilitar la tarea del profesor como orientador del proceso. Desde la década de los cincuenta, los profesores de lenguas han sido testigos de este fenómeno que ha revolucionado la enseñanza, llevando así al plano comunicativo y tecnológico, el aprendizaje de la lengua. De este modo, pronto se vio la necesidad de incluir la tecnología multimedia en los diferentes niveles de enseñanza para así responder a las nuevas exigencias y demandas de la actualidad.

Ahora bien, CALL como toda interdisciplina, ha atravesado diversas etapas de evolución, correspondiéndose estas con los paradigmas sobre la concepción lingüística, la adquisición de la lengua y lo que atañe al complejo sistema lingüístico. Por lo tanto, al igual que se iba gestando la aparición de nuevos planteamientos teóricos que intentaban responder al fenómeno sobre la adquisición de lenguas, todas las interdisciplinas implicadas en dichos fenómenos se vieron afectadas en función del perfeccionamiento de las teorías sustentadoras del procesamiento de la lengua. Así, la interdisciplina CALL atravesó desde los planteamientos conductistas que hacía hincapié en ejercicios repetitivos (Chapelle, 2011) hasta las propuestas comunicativas integradoras de la hipótesis interactiva en función del acelerado proceso de la tecnología y la comunicación mediada por computador (en adelante CMC). CALL junto con estos adelantos tecnológicos de CMC (video chat, chat sincrónico, ambientes de aprendizaje sincrónico, entre otros) experimentaron cambios en la enseñanza, convirtiéndose así, en herramientas potenciales para ser utilizadas en el aprendizaje de una lengua.

Por esta razón, se hace evidente retomar los supuestos teóricos del aprendizaje basado en la instrucción formal en el aula en relación con los contextos de aprendizaje

autónomo apoyado por la tecnología. Como se ha mencionado en párrafos anteriores, ¿cuál sería entonces el papel del contexto del aprendizaje con respecto a los fenómenos que se produce durante el proceso, y específicamente, la transferencia como fenómeno principal?

## **2.1 El surgimiento de CMCL: Computer-Mediated Communication for Language and Learning**

La comunicación mediatizada por el computador (CMC) ha sido objeto de estudio para profesores e investigadores en el contexto del aprendizaje de lenguas. Estos términos refieren a la escritura, lectura y oralidad vía *networked* en el computador, es decir, utilizar las habilidades lingüísticas a través de programas mediatizados por el computador (Warschauer, 2001). Hacia la década de los 80, los investigadores fijaron su atención en lo que podría ser potencialmente el uso de CMC para apoyar los procesos de aprendizaje y enseñanza de lenguas con una orientación comunicativa. Entre estas posibilidades de uso, los aprendices obtendrían beneficios del intercambio, por ejemplo, con otros hablantes nativos, más que en la conversación misma suscitada en el aula (Lamy y Hampel, 2007). En la década de los 90 comenzaron a ser usados en distintas instituciones, textos basados en la comunicación asincrónica para ofrecer mayores oportunidades a los aprendices. Desde entonces, gradualmente se ha incorporado las herramientas de la comunicación asincrónica del correo o bien otras que se desarrollaron posteriormente. Así en este orden, se ha originado bajo la influencia de CMC tres diferentes líneas de investigación: CMC en la educación, CALL y socio-personal CMC.

La relación entre CMC y CALL ha sido estrecha en diversas fases de desarrollo. Entre estas, la fase donde se incluye los estudios de CMC es donde CALL gradualmente se enfoca hacia la llamada fase de integración, la cual corresponde a la inclusión interactiva e integradora de CALL desarrollada por Warschauer (1998), Pennington (1992) y Garret (1991) (Warschauer, 1998, 2001; Pennington et al., 1992; Lamy y Hampel, 2007) y la mirada hacia el enfoque comunicativo prominente en esa época de la enseñanza. Esta fase se originó gracias a los adelantos tecnológicos en la multimedia (texto, hipertexto, gráficos, sonidos, animación y video) y el internet. Con la llegada de estos adelantos la enseñanza comenzó a dar pasos hacia el aprendizaje a distancia por medio de grupos colaborativos y metodologías pedagógicas basadas en el enfoque comunicativo y cooperativo. Ahora bien, con este primer acercamiento

al surgimiento de CMCL y CALL, ¿cuáles han sido los beneficios entregados durante varios años de investigación respecto del proceso de aprendizaje y enseñanza de lenguas? Según la literatura, los estudios realizados bajo el enfoque de CMCL y CALL han promovido múltiples escenarios para su investigación desde el incremento en la participación del aprendizaje de los aprendices hasta cuestiones implicadas en la identidad de la comunidad del aprendizaje.

La investigación se ha enfocado, por ejemplo, en las habilidades orales donde el CMCL promueve la oralidad en los contextos de comunicación por chat (escrito) para preparar a los estudiantes en las habilidades orales y de comprensión escrita. En relación con *discourse* CMCL permite identificar una serie de formas discursivas de los aprendices. Ahora bien, con respecto a las facilidades que brinda CMCL conviene destacar los resultados de investigaciones como se presenta continuación.

Descriptor	Findings
Learner experience (16 studies)	CMCL 'received positive reactions' (11 studies). There were negative attitudes due to: CMC-based learning (three studies); technical problems (two studies).
Participation pattern (six studies)	Syntactic complexity in synchronous text-based CMCL: three studies found no difference with non-chat settings, and three found greater quantity of input but no difference in quality.
Oral skill (four studies)	CMCL promotes speaking (two studies on chat, two on audiographics).
Educational technology (two studies)	The nature of the platform influences interaction.
Literacy (two studies)	CMCL facilitates techno-literacy.
Cognitive skills (two studies)	CMCL facilitates higher-order thinking.
Teaching delivery (one study)	CMCL facilitates lesson delivery.
Discourse (one study)	CMCL facilitates communicative competence in the discourse of chat.
Task design (one study)	CMCL needs to be closely tied in to task design.

**Figura 3.** CMCL como herramienta para facilitar el aprendizaje. Fuente: Lamy y Hampel, 2007

Como puede observarse en la figura 3, el incremento de estudios muestra la utilidad de CMCL en los procesos de aprendizaje promoviendo así el mejoramiento de este. Por ejemplo, en el descriptor *discourse* CMCL facilita la competencia comunicativa en el discurso utilizado mediante el chat. Con estos precedentes, tanto CALL como CMCL han aportado a las problemáticas sobre los métodos y metodologías que promuevan el mejoramiento de los procesos de aprendizaje y enseñanza de lenguas

tanto segundas como extranjeras.

## 2.2 El enfoque de aprendizaje NBLT en las comunidades virtuales

El internet y la tecnología multimedia han experimentado un creciente y constante avance en materia de comunicación, permitiendo un intercambio comunicativo entre diferentes aprendices de lenguas y tutores formales o informales en diversas redes de aprendizaje. Este tipo de intercambio conocido en CMCL y CALL como TELL (del inglés *Technology-Enhanced Language Learning*), WELL<sup>4</sup> (del inglés *Web-Enhance Language Learning*) y NBLT (del inglés *Network-Based Language Teaching*) han surgido recientemente gracias a la posibilidad de crear comunidades de aprendizaje sincrónico o asincrónico disponible en plataformas diseñadas para fines comunicativos y de aprendizaje colaborativo (Warschauer, 1998, 2001). El NBLT o enseñanza de lenguas a través de redes sociales o comunidades, se refiere al uso del computador conectado a una red local o global, permitiéndose así la comunicación uno a uno, uno a muchos y muchos a muchos. La investigación en NBLT “explora las situaciones que surgen cuando los estudiantes cuentan con recursos como textos, medios audiovisuales, y tienen contacto con otros hablantes de la lengua en contextos de interacción mediada por computadoras” (Ocampo y Toledo, 2012:59). Los conocimientos aprendidos basados en NBLT están centrados en la cultura como parte de los ejercicios de telecolaboración que se desarrollan en este tipo de plataformas (Kern, Ware y Warschauer, 2008). Así en palabras de Ocampo y Toledo (2012:60), “la rápida evolución de las tecnologías y la fluidez de los contextos de comunicación, la flexibilidad por parte de los maestros e investigadores del NBLT es esencial, ya que este tipo de áreas de rápido y constante avance exige un pensamiento inventivo, perspectivas críticas, tecnología y amplio dominio cultural”.

Los *virtual learning environments* o ambientes de aprendizaje virtual son plataformas diseñadas para un aprendizaje *e-learning* (a distancia) son herramientas tecnológicas que permiten apoyar la enseñanza de modo virtual, disponibles en la web 2.0. De esta forma se organiza y distribuye diferentes cursos en línea, para un aprendizaje autónomo o tutorado por monitores. Con una plataforma de este tipo es posible operar diversas manera de uso y utilización de fases para un curso en específico, como por

---

<sup>4</sup> Para mayor información sobre los diferentes acrónimos utilizados para denominar las diversas líneas de investigación en CALL y CMC consulte Lamy y Hampel, 2007:8. *Online communication in language teaching and learning*.

ejemplo, la elaboración de las temáticas y su implementación en línea, las actividades de monitoreo y la retroalimentación y, sin olvidar, la evaluación tanto de las habilidades y competencias adquiridas por el estudiante como la evaluación del proceso formativo. Estas plataformas *e-learning* funcionan como un ambiente donde los estudiantes llevan a cabo actividades que promueven el auto aprendizaje, bajo el enfoque cooperativo con la comunidad virtual en la que se encuentran inscritos. Esto se logra a través de las herramientas y productos incluidos en dichas plataformas como lo son el chat, los foros, el intercambio de documentos de texto o audio de forma sincrónica o asincrónica, entre otros.

Los ambientes virtuales de aprendizaje se basan en el principio establecido por el aprendizaje colaborativo, donde los usuarios pueden depender de sus iguales para resolver las situaciones comunicativas durante el intercambio u otras cuestiones surgidas en el aprendizaje (Ocampo y Toledo, 2012).

Debido a la evolución de las plataformas disponibles para el aprendizaje de lenguas, en la última década han surgido una serie de comunidades virtuales, cuyo objetivo ha sido promover el mejoramiento de la competencia comunicativa a través del intercambio lingüístico e intercultural entre aprendices de lenguas. No obstante, en la investigación han sido objeto de numerosas discusiones dadas las barreras que en sí presenta la comunidad de aprendizaje. La razón de estas barreras es la multiculturalidad con la que se desenvuelven los miembros de la comunidad, donde nativos y no nativos de la lengua pensarán, actuarán y escribirán en diferentes maneras dependiendo de sus propias normas culturales. Sin embargo, esta riqueza multicultural y plurilingüe acorde con las diferentes formas de pensar es precisamente lo que ofrece una comunidad en línea para cualquier tipo de aprendizaje.

Las comunidades “virtuales o en línea” surgen en la década de los 80 con el propósito de reforzar la práctica continua mediante el intercambio de conocimiento sobre el cual se tiene un interés común. El surgimiento de las tecnologías comunicativas y la posibilidad de la comunicación a distancia mediada por el computador, ha permitido que “un gran número de usuarios en un espacio común de intercambio de mensajes” (Rodríguez, 2007) interactuaran en torno a intereses comunes. Dichos intereses pueden estar destinados a la discusión, al intercambio de información o al aprendizaje de idiomas extranjeros.

Algunas comunidades de aprendizaje en línea como *Italki*, *Polyglot Club* y *Livemocha*, son ejemplos documentados en cuanto a la disponibilidad de los recursos para la

práctica y la comunicación en una lengua extranjera con distintos aprendientes alrededor del mundo. Allí se comparten historias coincidentes entre sus miembros y se ofrece oportunidades para interactuar en la LO. Esta práctica comunicativa se basa en la metodología del enfoque colaborativo donde los miembros de la comunidad trabajan en conjunto para conseguir un objetivo común (Lamy y Hampel, 2007; Rodríguez, 2007).

Cabe destacar que estas comunidades al estar disponibles en plataformas en línea mediatizadas por recursos computacionales, han hecho que estén basadas casi exclusivamente en la escritura. En este aspecto, el registro continuo de las interacciones escritas (vivencias, relatos, etc.) reflejan una adaptación del valor simbólico de lo que representa una comunidad de aprendizaje (Rodríguez, 2007; Long, 1983, 1996; Long y Robinson, 1998).

### **2.3 La escritura en las comunidades virtuales y la influencia de la lengua materna**

Las comunidades de aprendizaje de lenguas en línea están basadas en la comunicación e intercambio de información mediada por el computador (del inglés, *Communication mediated Computer, CMC*). La comunicación que surge allí se produce en la escritura, la lectura y oralidad vía *Networked*, donde se practica las habilidades lingüísticas para aprender una segunda lengua (Warschauer, 2001). Entre estas posibilidades de uso, los aprendientes de las comunidades obtienen beneficios del intercambio con otros hablantes nativos, dado el interés por el aprendizaje de una lengua extranjera común o la del aprendiente (Lamy Y Hampel, 2007).

A través de la comunicación vía computacional, estas comunidades de lenguas se han convertido en un espacio de interacción casi exclusivamente escrito, basado principalmente, en el intercambio vía chat (sincrónico) o en la publicación de textos escritos resultados de la práctica en una lengua extranjera (asincrónico).

La escritura en estos sitios es libre, espontánea y el uso de la lengua meta es real en contextos de comunicación auténtica. De esta forma, se convierte en un proceso colaborativo propiciándose la interacción, la negociación del significado y la práctica de la lengua extranjera en diversas situaciones comunicativas (Long, 1996; Lamy Y Hampel, 2007). En este aspecto, cuando el aprendiente se enfrenta al uso de la L2 en un ambiente natural, recurre a diferentes estrategias de comunicación o de aprendizaje, entre las cuales la lengua materna (LM) es la primera opción. El uso de

la LM cobra importancia al suplir vacíos de información lingüística y otras estrategias como la sobregeneralización o neutralización permiten replicar reglas ya aprendidas en la L2.

Asimismo, los aprendientes en este ambiente de aprendizaje pueden controlar la ansiedad o el nerviosismo causados por la participación presencial en el aula de clases (Lamy y Hampel, 2007). Por ello, la producción escrita digital propicia un nuevo procedimiento de escritura, donde su relevancia y análisis es similar a la de cualquier otro tipo de texto generado en otro medio físico (Cassany, 2006).



### **3. LINGÜÍSTICA DE CORPUS**

La Lingüística de Corpus es una línea de investigación de la lingüística funcionalista actual y la lingüística textual, en la cual se distingue claramente su procedimiento y metodología. El carácter empírico que posee hace de este tipo de investigación, un procesamiento riguroso donde se analiza recolecciones extensas de textos naturales, ya sean orales o escritos, cuya denominación se orienta hacia corporas de lenguas. Estas muestras de textos, independientemente del canal de producción, son observadas y analizadas a través de programas computacionales, donde se destaca el empleo de las tecnologías recientes de la informática y la comunicación.

En este sentido, la construcción de los corpus debe ser, primeramente, preparados para su tratamiento informático, esto es, el etiquetaje, la notación y la clasificación, para posteriormente procesarlos por medio de la lematización. En este aspecto, dicha lematización permite organizar las estructuras analizadas en clases grupos y formas de palabras o colocaciones idénticas relacionadas con una palabra bajo una entrada a la cual se le designa una serie de rasgos. Con respecto al etiquetaje o notado, las estructuras se marcan según la categoría de la palabra y los rasgos sintácticos significativos. Para ello, existen procedimientos y criterios rigurosos tanto para el diseño de los criterios de notación taxonómicos como la recolección, el tamaño y la organización de los corpus de forma que sean confiables y apropiados para el tipo de investigación que se pretenda desarrollar.

Ahora bien, existen diferentes corporas de lenguas, para lo cual debe determinarse el tipo y características que se tendrá en cuenta para elaborar el corpus con el que se llevará a cabo la investigación. En este aspecto, para lo que en el proyecto de investigación se pretende realizar, los corporas que se utilizarán son aquellos donde las muestras de la segunda lengua se convierten en textos para posteriormente analizarlos bajo el enfoque metodológico del corpus.

#### **3.1 El corpus computacional: características**

Un corpus computacional está compuesto por la recolección de textos escritos u orales de ocurrencia de lengua natural seleccionados para caracterizar un tipo de fenómeno (Leech, 1991; Sinclair, 1991). Estos pueden ser de diferentes tipos con el fin de caracterizar un estado de la lengua, su variedad y otros aspectos relevantes. En este

contexto, un corpus se define como la colección de textos donde se evidencia el uso de la lengua en diferentes manifestaciones.

Una definición más específica la proporciona Crystal (1991) donde delimita que la colección de textos está basada en datos lingüísticos de tipo escrito o de transcripciones orales. Estos pueden ser utilizados para realizar estudios en descripciones lingüísticas, verificaciones de hipótesis y observación de fenómenos presentes en la lengua.

Las características de un corpus computacional refieren a una serie de aspectos de tipo técnico y metodológico, los cuales se consideran para el diseño y construcción de cualquier tipo de corpus. Las características si bien, no tienen un consenso teórico, se consideran para la investigación los aportes de Reppen (2010), Parodi (2007) y otros. Estas características son: la extensión, el formato, la representatividad, la diversificación, la anotación o etiquetado, la procedencia, tamaño de las muestras y la clasificación de la temática. Si bien no se hará una referencia extensa, se considera aclarar en relación con la investigación presentada las siguientes características

- *La extensión del Corpus:* la representatividad de un corpus se ve reflejada principalmente en el tipo de estudio que se pretende llevar a cabo. En el caso de tipos de estudios exploratorios, se considera pertinente una representatividad mayor que la de estudios de tipo descriptivo y con fines específicos. Así como lo expresa Reppen (2010), para estudios que buscan capturar todas las formas, significados o colocaciones de una palabra o una serie de palabras, como por ejemplo un diccionario, una gramática de la lengua, el corpus que se construya necesitará un número importante que tienda a representar la población de la lengua que se estudia.

En palabras de Parodi (2007:105) se explica que,

*“el desafío de contar con un corpus representativo de una variedad determinada de lengua –incluso de un único registro específico de tal o cual lengua es una cuestión compleja debido a la enorme diversidad y variedad inherente a cada lengua particular”*

En este contexto entonces, Reppen (2010) propone que *la representatividad* podrá adecuarse según el estudio a realizar. Por ejemplo, corpus especializados con fines

investigativos específicos. En estos se estudia los niveles lingüísticos de cualquier tipo (gramatical, léxico y otros), para determinar el rol de un fenómeno lingüístico u otras hipótesis en investigación.

- *El tamaño de la muestra por sujeto*: esta característica está relacionada intrínsecamente con la representatividad del corpus. El tamaño dependerá de los objetivos del estudio y si además corresponde a un corpus de tipo exploratorio o un corpus especializado (Reppen, 2010) que represente a la población específica en estudio.
- *Tipos de Corpus*: La construcción de un corpus tendrá como enfoque el tipo de investigación que se pretende llevar a cabo. En este sentido, existe entonces dos tipos de corpus generales: el corpus oral y el corpus escrito. Para cada uno se considera una serie de parámetros que responden al tipo de recolección, los sujetos implicados, el tipo análisis, las herramientas de análisis y la discusión del análisis en relación con los objetivos de estudios (Parodi, 2007). Dentro de cada tipo de corpus también existen diversas formas de corpus, tales como, corpus de hablantes nativos, corpus de aprendices y corpus con fines específicos (Reppen, 2010; Tono, 2003).

### **3.2 El análisis de errores en el marco de la LC Y CLC**

Si bien la Teoría del Análisis de Errores (AE) ha sido ampliamente discutida y criticada, hoy en día ha tomado una nueva posición frente a la rigurosidad metodológica de su análisis (Dagneaux, et al., 1998; Penadés, 2003; Vázquez, 2009; Castillejos, 2009; Quiñones 2009; Reppen, 2010). Esto gracias a los avances tecnológicos, cuyas aplicaciones en la investigación lingüística han favorecido al desarrollo de herramientas para el estudio de la lengua en uso. Entre estas aplicaciones puede mencionarse la evolución de los métodos y técnicas para la recolección y tratamiento de textos en la Lingüística de Corpus (LC). Esta disciplina está enfocada hacia el estudio de la lengua en contextos de uso real para identificar con mayor precisión los fenómenos recurrentes en la lengua. Los corpus consisten en muestras de lengua en uso obtenidas de forma natural, los cuales se procesa de forma automática o semiautomática para obtener resultados sobre dichos fenómenos lingüísticos (Granger, 2004; Aston, 2009; Kübler, 2011).

La implementación de la rigurosidad metodológica de la LC en los análisis de estas muestras, contribuyeron a la investigación en el AE en cuanto a la obtención de resultados más específicos sobre la interlengua de los aprendices. Por lo tanto, la implementación metodológica de la LC en el AE permitió observar e identificar las tendencias de uso, las palabras más frecuentes y, por ende, los errores más frecuentes y recurrentes de la interlengua (Castillejos, 2009). De esta forma, la investigación en el AE arrojó nuevos resultados que contribuyeron al ámbito de Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) como, por ejemplo, el tratamiento del error para el mejoramiento de la competencia lingüística. De igual forma, los aportes se reflejaron en el ámbito de la didáctica de la lengua y el diseño de materiales o libros para la enseñanza de lenguas extranjeras (*FLT del inglés foreign language teaching*).

### **3.3 Los corpus de aprendices electrónicos (CLC)**

La investigación en corpus computarizados de aprendices de lenguas (CLC del inglés *Computer Learner Corpora*) data de la década de los 80. El objetivo principal de este ámbito de investigación está relacionado con el análisis de la interlengua de aprendices de lenguas segundas (L2) o extranjeras (LE). En este sentido, la investigación busca responder a planteamientos sobre los procesos de interlengua, la adquisición de la L2 y los fenómenos del aprendizaje.

Una definición de CLC es la que proporciona Granger en 2004. Un corpus de aprendices es la colección de datos lingüísticos electrónicos auténticos (textos orales o escritos) donde se constata el uso de la lengua objeto de estudio (L2 o LE) (Granger, 2003, 2004). Este tipo de corpus se diferencia de otros tipos de corpus, para lo cual tiene dos características relevantes: 1) son computarizados y tienen la ventaja de poder ser analizados con diferentes herramientas de análisis y, 2) pueden almacenarse una gran cantidad de datos electrónicamente para posteriormente analizarlos y obtener así, modelos de aprendizaje, adquisición y análisis de interlengua de L2. Estos análisis computarizados proveen datos y resultados efectivos, tales como la obtención de frecuencias, concurrencias, sistematicidad y tendencias (Granger, 2003, 2004; Dagneaux et al, 1998; Parodi, 2007; Reppen, 2010).

En este aspecto, el corpus de aprendices se constituye en un nuevo recurso para la investigación en el ámbito de la ASL y el FLT. Así en palabras de Granger (2003), los corpus de aprendices incluso son especialmente útiles cuando el enfoque de

investigación está orientado al problema como, por ejemplo, el análisis del error. Para ello entonces, se define una serie de características y parámetros que se debe considerar a la hora de investigar en este tipo de corpus, los cuales se esbozará brevemente.

- ***Características de los CLC***

Las características de los corpus de aprendices son innumerables según el tipo de investigación. Para efectos de la investigación se considera las siguientes características.

-*Variables del aprendiz:* Con respecto a la variabilidad, Granger (2004) y Tono (2003) proponen considerar todos los factores tanto situacionales como psicológicos de los aprendices para una obtención más exacta de los resultados. En este caso las variables que se debe considerar son: 1) interno y cognitivo: edad, estilo de aprendizaje, 2) variables individuales: motivación y aptitud para la L2, 3) conocimiento de la L1, 4) ambiente de aprendizaje de la L2 y, 5) nivel de proficiencia: declarado y evaluado a través de un test estandarizado.

-*Tipo de recolección* (tareas digitalizadas o computarizadas): Cualquier tipo de recolección en los corpus de aprendices se debe almacenar electrónicamente a través de un computador (Granger, 2004; Tono, 2003). Si bien, algunas tareas para la recolección de los datos, se hace de forma manual, los textos de los aprendices pueden ser digitalizados en dos procedimientos: 1) a través de la creación de documentos PDF donde se escanea el texto original escrito a mano y, 2) posteriormente se transcribe el *pdf* a un texto sin formato *.txt*. Este proceso se realiza con el fin de almacenar tanto el original como la transcripción para análisis posteriores.

Otra forma de recolección de los datos es a través del diseño de tareas computarizadas donde el estudiante escribe el texto (o graba el texto) en programas computarizados. Para el caso de los textos escritos se recomienda utilizar bloc de notas o programas que permitan guardar en formato *.txt*, y que a su vez no tenga corrector ortográfico. De esta manera, se cautela que el texto escrito por el estudiante, se realice de forma natural sin intervención del corrector de programa.

-*Tamaño*: Así como lo plantea Granger (2004), un corpus de aprendices es electrónico y esto permitirá el almacenamiento de cualquier cantidad de textos. En este sentido, el tamaño dependerá del propósito de la investigación y de la disponibilidad de la muestra. Sin embargo, Granger (2004) explica que la investigación en CLC tiene a construir corporas con millones de palabras como base para generalizar resultados a una población determinada.

- *El conteo de las palabras versus fenómenos y tendencias observadas*: Esta característica está relacionada con el tamaño del corpus, el cual se expresa en número de palabras. Esto se lleva a cabo con el fin de constatar si la frecuencia y sistematicidad de los fenómenos observados están relacionados en proporción con el número total de las palabras del corpus (Granger, 2004).

-*La clasificación y la comparación*: Esta característica permite que diferentes corpus sean comparados entre sí. En el caso de análisis de la interlengua, hay comparaciones entre la L1 y la L2 del aprendiz. Otras comparaciones están relacionadas con los criterios propuestos por Selinker (1974) y más contemporáneamente, Granger (2004) Jarvis y Pablenko (2007) sobre la comparación de la L1 del aprendiz, la L2 del aprendiente y la L1 del hablante nativo de la lengua objeto de estudio.

-*La notación*: La notación es un proceso es la práctica de adicionar información de tipo lingüístico informativos y a su vez, información interpretativa según el fenómeno estudiado. Acorde con el tipo de investigación, la notación obedecerá a criterios lingüísticos descriptivos, explicativos u orientados al problema. En el apartado de sistemas de anotación se describirá con mayor precisión la anotación en errores para los corpus de aprendices.

- **Diseño de un corpus de aprendices**

En el apartado anterior se hizo alusión a algunas características predominantes de los corpus de aprendices. Sin embargo, para el diseño y construcción de CLC se debe considerar además otro tipo de aspectos tales como el modo, el género, y otros relacionados con la lengua, los datos y las variables del aprendiz. A continuación, se presenta una tabla con las características generales propuestas por Tono (2003) y Granger (2004).

Características para el diseño de un corpus de aprendices					
Relacionado con la lengua		Recolección de los datos		Variables del aprendiz	
<b>Modo</b>	Escrito oral	<b>Tipo de recolección</b>	Concurrente longitudinal	<b>Motivación- intereses y aptitud</b>	Espontánea necesidad
<b>Género</b>	Diario y ensayos personales	<b>Elicitación</b>	Espontánea Por instrucción	<b>L1 conocimiento</b>	Lengua materna del aprendiz
<b>Estilo</b>	Narrativo argumentativo	<b>Uso de referencias</b>	Diccionario texto fuente	<b>L2= LE/L2</b>	L2, LE
<b>Tópico</b>	General especifico	<b>Limitación de tiempo</b>	libre en línea límite de tiempo	<b>Nivel de proficiencia</b>  <b>Evaluación: externa</b>	Test de proficiencia

**Tabla 2.** Adaptada y traducida de Tono (2003): Diseño y consideraciones para la construcción de un corpus de aprendices. Fuente: Ferreira, Elejalde y Vine (2014).

Las características de los CLC corresponden, principalmente, a los objetivos e intereses del estudio o investigación. En este aspecto, en el diseño y construcción del CLC debe considerarse atributos tales como: los rasgos del texto, la recolección de los datos y las variables del aprendiente. Las características referidas a los rasgos del texto evidencian al tipo de mensaje lingüístico, el estilo y modalidad de discurso. Esto es, el modo, el género o tipo de modalidad discursiva que presente el mensaje (narrativo, argumentativo o expositivo). Con respecto a la recolección de los datos, debe considerarse, por ejemplo, el tiempo, el modo de elicitación, el uso de referencias y las limitaciones del tiempo. Cada una de estas refleja si el texto fue recolectado de manera espontánea, si corresponde a una consecución de textos o tareas, si es libre o

con edición de tiempo, entre otros. Finalmente, las variables del aprendiente permiten diferir entre las internas (edad, estilo de aprendizaje, motivación, actitud), la L1 y su conocimiento, qué tipo de L2 es y si su nivel de proficiencia está evaluado. Todas estas características permiten construir el corpus respondiendo a las variables que se pretenden corroborar y relacionar con el desempeño, el producto y los procesos subyacentes que atañen a la conformación del sistema interlingual.

### **3.4 Procedimientos de la lingüística de Corpus**

La construcción de un corpus lingüístico de cualquier tipo, se debe plantear sobre los requerimientos que considera la Lingüística de Corpus (LC) para el tratamiento y preparación de los textos. Estos requerimientos metodológicos hacen parte de una serie de procedimientos que garantizan tanto la selección correcta de los textos, como su fiabilidad, su extensión y representatividad. Según Parodi (2007) ocho son los criterios para construir y comprender el alcance de un corpus. Estos son:

1. Extensión
2. Formato
3. Representatividad
4. Diversificación
5. Marcado o etiquetado
6. Procedencia
7. Tamaño de las muestras
8. Clasificación y adscripciones de tipos disciplinar y temático.



Si bien, cada una de ellas representa una parte esencial del corpus, la representatividad ha sido el requerimiento más discutido debido a la significancia que tiene el estado dinámico del uso de la lengua. Por lo tanto, en términos generales, Parodi (2007) considera que “un corpus puede ofrecer información detallada acerca de una lengua particular, pero es imposible recolectar un corpus que abarque toda una lengua” Parodi (2007:21). De esta forma, el corpus estará compuesto por el universo de textos que se analizarán y sobre la base de este, se podrá determinar estadísticamente una muestra representativa, que en palabras de Parodi no es el caso en investigaciones lingüísticas (Parodi, 2007,2008).

Ahora bien, con respecto al tratamiento y análisis de los resultados de los corpus, Parodi establece una serie de procedimientos para ello. Por ejemplo, para realizar el tratamiento, es necesario establecer etiquetas que respondan a los criterios de análisis

establecidos, en el caso lingüístico, etiquetas para los aspectos gramaticales, sintácticos, morfológicos y léxicos.

Respecto del análisis de los resultados, existen dos herramientas para determinar tanto las frecuencias de ocurrencias como las concordancias de los procedimientos del etiquetamiento. En relación con las primeras, *las frecuencias de ocurrencias*, se obtiene una lista de palabras ya sea ordenada por frecuencia o alfabéticamente. Esta herramienta ha sido de gran utilidad para decidir la lista de voces que pueden incluirse en un diccionario. Además de esto, también las frecuencias ofrecen índices de frecuencia en los que se presenta el ratio palabra/forma o tipo/, es decir, el número total de palabras de un texto frente al número de palabras diferentes que aparecen en el mismo texto.

Con respecto a *las concordancias*, es una herramienta que permite identificar la etiqueta en un contexto determinado. Del inglés *Key word in context* se obtienen líneas de concordancia de una palabra objeto de estudio (etiquetamiento de la palabra en contexto), en el que se ordena una lista de todas las apariciones de la palabra, junto con un número de palabras de contexto anterior y posterior. A través de este medio se puede visualizar la búsqueda en contexto y así determinar posibles apariciones entre diferentes colocaciones de palabras y fenómenos recurrentes (Parodi, 2007). Así como lo señala Parodi (2007,2008), la mayoría de programas computacionales permiten obtener un número determinado de líneas, según contenga el texto en estudio. Esta herramienta se utiliza comúnmente para además contextualizar los errores en la oración o párrafo.

### **3.5 La investigación en Corpus de ELE**

En el ámbito del español como LE o L2, existen corpus orales y escritos recolectados en formato electrónico y digitalizados para la consulta del público investigativo. La mayoría de estos corpus consideran variables como el nivel de dominio, la lengua materna y años de estudio de los aprendientes con el objeto de identificar aspectos diferenciadores del proceso de adquisición. Algunos de estos corpus son, por ejemplo, el Corpus Escrito del Español como L2 (CEDEL2) de aprendices de inglés como L1. Este corpus considera producciones textuales en todos los niveles de proficiencia y se recolectó con fines contrastivos entre el español y el inglés (Lozano; Mendikoetxea, 2013). CEDEL2 está conformado por alrededor de 750.000 palabras en formato

electrónico y se ha recolectado de forma sistemática vía online con estudiantes y profesores voluntarios. El corpus está disponible para ser utilizado como fuente de datos para los investigadores de ELE y con abundancia de ejemplos para la enseñanza de ELE (Ferreira y Elejalde, 2017).

Otro corpus que cabe destacar, es el Corpus de Aprendices de Español como Lengua Extranjera (CAES) (Rojo Y Palacios, 2015). Corresponde a un conjunto de textos escritos producidos por estudiantes de español como LE de todos los niveles (A2-B1-B2-C1). Este corpus ha sido elaborado en colaboración por investigadores y docentes de la Universidad de Santiago de Compostela y del Instituto de Cervantes, España. Los textos han sido generados por aprendientes de diferentes lenguas maternas: árabe, chino, mandarín, francés, inglés, portugués y ruso. El total de textos recolectados es de 3878 provenientes de 1423 estudiantes que escribieron dos o tres textos cada uno. El objetivo del proyecto es permitir el uso de los datos para la investigación en la adquisición de ELE y está disponible para la consulta en línea (Ferreira y Elejalde, 2017).

El Corpus de Interlengua Oral de italiano y español como LE (CORINÉI) comprende textos orales (grabación de las interacciones vía Skype, transcripción y almacenamiento de las conversaciones) a partir del desarrollo del proyecto colaborativo Teletándem (González, 2012). Dicho proyecto está orientado a facilitar el aprendizaje colaborativo entre hablantes nativos y no nativos de español e italiano en la enseñanza aprendizaje de lenguas para la traducción. Los resultados han permitido investigar las estructuras oracionales de las conversaciones generadas en este tipo de ambiente de aprendizaje y, de este modo, contribuir al mejoramiento de las habilidades orales en ambas lenguas.

El Corpus de Suecos Aprendices de ELE (SAELE) (Pino, 2009) está constituido por una colección digital de textos argumentativos escritos por aprendices de ELE provenientes de Suecia. Este corpus ha sido recopilado en dos universidades suecas, las cuales durante el 2008 al 2009. Los niveles de proficiencia de los aprendices son A2 y B1. La exploración de este corpus ha permitido obtener las frecuencias de usos en estructuras gramaticales o de coherencia textual, presentes en la interlengua de aprendientes suecos. El estudio realizado por Pino (2012) se centró en el análisis de los conectores “porque, por eso y entonces” en la interacción con diferentes tipos de palabras.

El Corpus CAELE (Ferreira et al., 2014, Ferreira y Elejalde, 2017) es una colección de

418 textos escritos por 62 aprendices de ELE, recolectados durante tres procesos de producción escrita entre los años 2014 y 2015. Los textos están almacenados y procesados en formato digital. El análisis se ha llevado a cabo con el software *Nvivo* y *UAM Corpus Tool*. El objetivo principal de este Corpus es determinar distintos tipos de errores más frecuentes y recurrentes con la finalidad de apoyar la selección de errores adecuados para los procesos de corrección gramatical a través de estrategias de Feedback Correctivo Escrito (FCE).

El incremento en el interés por este tipo de investigaciones en corpus releva la necesidad de identificar las problemáticas o fenómenos que atañen al uso de la lengua meta en diversos contextos comunicativos. Por consiguiente, los corpus de aprendices son especialmente útiles a la hora de investigar el proceso de aprendizaje, constituyéndose en una fuente empírica de datos para líneas de investigación como el CEA y los estudios en análisis de interlengua (Piñol, 2012; Ferreira y Elejalde, 2017).



## **CAPÍTULO II: METODOLOGÍA**

La metodología de la presente investigación se sustenta principalmente en el modelo metodológico del proyecto Fondecyt No. 1140651 (Ferreira, 2014), el cual se basa en el Análisis de Errores Asistido por el Computador y en los procedimientos de Corpus de Aprendientes de Lenguas en Formato Electrónico en lo que se refiere a la recopilación del corpus, a la anotación lingüística del corpus y al procesamiento automático de los datos a través de la herramienta computacional. El propósito principal de este proyecto es delimitar los tipos de errores más frecuentes que cometen estudiantes de ELE de nivel B1 para posteriormente tratarlos con feedback correctivo. Los hallazgos de este proyecto tendrán implicaciones para la delimitación, identificación y tratamiento de los errores a través de un Sistema Tutorial Inteligente (STI) para ELE (Granger, 2002; Tono, 2003). Con respecto al procedimiento, el análisis, la taxonomía, el etiquetado y notado de los errores de este modelo son la base de la metodología para la tesis en cuestión.

### **4. Pregunta de investigación**

La pregunta que condujo el desarrollo de la investigación se enuncia a continuación:

- ¿Cuáles son los tipos de errores de transferencia y sus frecuencias presentes en los textos escritos de aprendientes de ELE cuya L1 es el alemán y el inglés producidos en ambientes de aprendizaje mediatizados por la tecnología?

#### **4.1 Objetivos generales**

1. Determinar cuáles son los tipos de errores de transferencia, su frecuencia y sistematicidad acordes con la lengua materna inglés o alemana en la producción de textos escritos de aprendices de ELE en ambientes de aprendizaje mediatizados por la tecnología.
2. Acorde con el procedimiento, análisis y resultados de los errores, proponer un modelo de tratamiento de tipos de errores de transferencia para implementarse en el contexto de aprendizaje mediatizado por la tecnología.

## 4.2 Objetivos específicos

Acorde con los objetivos generales, los objetivos específicos se señalan según el orden consecutivo.

- 1.1 Recopilar el corpus de textos escritos en los ambientes de aprendizaje mediatizado por computador y el aula de clase acorde con los criterios de la Lingüística de Corpus (LC).
  - 1.2 Identificar los tipos de errores de transferencia según el método de Análisis de errores (AE).
  - 1.3 Etiquetar los errores acorde con un sistema de notación según los criterios de la construcción de un corpus lingüístico.
  - 1.4 Clasificar los tipos de errores según la frecuencia y la ocurrencia de estos en los textos acorde con la metodología de la LC.
  - 1.5 Determinar las tendencias de los tipos de errores de transferencia acorde con los criterios de la LC.
  - 1.6 Describir los tipos de errores según las manifestaciones de la transferencia.
  - 1.7 Explicar los errores acorde con las estructuras propias de la lengua materna de los aprendices versus el español como LE.
- 
- 2.1 Revisar la literatura sobre estudios para el tratamiento de errores de transferencia.
  - 2.2 Diseñar un modelo de tratamiento para de errores de transferencia en el marco del aprendizaje mediatizado por el computador.

### 4.3 Tipo de estudio

El estudio que condujo la investigación es de tipo descriptivo longitudinal con un enfoque de análisis de datos mixtos cuantitativo y cualitativo. La elección de este tipo de estudio sugiere un análisis centrado en la sistematicidad con la que persiste un error identificado en diferentes momentos de escritura. Por esta razón, se recolectaron de 2 a 5 textos de cada sujeto producidos en un intervalo máximo de 2 o 3 meses. De esta forma, los textos fueron recolectados en un tiempo de 6 meses (tiempo entre cada producción de texto) aproximado por sujeto.

El análisis cuantitativo se abordó desde los procedimientos de la investigación en Corpus de Aprendientes de Lenguas (del inglés, *Computer Learner Corpora*) para la obtención de las frecuencias, sistematicidad y tendencias de uso de los errores de transferencia. La interpretación cualitativa se determinó a partir de los planteamientos del Análisis de Errores en el contexto de la investigación en la adquisición de segundas lenguas y la enseñanza de ELE.

La función del análisis principal (modelo cuantitativo), correspondió a la determinación de los tipos de errores de transferencia sobre la base de frecuencias y sistematicidad del error por sujeto presentes en los textos recolectados para el corpus.

El análisis secundario corresponde al método cualitativo, el cual responde a los objetivos específicos de tipo cualitativo descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista 2010). Ambos datos, según Sampieri, se relacionan entre sí para determinar tanto las ocurrencias (contexto del caso) como las causas de la problemática en cuestión (Sampieri et al., 2010).

Por consiguiente, el diseño del estudio se organizó en dos etapas correspondientes a los objetivos generales y, por cada uno de ellos, se estableció los procedimientos de desarrollo en relación con los objetivos específicos.

### 4.4 Muestra

La muestra es de tipo no probabilística intencionada para métodos mixtos, constituida por un total de 100 aprendientes de ELE de una comunidad de aprendizaje en línea *www.Italki.com*. Las edades de los aprendientes fluctúan entre los 19 y los 30 años de edad. La lengua materna (LM) es el alemán (50%) y el inglés (50%). Los sujetos escribieron entre dos a cinco textos cada uno distribuidos de la siguiente manera:

Lengua Materna	No. Sujetos	Total textos
Inglés	50	225
Alemán	50	250
<b>Total</b>	100	475

**Tabla 3.** Textos por sujeto y lengua materna

Con respecto a otras lenguas aprendidas después de la LM (alemán-inglés), los sujetos de L1 alemán tenían el inglés como L2 (40 sujetos) lo que representa un 80% de la muestra del alemán y en otros casos el francés como una L3 (22 sujetos) con un 44% y el portugués con un 16%. También se observaron otras lenguas aprendidas como el italiano, el ruso, el coreano, el polaco, el árabe y el húngaro. Los aprendientes cuya L1 era el inglés, sólo tenían el español como L2 a excepción de un sujeto con una L2 francés.

L2 aprendidas	Alemán	%= 50
Inglés	40	80%
Francés	22	44%
Portugués	8	16%
<b>Total sujetos</b>	50	

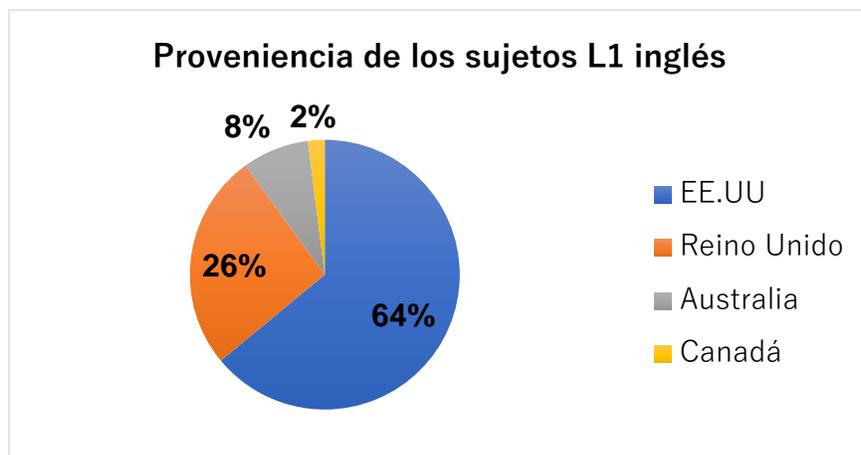
**Tabla 4.** Lenguas aprendidas diferentes del español

A diferencia del alemán, los sujetos de inglés sólo 19, lo que representa el 38% de la muestra, tenían otra lengua diferente del español. Como lenguas segundas se encuentra el chino con 6 sujetos, francés con 4, y otras como el italiano, el portugués, alemán, persa, árabe con uno o dos sujetos. Con respecto al género de los sujetos, el 38% corresponde a mujeres y el 62% a hombres. En la tabla se evidencia la distribución por lengua materna.

Género	Inglés	%=50	Alemán	%=50	Total	%=100
<b>Mujeres</b>	13	26%	25	50%	38	38%
<b>Hombres</b>	37	74%	25	50%	62	62%
<b>Total</b>	50	100%	50	100%	100	100%

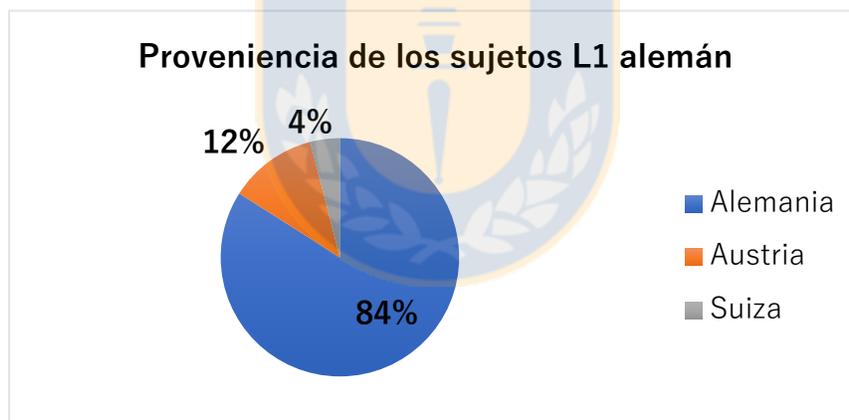
**Tabla 5.** Distribución por género de sujetos

En relación con las nacionalidades de los sujetos, la lengua materna inglés se distribuyó entre estudiantes provenientes de Estados Unidos con un total de 32 sujetos (64%), Reino Unido con 13 (26%), Australia con 4 (8%) y Canadá con un sujeto (2%).



**Gráfico 1 .** Proveniencia sujetos L1 inglés

A diferencia del inglés, los sujetos de lengua materna alemán se distribuyeron entre los países de Alemania con 42 sujetos (84%), Austria con 6 (12%) y Suiza con 2 (4%).



**Gráfico 2.** Proveniencia sujetos L1 alemán

La elección de las dos lenguas en estudio correspondió a la necesidad de realizar con mayor profundidad un análisis que permitiera dilucidar si la interferencia de la LM era un fenómeno presente en este tipo de comunidad virtual y no a una interferencia particular de la LM con respecto al español como LE. En este sentido, se podría determinar con mayor precisión y sugerir que la transferencia obedece al ambiente de aprendizaje o a la lengua materna en sí. No obstante, dadas las características de espontaneidad sobre la cual se gesta la escritura en esta comunidad de aprendizaje, existen variables que impiden corroborar la información recolectada en relación con otro

ambiente de aprendizaje. Esta variable se clarifica con detención en las proyecciones del estudio y las futuras investigaciones.

#### **4.5 Descripción del corpus**

El corpus está compuesto por 475 textos en formato digital *.txt* con un total de 77.000 palabras aproximadamente. El corpus cuya L1 es alemán está compuesto por 225 textos con un total de 34.803 palabras en total, y el corpus L1 inglés compuesto por 250 textos con un total de 42.197 palabras. El español de este corpus está identificado como lengua extranjera (ya que no lo usan en su contexto inmediato) y se estudia de forma autodidacta a partir del intercambio entre pares de aprendices.

El promedio de palabras por sujeto es de 166,3 y cada sujeto escribió de 2 a 5 textos en un intervalo de tiempo no menor a un mes y no mayor a 4 meses. La elección por este número de textos corresponde a dos necesidades: 1) identificar con mayor precisión los errores que son sistemáticos (persisten en el tiempo, apareciendo en varios momentos de la escritura) y 2) describir con mayor rigurosidad la escritura a partir de un tiempo determinado (la escritura en el tiempo revela patrones de escritura a considerar, los cuales describen el estilo y estructura de esta).

Para cautelar la diferencia de número de textos escritos por sujeto se normalizó el número de textos con el propósito de determinar si la diferencia en el número de errores correspondía al número de textos recolectados.

El análisis de errores por palabra controla la relación que existe entre el largo del texto y el número de errores. Dar estadísticas por persona controla el hecho que haya uno o más individuos que al escribir textos más largos o contar con más textos para ello, produzca un sesgo en el resultado según la lengua materna y el número de sujetos.

Sin embargo, el análisis por persona no es sensible al hecho de que, si se posee más textos de una persona, esto entrega más información. Por ejemplo, si se tiene solo un texto de una persona y cometió 10 errores en 100 palabras, no se puede asegurar que su tasa de errores sea 10 errores cada 100 palabras, que si ese fuese el promedio de errores cada 100 palabras en 1000 textos, donde se ha identificado que la tasa de errores calculada es la real por sujeto. Por consiguiente, sería necesario darles más peso a las personas que tienen más textos y menos peso a las personas que tienen menos.

Un análisis que permite esto es el modelo de efectos mixtos, que permite capturar efectos generales para todos los casos, controlando las diferencias producto de personas o grupos. En el caso de este estudio, se puede considerar como unidad de análisis el texto, y controlar las diferencias individuales en la tasa calculada de los errores.

En este estudio, se tiene la particularidad que la variable dependiente es el número de errores por texto. Un modelo adecuado para este tipo de problemas es la regresión *Poisson*, que es una distribución especializada para problemas donde se cuentan casos por unidad de tiempo o espacio, que es exactamente el problema en esta investigación.

El largo del texto se controla usando el concepto de 'offset'. Por defecto, el modelo considera que todos los casos presentan el mismo tamaño. Si se considera como unidad de referencia un texto de 100 palabras, el offset funciona como un multiplicador que le indica al modelo que un texto de 200 palabras debería tener el doble de errores que un texto de 100 palabras.

El cálculo de dicho modelo se muestra en el anexo 1, dando así el resultado los siguientes cálculos: el número de errores cada 100 palabras en L1 alemán es de 3,31 y en L1 inglés es 2,9. Sin embargo, la diferencia entre ambos no es estadísticamente significativa ( $p < 2e-16^{***}$ ), por lo que aun controlando el que algunas personas hayan tenido más textos que otros, no se puede señalar que haya una L1 que cometa más errores que otra. Por lo tanto, los errores identificados en esta muestra responderán en número a las diferencias por lengua materna y no por la diferencia en el número de textos recolectados.

- ***Corpus alternos de español usados para consultas***

Para comparar el uso tanto del alemán como el inglés, se utilizó el corpus CREA, y los corpus disponibles en Sketch Engine de ELE y de español como lengua materna para determinar las diferencias de uso entre el español como lengua materna versus el español como lengua extranjera. Esta comparación hace parte del planteamiento metodológico propuesto por Jarvis y Pavlenko (2007) donde sugieren comparar los corpus de aprendientes con corpus de hablantes nativos.

#### **4.6 Descripción de la comunidad virtual: [www.italki.com](http://www.italki.com)**

La comunidad virtual de donde se obtuvo la recolección del corpus fue *www.itlki.com*. Esta es una plataforma de aprendizaje centrado en el alumno para lenguas extranjeras

basada en el enfoque NBLT (del inglés *Network-Based Language Teaching*). *Italki* Fue creado por un grupo de profesores de lenguas y pares de aprendices “aficionados” de lenguas extranjeras con el objetivo de facilitar el aprendizaje de una LO por medio de la conexión entre diferentes usuarios alrededor del mundo. Actualmente, cuenta con más de un millón de estudiantes inscritos y más de 2000 profesores y tutores de diferentes países. Asimismo, se ofrece el aprendizaje y práctica de más de 100 lenguas aproximadamente. En su repertorio se encuentran lenguas como el inglés, francés, alemán, italiano, portugués, español y asiáticas como el chino, el tamil, el árabe, entre otras.

La metodología de enseñanza-aprendizaje de esta plataforma promueve la autonomía de cada miembro y la cooperación para lograr un objetivo común (aprender una lengua), por medio del intercambio mediatizado por el computador entre pares de aprendices. Los cursos ofrecidos giran en torno al perfeccionamiento de la LO en cuestión del mejoramiento de las habilidades (orales y escritas) y la preparación de exámenes de certificación internacional como el TOEFL, TOEIK, ELTS y DELE.

La plataforma *www.italki.com* ofrece recursos como: 1) tutores de lenguas (no especializados o profesionales de lenguas con un cobro adicional), 2) intercambios entre pares de aprendices (sin cobro alguno) en la modalidad asincrónica o por chat, 3) artículos para el mejoramiento del aprendizaje de lenguas y, 4) un espacio para la práctica escrita espontánea denominado “cuaderno de notas”. Este último recurso está disponible gratuitamente para toda la comunidad y para el público en general.

Con respecto a las tutorías, existe la modalidad de intercambio entre miembros (se solicita con 24 horas de antelación y funciona como un espacio para la comunicación directa con un hablante nativo), tutorías instantáneas (disponibles por 30 minutos para contactar un tutor de inmediato), y clases particulares (clase con un profesor y un curso específico). En las tutorías los nativos participan como correctores e informadores de la LO, donde el aprendiente tiene la oportunidad de practicar espontáneamente la LO vía Skype u otra herramienta que facilite la telecolaboración. En las clases más profesionales, corresponde a un curso con sus temas específicos y tiene un objetivo de aprendizaje más definido que la tutoría. Para lograr el intercambio o encontrar un tutor adecuado a las necesidades o intereses de los estudiantes, la plataforma brinda a los miembros una lista sugerente de contactos con quien practicar la LO. Así, el estudiante puede establecer contacto y crear redes de práctica espontánea 50/50 entre las lenguas involucradas (figura 4).

The screenshot shows the 'italki' logo in the top left corner. In the top right, there are search icons and the text 'ENCUENTRA UN PROFESOR' and 'COMUNIDAD'. Below this is a section titled 'Actividades' with five summary boxes: 'Entradas en el cuaderno' (5), 'Preguntas' (2), 'Debates' (5), 'Amigos' (138), and 'Puntos' (680). Below these are four activity entries, each with a profile picture, a title, a description, and metadata (date, corrections, comments).

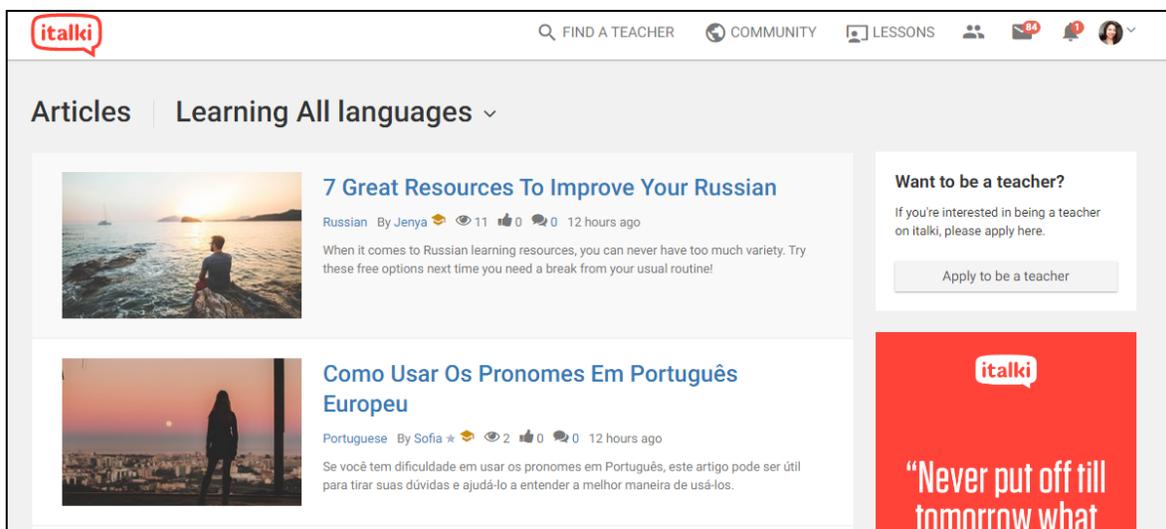
Entradas en el cuaderno	Preguntas	Debates	Amigos	Puntos
5	2	5	138	680

**Actividades**

- Jessica escribió una entrada en el cuaderno: Transfer phenomena..My first approach to tha written text.**  
 I reminisce about when I was in school, I always preferred the English class, I loved it. For this r...  
 10 de febrero de 2014 1 corrección(es) 0 comentario(s)
- Jessica hizo una pregunta: what is the meaning of this sentence...please..**  
 Hello all...I was studying English, but I found with this sentence in past...what is the meaning? t...  
 9 de febrero de 2014 7 respuesta(s)
- Jessica hizo una pregunta: Difference between end and final**  
 What is the difference between the words end, final, finish, thank so much...  
 6 de febrero de 2014 2 respuesta(s)
- Jessica comenzó un debate: What is the meaning of "mediated"?**  
 Hello all! I need to know what is the meaning of "mediated" ? Is a bad word? Thanks...  
 7 de enero de 2014 4 comentario(s)

**Figura 4.** Recursos ofrecidos en italki.com. Fuente: elaboración propia

Otro recurso disponible como los artículos publicados en *Italki*, cuyo objetivo es informar a la comunidad o entregar estrategias de aprendizaje para la LO, están escritos por miembros profesores o tutores con una alta calificación en materia de enseñanza y cursos por la misma comunidad. Estos artículos se escriben generalmente en las lenguas más aprendidas de la plataforma, español e inglés. Por otra parte, el foro de preguntas y la discusión están disponibles de forma instantánea para que los miembros de la comunidad puedan realizar preguntas en relación con las lenguas extranjeras, conceptos importantes, reglas gramaticales o términos específicos (Figura 4).



**Figura 5.** Recurso de artículos en *Italki*. Fuente: elaboración propia

Como se observa en la figura 5, el ejemplo capturado de los artículos refiere sobre el aprendizaje de lenguas a partir de diferentes estrategias, recursos o actividades que los tutores definen como exitosas en su práctica comunicativa. Este espacio permite a la comunidad informarse y actualizarse en relación con las tendencias de aprendizaje, puntos importantes a considerar y ejercicios de práctica.

- ***El cuaderno de notas de italki.***

La herramienta sobre la cual se basa esta investigación, corresponde al “cuaderno de notas” donde los aprendientes inscritos tiene la posibilidad de practicar la LO en la producción escrita. En este espacio se permite escribir un texto con un mínimo de 25 palabras hasta 1000 aproximadamente, propiciándose un espacio de retroalimentación por otros pares de aprendices o nativos que corrigen según su conocimiento lingüístico. Estas revisiones, las cuales tienen por objetivo sólo corregir los errores cometidos por los estudiantes, se hacen una vez publicada la nota o en cualquier momento posterior. La mayoría de correcciones son intuitivas, intentan explicar por qué la regla no corresponde y la ejemplifican con estructuras posibles de la LO.

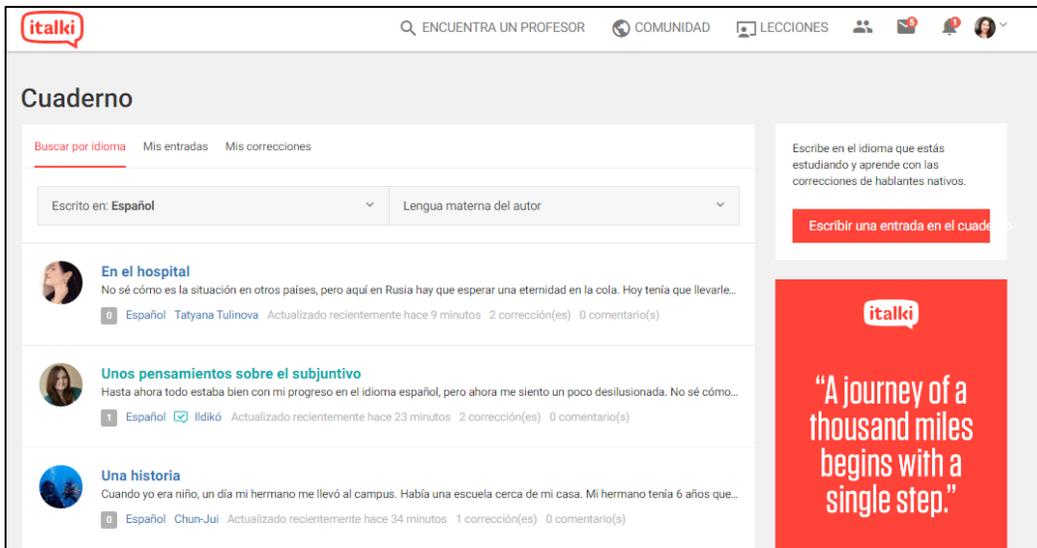


Figura 6. Ejemplo cuaderno de notas italki.com. Fuente: elaboración propia

En el cuaderno de notas los aprendientes escriben de diversos temas, por lo general de tipo narrativo, algunos de opinión y de información en general así como se observa en la figura 6. En cuanto a los temas culturales, se observa que hay una limitada participación en relación con las opiniones que puedan ser emitidas de otro país o cultura diferente a la del estudiante; esto debido a las problemáticas que pueden suscitarse al generarse opiniones sobre una cultura diferente. Dentro de las lenguas más practicadas se encuentra en primer lugar el inglés, el español, el alemán y el chino. Los estudiantes con mayor interacción en este espacio son europeos, asiáticos y en menor medida latinoamericanos.



Figura 7. Ejemplo de una entrada en el cuaderno de notas. Fuente: elaboración propia

Así como se observa la figura 7, el cuaderno se encuentra disponible en las herramientas que tiene cada usuario y está publicado en la página principal del perfil del usuario. Cuando el miembro escribe una última publicación, aparece tanto en su perfil como en la página principal del “cuaderno de notas”. La nota aparece con la posibilidad de corregirse y con la imagen del perfil de la persona.

**Correcciones**

I reminisce about when I was in school, I have always preferred English class, I loved it. For this reason I have passed almost all my life trying to study and understand English and my own language Spanish. In fact, I do not only love the grammar and its language system but also its culture. I love learning and research all related to the process of acquisition from mother language toward second or foreign languages. My focus is in the Interlanguage process where the second language is developed and constituted. Learners tend to build the system of the second language on the first. Therefore, an interesting process occurs called "transfer" or "cross-linguistic influence".

This is an exceptional process because learners create different strategies for its learning. It is for example, when they turn to a literal translation, namely using the same structure of the sentence of their own first language that end up being different in the target language.

It is common to find a literal translation of English to Spanish like "cuando una palabra mira semejante a "in this sentence we can see the word "mira" is a literal translation of "look". But "parecer" is better than "mirar" since this last refers to looking at an object.

Even in this same text in which I am writing there are many structures and words it has in common with my first language Spanish. In my case, I realise that I always put the article "the", that is not necessary to use in English, in Spanish almost is used to referring to names of specific places or things.

Well... I wanted to share with you my first approach to practicing writing English text. Thanks, if you can correct my errors and comment about this topic I will express my gratitude to you, since this is my topic of my PhD thesis. In my next written text I will explain more about other errors and structures that come of transfer phenomena.

this was really well written not many corrections were required here. :)

1 alexandra 10 de febrero de 2014 2 comentario(s) - Añadir un comentario

**Figura 8.** Ejemplo revisión y corrección de un texto. Fuente: elaboración propia

En el espacio de la corrección, pueden intervenir más de un miembro. Las correcciones tienen la posibilidad de copiar el texto, subrayarlo, tacharlo o aumentar la letra. De esta forma el aprendiente puede identificar los errores y corregirlos acorde con la sugerencia que más se adecue a su estilo de aprendizaje. En la figura 8 se observa, por ejemplo, como un miembro de la comunidad realizó correcciones indicando la corrección con amarillo. En esta ocasión la corrección se hizo directa sin una explicación, más allá de lo correctivo.

Una parte importante de esta plataforma es la posibilidad que brinda de poder compartir las discusiones, escritos o artículos a través de redes sociales; para ello, dispone de opciones al usuario por medio de botones para la publicación por medio de un “me

gusta” o compartir en redes sociales. Así la comunicación se puede compartir en otras redes de interés social y aportar así al proceso de aprendizaje del usuario.

- **Caracterización del texto:**

**S7ATN3**

Mi viaje **en\*** 99 España : Escribo desde Bilbao, que está en la región **de\*** País Vasco, en el norte de España. Es una ciudad muy bonita y moderna. Me estoy quedando en un hotel pequeño al lado del famoso museo de Guggenheim. Mi habitación es muy sencilla, pero agradable. Desde mi habitación puedo ver el Parque de Doña y el Rio de Nervión. Hoy hace buen tiempo pero hace viento. Creo que va a llover pero siempre llueve **en el 100 final\*** del verano en Bilbao. Hice la compra ayer por la mañana y luego por la tarde fui a dar un paseo. Esta mañana he ido de viaje a la provincia de Bilbao y he visto un típico mercado español con una gran cantidad de frutas y verduras. Por la tarde he llegado a Bilbao y he visitado la catedral. Después de la catedral he vuelto al hotel a través del parque en \_\_\_\_\* que \_\_\_\_\* he visto muchos aves.

Los textos se caracterizan por el género textual narrativo de la anécdota, cuyas secuencias textuales están referidas a la descripción, narración y en algunas ocasiones expositivas. Todos los textos además, contienen la estructura de un texto narrativo, es decir, inicio (o introducción de la anécdota), desarrollo de la anécdota y desenlace. Por lo general, se observa una interacción entre los tiempos verbales de forma inadecuada, dado que no coinciden los referentes verbales de la LM con la LE.

#### **4.7 Procedimientos metodológicos**

En función de los objetivos generales de este estudio, se construyó un corpus digital de aprendientes de ELE de textos escritos producidos en diferentes comunidades de aprendizaje en línea (*Italki y polyglot club*). Esto con la finalidad de obtener las frecuencias de errores acorde con los análisis propuestos, determinar las tendencias de uso erróneo y la sistematicidad del error por cada lengua materna. Los textos publicados en estas comunidades son de carácter público que permite acceso libre para ser revisados y comentados por otros pares de aprendices o profesores.

Para ello, el estudio se organizó en dos etapas según los criterios establecidos por el análisis de errores asistido por computador y la lingüística de corpus, en específico, corpus de aprendientes de lenguas. La primera etapa está relacionada con los procedimientos de la metodología de corpus de aprendices y la segunda con la

interpretación de los resultados acorde con los estudios en interlengua y análisis de errores. Los procedimientos de la primera etapa son: 1) recopilación del corpus, 2) identificación de los errores, 3) clasificación de los errores, 4) etiquetamiento de los errores en un software especializado, 5) obtención de los resultados (frecuencias, sistematicidad, concordancias y ocurrencias) y 6) análisis de los datos. Para la segunda etapa se procedió a la explicación e interpretación de los resultados acorde con la teoría.

#### 4.7.1 Recopilación del corpus

El corpus se recopiló en dos momentos durante el año 2014 y 2015 dado que la escritura por parte de los aprendientes de alemán se encuentra en menor cantidad disponible que en inglés. Considerando que el estudio de una lengua en desarrollo corresponde a una transición en el tiempo más compleja, se optó por recolectar de cada sujeto al menos 2 textos máximo 5 en un intervalo de tiempo de escritura no menor a 1 mes y no mayor a 3 meses. Cada recopilación cumplió con este criterio general, dado que a mayor extensión del tiempo de escritura indicaría otras tendencias, más que la descripción misma de los fenómenos observables que representan la muestra de este estudio. Esta forma de recolección por cada sujeto revelaría con mayor precisión cuáles de los errores, aparte de ser frecuentes en toda la muestra, eran sistemáticos y se repetían a lo largo del tiempo.

La recopilación y procesamiento del corpus está basado en el modelo metodológico del proyecto Fondecyt No. 1140651 (Ferreira, 2014) donde los criterios establecidos se sustentan en la línea de investigación de AE asistido por computador y corpus electrónico de aprendientes (Tono, 2003; Ferreira et Al., 2014)<sup>5</sup>. Esta recopilación se realizó de la siguiente forma:

**a. Selección de los sujetos:** se realizó de forma intencionada teniendo en cuenta la lengua materna inglés o alemán y el nivel de proficiencia declarado B1<sup>6</sup>.

**b. Recolección de textos:** Selección y recolección de un mínimo de 2 y un

---

<sup>5</sup> Las características corresponden a diferentes niveles tales como, tipo de lengua, modo de escritura, intención comunicativa, tipo de lengua, entre otros. Para profundizar dichas características consultar Ferreira, Elejalde y Vine (2014).

<sup>6</sup> Nivel declarado: los aprendientes de este ambiente de aprendizaje en su formulario de registro declaran tener un nivel determinado. Sin embargo, no se puede corroborar debido a que no hay un certificado de por medio que avale este nivel.

máximo de 5 textos por cada sujeto de forma intencionada. La extensión del texto debía ser mínima de 100 y máxima de 200 palabras considerando la escritura en un nivel B1. Dicha recolección responde a la sistematicidad que se evalúa cada error para determinar si efectivamente es un error o es una producción asistemática o un lapsus del aprendiente.

**c. Almacenamiento del corpus:** Los textos fueron guardados en dos formatos, uno en *word* para el etiquetado manual y otro en *txt* para su posterior análisis en el software especializado Uam Corpus Tool<sup>7</sup> y Scketh Engine.

**d. Revisión y depuración final:** Revisión de los textos acorde con el contenido, con el objeto de identificar y mantener las secuencias textuales similares (narrativas, y descriptivas), dado que la mayoría de los textos publicados en estas comunidades de aprendizaje relatan una experiencia, anécdota o historia personal.

#### 4.7.2 Identificación de los errores

Una vez terminada la construcción del corpus, se procedió a identificar y señalar los errores acordes con una taxonomía de clasificación previamente establecida y de forma manual en un archivo *word*. Luego, para tener una mayor precisión en los errores identificados, se contó con la revisión externa de 6 traductores, 3 de alemán y 3 de inglés, de los cuales dos eran hablantes nativos de inglés y alemán residentes en Chile y cuatro hablantes nativos de español especialistas en inglés o alemán. Los traductores determinaron si los errores señalados con anterioridad podían explicarse a partir de la influencia de la LM o si obedecían a otro factor. Obsérvese un ejemplo de la identificación manual en *word*.

“...Él tenía un esquince en el tobillo y ***decidio a*** (Tarnsf- por adición-estruct-gramatical)  
<sup>1</sup> dejar la visita...” *Sujeto 8, L1 inglés*

**Figura 9.** Ejemplo identificación de errores en word<sup>8</sup>. Fuente: elaboración propia

Como se observa en el ejemplo, el error se marca en negrita y cursiva seguido por la etiqueta escrita entre paréntesis. La identificación del error trata de describir lo que el

<sup>7</sup> Software desarrollado en el contexto del Ministerio de Educación y Ciencia de España bajo el número de licencia HUM2005-01728/FILO (The WOSLAC Project).

<sup>8</sup> Ver anexo 2: identificación de errores.

sujeto ha cometido y no la interpretación de lo que debería haber escrito o la corrección. En el caso de “*decidio a*” el sujeto adicionó una preposición producto de una transferencia de la LM. De este modo, la etiqueta que da cuenta de este error es la transferencia de una estructura gramatical que permite evidenciar la influencia de la LM en la adición de una categoría gramatical (la preposición *a*). Al final del error, cada traductor entregaba una explicación que diera cuenta del sistema lingüístico de la lengua materna y su influencia en el error cometido (ver anexo 2). Esta explicación se agregó como notas al pie en los archivos de *word*. Luego de esta revisión, se cotejó por cada error identificado la estructura y la explicación para determinar si efectivamente eran errores procedentes de la influencia de la LM o si eran parte del desarrollo de la interlengua del sujeto. Una vez identificados, se procedió a clasificarlos por problemática.

#### **4.7.3 Clasificación de los errores**

Acorde con la identificación previa de los errores en el archivo *word*, se procedió a clasificar los errores según los dos criterios que responden a los objetivos planteados, estos son el criterio lingüístico y el etiológico. La taxonomía base fue el sistema de notación desarrollado en los proyectos de investigación FONDECYT No. 1110812 (Ferreira, 2011) y se depuró en el proyecto No. 1140651 por Ferreira (2014). Esta taxonomía incluye los criterios lingüístico y etiológico para determinar los errores de muestras elicitadas en ELE. Esta taxonomía incluye los criterios lingüístico y etiológico para determinar los errores de muestras elicitadas en ELE; sin embargo, para efectos de este estudio solo se consideró el criterio etiológico (Ferreira, 2014) y la taxonomía para la descripción de la L2 dado el carácter del objetivo principal relacionado con los errores producto de la influencia de la LM. En este aspecto, se adecuó la clasificación de los errores haciéndose énfasis especial en los errores producto de la influencia negativa directa o indirecta de la lengua materna. Así la taxonomía modificada se basó en las dos categorías principales, las cuales se describe detalladamente.

El criterio etiológico clasifica los errores en relación con la influencia de la lengua materna y las estrategias utilizadas por el aprendiz. Estos se dividen en dos categorías: 1) interlingual (transferencia y problemas relacionados con la L1), y 2) intralingual (problemáticas relacionadas con la independencia de la L2: sobregeneralización, neutralización, desconocimiento de la regla). Obsérvese la taxonomía aplicada en este estudio.

Categoría	Tipo de error		Descripción del error
Interlinguales	Transferencia	Estruct-gramatical	Adición (ADI) Omisión (OMI) Falsa selección (FS) Falsa colocación (FC) Forma errónea (FE)
		Estruct-sintáctica	
		Léxica	
		Morfológica	
		Gráfica-ortográfica	
		Discursiva	
	Traducción-literal		
	Cambio-de-código		
	Interferencia-L2		
	Calco		
Falso-cognado			
Intralinguales	Neutralización		
	Sobregeneralización		
	Simplificación	Léxico creado por derivación	
		Aplicación incompleta de la regla	
		Aplicación incorrecta de la regla	
Desconocimiento de la regla			

**Cuadro 1.** Criterio Etiológico basado en la taxonomía Fondecyt 1140651. Fuente: Ferreira, Elejalde y Vine (2014)

Como se muestra en el cuadro 1, los errores producto de la influencia directa o indirecta de la LM sobre la L2 se clasifican en 7 tipos de errores en la categoría interlingual: 1) transferencia, entendida como la influencia directa de la L1, 2) traducción literal que induce a error cuando el sujeto traduce palabra por palabra una frase u oración, 3) cambio de código, referido al momento en el que el aprendiente escribe entre la producción de la L2 una palabra en su LM (“he viajado in europe\* para tres meses”), 4) interferencia de una L2 ya sea a nivel léxico, gramatical o sintáctico, entendida como la influencia de otras lenguas aprendidas sobre la LO actual, 6) calco, cuando ocurre el traspaso de una unidad semántica a la L2 (“yo soy 22 años” estructura oracional para referirse a la edad, donde en español se realiza con el verbo tener) y, 7) falso cognado, relacionado con la interferencia negativa de la unidad semántica y gráfica del léxico en la LM a la L2.

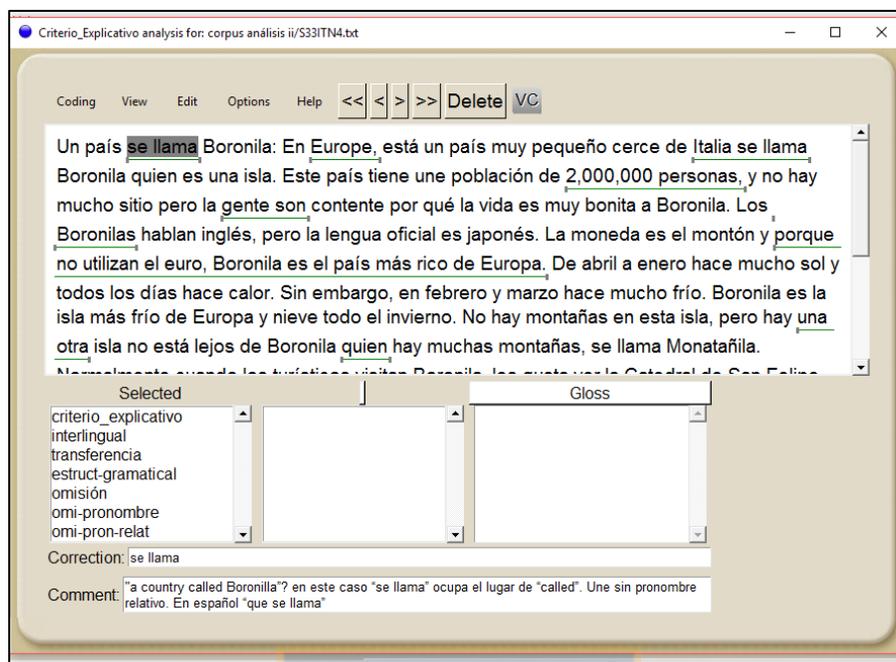
Además, la subcategoría interlingual de transferencia se divide en seis tipos de error: 1) Transferencia de estructura gramatical, en lo que refiere al uso de las categorías gramaticales, representada por cómo influye la LM en la LO (“yo conocí \_\_\_\* mi amiga por internet” omisión de la preposición “a” para introducir complemento directo de persona donde en lenguas como el alemán o el inglés no se usa), 2) transferencia de

estructura sintáctica, relacionada con la concordancia gramatical (género-número-atributo-predicado) en el sintagma nominal-verbal y el orden de los elementos en la oración interferida por la LM, 3) transferencia léxica, referida al traspaso semántico y conceptual de la LM a la L2 (“gasté\* toda mi vida en Boston” “pasé toda mi vida”), 4) transferencia morfológica de los rasgos de género y número, 5) transferencia gráfica-ortográfica, referida a la interferencia en la escritura (classico, necessito, elephante) y 6) transferencia discursiva relacionada con los conectores (naturalmente, de golpe). Por otra parte, la categoría intralingual se divide en errores producto de la neutralización entre la L1 y la L2, la sobregeneralización de las reglas de la L2 y la simplificación de la L2 (léxico creado por derivación, aplicación incompleta de la regla, aplicación incorrecta de la regla, desconocimiento de la regla). Esta última también presenta errores derivados de la LM.

#### **4.7.4 Etiquetamiento de los errores**

Una vez identificados y clasificados los errores acordes con los intereses de esta investigación, se procedió al etiquetamiento en el software especializado *Uam corpus tool*. Este programa de anotación de corpus fue desarrollado por Mick O ´ Donell (2008) en el contexto del Ministerio de Educación y Ciencia de España bajo el número de licencia *HUM2005-01728/FILO (The WOSLAC Project)*. El software es de distribución gratuita con fines específicos para la investigación y cuenta con herramientas para el etiquetado manual, semiautomático o automático.

Dentro de las principales ventajas está la anotación de los errores a partir de un esquema de anotación de forma manual y asignarle atributos al texto para obtener resultados acordes con las variables del estudio (lengua materna, nivel, entre otros). En la figura 10, se puede observar un ejemplo de etiquetamiento de un texto.



**Figura 10.** Ejemplo de etiquetamiento en el software *Uam Corpus Tool*. Fuente: elaboración propia

La interfaz de este programa es sencilla e intuitiva, permitiéndole al usuario interactuar entre los datos, el sistema de notación y los procesamientos estadísticos. Una de las ventajas de este programa es la opción del etiquetado múltiple, donde un error puede etiquetarse en diversos niveles.

Terminado el proceso de etiquetamiento, se obtuvo una matriz general (todos los datos), otra matriz por lengua materna y una última matriz por sujeto con la frecuencia de los errores y los contextos del uso erróneo por cada categoría de error. Con estos datos se realizó el análisis cuantitativo (obtención de frecuencias, ocurrencias y concordancias) y cualitativo (explicación de las tendencias a partir de la LM), correspondiente para responder al objetivo general de este estudio.

#### **4.8 Procesamiento y obtención de los resultados**

Los resultados han sido procesados y analizados considerando dos tipos de procesamiento. El primero relacionado con *la frecuencia absoluta del corpus* (sumatoria y conteo de todos los errores identificados en el corpus) y el segundo en función de *la sistematicidad del error* por sujeto (conteo individual por error para identificar cuántos sujetos cometieron el error y si se mantienen en el tiempo) (Ferreira y Elejalde, 2017).

En el primer procesamiento, las frecuencias indican tendencias en relación con el

corpus, señalando en primera instancia los errores que representan áreas de mayor dificultad. El análisis de sistematicidad permite identificar si dichas frecuencias corresponden a varios sujetos y, si la problemática es característica de la muestra en cuestión. La frecuencia se mide en cuanto al número de veces que apareció el error en toda la muestra y, la sistematicidad, el número de sujetos que cometieron el error y si recurrieron en este en más de una producción textual. Obsérvese el siguiente ejemplo:

Conteo por sujeto	Fs-prep-en						
	T1	T2	T3	T4	T5	Fr. Error	Recurrencia
S10		1		1		2	2
S4	1				1	2	2
S7			1		1	2	2
S8	2	1				3	2
S28	1	1				2	2
S35	3	1				4	2
S36	1			1		2	2
S40	3	2				5	2
S48	1	1				2	2
S12	1					1	1
S14		1				1	1
S15	1					1	1
S19			1			1	1
S5			1			1	1
S32			1			1	1
S34			1			1	1
S9	1					1	1
17 SUJETOS						32	26

**Figura 11.** Ejemplo obtención de frecuencia y sistematicidad por error. Fuente: elaboración propia

Como se observa en la figura 11, el error fue contabilizado por frecuencia en su aparición por texto y por cada sujeto. De esta forma se obtenía la frecuencia total y el número de sujetos que incurrieron en el error. Una vez procesados los datos, se procedió a realizar las listas de frecuencia y sistematicidad del error con el objeto de identificar los errores más frecuentes y recurrentes y, sobre estos, realizar el análisis y posteriormente hacer la propuesta de un modelo de tratamiento de errores de transferencia.

### **CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

Los resultados que se exponen a continuación, tienen por objeto dilucidar la influencia que ejerce la LM en este tipo de comunidades de aprendizaje virtual dadas las características y condiciones que ofrece el enfoque NBLT (Networked-Based Language Teaching). Es importante destacar que la revisión de los datos recolectados y su análisis aportan de igual manera a la descripción de una comunidad de aprendizaje virtual, donde la práctica de la LO se realiza de forma espontánea y libre.

#### **5. RESULTADOS DEL ESTUDIO DESCRIPTIVO**

Considerando que el análisis de las dos lenguas maternas en cuestión permitiría un acercamiento a la transferencia y descripción del escenario de aprendizaje de forma más precisa, los resultados se describen a partir de la identificación, clasificación y obtención de los errores más frecuentes y sistemáticos en este tipo de escritura.

La estructura tanto gramatical como sintáctica del alemán presenta similitudes con el inglés, cuya razón supondría la obtención de resultados similares. Considerando esta similitud, en el análisis y procesamiento de los datos obtenidos para este estudio, efectivamente se observaron resultados semejantes, aun cuando algunas estructuras de tipo morfológico y discursivo difirieron en algunos errores encontrados. Por esta razón, se considera importante destacar que, la proveniencia de las lenguas en estudio, permite establecer igualdades y diferencias en sus estructuras oracionales. La principal evidencia de la relación entre las lenguas germánicas es el léxico común heredado del antecesor proto-germánico y han desarrollado una cantidad importante de formas perifrásticas y analíticas en el verbo, lo que a su vez coincide en varias estructuras tanto gramaticales como sintácticas. En ambas lenguas se identifican las categorías de género gramatical, caso gramatical y además de una flexión verbal similar. En cuanto al sistema flexivo del inglés, es importante mencionar que el género se reduce sólo al sistema pronominal que retiene los tres géneros (femenino, masculino y neutro) a diferencia del alemán donde el género y el número se declinan con el determinante que corresponda, afectándose así los casos de acusativo y dativo respecto del inglés y del español como LE.

En este contexto, los resultados que a continuación se exponen han sido procesados y analizados considerando dos tipos de procesamiento. El primero relacionado con *la frecuencia absoluta del corpus* (sumatoria y conteo de todos los errores identificados en el corpus) y el segundo en función de *la sistematicidad del error* por sujeto (conteo

individual por error para identificar cuántos sujetos cometieron el error y si se mantienen en el tiempo) (Ferreira y Elejalde, 2017). En el primer procesamiento, las frecuencias indican tendencias en relación con el corpus, señalando en primera instancia los errores que representan áreas de mayor dificultad. El análisis de sistematicidad permite identificar si dichas frecuencias corresponden a varios sujetos y, si la problemática es característica de la muestra en cuestión. La frecuencia se mide en cuanto al número de veces que apareció el error en toda la muestra y, la sistematicidad, el número de sujetos que cometieron el error y si recurrieron en este en más de una producción textual.

### 5.1 RESULTADOS DE FRECUENCIA GENERALES DE TODO EL CORPUS

Para responder al objetivo general de este estudio, esto es, determinar cuáles son los errores de transferencia y su frecuencia en textos escritos por aprendices de ELE en ambientes mediatizados por la tecnología, se presenta el resultado general y total de errores que podrían explicarse a partir del criterio etiológico.

El criterio etiológico permite identificar los errores a partir de las estrategias que utiliza el aprendiente para producir textos en la Lengua Objeto de estudio (LO). Las dos clasificaciones que hacen alusión a este tipo de estrategias se divide en: 1) errores de tipo interlingual, los cuales provienen de la influencia directa o indirecta de la lengua materna y 2) errores de tipo intralingual, cuya explicación está basada en el uso de las reglas del sistema lingüístico de la LO.

<b>Criterio etiológico</b>	<b>Fr. Abs</b>	<b>%= 3000</b>	<b>Alemán</b>	<b>%=1287</b>	<b>Inglés</b>	<b>%=1713</b>
<b>Interlingual</b>	2113	70%	799	62%	1314	77%
<b>Intralingual</b>	887	30%	488	38%	399	23%
<b>Total</b>	3000	100%	1287	100%	1713	100%
<b>Subtotal respecto del 100%</b>			<b>43%</b>		<b>57%</b>	

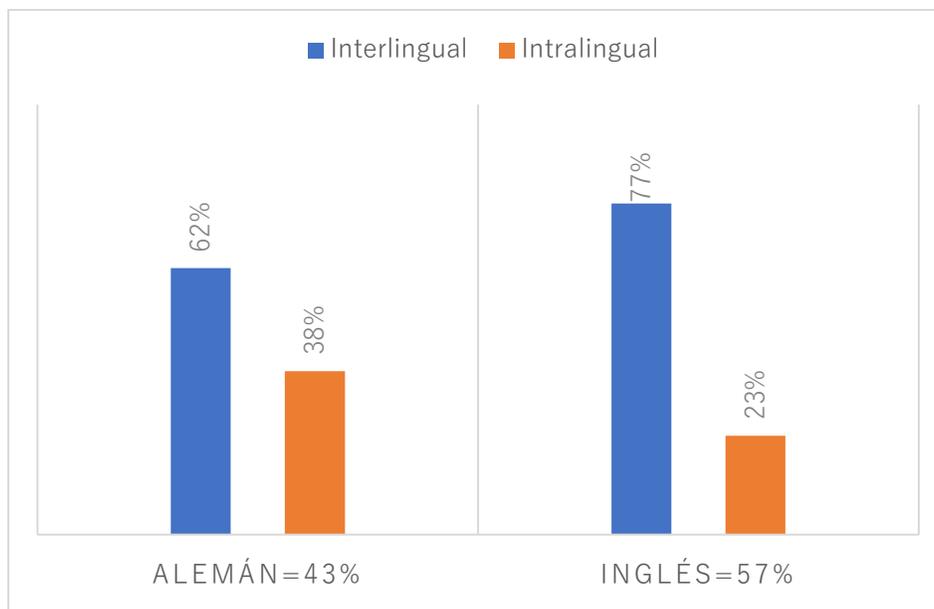
**Tabla 6.** Resultados de frecuencia total en el corpus

Los resultados revelan que, así como lo muestra la tabla 6 se identificaron un total de 3000 errores de los cuales el 70% (2113 errores) corresponden al criterio interlingual y el 30% (887) a errores intralinguales. Con respecto al total, acorde con las lenguas en estudio, el 43% (1287) de errores proviene de la lengua materna alemana y el 57% (1713) del inglés. Estos resultados generales sugieren a priori que los estudiantes cuya L1 es

el inglés tienen mayores problemáticas relacionadas con el proceso evolutivo y conformación de la interlengua a diferencia del alemán. No obstante, la diferencia entre ambas lenguas estriba en un 14% y un total de 426 errores lo que indica que los estudiantes de nivel B1 declarado y cuyas lenguas son el alemán y el inglés, tienden a parecerse en cuestión de la evolución de la interlengua en ELE.

Sin embargo, una posible explicación a la diferencia entre los resultados, podría deberse a que los sujetos de alemán para este estudio tenían otras lenguas aprendidas y el español como una de estas. En consecuencia, se podría sugerir que hay un menor compromiso cognitivo hacia la L1, propiciándose así la flexibilidad en la adquisición de otras lenguas como en el caso del alemán (MacWhinney, 2002).

Así en palabras de MacWhinney (2002) en su propuesta del modelo competitivo para ASL, explica que la naturaleza interconectada de los procesos mentales promueve la transferencia de todo tipo de información, rasgos y características entre módulos emergentes y permeables. Cuando el sujeto adquiere la L1 en la infancia y se convierte en un aprendiente potencial de una L2, intenta aprender la L2 basándose en el sistema neurolingüístico de la L1. El sistema de la L2 no cuenta con una estructura lingüística y conceptual independiente de la L1 (denominado por MacWhinney como *parasitismo*) lo que obliga al aprendiente a depender y recurrir a la LM en muchas de las situaciones a las que tiene que enfrentarse en la L2. De este proceso se espera que el aprendiente construya representaciones de la L2 como un sistema independiente, a través del incremento de asociaciones directas entre las formas nuevas que adquiere de la L2 y sus representaciones conceptuales en la LM (MacWhinney, 2002). Por medio de la construcción directa de enlaces entre la pronunciación y sonidos en la L2, y de la reestructuración de los conceptos (nuevos o adquiridos en la L1), el aprendiente incrementa la automaticidad en el acceso independiente a la L2. Desde este punto de vista, los resultados señalan que los aprendientes cuya L1 es el alemán tienen un menor compromiso con la L1, dado que el español podría ser incluso una tercera lengua aprendida, a diferencia del inglés donde el español vendría ser la segunda lengua (Elejalde y Ferreira, 2016).



**Gráfico 3.** Criterio etiológico alemán e inglés

Así como se observa en el gráfico 6, puede evidenciarse que en el inglés los errores se concentran más en la categoría interlingual con un 77% y la intralingual con un 23%. No obstante, en el alemán ocurre la misma tendencia, aun cuando es menor el porcentaje, los errores interlinguales reflejan un 62% de las problemáticas y un 38% en los errores de tipo intralingual.

Con respecto al detalle de los errores en cada criterio, se puede precisar los errores de transferencia directa o aquellos basados en la LM del aprendiente diferenciados de los intralinguales. Obsérvese la siguiente tabla.

CRITERIO ETIOLÓGICO								
	Categoría	Subcategoría	Fr. Abs	%	Alemán	%	Inglés	%
	INTERLINGUAL	Transferencia directa de la LM	Categorías gramaticales	1074	60%	369	53%	705
Estructura sintáctica			289	16%	130	19%	159	14%
Morfología			100	6%	79	11%	21	2%
Léxica			222	12%	66	10%	156	14%
Gráfica-ortográfica			71	4%	33	5%	38	3%
Conectores			42	2%	14	2%	28	3%
Subtotal		1798	85%	691	33%	1107	52%	
Transferencias basadas en la LM		Traducción-literal	155	49%	18	17%	137	66%
		Interferencia-l2	87	28%	78	72%	9	4%
		Cambio-de-código	49	16%	11	10%	38	18%
		Calco	8	3%	0	0%	8	4%
		Falso-cognado	16	5%	1	1%	15	7%
Subtotal		315	15%	108	5%	207	10%	
<b>Total interlingual</b>			<b>2113</b>	<b>70%</b>	<b>799</b>	<b>38%</b>	<b>1314</b>	<b>62%</b>
INTRALINGUAL	Neutralización		318	36%	201	41%	117	29%
	Sobregeneralización		215	24%	107	22%	108	27%
	Hipercorrección		23	3%	11	2%	12	3%
	Simplificación	Léxico por deriv.	21	2%	11	2%	10	3%
		Aplicación incompleta	51	6%	29	6%	22	6%
		Aplicación incorrecta	70	8%	40	8%	30	8%
		Desconocimiento regla	189	21%	89	18%	100	25%
	<b>Total intralingual</b>			<b>887</b>	<b>30%</b>	<b>488</b>	<b>55%</b>	<b>399</b>
<b>Total errores etiológicos</b>			<b>3000</b>	<b>100%</b>	<b>1287</b>	<b>43%</b>	<b>1713</b>	<b>57%</b>

**Tabla 7.** Errores por categoría interlingual e intralingual

La tabla 7 muestra el detalle de los resultados de frecuencia en sus dos categorías, la interlingual e intralingual. Los errores de tipo interlingual se dividen en dos categorías: 1) errores de transferencia directa de la L1 con un total de 1798 errores (85% de los errores interlinguales) de los cuales 1107 corresponden a la interferencia del inglés (62%) y 691 del alemán (38%) y 2) errores de transferencia basados en la LM con un total de 315 (15% del total del tipo interlingual). La primera categoría supone el traspaso directo en el uso del sistema lingüístico de la LM del aprendiente hacia la L2 y la segunda refiere al traspaso indirecto que podría ocurrir de la traducción literal errónea, cambio de código o interferencias de otro tipo que no afectarían la comunicación.

Los resultados generales han coincidido con estudios previos sobre errores elicitados en contextos de clase, donde el uso de las categorías gramaticales y la concordancia

sintáctica representan las áreas de mayor dificultad para los aprendices de ELE (Vázquez, 1991; Fernández, 1997; Campillos, 2014; Pastor, 2001; Ferreira et al., 2014; Ferreira y Lafleur, 2015; Lafleur y Ferreira, 2016).

## **5.2 Los errores interlingüales: la influencia de la lengua materna**

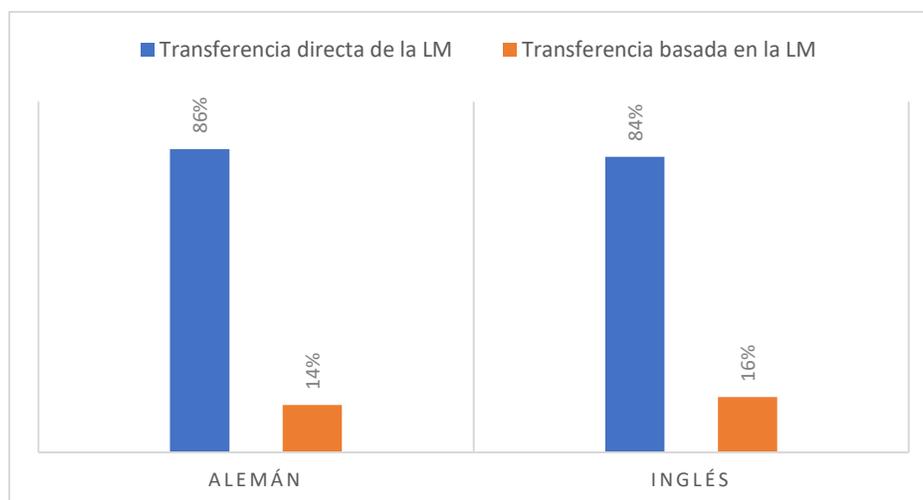
La influencia interlingüística<sup>9</sup> presente durante la conformación de la interlengua es un fenómeno que se observa desde los estadios iniciales hasta los más avanzados y, asimismo, es más evidente según la lengua materna del aprendiz. La transferencia es el resultado de la influencia proveniente de las similitudes o diferencias entre la lengua objeto de estudio y cualquier otra lengua que ha sido previamente adquirida (Odlin, 2003; Odlin y Yu, 2016). Esta definición, así como lo declara Odlin y Yu (2016), se considera desde la perspectiva de un aprendiente de lenguas multilingüe dado que en muchos casos un aprendiente no sólo aprende una segunda lengua sino otras más, como en el caso de los europeos y asiáticos.

Las semejanzas o diferencias de la L1 pueden contribuir a transferencias positivas o interferir negativamente induciendo a error en el uso, omisión o falsa selección de cualquier estructura del sistema lingüístico de la LO. El fenómeno de la transferencia surge de la necesidad por parte del aprendiente de lenguas para solucionar alguna situación comunicativa (de la cuales no es consciente en algunas ocasiones) donde recurre a su lengua materna para suplir la falencia. No obstante, existen otras estrategias que usa el aprendiz, donde el grado de conocimiento y/o de monitorización (conciencia de los errores), juegan un papel importante cuando se comunica en la LO.

Por consiguiente, los errores interlingüales son aquellos que provienen de la influencia directa o indirecta de la lengua materna u otras lenguas aprendidas por el aprendiente. En esta categoría se clasifican los errores acordes con la naturaleza de la influencia, el tipo de estrategia utilizada por el aprendiente y el tipo de error cometido. Las clasificaciones existentes como la propuesta por Alexopoulou (2005) o Vázquez (1992) son de tipo general y describen los errores según la taxonomía de la modificación de la lengua meta (Bustos, 1998; Alexopoulou, 2005; Ferreira et al. 2014, Ferreira y Elejalde, 2017).

---

<sup>9</sup> Se denomina en este apartado “influencia interlingüística” termino adoptado por Pablenko y Scott, 2007 con el propósito de introducir la importancia de identificar este tipo de errores. En los siguientes apartados se adopta el término transferencia referido a los errores producto de la influencia directa o indirecta de la lengua materna.



**Gráfico 4.** Errores interlinguales

Así como se evidencia en el gráfico, los errores de tipo interlingual mantienen la misma tendencia en ambas lenguas. En alemán, el 86% está relacionado con el traspaso directo de esta lengua hacia el español, mientras que otras estrategias como la traducción literal, la interferencia de otra L2 o el cambio de código sólo representan un 14% de un total de 691 errores. No es diferente la situación con el inglés, así se observa que la transferencia corresponde al 84% de problemáticas de este tipo, mientras que la transferencia basada en la LM sólo representa el 16% de un total de 1107 errores.

### 5.3 Errores de transferencia negativa directa

Los errores de transferencia son identificados de acuerdo con el grado de interferencia que causan, siendo estos clasificados como negativos o positivos, directos o indirectos. Para efectos de esta investigación, se consideró la transferencia de tipo negativa directa referida a toda interferencia que induce a error, una vez son traspasadas las estructuras gramaticales, sintácticas, morfológicas, gráficas y discursivas de forma directa de la LM hacia el español.

Errores de transferencia	Total		Alemán		Inglés	
	Fr. Abs	%= 1798	Fr. Abs	%= 691	Fr. Abs	%= 1107
Categorías gramaticales	1074	60%	369	53%	705	64%
Estructura sintáctica	289	16%	130	19%	159	14%
Morfología	100	6%	79	11%	21	2%
Léxica	222	12%	66	10%	156	14%
Gráfica-ortográfica	71	4%	33	5%	38	3%
Conectores	42	2%	14	2%	28	3%
<b>Total</b>	<b>1798</b>	<b>100%</b>	<b>691</b>	<b>100%</b>	<b>1107</b>	<b>100%</b>
<b>Total % por lengua</b>	<b>100%</b>		<b>38%</b>		<b>62%</b>	

**Tabla 8.** Errores de transferencia directa de la LM hacia el español como LE.

La tabla 8 muestra los errores distribuidos en 6 clasificaciones, las cuales corresponden a: 1) categorías gramaticales con un total de 1074 errores lo que representa el 60% de problemáticas observadas (transferencia de uso erróneo por omisión, adición y falsa selección de las categorías gramaticales), 2) estructura sintáctica con un total de 289 errores (16%) (Transferencia en el orden sintáctico de los elementos y transferencia en los rasgos de concordancia sintáctica), 3) Morfología en relación con las propiedades gramaticales de género y número con un total de 100 errores (6%), 4) estructuras léxicas con 222 errores (12%) (Uso y significado de las palabras acorde con el contexto), 5) gráfica-ortográfica con 71 errores lo que representa un 4% (interferencia en la estructura gráfica de las palabras), y 6) conectores con 42 errores (2%) (Transferencia directa de estructuras discursivas).

Estos resultados sugieren que el uso de las categorías gramaticales con un 60% del total (1798 errores) son las que mayoritariamente presentan interferencias directas de la LM al español. En este aspecto, el comportamiento de las categorías gramaticales está supeditado al uso lingüístico que procede en la lengua materna del aprendiente, cuya influencia se ve reflejada específicamente en errores de omisión o falsa selección más que de adición.

En relación con otros estudios como, por ejemplo, Ferreira et al. (2014), se evidencia tendencias similares donde los errores con mayor frecuencia son el uso incorrecto de las categorías gramaticales. Esto corrobora que una de las áreas problemáticas es el uso correcto de las categorías gramaticales, y según los resultados obtenidos, indicaría que la selección de la forma esperada (*target form*) podría estar relacionada con la influencia directa o indirecta de la lengua materna.

Acorde con el objetivo de esta investigación, se observa que los resultados muestran

una clara influencia de ambas lenguas en estudio (inglés y alemán) hacia el español, así como en otros análisis donde la escritura se ha obtenido en el contexto de clase (Ferreira et al. 2014; Ferreira Y Lafleur, 2015; Ferreira y Elejalde, 2017). La frecuencia de errores de transferencia refleja y sugiere en primera instancia que el ambiente de aprendizaje no afecta en mayor o menor cantidad la producción de estructuras provenientes de la LM. Esto podría interpretarse como una facilitación que el ambiente tecnológico propicia, favoreciendo al estudiante en su interacción de forma más espontánea y usando estrategias de comunicación que involucran la LM. Muchos de los casos observados en este estudio, corresponden al desconocimiento de ciertas estructuras lingüísticas donde se observan errores como la omisión, donde el sujeto no identifica la regla del sistema o la desconoce. Esto conlleva al aprendiente de lenguas a usar su LM. Otros casos de transferencia pueden evidenciarse como la falsa selección de estructuras gramaticales o sintácticas, donde el sujeto transfiere desde su LM dada la correspondencia que encuentra con la LO sin considerar si es adecuada la estructura situación comunicativa.

Considerando el detalle de los errores por lengua, se observa que la tendencia se manifiesta principalmente en el inglés cuya sumatoria asciende a 1107 errores (62%), a diferencia del alemán con 691 errores (38%). Algunas teorías como la propuesta de MacWhinney (2002) indicarían que el compromiso neuronal entre los sujetos del alemán es mucho menor con la LM dadas las características de los sujetos (la mayoría tiene el inglés o el francés como L2 y el español como L3) a diferencia del inglés cuya L2 es sólo el español y en menos casos el francés. Este análisis refleja que, según los estudios de MacWhinney (2002), los sujetos quienes hayan tenido más de una lengua materna aprendida, como en el caso de los alemanes, tienen un menor compromiso neuronal. Cuando un sujeto aprende una L2 tiende a recurrir a su LM.

### **5.3.1 Errores de transferencia directa en el uso de las categorías gramaticales**

Sobre la base de los resultados, los errores de transferencia relacionados con el uso incorrecto de las categorías dentro de la oración pueden explicarse dada la interferencia de la LM que puede observarse en la mayoría de errores. Este uso incorrecto varía desde los aspectos contextuales de cada sistema lingüístico hasta los casos obligatorios que expresan diferentes funciones en la estructura de la oración.

Errores de transferencia en categorías gramaticales						
Categoría		Omisión	Adición	Falsa S.	Fr. Abs. Cat	%=369
L1: Alemán	Preposición	87	30	55	172	47%
	Artículo	64	8	2	74	20%
	Verbo	9	0	47	56	15%
	Pronombre	28	10	15	53	14%
	Adverbio	1	1	7	9	2%
	Adjetivo	0	0	5	5	1%
	<b>Subtotal error</b>	<b>189</b>	<b>49</b>	<b>131</b>	<b>369</b>	<b>100%</b>
<b>Subtotal %</b>	<b>51%</b>	<b>13%</b>	<b>36%</b>	%=respecto total	<b>34%</b>	
Categoría		Omisión	Adición	Falsa S.	Fr. Abs. Cat	%=705
L1: Inglés	Preposición	182	44	104	330	47%
	Artículo	129	20	2	151	21%
	Pronombre	71	25	19	115	16%
	Verbo	1	0	94	95	13%
	Adjetivo	2	0	10	12	2%
	Adverbio	0	1	1	2	0%
	<b>Subtotal error</b>	<b>385</b>	<b>90</b>	<b>230</b>	<b>705</b>	<b>100%</b>
<b>Subtotal %</b>	<b>55%</b>	<b>13%</b>	<b>33%</b>	%=respecto total	<b>66%</b>	
<b>Total error corpus</b>	<b>574</b>	<b>139</b>	<b>361</b>	<b>1074</b>	<b>100%</b>	

**Tabla 9.** Errores de transferencia directa en el uso de las categorías gramaticales

La tabla evidencia que tanto en el alemán como en el inglés el uso de la preposición es la categoría que mayor problemática sugiere, seguido del artículo, el verbo y el pronombre. Sin embargo, con respecto a cada lengua se observa que el inglés representa el 66% de las problemáticas a diferencia del alemán con un 34%.

Los errores más representativos en el alemán corresponden al uso incorrecto de la preposición con 172 errores (47%) específicamente en la omisión (87 ocurrencias) y la falsa selección (55 ocurrencias). En el artículo se identificaron 74 producciones erróneas (20%) donde la omisión presenta 64 omisiones principalmente. Por otra parte, se observa que la falsa selección del verbo (47 errores) y la omisión del pronombre (28 errores) también tienen una frecuencia mayor. Estos resultados indican una primera tendencia a considerar para el tratamiento de errores producto de la interferencia del alemán hacia el español.

Con respecto al inglés, se observa una mayor frecuencia en la preposición (330 errores con un 47%), el artículo (151 errores con un 21%) y el pronombre (115 errores con un 16%). En estas categorías la omisión y la falsa selección se evidencia mayor frecuencia

en la preposición (182 errores por omisión) y el verbo (94 errores). Con estos resultados podría sugerirse que los errores más frecuentes corresponden a: 1) la preposición, 2) el artículo, 3) el verbo y 4) el pronombre.

### **5.3.2 Errores de transferencia en estructuras sintácticas**

La influencia que ejerce el alemán sobre el español en las estructuras sintácticas se ve reflejada en el orden sintáctico de las palabras y la concordancia sintáctico-gramatical de los elementos dentro de los diferentes sintagmas. En esta clasificación se hace una distinción: 1) errores relacionados con la concordancia gramatical y sintáctica y 2) el orden sintáctico de la oración,

Como sugiere los resultados de la tabla, los errores relacionados con la concordancia sintáctica presentan una mayor frecuencia en ambas lenguas que el orden de los elementos en la oración. En el alemán se observa un total de 130 errores, de los cuales el 55% corresponden a la concordancia sintáctica y un 45% por los errores en el orden de los elementos de la oración. Estos resultados indican que los errores están menos marcados por diferencias de uso y concordancia a diferencia del inglés, donde los errores de concordancia representan el 80% del uso incorrecto de estructuras sintácticas y el 20% en el orden de la oración. Esto podría explicarse en relación con la transferencia que ocurre del alemán debido a las múltiples alteraciones en el orden de los elementos según la función sintáctica (posición inicial o pospuesta de los adjetivos o adverbio) y la diferencia entre los usos del atributo de los verbos copulativos ser y estar, invariables en el alemán, y los adjetivos en función predicativa en el sintagma nominal como núcleo de la oración. En el inglés, la estructura se puede comparar con el orden canónico de la oración del español con algunas diferencias en relación con el uso del adjetivo y otros elementos en el uso de oraciones interrogativas, sin embargo, la concordancia sintáctica se ve afectada por la invariabilidad de algunas categorías gramaticales como el adjetivo y el adverbio.

<b>Errores de transferencia en estructuras sintácticas</b>						
<b>Categoría</b>	<b>Tipo de error</b>	<b>Fr. Abs</b>	<b>%=Subtotal</b>	<b>Sub.Cat</b>	<b>%=130</b>	
<b>L1: Alemán</b>	Concordancia sintáctica	Cg-gen	10	14%	67	55%
		Cg-num	3	4%		
		Cg-atributo	45	63%		
		Cg-gen-ante	2	3%		
		Cg-suj-pred	6	8%		
		Cg-pred-suj	1	1%		
	Estructuras típicas		5	7%	5	
	<b>Subtotal error</b>		<b>72</b>	<b>100%</b>		
	Orden elementos	Fc-elem-sn	41	71%	58	45%
		Fc-elem-sv	11	19%		
Fc-pron-átono		6	10%			
<b>Subtotal error</b>		<b>58</b>	<b>100%</b>			
<b>Total</b>		<b>130</b>		<b>45%</b>	<b>100%</b>	
<b>Categoría</b>	<b>Tipo de error</b>	<b>Fr. Abs</b>	<b>%=Subtotal</b>	<b>%=159</b>		
<b>L1: Inglés</b>	Concordancia sintáctica	Cg-gen	4	3%	74	80%
		Cg-num	15	12%		
		Cg-atributo	33	26%		
		Cg-gen-ante	6	5%		
		Cg-suj-pred	15	12%		
		Cg-pred-suj	1	1%		
	Estructuras típicas		53	42%	5	
	<b>Subtotal error</b>		<b>127</b>	<b>100%</b>		
	Orden elementos	Fc-elem-sn	16	50%	32	20%
		Fc-elem-sv	12	38%		
Fc-pron-átono		4	13%			
<b>Subtotal error</b>		<b>32</b>	<b>100%</b>			
<b>Total</b>		<b>159</b>		<b>55%</b>	<b>100%</b>	
<b>Total error corpus</b>		<b>289</b>				

**Tabla 10.** Errores de transferencia en el uso de estructuras sintácticas de la LM al ELE.

Según los resultados, también se puede evidenciar que dentro de la concordancia sintáctica la concordancia gramatical de atributo en el alemán tiene una frecuencia mayor respecto de las otras, a diferencia del inglés donde se observa el atributo, el número y el sujeto y predicado en oraciones con sustantivos colectivos. Respecto del orden de los elementos, en el sintagma nominal se observan 41 ocurrencias del alemán en contraste con 16 del inglés. Así como se mencionó anteriormente, el orden sintáctico está afectado por las diferentes funciones que desempeñan el adjetivo y el adverbio en las oraciones en alemán.

## 5.4 Errores de transferencia directa más frecuentes

Como se mencionó en el apartado anterior los errores más frecuentes en ambas lenguas estudiadas corresponden a: 1) la preposición, 2) el artículo, 3) el verbo y 4) el pronombre. No obstante, debe hacerse un análisis en relación con el número de sujetos que incurrieron en el error y cuántos de estos mantienen dicho error en el tiempo (aparición en más de un texto escrito en un lapso de tiempo determinado). El resultado de este análisis indicaría cuáles de estos errores frecuentes son los que se mantienen con el tiempo considerándose así una posible fosilización y cuáles de estos son lo que comúnmente puede cometer el estudiante de ELE en este ambiente de aprendizaje en línea. Dentro del análisis se encuentra la siguiente distribución de los errores más frecuentes, obsérvese la tabla a continuación.

### 5.4.1 Errores de transferencia más frecuentes en el uso de las categorías gramaticales

Con respecto al uso de categorías gramaticales, la variación de los resultados en ambas lenguas está en función del orden de frecuencias en el pronombre y el verbo. Ambas lenguas presentan frecuencias mayores en la preposición, el artículo, pero con leves diferencias en cuanto a la falsa selección de algunas preposiciones. Para este conteo se tuvo en cuenta el número de frecuencia superior a 10 casos considerando el número de errores identificados y el número de sujetos en estudio. En la tabla 11 se muestra los resultados obtenidos del análisis de frecuencia y recurrencia (sistematicidad por sujeto).

Errores más frecuentes - Alemán			Fr. Abs	%=	No. Sujetos	%=50 Sujetos	Recur. Sujeto	%=Recur.
Categorías gramaticales								
Preposición	A	Omisión	57	23%	28	56%	10	20%
		Adición	13	5%	9	18%	2	4%
	De	Omisión	24	10%	18	36%	5	10%
		Adición	11	4%	8	16%	2	4%
		F. Selección	9	4%	9	18%	0	0%
	En	F. Selección	32	13%	17	34%	9	18%
<b>Subtotal</b>			<b>146</b>	<b>58%</b>				
Artículo	Definido	Omisión	63	25%	31	62%	11	35%
Verbo	Modo	F. Selección	27	11%	18	36%	3	17%
Pronombre	Relativo	Omisión	15	6%	11	22%	2	18%
<b>Totales</b>			<b>251</b>	<b>100%</b>	<b>50 sujetos</b>			

**Tabla 11.** Errores más frecuentes de L1 alemán

Según los resultados de la tabla, en el alemán se observa tres preposiciones con mayor frecuencia de errores, estas son la preposición “*a, de y en*” en sus manifestaciones de omisión, adición y falsa selección. Con respecto a la preposición más frecuente, la “*a*” tiene un total de 57 omisiones y 13 adiciones. De esta frecuencia se observa un total de 28 sujetos que incurrieron en la omisión de la preposición “*a*” a diferencia de la adición con solo 9 sujetos de un total de 50. Esto sugiere que al menos el 56% de los sujetos presenta problemáticas con la omisión de esta preposición y que se al menos 10 de estos sujetos se mantienen en el tiempo con este error. Estos 10 sujetos que persisten en este error corresponden al 36% de los 28 que incurrieron y el 20% de la muestra total. Dicha recurrencia sugiere que la problemática del uso de la “*a*” se debe a la variación funcional de esta y cómo puede distinguirse en el sistema lingüístico del español.

La preposición “*de*” se observa una frecuencia de 24 omisiones con una representación de 18 sujetos (36% de la muestra), 11 adiciones y 9 falsas selecciones. La recurrencia de esta preposición no supera a 5 sujetos (28% de los 18 sujetos y 4%), lo que indica que es un error sistemático en esta preposición, es decir que no se mantiene en el tiempo. En último lugar, la preposición “*en*” sólo muestra una mayor frecuencia en la falsa selección con un total de 32 ocurrencias cometidas por 17 sujetos (34%) y su recurrencia es de 9 sujetos (18% del total de la muestra).

La omisión del artículo se posiciona en segundo lugar con un total de 63 errores identificados y cometidos por 31 sujetos (62% de la muestra). La recurrencia fue de 11 sujetos lo que representa el 35% de los 31 que incurrieron en el error. Estos resultados sugieren que la omisión del artículo obedece a diferencias entre el uso del artículo definido en el alemán versus el español. Las variaciones del uso corresponden principalmente a los sustantivos que denominan grupos colectivos, fechas, días de la semana entre otros.

Errores más frecuentes - Inglés			Fr. Abs	% =	No. Sujetos	% = 50 Sujetos	Recur. Sujeto	% = Recur.
Categorías gramaticales								
Preposición	A	Omisión	103	39%	39	78%	24	62%
		F. Selección	33	13%	18	36%	9	50%
		Adición	17	6%	14	28%	0	0%
	De	Omisión	58	22%	22	44%	13	59%
		F. Selección	12	5%	9	18%	3	33%
		Adición	10	4%	6	12%	2	33%
Por	F. Selección	31	12%	17	34%	4	24%	
<b>Subtotal</b>			264	50%				
Artículo	Definido	Omisión	124	23%	39	78%	22	56%
<b>Verbo</b>								
Verbo	Modo	F. Selección	42	57%	26	52%	16	62%
	F. No personales	F. Selección	32	43%	22	44%	7	32%
<b>Subtotal</b>			74	14%				
Pronombre	Relativo	Omisión	46	9%	28	56%	10	36%
	Personal	Adición	24	5%	11	22%	4	36%
<b>Subtotal</b>			74	13%				
<b>Total</b>			<b>532</b>	<b>100%</b>	<b>50 sujetos</b>			

**Tabla 12.** Errores más frecuentes de L1 inglés

Los errores más frecuentes son similares al alemán, sólo sufre una pequeña variación en los errores relacionados con el verbo, donde se adiciona la falsa selección de las formas no personales con un total de 32 errores cometidos por 22 sujetos. Y en el pronombre se adiciona el personal con 24 errores cometidos por 11 sujetos. Del total de los errores más frecuentes, cabe resaltar que la preposición y el artículo son los que representan el 73% de estos errores, lo que sugiere como problemáticas importantes a tratar relacionadas con la influencia directa de la lengua materna.

#### 5.4.2 Tendencias de uso erróneo: explicación y ejemplificación de los errores más frecuentes y sistemáticos

La revisión, identificación y obtención de frecuencias sólo permite ver la problemática en general. Por esta razón, considerando los errores más frecuentes de ambas lenguas, se realizó un segundo procesamiento a los datos para identificar cuáles eran las tendencias de los errores identificados. Esto con el objeto de identificar qué problemáticas atañen directamente a la transferencia y para responder al objetivo propuesto sobre cuáles son los tipos de errores de transferencia producidos en este tipo de ambiente de aprendizaje en la escritura en ELE.

En este contexto, se explica a continuación las tendencias de uso erróneo acorde con el procesamiento de los errores más frecuentes por lengua, su explicación respecto de la LM y su ejemplificación.

#### **5.4.2.1 Uso erróneo de la preposición**

En el análisis de los resultados, ambas lenguas evidenciaron problemáticas en 3 preposiciones constantes, entre esas la preposición “a” con un total de 228 errores, la preposición “de” con 124 errores, y por separado la preposición “en” con 41 errores, como problemática frecuente en el alemán, y la preposición “por” con 41 errores en el inglés. Estas preposiciones indican que hacen parte del tipo de errores cometidos por los aprendices, que tienen relación directa con la transferencia del sistema lingüístico preposicional de la lengua materna.

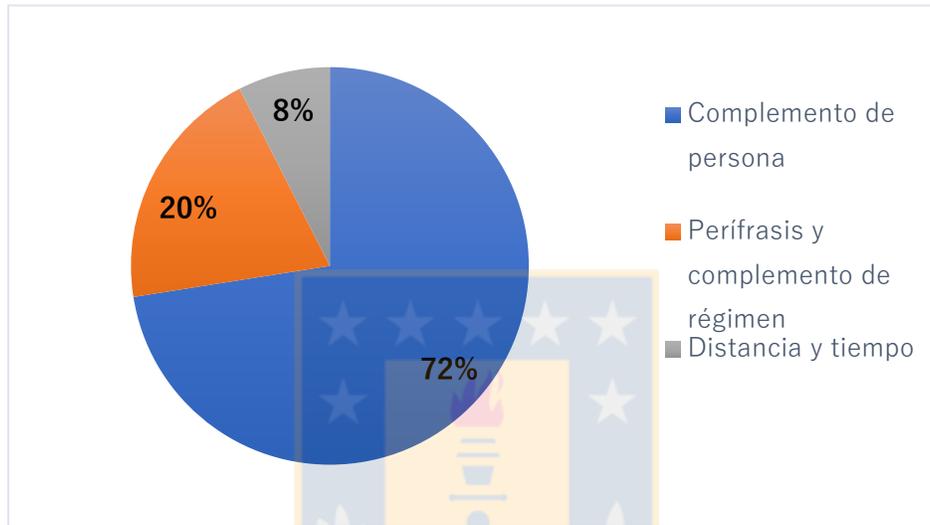
En estudios previos, las preposiciones han sido una problemática evidente dada la multifuncionalidad de estas y sus usos en el español. En estudios como el de Campillos (2014), Perea (2007), Fernández (1994), Ferreira y La Fleur (2015), el uso erróneo de las preposiciones constituye más de un 15% de todas las ocurrencias de un corpus de aprendices en estudio. Por otro lado, las preposiciones en el español como lengua materna igualmente componen un 30% de las ocurrencias en un corpus de habla nativo (Perea, 2007). En el caso del estudio de Fernández (1994) de un corpus de 108 composiciones escritas se identificó 2610 preposiciones usadas lo que corresponde al 13% de toda la muestra con un total del 73% de usos erróneos dentro del corpus. En el estudio de Perea (2007) se evidencia un total de 202 errores de preposiciones lo que corresponde a un 54% de las problemáticas en estudio. Asimismo, en el estudio de Ferreira et al. (2015) 250 errores corresponden al 52% y un uso total en el corpus de 1740. Ahora bien, las problemáticas pueden ser variadas considerándose como usos frecuentes la omisión, la falsa selección y la adición de estas en diferentes contextos. A continuación, se presenta las tendencias de las 4 preposiciones más frecuentes producto de la transferencia del alemán y del inglés.

- **LA PREPOSICIÓN “A”**

Dada la complejidad y multifuncionalidad de la preposición “a”, los casos más concretos de su uso pueden ser de fácil aprendizaje según la similitud o diferencia entre la L1 y la L2. Algunas veces la misma diferencia entre las lenguas permite que se aprenda rápidamente o no asimile una estructura afectando así el uso correcto de esta.

- **Omisión de la preposición A:**

En el uso de la preposición “a”, los resultados sugieren errores frecuentes en la omisión para introducir el complemento de persona (o su equivalente), omisión en la relación de distancia, complemento de régimen preposicional y algunas perífrasis verbales en ambas lenguas. En estudios previos como el de Fernández (1997) la omisión de la preposición “a” fue el principal problema en el grupo de los aprendientes de L1 alemán con un 10% de los errores en relación con estos tipos de complementos.



**Gráfico 5.** Omisión de la preposición “a” en estructuras de todo el corpus.

En el gráfico se puede apreciar las tres problemáticas más frecuentes con su respectivo porcentaje, siendo la omisión de la preposición “a” para introducir complemento directo o indirecto de persona (“...me gusta muchísimo apoyar \* \_\_\_\_ estudiantes de...”) la que mayor porcentaje tiene (72%). Seguido de esta problemática se observa un 20% referido a la omisión en perífrasis verbales (“...pero voy \* \_\_\_\_ conseguir todo...”) y verbos con complemento de régimen y un 8% en relación con la distancia (“...el río fue \* \_\_\_\_ muchas horas de la ciudad...”) y el tiempo.

Omisión de la preposición "a" Tendencia errónea	Todo el corpus				
	Fr. Abs	%=160	No. Sujetos	%=100 suj	Recurrencia
Complemento de persona	116	72%	52	52%	29
Perífrasis y complemento de régimen	32	20%	27	27%	5
Distancia y tiempo	12	8%	12	12%	0
Total	160	100%	100 sujetos		

**Tabla 13.** Tendencias en la omisión de la preposición “a” en todo el corpus

Estas tres omisiones se corresponden con estudios previos donde la introducción del complemento de persona fue el error más frecuente debido a la influencia de la L1 sobre la L2 (Fernández, 1997; Campillos, 2014). En este punto, cabe destacar que, al ser una lengua proveniente de la familia germánica, tiene similitudes con los resultados del inglés como L1, donde la omisión en este tipo de complemento es evidente.

En relación con el número de sujetos que cometieron el error (Tabla) en la omisión de la preposición “a” para introducir complemento de persona, 52 sujetos fueron identificados. Esto representa el 52% de un total de 100 sujetos y el número de recurrencia fue de un total de 29 sujetos lo que sugiere que, de estos 52 sujetos, el 50% mantuvo el error en al menos dos o más textos de todo el corpus.

El error de omisión en el uso de estructuras donde hay un verbo implicado, 27 sujetos cometieron un total de 32 errores, lo que representa el 20% de los 160 errores en total. Los errores considerados como la omisión de dicha preposición en relaciones de distancia y tiempo, corresponde a un total de 12 errores cometidos por 12 sujetos, sin una recurrencia, sugiriéndose así, que este tipo de error podría ser corregible y menos persistente que la omisión de complemento de persona.

Omisión de la preposición "a"	Alemán					Inglés				
	Tendencia errónea	Fr.Abs	%=57	No. Sujetos	%=50 suj	Recurr.	Fr.Abs	%=103	No. Sujetos	%=50 suj
Complemento de persona	49	86%	25	50%	10	67	65%	27	54%	19
Perifrasis y complemento de régimen	4	7%	3	6%	1	28	27%	24	48%	4
Distancia y tiempo	4	7%	4	8%	0	8	8%	8	16%	0
Total	57	100%	50 sujetos			103	100%	50 sujetos		

**Tabla 14.** Distribución, frecuencia y recurrencia de la omisión de “a” en alemán e inglés

Con respecto a los errores por lengua materna, la tabla ilustra que 57 errores corresponden al alemán y 103 al inglés. Según los valores, el error de omisión más frecuente y recurrente es la omisión para introducir complemento directo de persona. Sin embargo, en el inglés se observa una mayor frecuencia de errores en la omisión de complemento de régimen y perifrasis verbales con la preposición “a” lo que corresponde al 45% de inglés a diferencia del alemán donde solo se observa un 7% de este tipo de error. Finalmente, en errores en la omisión de “a” que expresa relación de tiempo y distancia solo el 8% para el alemán y el 16% para el inglés, lo que sugiere que es un error poco frecuente. A continuación, se presenta cada uno de los casos con sus respectivas ejemplificaciones y explicaciones.

- **Omisión de la preposición "a" para introducir complemento de persona**

En español para introducir un complemento de persona se debe usar la preposición "a", esto debido a que, si la unidad ejecutora "hace referencia a entes capaces de ser actores de la noción designada por el verbo, la necesidad de distinguirlo del sujeto" (Vigón Artos, 2005: 229) exige en el objeto directo la preposición "a". El acusativo preposicional en español es el empleo de la preposición "a" delante del régimen tradicionalmente llamado "a personal" o "a de acusativo". "A" marca régimen directo animado, si el referente se percibe como identificado o particularizado, por ejemplo, "...Pablo vio a su tía...".

En alemán e inglés el caso de acusativo que introduce este tipo de complemento prescinde de la preposición, donde el OD de persona va seguido inmediatamente después del verbo. Sin embargo, en el alemán la estructura del complemento de acusativo se declina cuando corresponde a una persona o a un objeto. Obsérvese la siguiente figura donde se ilustra el uso de la preposición en el alemán, inglés y español y la declinación en el acusativo:

Ejemplo		Acusativo preposicional		
Lengua	Sujeto/Verbo	Preposición	Determinante	Nombre
Español	¿Conoces	a	mi	hermano?
Alemán	Kennst du	-	meinen	Bruder?
Inglés	Do you Know	-	my	Brother?

**Tabla 15.** Ejemplo uso de la preposición "a" en acusativo preposicional de persona.

Fuente: elaboración propia

La tabla 15 ilustra como en la construcción de la oración se prescinde de la preposición en ambas lenguas de estudio, dado que en alemán el artículo que determina "hermano" cumple la función de complemento directo sin necesidad de la preposición; en este caso se ha declinado el posesivo "mein a meinen". En el inglés, se prescinde igualmente de esta preposición dada las reglas del inglés, no obstante, el objeto directo de persona se expresa con o sin artículo dependiendo de la especificidad del nombre y sin declinación "my brother". Esta diferencia hace que el estudiante al momento de usar el complemento que introduce una persona en español omita la preposición por el

desconocimiento de la regla y, por ende, transfiriendo la estructura de la L1 hacia la LO. Los problemas concernientes a este caso agrupan el conjunto más importante de errores en la omisión de la preposición “a”. La falta de conocimiento de la estructura gramatical del uso de esta, así como lo menciona Perea “quizá se corresponda con las mismas dificultades de los gramáticos en establecer los límites de sus apariciones” (Perea, 2007:9) y las explicaciones existentes no permiten determinar los casos en los que se usa apropiadamente. Obsérvese algunos ejemplos extraídos del corpus.

Sujeto	Oración: S + V	Acusativo preposicional de persona
S11ATN2	Realmente nunca he visto	____ (a*) <u>una persona</u> que no la gustó de despertar temprano
S19ATN2	Cuando el se encuentra	____ (a*) <u>Timón y Pumba</u> , sus mejores amigos.
S6ATN5	Es una peculiaridad ver	____ (a*) <u>deportistas</u> de países mediterráneos.
S7ATN1	Cada día recibía besitos en la mejilla sin haber conocido	____ (a*) <u>las personas</u>
S24ATN5	Hoy visité	____ (a*) <u>mi hermano, su novia y su sobrina.</u>

**Tabla 16.** Ejemplos de la omisión de la preposición “a” cuya L1 es alemán

Como se observa en los ejemplos de la tabla 16, la omisión se presenta entre el verbo y el complemento de persona o en estructuras más complejas como en el caso del sujeto 7. Este tipo de error ha sido considerado por Vázquez (1991) como un error fosilizable, dado que se rige por las pautas estructurales de la lengua materna del aprendiz, en este caso del alemán y el inglés donde se prescinde de la preposición para introducir el CD o I de persona. Asimismo, Duarte (1998) explica que el valor de la preposición como introductora del complemento de régimen verbal y del complemento nominal no son fáciles de sistematizar.

Otros ejemplos pueden identificarse con el verbo “preguntar” (S20ATN3: ...“por eso él preguntaba \_\_\_\_ (a\*) el camarero “abfall”? El camarero hablaba un poco de alemán”...) en alemán es transitivo (*fragen*) y de igual manera no requiere de uso de preposición para introducir complemento de persona. Otro ejemplo, evidencia que en alemán el

verbo “apoyar” es transitivo por lo que no requiere de preposición (*ich unterstütze ( ) die Studenten*: apoyo a los estudiantes).

Con respecto a las estructuras con el verbo gustar puede usarse en alemán con dos verbos distintos. Si se usa el verbo transitivo “mögen” no se requiere preposición “a” para el complemento de OID: (*Hugo mag seine Schwester*: \_\_\_\_ (a\*) Hugo le gusta su hermana). Con el verbo intransitivo gefallen, tampoco se requiere preposición (*Hugo gefällt seine Schwester*: A Hugo le gusta su hermana). En estos casos el complemento indirecto de persona no requiere de la preposición en alemán anulándose en el español.

Sujeto	Oración: S + V	Acusativo preposicional de persona
S11ITN4	Es un tiempo para visitar	____ (a*) <u>su familia</u> y sus amigos que no ve en el resto.
S12ITN1	La razón de esta ley [...] porque fue deseado proteger y defender	____ (a*) <u>las mujeres</u> pero esta regulación terminó.
S13ITN3	Se debería imaginarse	____ (a*) <u>este chico</u> como el próximo superestrella futbolístico.
S14ITN3	Quiero más	____ (a*) <u>mi madre</u> que mi suegra.
S15ITN2	No entiendo la razón [...] su padre vendería	____ (a*) <u>su hijo</u> propio a cambio de dinero.

**Tabla 17.** Ejemplos de la omisión de la preposición “a” cuya L1 es inglés

Al igual que el alemán, la estructura del complemento acusativo preposicional de persona no va precedido por preposición. Los ejemplos expuestos en la tabla muestran las diferentes formas en las que puede aparecer el CD y cómo los sujetos omiten la preposición “a”.

- ***Omisión en construcciones con perífrasis verbales y complementos de régimen***

Con respecto a la omisión en las perífrasis verbales, el porcentaje corresponde al 7% con 4 errores identificados de un total de 131 usos en el corpus en el alemán y en inglés corresponde al 27% con un número de 28 ocurrencias. El número total de ocasiones obligatorias corresponde a 72 cuya representación en el corpus es de un 12%. Este porcentaje indica que no es una problemática frecuente en este corpus dado que la

asimilación de la regla gramatical es menos compleja que otras estructuras. Algunos ejemplos de este error son los siguientes:

Sujeto	Oración: S + V	Complemento de régimen prep/ perífrasis.
S10ITN1	Me gustaría a practicar mi español y <u>ayudar</u>	____(a*) <u>gente</u> aprender inglés.
S34ATN1	Pero voy	____(a*) <u>conseguir</u> todo y después voy ____ (a*) <u>viajar</u>
S3ATN12	Tengo que ayudar ____*(a) <u>mi madre</u>	____(a*) <u>mudarse.</u>
S20ITN2	Hace unas semanas ella comenzó	____(a*) <u>morder</u> unos personas.
S49ITN3	Asimismo, he comenzado	____(a*) <u>platicar</u> por Skype con amigos de México.

**Tabla 18.** Omisión de la preposición “a” en perífrasis o complemento de régimen inglés-alemán

Así como se ilustra en la tabla 18, en el caso del ejemplo del sujeto 10 (ITN1) hay una omisión en el uso de la preposición “a” para el complemento de régimen “ayudar a”, que en este caso corresponde a una persona al igual que sujeto 3A “ayudar a”. En los siguientes ejemplos, se observa la omisión en el contexto de perífrasis como “comenzar a” y “voy a”, como el caso del sujeto alemán 34, dónde la omisión corresponde a que la perífrasis ir+a+verbo en infinitivo, corresponde en alemán, generalmente, al futuro con el verbo auxiliar *werden* (*ich werde reisen*: viajaré) o simplemente el presente con un adverbio temporal que exprese futuro (*ich reise morgen*: viajaré mañana). En el inglés, como por ejemplo el sujeto 49 la estructura se expresa en: verbo principal + verbo en infinitivo sin preposición, como así lo escribe “he comenzado \_\_\_\_ (a\*) platicar”. De igual forma, también se encontraron estructuras con verbos como: “tengo que ir a”, “dedicarse a”, “negarse a tener”, entre otros.

- ***Omisión en construcciones que indican relación de distancia***

En la relación de distancia, se identificaron 12 errores, cuya representación es escasa y equivale a un caso por sujeto.

El porcentaje de los errores en relación con el uso total, representa un 8%, cuya sumatoria con el uso correcto indica el 18% del uso de la preposición “a” en este tipo de estructura. Estos valores reflejan que la problemática del uso de esta preposición en la

estructura (COD-ID persona), se encuentra vinculada a la influencia directa de la lengua materna del sujeto que, en este caso, no se usa en el alemán o en el inglés.

Sujeto	Oración: S + V	Relación de distancia	
S10ITN2	Londres está	____ (a*)	casi noventa minutos
S20ITN1	Mollymook. Esta aproximadamente	____ (a*)	tres horas
S3ITN4	Ir a otra ciudad que está situado	____ (a*)	dos horas
S48ATN1	El río fue	____ (a*)	Muchas horas de la senda de nuestro pueblo.

**Tabla 19.** Omisión de la preposición en relación de distancia en alemán e inglés.

En este tipo de omisión, como en el caso del sujeto 48 L1 alemán, no se utilizaría una preposición para expresar la distancia entre dos lugares, para ello sólo se utiliza el adverbio de lugar que corresponda.

- **Adición de la preposición A:**

En la adición de la preposición “a” se observa 30 casos de 23 sujetos que incurrieron en este error. De los 23 sólo dos sujetos fueron sistemáticos, lo que podría atribuirse como un error no complejo en la conformación de la interlengua de español. La interferencia identificada en este tipo de error corresponde a la adición proveniente de verbos que exigen complemento de régimen, complementos circunstanciales o en verbos modales en construcción con infinitivo. En el alemán se identificó 13 casos de los cuales 11 corresponde a la construcción verbo conjugado + a + infinitivo y dos errores donde se adiciona a sustantivos. Obsérvese los ejemplos y su explicación en la siguiente tabla.

Sujeto	Oración: S + V	Complemento	Relación sintáctica
S20ATN1	Hay muchas tiendas bajas. Yo recomiendo	a* <b>visitar</b>	OD
S26ATN2	Es posible para [...] la policía	a* <b>escuchar</b> otras casas con receptores	Sujeto
S15ATN2	Una palabra se vuelve	a* <b>una herramienta</b>	Complemento de régimen (para alemán)
S12ATN2	Fue posible	a* <b>cuidar</b> la región y a su gente	Atributo verbal
S38ATN4	He decidido	a* ayunar por cuatro semanas	Objeto directo-verbo compuesto

**Tabla 20.** Adición de la preposición “a” en sujeto de L1 alemán.

Este tipo de construcción encontrada, en español se identifica como complemento directo, complemento de régimen verbal o sujeto donde puede utilizarse el infinitivo. No obstante, esta construcción no va precedida por la preposición, lo cual en el alemán se usa la preposición “**zu**” antes del verbo infinitivo, cuyo equivalente en español es “**a**”.

De los ejemplos ilustrados en la tabla, cabe destacar la influencia directa del alemán en el objeto directo con infinitivo como en el caso del sujeto 20 donde se adiciona la preposición equivalente “zu=recomiendo **a**\* visitar”, que en este caso el verbo *empfehen* y otros de consejo o mandato van precedidos por “zu”; por ejemplo, “*ich empfehle dir, das Buch zu\* lesen= te recomiendo (a) leer el libro*”<sup>10</sup>. En este tipo de construcciones la mayoría de verbos, a excepción de los modales y otros verbos de percepción y desplazamiento, van precedidos por la preposición “zu” (Castell, 2001).

El sujeto 26 adicionó la preposición “a” por la estructura de infinitivo sin elemento introductor: sujeto con complemento circunstancial “para”, “es posible a\* escuchar otras casas” donde va precedido por “zu”. Otro ejemplo, “es un honor para mí poder invitarle, donde poder va precedido por zu “*Es ist für mich eine Ehre, Sie einladen zu dürfen*”.

En la oración “se vuelve a una herramienta” es un verbo con régimen preposicional en el alemán lo que no ocurren en español. Para este tipo de construcción se utilizaría el verbo convertirse en que correspondería a esta oración. La preposición que rige este verbo es “zu” con su equivalente en español “a”.

Estas adiciones sugieren que el conocimiento lingüístico de la L1 influye en la L2 cuando se desconoce la regla de la L2 o se produce una falta que no es sistemática. En este caso, las 13 adiciones pueden atribuirse como faltas dado que no se mantienen en el tiempo y sólo dos sujetos recurrieron en el error en otros textos.

Por otra parte, en el inglés ocurre la adición proveniente de la partícula “to”, que en el caso del infinitivo acompaña el verbo, como por ejemplo “*to work*”, cuya traducción podría afectar erróneamente el significado en español. La preposición “a” es en la mayoría de casos, el equivalente para “to” adicionándose en varias ocurrencias en las estructuras conformadas por sujeto en infinitivo y objeto directo con infinitivo. En la siguiente tabla se ejemplifican las adiciones encontradas en el corpus de inglés.

---

<sup>10</sup> Ejemplo extraído de “Gramática de la lengua alemana”, Castell, 2001.

Sujeto	Oración: S + V		Complemento	Relación sintáctica
S10ITN1	Me gustaría	a*	practicar mi español	Sujeto
S18ITN2	Hay algo que no me permite	a*	seguir adelante	OD
S20ITN5	Me encanta	a*	nadar en la playa	Sujeto
S4ITN5	Tenía un esquinco en el tobillo y decidí	a*	dejar la visita guiada	OD
S28ITN2	Habían sido juntos hace 12 años y intentarían	a*	casarse	OD

**Tabla 21.** Adición de la preposición “a” de sujetos L1 inglés.

A partir de la identificación de los errores, ambas lenguas presentan similitudes en cuanto a la adición de la preposición en diferentes tipos de estructuras, es decir, con el uso del infinitivo, el sujeto, el objeto directo y el complemento de régimen. Estas adiciones reflejan como el sistema preposicional en su contexto funcional ligado al verbo depende en su mayoría de las reglas ya adquiridas en la lengua materna. Este conocimiento preexistente afecta la manera como se utiliza en la lengua objeto de estudio.

- **Falsa selección de la preposición A:**

En este error sólo se identificaron 33 ocurrencias de sujetos cuya L1 es el inglés de 18 sujetos con una recurrencia de 9 sujetos. Esto implica que la falsa selección se debe a la multifuncionalidad que tienen las preposiciones en ambas lenguas y cómo esta afecta el desconocimiento o la sobregeneralización en el uso de la preposición “a” en el español. La mayoría de errores se concentra en la falsa selección entre “a” hacia una dirección proveniente de la influencia de “to” y el uso de “a” para verbos que lo exigen “inscribirse a\*/en”, y en complementos de régimen como en el caso de “deseos a\*/ de aprender”. En estos casos la falsa selección se determina por una traducción literal incorrecta, donde el sujeto elige la forma más cercana o sobregeneralizada de la preposición “a”. Obsérvese los ejemplos y las explicaciones correspondientes.

Sujeto	Oración: S + V	Hacia un lugar/ Complemento de régimen prep.	
S12ITN4	Marcos adoptó una decisión	a*	Escapar.
S15ITN1	A veces mi hermana y yo montábamos los caballos	a*	la ciudad.
S18ITN2	He llegado a un muro en mis deseos	a*	aprender español
S1ITN4	luché	a*	mantener mi felicidad
S21ITN1	Acabo de inscribirme	a*	Italki ayer por la noche

**Tabla 22.** Falsa selección de la preposición “a” de sujetos cuya L1 es inglés.

Considerando los ejemplos expuestos en la tabla, el sujeto 12 “adoptó una decisión *\*a* escapar”, del inglés “*marcos decided to escape*” se identifica una traducción errónea proveniente de la preposición “*to*” más cercana a la preposición “a” en español que correspondería en español a “**de**”. Así ocurre con la preposición en la oración del sujeto 18 “mis deseos **a\*** aprender” influida por la estructura “*desire to do something*” donde el equivalente en español es “**de**”. El sujeto uno mantiene la preposición traduciéndola erróneamente de “*I struggled to keep my happiness*” donde la equivalencia sería “luché **por** mantener mi felicidad”.

El sujeto 15 transfiere de la estructura “*rode horses to the city*”, donde “*to*” ha sido seleccionada como la preposición que indica lugar circunstancial, que en este caso sería “**en**”.

- **LA PREPOSICIÓN “DE”**

La segunda preposición con más frecuencia de uso erróneo en ambas lenguas de estudio (alemán e inglés) corresponde a la “de”. Su función sintáctica y gramatical depende del tipo de estructura, ya sea de régimen, complemento genitivo u otros y afecta según los verbos que la exigen en cada lengua.

- **Omisión de la preposición “de”**

Con un total de 82 ocurrencias cometidas por 40 sujetos que incurrieron en el error, la omisión de esta preposición puede atribuirse a los siguientes casos: 1) locuciones adverbiales y 2) complemento verbal.

En el caso del uso de locuciones adverbiales como “después de” y “un poco de” se observa algunos errores de omisión de la preposición producto de la influencia del alemán y del inglés. Sin embargo, en inglés aparecieron otras locuciones como “alrededor de y antes de”. En este tipo de estructuras, el sistema lingüístico alemán prescinde de la preposición utilizándose sólo el adverbio. A continuación, se presenta el contexto de uso de erróneo de estas.

- ***Omisión en locuciones adverbiales***

1. ***Después de:*** en alemán la preposición “nach” (después) no requiere del uso de la preposición “de” u otro elemento cuando se usa con sustantivos. Estos usos erróneos pueden explicarse directamente de la influencia del alemán, lo que indica que los sujetos que cometieron el error aun no tendrían asimilada o aprendida la regla que rige el uso de esta locución. Los errores identificados corresponden al uso de la locución con sustantivos determinados por artículos ya sean definidos o indefinidos. En la tabla se observa los ejemplos.

SUJETO	Oración	Locución adverbial
S22ATN1	en día, cinco años	después (de*) el comienzo
S35ATN2	para la primera vez	después (de*) 5 años, fue
S8ATN1	cuento una escuela.	Después (de*) la escuela quiero frecuentar una universidad
S49ATN3	difícil para decidir que vestido elegir. Pero	después (de*) un verano muy caliente la lluvia es muy
S40ATN2	misma cabaña. Todos son muy feliz de verse	después (de*) un año que es pasado. B. tiene una sorpresa

**Tabla 23.** Casos de uso incorrecto preposición de en locución adverbial “después de” alemán.

En el inglés, la omisión ocurre porque en este tipo de estructura no se usa una preposición y el adverbio va precedido inmediatamente por el sustantivo. Ejemplo: “after two meeting” a diferencia del español que sería “Después **de** dos reuniones”.

SUJETO	Oración	Locución adverbial
S11ITN4	Tenemos resfriados [...] al mismo tiempo	después (de*) dos reuniones familiares
S20ITN1	Acabo de jubilarse	después (de*) Casi 36 años como un profesor
S50ITN2		Después (de*) una noche decepcionante viajé a México.
S48ITN4		Después (de*) La junta José va a comer.
S30ITN1	Empecé mi viaje de Spokane	después (de*) trabajo. Me llevé por carro.

**Tabla 24.** Casos de uso incorrecto preposición de en locución adverbial “después de” inglés.

2. **Un poco de:** La locución adverbial “un poco de” se utiliza en alemán de diferentes formas acorde con el contexto comunicativo. A diferencia del español, “un poco de” se utiliza como un cuantificador ante nombres que hacen referencia a algo que no se puede contar (sustantivos no contables) para indicar una cantidad pequeña, corta o escasa de lo denotado por el nombre. Obsérvese los ejemplos extraídos del corpus.

SUJETO	OMISIÓN PREPOSICIÓN “DE” LOCUCIÓN ADVERBIAL
S28ATN4	períodos cuando solamente un poco más incluso etapas con lluvia hace (de*) frío,
S29ATN1	saltos de agua fue un poco (de*) suerte por que el tiempo maravilloso. Pero tuvimos mala
S15ATN1	voy a concentrarme a español un poco (de*) porque voy a encontrar y tal vez chino, alguna gente
S14ATN1	ya hablo inglés y ultimo año poco (de*) pero no continuo porque es estudie polaco, muy difícil.

**Tabla 25.** Omisión de la preposición de en locución adverbial “un poco de” L1 alemán.

Como se observa en la tabla, se identificó dos tendencias, la primera relacionada con los sustantivos incontables y la segunda con expresiones coloquiales o la adición de otro

adverbio en la frase. En la primera corresponde, por ejemplo, a la expresión “un poco de chino” (S15ATN1) donde en alemán se usaría sin preposición y sin artículo “*etwas Chinesisch*” (algo chino) o “*ein bisschen polnisch*”. Lo mismo ocurre con el sujeto S14ATN1 donde transfiere la misma expresión “*etwas*” sin el uso de la preposición “estudié un poco \* \_\_\_ polaco”.

En la segunda, el sujeto S29ATN1 omitió la preposición, donde en alemán no se requiere en este tipo de expresión (*Wir hatten ein bisschen Pech*: tuvimos “un poco de mala suerte”). De igual forma, el sujeto S28ATN4 omitió la preposición en el caso de utilizar el adverbio “más” antes del sustantivo, donde en alemán no se requiere de la preposición (*mehr Kälte*: más frío). Sin embargo, quizá el error podría atribuirse a una transferencia del inglés, dado que correspondería a un adjetivo comparativo (kälter).

En el inglés sólo se identificó un caso en este tipo de locución adverbial; este corresponde al sujeto 9 “quisiera poder hablar con un poco (de\*) facilidad”. No obstante, se identificaron más casos de omisión en otro tipo de locuciones adverbiales, de las cuales cabe mencionar “alrededor de” y “antes de”.

- “es un buen tiempo también para pasar alrededor (de\*) los gérmenes porque todas las reuniones están dentro” (S11ITN4). Del inglés “*It is a good time to pass around Ⓞ germs*”
- “Antes (de\*) este viaje, compré un asiento por mi bici” (S30ITN1). Del inglés “*before Ⓞ this trip*”

En estos ejemplos se observa como la preposición se omite dado el adverbio en inglés que inmediatamente va precedido del sustantivo.

- ***Omisión en complemento verbal***

Otro tipo de omisión de la preposición “de” encontrada fue en el complemento verbal del sustantivo “miedo de” donde las 3 ocurrencias pueden explicarse a partir de la influencia del alemán. Esta estructura en español exige el uso de la preposición “de” dado que se requiere de información que especifique el origen de este.

SUJETO	OMISIÓN PREPOSICIÓN DE EN COMPLEMENTO VERBAL		
S16ATN1	a pero, sobre todo,	tengo miedo (de*) que	no podré hacerlo antes
S4ATN1	Durante e todo el pasaje yo	tenía miedo (de*) que	mi bicicleta pudiera caerse
S11ATN1	en las que yo hablé en Español porque no	tengo miedo (de*)	tanto si hablo con mí y no con una persona
S4ATN7	esta palabra me resultó más	fácil (de*) aprender	y recordar
S7ATN5	dormitorios que fueron ambos	pintaron (de*) blanco	con muebles antiguos

**Tabla 26.** Omisión de la preposición “de” en el complemento verbal.

Como se ilustra en la tabla la omisión es evidente dada la exigencia de la preposición en este tipo de complemento verbal. En alemán, por ejemplo, el sujeto S16ATN1 omite la preposición en la oración “*Ich habe Angst, dass ich es nicht schaffe*” (Yo tengo miedo \_\_\_ que yo no lo puedo lograr). Asimismo, en alemán no se utilizaría preposición en esta expresión y se diría: “*Ich hatte Angst, mein Fahrrad könnte ins Wasser fallen*”, es decir, una oración subordinada sin conjunción introductoria.

La omisión de la preposición “de” en estructuras donde se determina algo realizado, como en el caso de “fueron ambos pintaron \* \_\_\_ blanco” bien puede atribuirse al alemán, dado que se diría “*weiss gestrichen*”: blanco pintado, sin usar preposición (S7ATN5).

En el inglés, también se identificó errores producto de la omisión en verbos que no están regidos por preposición. Como en el caso de “nos marchamos (de\*) Ronda, y viajamos a Sevilla” (S16ITN3). Del inglés, “*we left Ronda*”. El verbo “*to leave*” va acompañado inmediatamente del lugar que se abandona. En español sus equivalentes “irse” y “marcharse” van sucedidos de la preposición “de”.

Otro ejemplo sería, “la peor parte es cuando se trata (de\*) conducir” (S25ITN5), “try to drive” try + infinitivo “to” / en español “tratar de”. En este caso el verbo va inmediatamente precedido por el verbo en infinitivo.

- **Omisión en fechas**

Otro caso corresponde a la omisión de la preposición, donde el alemán no se requiere antes de los años, por ejemplo, "*Im Februar \_\_\_ 2013*: en febrero de 2013" (S35ATN1). Asimismo, ocurre con la estructura de los meses del año referido al año en curso "en enero de este año" en alemán se puede expresar con genitivo, sin preposición: "*Im Januar \_\_\_ dieses Jahres*" lo que induce a error en este caso.

Sujeto	Oración	Fecha omisión	
S35ATN1	viaje a Tailandia: En	febrero (de*) 2013	nos decidimos viajar
S10ATN4	a ganar y viven. En	noviembre (de*) 2014	la tercera parte viene en el cine
S18ATN1	he empezado aprender español	en enero (de*) este año.	El principio es fácil

**Tabla 27.** Ejemplos en omisión de fechas-alemán.

- **Falsa selección de la preposición “de”**

De los 9 casos identificados del alemán producidos por 9 sujetos, hubo una frecuencia de tres errores con la estructura “consistir de” equivalente a “*bestehen aus*”. La preposición “*aus*” en alemán se traduce como “de” en español.

- “...ofrecieron un desayuno que consistía de varios tipos de pan...” (S13ATN5).
- “...El ielts consiste de un examen escrito y un examen oral...” (S27ATN2).

En la oración escrita por el sujeto S20 se identifica el verbo “alegrarse por” el cual correspondería a (*sich freuen über*: alegrarse por/de). La preposición *über* suele traducirse como “sobre” cuando se usa como preposición local, lo que causaría confusión y una sobregeneralización en el uso de la preposición “de”.

Por último, en la oración “su piel está apretado *de\** los dedos alargados hasta las patas traseras”, donde es difícil determinar de dónde viene el uso de las preposiciones, dado que en general los usos son muy distintos, por lo que una preposición puede tener múltiples traducciones (o ninguna). “De” puede traducirse como “*von*”, “*an*”, “*aus*”, etc. Aquí parece que la idea del sujeto es “desde- hasta” que alterna con “de – a”. En alemán, hay una sola expresión para ambas: “*von – bis*”.

En el caso del inglés, se identificó 12 errores de 9 sujetos en total y una recurrencia de 3. Algunos de los errores son producto del traspaso directo con el equivalente del español como en el caso del verbo “pensar en”. En inglés “think of” se transfiere

directamente, así el sujeto S20ITN2 escribió “mi familia y sobre todo yo estan muy tristes. Pienso **de\***ella todos los días”.

Otro caso se observó con el verbo recordar en inglés, el cual corresponde a la estructura “reminded me of” versus la estructura con la preposición “a” en español. El sujeto 21ITN3 traspasó directamente la estructura “y su voz un poco cruda, que me recordaba de Janis Joplin”, “*she reminded me of Janis Joplin*”.

## LA PREPOSICIÓN “EN” Y “POR”

- **Falsa selección de la preposición “en”**

Este tipo de error fue más frecuente en el alemán y se caracteriza por la confusión que se genera con verbos de movimiento y con complementos de régimen preposicional.

- ***Falsa selección de la preposición “en” con verbos de movimiento***

Algunos verbos en movimiento y, según el contexto del complemento directo, se utilizan con la preposición “en” para referirse al lugar al que se dirige el sujeto de la oración. Verbos como venir, viajar, ir y volver expresan el movimiento que en este caso corresponden a trayectoria mediante preposiciones o adverbios (Molés, 2011). A diferencia del alemán, el español puede expresar el movimiento no sólo con el verbo, sino también con sintagmas preposicionales. El verbo es el que determina si el sintagma preposicional expresa un contenido locativo o un contenido directivo, ya que no siempre se distingue preposicionalmente el reposo del movimiento: entrar en casa/estar en casa. A esta dificultad hay que añadir los valores espaciales que la alternancia acusativo y dativo se introducen en el alemán. En este sentido, se observa la falsa selección de la preposición “en” cuando se busca la equivalencia en español traducida de “in” como “en” en vez de “a” en el complemento circunstancial de lugar. De los 32 casos, 23 corresponden a los verbos en movimientos y el complemento circunstancial de lugar (a/hacia/en).

SUJETO	Oración	FS en*	
S10ATN4	tercera parte	viene en*	el cine y en cual
S7ATN3	Mi viaje	en*	España: Escribo
S8ATN1	ne dieciséis años y	va en*	con mí escuela
S40ATN1	Una tarde C.	vuelve en*	casa para comer c

**Tabla 28.** Falsa selección preposición “en” verbos de movimiento en alemán.

En la tabla se observa diferentes casos en los que se elige la preposición “en” después de los verbos en movimiento (ir, venir, volver) donde se utiliza la preposición “in” (en) para expresar dirección o lugar (“en” o “a”, dependiendo del caso – dativo o acusativo). Por ejemplo, en el caso del sujeto S10 en alemán se puede decir “Der Film läuft im Kino: la película “llega” \*en el cine” para decir que se está exhibiendo. La preposición “im” (en el) es una contracción de la preposición in y el artículo dem. El sujeto S7 en la oración que escribe, probablemente quiere decir: “mi viaje por España”, es decir, al interior del país. En alemán se puede decir “meine Reise in Spanien” (mi viaje en España).

Asimismo, ocurre con los sujetos que expresan el movimiento con el verbo ir, como el caso del S8 donde escribe “Geht in die Schule”, literalmente en español “va en la escuela”. En alemán también se suele emplear la preposición “in” en sentido de dirigirse y entrar a un lugar cerrado (wi gingen in einen Zoo: fuimos a un zoológico).

Por otra parte, si se usa el verbo kommen (llegar, volver, venir) tendría que ir con la preposición “in” (en) “Er kam in sein Wohnzimmer: volvió a/entró a su sala de estar”.

- ***Falsa selección de la preposición “en” en conectores discursivos***

En esta sección se presenta el uso inadecuado de “en” con respecto a los conectores discursivos del español. Como se observa en la tabla, la preposición se usa con mayor frecuencia en conectores de modo “de una manera”.

SUJETO	Oración	“en*”	
S12ATN1	Aprender idiomas	en* manera	gratuita
S15ATN1	Tenia una semana	en* hecho	mas que una
S34ATN3	¡Lo siento!	En mi punto	de vista

**Tabla 29.** Ejemplos errores de falsa selección “en” conectores.

En alemán se utilizaría la preposición “*auf*” sin equivalente absoluto en español (*auf kostenloser Weise*: de manera gratuita). “*Auf*” puede corresponder a “en” en español u “on” en inglés. Con respecto a las expresiones “de hecho” (S15) en alemán se puede utilizar la preposición “en”. “*In der Tat*” (de hecho); “*In Wirklichkeit*” (en realidad). Asimismo, en alemán (*in/aus meiner Sicht*: desde mi punto de vista) se utilizaría con la preposición “en” como equivalente en español (S34).

- **Falsa preposición “por”**

Este error fue más frecuente en los sujetos de L1 inglés con un total de 31 errores cometidos por 17 sujetos con una recurrencia de 4 sujetos. Dentro de las ocurrencias erróneas se identificaron: 1) traducción literal de “by” en su equivalente “por”, 2) “for” en su equivalente “de” y 3) “for” en su equivalente “durante”. El traspaso de esta preposición asumida por el sujeto como la preposición “por” correspondería a la falsa selección por desconocimiento de la regla en español donde algunos verbos están regidos por una preposición no equivalente en ambas lenguas.

SUJETO	Oración	“por*”	
S20ITN1	Esta aproximadamente tres horas	por*	coche sur de Sydney.
S23ITN1	Un anuncio de televisión	por*	un jabón de ropa
S27ITN5	Un valle australiano, rodeada	por*	las vacas
S27ITN5	Estaba en congelación rápida	por*	billones de años.

**Tabla 30.** Ejemplos falsa selección preposición “por” L1 inglés.

En inglés, preposición “by” para “*to show how or in what way sth is done*” (To travel by car, by plane, etc.) así como se identifica en la oración del sujeto 20. En español, para señalar la forma de viajar se usa “en” (3 horas en bus). En el otro caso, “*a commercial for a laundry soap*” / un comercial de un jabón de ropa se observa como el sujeto traspasó por\* en vez de su equivalente de\* (S23ITN1). En la oración del sujeteo 27, “*surrounded by*” / en esp. “rodeado de” el sujeto elige la forma “por” como producto de la traducción errónea y literal. Asimismo, ocurre con la oración del sujeto 27 donde el equivalente “for billion of years” / “durante billones de años” lo utiliza con “por”.

### 5.4.2.2 Uso del artículo definido

El artículo es una categoría con funciones morfológicas que permiten determinar no sólo el conocimiento de un objeto, persona o evento en particular, sino también sus rasgos característicos como el género y el número. Lenguas como el alemán, el francés y el italiano, usan de la misma manera el artículo para delimitar estas particularidades. Con respecto al inglés, el artículo es invariable y sólo delimita las funciones del conocimiento del ente al que se hace referencia. No obstante, hay algunas diferencias estructurales que prescinden del artículo en el caso estricto del alemán y el inglés que no coinciden en español, provocándose así una transferencia por omisión. Estas omisiones representan una problemática vinculada directamente con la influencia de ambas lenguas en estudio hacia el español y se observa con mayor frecuencia en el artículo definido.

- **Omisión del artículo definido**

Considerando las similitudes con respecto al uso del artículo definido tanto en español como en alemán, algunos casos son importantes dada la diferencia en el uso contextual y funcional de cada sistema lingüístico. De igual forma, la omisión en inglés se debe a casos similares que se presentan en el alemán y que afectan la estructura del sintagma nominal en el español.

De los 187 casos encontrados cometidos por un total de 70 sujetos con una recurrencia de 33 sujetos, sugiere que es una problemática que representa un área de dificultad en el aprendizaje del sistema lingüístico.

Omisión del artículo definido todo el corpus						
Nivel	Tipo de error	Fr. Abs.	%=187	No. Sujetos	%=100	Recurrencia
1	Cosas o eventos generales	89	48%	40	40%	16
2	Sustantivos en plural	36	19%	28	28%	4
3	Construcciones con pronombres relativos	33	18%	21	21%	6
4	Nombre con artículo	11	6%	4	4%	4
5	Construcciones con determinantes distributivos	10	5%	7	7%	3
6	Días de la semana y fechas	8	4%	4	4%	3
Total		187	100%	SUJETOS		

**Tabla 31.** Tendencias erróneas en la omisión del artículo definido en todo el corpus

En la tabla 31 se evidencia seis tipos de tendencias identificadas en las omisiones del artículo definido en todo el corpus, las cuales están clasificadas en: 1) la omisión en la referencia hacia cosas o eventos generales como *“a mi padre le gusta (el\*) chocolate”* o *“(los\*) murciélagos”* con un total de 89 errores (48%) producidos por 40 sujetos y de

los cuales sólo 16 recurrieron en el mismo error, 2) la omisión en sustantivos en plural, “esto es peligroso para (los\*) jóvenes” con un total de 36 errores (19%) producidos por 28 sujetos y una menor recurrencia con 4 casos, 3) la omisión en las construcciones subordinadas por el relativo “que, cual”, “incluso esa gente con (la\*) que no hablaba tanto” con 33 errores (18%) por 21 sujetos, 4) la omisión en la designación de nombres con artículo “(el\*) señor Gus; (el\*) Cairo” con 11 errores (6%) por 4 sujetos, 5) construcciones con determinantes distributivos “no todos (las\*) cosas son malas” con 10 errores por 7 sujetos, y 6) días de la semana, fechas o números con 8 errores por 4 sujetos. Esta distribución de las tendencias sugiere que sólo tres tipos de error representan áreas de dificultad, estas son la referencia a eventos y cosas generales, los sustantivos plurales y las construcciones con relativo anteceditos por artículo. Estos resultados se corroboran con estudios previos como el de Ferreira et al. (2014), donde el artículo es una problemática en la omisión del definido. Obsérvese la tabla 32 a continuación con los datos por lengua materna según las tres tendencias identificadas por mayor frecuencia.

Omisión del artículo definido		Alemán				Inglés					
Nivel	Tipo de error	Fr. Abs.	%=52	No. Sujetos	%=50	Recurr.	Fr. Abs.	%=106	No. Sujetos	%=50	Recurr.
1	Cosas o eventos generales	21	40%	14	28%	2	68	64%	26	52%	14
2	Sustantivos en plural	15	29%	13	26%	1	21	20%	15	30%	3
3	Construcciones con pronombres relativos	16	31%	9	18%	2	17	16%	12	24%	4
Total		52	100%	SUJETOS			106	100%	SUJETOS		

**Tabla 32.** Tendencias en la omisión del artículo definido en inglés y alemán

- ***Omisión en la referencia hacia cosas o eventos generales***

En el uso general del artículo en español se puede introducir grupos nominales genéricos, cuya función no es designar individuos particulares, sino que denotan la generalidad de los miembros de una clase o una especie. Por ejemplo, la araña se alimenta de insectos denota una especie en particular sin individualizarla, por lo que normalmente se usa en contextos temporales no delimitados. En cuanto a la interpretación del uso del artículo como en el caso “creo que el español es la lengua más bonita” puede referirse a una propiedad de la lengua en un conjunto de lenguas lo que supone una interpretación genérica. Pero en la oración “cuando hablé el español por primera vez” se refiere a un tiempo perfectivo (pretérito) donde admite una interpretación específica de un evento referido y conocido.

Ahora bien, en el sistema lingüístico del alemán y el inglés, la referencia a este tipo de uso genérico de un nombre o sustantivo, se prescinde del artículo cuando la particularidad caracteriza a una especie o grupo de algo, o en su defecto, una

particularidad de un evento temporal expresado en cualquier tiempo.

Sujeto	Oración	(Omisión artículo)	
S27ATN1 (Alemán)	Creo que	(el*) Español	está la lengua mas bonita
S16ATN2 (Alemán)	hablaremos un día sobre skype o	en (la*) realidad.	Nadine.
S11ATN4 (Alemán)	este puede oxidarse.	(El*) Acero inoxidable	no es corroido por el agua
S41ITN2 (Inglés)	Ahora, me encanta	(la*) guayaba	a pesar de los semillas que dolen mis dientes.
S42ITN3 (Inglés)	Parece que	(la*) polución	Causada por (la*) producción masiva

**Tabla 33.** Ejemplos omisión del artículo en alemán e inglés.

En los ejemplos expuestos en la tabla, se observa que cada sustantivo refiere a una designación general de una cosa o evento en especial. Como en el caso de “la realidad” como evento de la vida, “el acero inoxidable” como producto químico en general, “la guayaba” como un tipo de fruto y “la polución” como un grupo colectivo de contaminación. Todas estas denominaciones tanto en inglés como en alemán son referidas sin artículo.

- ***Omisión en sustantivos plurales***

En el caso de la omisión en sustantivos plurales, el alemán prescinde el uso del artículo puesto que está generalizando y no haciendo referencia a un grupo específico. En el inglés ocurre la misma estructura, donde los sustantivos pluralizados prescinde del artículo y sólo refiriéndose con otros tipos de determinantes como “many”. En este caso también se identifica la omisión del artículo en español.

Sujeto	Oración	(Omisión artículo)	
<b>S32ATN4</b> (Alemán)	En esta edad está peligroso para	(los*) jóvenes	no sólo en el camino existencial
<b>S44ATN1</b> (Alemán)		(Los*) Murciélagos	son animales especiales
<b>S34ATN3</b> (Alemán)	El miedo a todas las cosas extrañas [...] que motiva	(las*) personas	para hacer mal
<b>S10ITN1</b> (Inglés)	Me gusta nadar en el río,	(las*) tardes calientes	largas en verano y hogazanear
<b>12ITN1</b> (Inglés)	Apoyo hacia los derechos de	(las*) mujeres	en lugar de trabajo

**Tabla 34.** Omisión del definido en eventos, cosas o personas generalizadas.

En el caso del sujeto alemán S32ATN4 se puede prescindir del artículo definido en alemán puesto que se está generalizando un grupo de personas (*“es ist gefährlich für Jugendliche”*: es peligroso para los jóvenes). Por otra parte, en el ejemplo "Murciélagos" en la oración del sujeto 44ATN1 en alemán se suele utilizar el sustantivo en plural sin artículo, especialmente al inicio de una oración y que en este caso corresponde a la generalidad de la especie murciélagos. Otro caso se observa en el sujeto S34 donde generaliza "personas" en la oración *“was motiviert Menschen”*.

- ***Omisión en las construcciones subordinadas con pronombres relativos***

En este error ambas lenguas evidenciaron un total entre 16 (alemán) y 17 (inglés) errores cometidos por 9 y 12 sujetos. Esta similitud podría indicar que el desconocimiento de la estructura compuesta por un relativo y un antecedente (artículo en este caso) es necesario para introducir una subordinada.

El relativo *que* precedido de artículo observa un comportamiento donde el valor es adjetivador en el que y el sustantivador del artículo. (Cuadrado, 1998:261) “Como los sustantivos, las oraciones de relativo sustantivadas con *que* precedido por artículo pueden desempeñar las funciones de sujeto, implemento, complemento, aditamento, suplemento, atributo o adyacentes del sustantivo o adjetivo”. En estas funciones, el desconocimiento de la regla en español, hace que los aprendices omitan el artículo dado que en ambas lenguas el relativo *que* “*die* (pronombre y sus declinaciones correspondientes), *was* (adverbio)”, “*which* (pronombre)”, actúan de forma independiente. En el caso del alemán, la declinación es un elemento diferenciador, dado

que considera características particulares del sujeto al que anteceden. Por otra parte, en el inglés el pronombre para este tipo de oraciones no se declina, pero sí es específico de uso como sujeto o complemento cuando refiere a objetos o animales; en el español esa función la desempeña el artículo.

Sujeto	Oración	(Omisión artículo)		Relación sintáctica
S4ATN3	Incluso la gente con	(la*) que	no hablaba tanto	Sujeto
S11ATN2	Tengo que despertar más temprano	(lo*) que	odio mucho.	OD
S34ATN5	No hay nada de	(lo*) que	se podría hablar	Sujeto
S4ATN3	Tuve que conectarme por mi teléfono [...]	(lo*) que	costó muchas tarifas	Sujeto
S13ATN5	Trabajaba 29 días en agosto	(lo*) que	significa que tenía dos días libres	Sujeto

**Tabla 35.** Ejemplos de la omisión del artículo en construcciones con el pronombre relativo en alemán.

En los casos con el pronombre *cual* y sus homólogos y en las construcciones con “la que”, se utiliza una sola palabra sin otro nexos como el artículo. El primer caso que muestra este tipo de transferencia se observa en “la gente con (la\*) que no hablaba tanto” en alemán “*auch die Leute, ( ) die nicht viel gesprochen haben*” donde el relativo “die” se usa de forma independiente.

Cuando la oración está determinada por “lo que” se utiliza en alemán el adverbio relativo “*was, wofür y worüber*”. Este adverbio no cambia su forma y no se usa con otro nexos como en español con el artículo definido.

En el caso de “lo que odio mucho”, en alemán sólo es necesario utilizar el pronombre “was” para conectar oraciones subordinadas adjetivas como en el caso “*Ich muss früher aufstehen, ( ) was mir überhaupt nicht gefällt*” (sujeto S11). Otro ejemplo es “*Es gibt nichts, worüber man sprechen kann*” “no hay nada de (lo\*) que se pueda hablar (sujeto S34). También se observa en el sujeto S4, “(lo\*) que me costó mucho”; en el sujeto S13ATN5 donde escribió “que significa” y se identifica una correspondencia con el alemán “*was bedeute*” (que significa).

Sin embargo, cabe mencionar, que los pronombres llevan preposición cuando el referente es un objeto (ejemplo: “*es gibt nichts, worüber man sprechen kann*”), pero sí lleva preposición cuando el referente es una persona; por ejemplo: “*das ist der Mann,*

von dem ich dir erzahlt habe” (este es el hombre del que te habl).

Sujeto	Oración	(Omisión artículo)		Relación sintáctica
S20ITN5	Unos turistas [...] vieron	(lo*) que	ocurrió.	Sujeto
S50ITN2	Estoy perdiendo mis sentidos en un mundo en	(el*) que	todo es demasiado familiar	OD
S7ITN2	Es la gente	(la*) que	Importa, no el petróleo	Sujeto
S42ITN1	Eso es la razón de*por	(la*) que	Planifico a escribir lo más que sea posible.	Sujeto
S44ITN2	La manera en	(la*) que	Almodóvar tratar el tema de la muerte.	OD

**Tabla 36.** Ejemplos de la omisión del artículo en construcciones con el pronombre relativo en inglés.

En la tabla se ejemplifican las omisiones del inglés. En estos casos, por ejemplo, hay algunas oraciones las cuales tienen equivalencia con “*that*”, “*what*” y otras con “*which*”.

En la oración del sujeto 25 “lo que ocurrió” encuentra su correspondencia con “*some tourists saw what happened*”. En este caso “*what* refiere a la idea de algo ocurrido (un ataque de un tiburón en este caso). Sin embargo, en la oración del sujeto 50, el equivalente proviene de “*in a world in which*” / esp. “en el que”, dado que se refiere a un objeto. Estas variaciones reflejan que el estudiante generaliza el uso del “que” sin incluir las normas que rigen la concordancia de género y número del antecedente, que en este caso es el artículo, omitiendo el artículo de igual manera que se prescinde de este en su lengua materna.

#### 5.4.2.3 Uso erróneo del verbo

En los errores más frecuentes, se observa en ambas lenguas que la falsa selección del modo verbal afecta la producción escrita proveniente de la influencia directa de la LM.

- ***Falsa selección alternancia del modo verbal***

La selección del modo verbal tanto del indicativo como el subjuntivo ha sido una problemática no sólo en sujetos cuya L1 es el alemán sino en varias lenguas más. Esto debido a la complejidad que caracteriza en sí el modo subjuntivo del español y en su

principal dificultad para los aprendices: distinguir y “comprender cuándo es necesario y no tanto en qué tiempo verbal” (Areizaga, 2009).

Sujeto	Oración		
<b>S27ATN2</b> (Alemán)	Las universidades exigen que	obtengo	Dos tercios de los puntos
<b>S35ATN4</b> (Alemán)	Sería bien que	habría	un barrio de educación.
<b>S9ATN2</b> (Alemán)	Cuándo alguien	tiene	unas referencias (de películas) para mi, dígamelos.
<b>S20ITN1</b> (Inglés)	Y luego cuando	Voy a	Oaxaca in diciembre habré alcanzado un nivel.
<b>S4ITN3</b> (Inglés)	Solo nos quedamos en el parque un par de horas antes de que lo	cansó.	

**Tabla 37.** Ejemplos alternancia en la transferencia de indicativo y subjuntivo.

Si bien la alternancia podría confundirse con una neutralización entre el indicativo y el subjuntivo, algunos casos corresponden a la influencia del alemán, debido a que el sujeto mantiene la estructura del verbo en modo indicativo. Por ejemplo, en el caso del sujeto S27, en alemán no existe un modo subjuntivo equivalente al del español (*verlangen, dass ich erreiche*: exigen que obtenga). El verbo en alemán se mantiene en presente del modo indicativo.

El sujeto 35 usa la estructura del alemán, donde se emplearía el modo Konjunktiv, equivalente al condicional o potencial del español (Es hätte/gäbe ein Bildungsviertel: tendría/habría un barrio de educación), lo que induce a error dada la regla en la construcción con el subjuntivo.

Con respecto a la conjunción alemana “*wenn*” puede traducirse como “cuando” o “si”, es decir, puede ser temporal o condicional. Sin embargo, el sujeto 9 en la oración “cuándo alguien *tiene*\* unas referencias para mí” confunde y utiliza la temporal que implicaría el uso de subjuntivo con el condicional del alemán hacia el español.

En inglés es común además subordinar como en el caso del sujeto 20 donde usa el indicativo “*I hope I don't do many mistakes*”. En español, se prefiere la construcción con infinitivo con el verbo “esperar” cuando el sujeto de oración subordinada coincide con el de la principal “(yo) espero no cometer”.

Otro error frecuente sucede igual que en el alemán con el relativo “cuando”, el cual usado en una oración con valor de subjuntivo se requiere el subjuntivo en español. Sin embargo, el sujeto mantiene en presente, como la estructura en inglés usando el indicativo: “*when I go to Oxaca, I will talk to the locals*”.

En la última oración del sujeto 4 “solo nos quedamos en el parque un par de horas antes de que lo cansó” del inglés “*returned home before he tired*” el sujeto transfiere como subjuntivo posible estructura el uso del pretérito simple. En estas oraciones, se usa el tiempo indicativo del pretérito simple en inglés.

Los casos expuestos muestran una preferencia por transferir el uso de los tiempos de indicativo dada la inexistencia de un modo subjuntivo como tal, puesto que la equivalencia entre el español (subjuntivo: probabilidades) y las lenguas en estudio se correspondería con el condicional, el futuro o el presente/pasado de indicativo.

- ***Falsa selección de las formas no personales del verbo***

El gerundio y el infinitivo a diferencia del alemán, fue una problemática frecuente en los resultados obtenidos en inglés. La falsa selección del infinitivo obtuvo un total de 14 errores y el gerundio 17 errores. Este tipo de error ocurre dada la nominalización en español realizada en infinitivo diferente a la del gerundio en inglés. Este tipo de error ha sido estudiado con anterioridad, donde se ha encontrado que el hablante nativo inglés tiende a transferir los usos del gerundio tergiversado con el infinitivo y viceversa. Algunos ejemplos son:

- “...Necessito a practicar hablar y escribir y estoy intentando hacer un poco cada día...” (S10ITN1): Estructura gramatical con el verbo “*to practice*” en inglés el cual puede ir acompañado de verbos: Ej: *To practice speaking and listening*. En español, el verbo practicar es seguido de sustantivos, no verbos. Ej: practicar la conversación (no practicar hablar).
- “...y espero que la Unión Europea continúe prosperar y progresar...” (Sujeto 37ITN3). Del inglés “*I hope that it continues to prosper and progress*” Continue + infinitivo con “*to*”, el sujeto transfiere el uso del infinitivo en español “prosperar” y no como sugiere la estructura con gerundio.

#### 5.4.2.4 Uso erróneo el pronombre relativo “que”

- **La omisión del pronombre relativo**

La problemática frecuente en la omisión del pronombre relativo “que” en ambas lenguas de estudio se refleja como una posible transferencia del uso de este relativo. Varios casos se presentan en este tipo de omisión.

SUJETO	EJEMPLO OMISIÓN PRONOMBRE RELATIVO		
S32ATN2	, el ladrón detrás.	Después de	Santiago abrió la puerta (que*)
S37ATN5	no estuvimos tímidos,	sino (que*) en	realidad hablamos muy naturalmente
S40ATN3	sino. Cuevas espera	hasta (que*)	el asesino desaparece y luego pregunta Carlos
S12ATN2	nones en California	antes de (que*)	su padre decidió enviar Alex a casa
S19ATN3	todo Latin América para enseñar	desde (que*)	me recuerdo me encantó aprender nuevas cosas
S29ATN4		Es por eso (que*)	tengo mi visita el jueves
S48ATN1	quiero entender, que pasó, desde	hace (que*)	yo dejé nuestro pueblo
S9ATN2	me gustó mucho la película! (o	tengo (que*)	decir "me he gustado?")
S3ATN1	jugaré Alemania contra Austria y	espero (que*)	finalmente Austria gane una vez

**Tabla 38.** Ejemplos omisión pronombre relativo “que”.

En el alemán se identificaron 15 errores cometidos por 11 sujetos; esto representa el 22% de los sujetos de alemán. Dentro de las omisiones se identificó estructuras antecedidas por conjunciones, adverbios y oraciones subordinadas por verbos como *esperar* y *hacer*.

- ***Después de que, antes de que***

En alemán se utilizaría la conjunción *nachdem* (después de que), sin ningún otro elemento conector. Lo mismo ocurre con “*bevor*” es una palabra que se utiliza sola de forma independiente sin otro nexos como que.

- ***Sino que, hasta que***

En la conjunción adversativa “sino” se omite porque solo se utiliza “*sondern*” sin pronombre relativo. En relación con la preposición hasta, en alemán “*bis*” (S40) no se

utiliza con el nexos que.

- ***Hace que, tengo que, espero que***

En la estructura “desde hace que”, en alemán se prescinde del uso del relativo a diferencia del español (S48). Con respecto a “tengo que”, en alemán corresponde a una sola palabra equivalente a esta expresión en español, esta es “*müssen*” por lo que el sujeto incurre a omitir por desconocimiento de la regla y transfiriendo su uso con solo el verbo tener (S9). En cambio, en el caso “espero que” hay dos formas de expresar esta oración, la primera con el pronombre relativo en acusativo “*Ich hoffe, dass Österreich gewinnt*” o sin pronombre “*Ich hoffe, (\*\_\_\_) Österreich gewinnt*”, lo que pudo haber ocurrido aquí.

Con respecto a las omisiones identificadas en los sujetos de inglés, se registraron 46 errores cometidos por 28 sujetos con una recurrencia de 10 sujetos. Las tendencias encontradas fueron similares a las del alemán clasificándose así omisiones en:

- ***Hasta que***

“...para estar de pie hasta (que\*) los fuegos artificiales comenzaron...” (11ITN13). En inglés “*until*” puede ir inmediatamente sucedido de una oración: “*Until the fireworks started*”. En español, su equivalente “hasta” requiere de la conjunción “que”. Ej: hasta que comenzaron los fuegos artificiales.

- ***Desde que***

“...pero desde (que\*) comencé a aprender...” (S40ITN4). En esta oración la estructura transferida del inglés proviene de “*but since I started*”, Since + oración / Esp. Desde que comencé: Desde + que + oración

- ***Hace que***

“...el agua en el mar hace (que\*) me siento lleno...” (S20ITN5). Del inglés “*the wáter in the sea makes me feel full*” es un tipo de oración que no se subordina como en el caso del español.

- ***Mientras que***

“...Él afirma su propia voluntad en contra de las reglas de la comunidad mientras (que\*) otros personajes son designados...” (S44ITN3). En esta oración el sujeto usa el adverbio “*while*” el cual actúa de forma independiente sin un nexos.

### 5.4.3 Errores de transferencia más frecuentes en la concordancia sintáctica de la oración

La concordancia sintáctica reflejó 4 errores más frecuentes situados en la concordancia sintáctica y el orden sintáctico de la oración producto de la influencia en ambas lenguas de estudio. Sin embargo, acorde con la sistematicidad del error, sólo dos tipos de errores fueron frecuentes por sujeto. Sobre esta sistematicidad se describió y ejemplificó el caso de los errores.

Errores más frecuentes - Todo el corpus			Fr. Abs	%=	No. Sujetos	%=100 Sujetos	Recur. Sujeto	%=Recur.
<b>Estructuras sintácticas</b>	Concordancia	Atributo	78	72%	42	42%	16	38%
		Suj-pred	15	14%	9	9%	3	33%
		Número	15	14%	10	10%	5	50%
<b>Subtotal</b>			108	57%				
<b>Orden sintáctico</b>	Sintagma nominal	F. Colocación	57	71%	36	36%	8	22%
	Sintagma verbal	F. Colocación	23	29%	17	17%	4	24%
<b>Subtotal</b>			80	43%				
<b>Total</b>			188	100%				

**Tabla 39.** Errores en la concordancia sintáctica en todo el corpus.

Como se observa en la tabla, el 57% de errores se clasifica en la falsa selección del atributo en oraciones copulativas con ser y estar, la falsa selección en la concordancia entre sujeto y predicado y la falsa selección en la concordancia gramatical de número. El 43% se clasifica en la falsa colocación de los elementos en el sintagma nominal con un total de 57 errores y en el sintagma verbal con 23 errores. Con respecto al total de sujetos que cometieron el error, cabe destacar la falsa selección del atributo con 42 sujetos (42% del total de la muestra, esto es 100 sujetos) y la falsa colocación de los elementos en el sintagma nominal con 36 sujetos (36%).

Estos dos errores serían los más frecuentes dada la sistematicidad con la que son cometidos por un porcentaje importante de sujetos. En este sentido, se presenta la ejemplificación por lengua materna y su correspondiente explicación.

En el detalle de los errores por lengua, el alemán al igual que el inglés muestra una frecuencia mayor en la falsa selección del atributo. No así en la falsa selección del sujeto y predicado y la concordancia de número sólo presente en el inglés.

Errores más frecuentes - Alemán			Fr. Abs	%=	No. Sujetos	%=50 Sujetos	Recur. Sujeto	%=Recur.
Concordancia sintáctica								
sintácticas	Concordancia	Atributo	45	46%	23	46%	10	43%
		<b>Subtotal</b>		52	54%			
Orden sintáctico	Sintagma nominal	F. Colocación	41	79%	21	42%	7	33%
	Sintagma verbal	F. Colocación	11	21%	9	18%	2	22%
<b>Subtotal</b>			52	54%				
<b>Total</b>			97	100%				

**Tabla 40.** Distribución frecuencia de errores sintácticos L1 alemán

Con respecto al orden en la colocación de los elementos, hay una diferencia entre el alemán y el inglés de 25 errores, donde el alemán presenta 41 errores a diferencia del inglés con 16 errores. Esto podría explicarse en términos de cómo se distribuye canónicamente la oración en alemán, dado que elementos como el adjetivo la mayoría de veces va antepuesto al sustantivo. No así con el inglés, donde parece ser no es una problemática que represente un área de dificultad mayor, con un total de 16 errores cometidos por 15 sujetos, es decir, uno por sujeto.

Errores más frecuentes - Inglés			Fr. Abs	%=	No. Sujetos	%=50 Sujetos	Recur. Sujeto	%=Recur.
Concordancia sintáctica								
Estructuras sintácticas	Concordancia	Atributo	33	52%	19	38%	6	32%
		Suj-pred	15	24%	9	18%	3	33%
		Número	15	24%	10	20%	5	50%
<b>Subtotal</b>			63	69%				
Orden sintáctico	Sintagma nominal	F. Colocación	16	57%	15	30%	1	7%
	Sintagma verbal	F. Colocación	12	43%	8	16%	2	25%
<b>Subtotal</b>			28	31%				
<b>Total</b>			91	100%				

**Tabla 41.** Distribución frecuencia de errores sintácticos L1 inglés

#### 5.4.4 Tendencias y ejemplificación de los errores sintácticos

- **La falsa selección del género y número en el atributo**

En alemán, al usar el adjetivo en forma atributiva no concuerde en número y género con el sujeto. Es posible que el hablante por eso utilice aquí el singular/masculino o femenino sin tener en cuenta su concordancia con el sujeto de la oración. Lo mismo ocurre en inglés, el adjetivo como atributo es invariable, careciendo así de género y número. Lo particular de este error es que el verbo lo pluralizan cuando el sujeto está en plural, pero el atributo lo mantienen en la forma singular. Obsérvese los ejemplos.

- “...Las nuevas tecnologías: son más rápido, más fácil y barato, son benéfico...” (S12ATN1). Sujeto alemán.

- “...No todas cosas son mal en mi pueblo naturalmente...” (S14ATN2). Sujeto alemán.
- “...Pero mi familia y sobre todo yo están muy triste...” (S20ITN2). Sujeto inglés.
- “...Los mariscos es exquisito...” (S12ITN2). En este caso, el sujeto no hizo concordar ni el sujeto con el predicado ni el atributo, esto debido a que el sustantivo “*Seafood*” es singular e invariable.

- **La falsa colocación de elementos en el sintagma nominal**

Este error se observó con mayor frecuencia en el alemán con un total de 41 errores cometidos por 21 sujetos. Esto corresponde al 42% de los 50 sujetos de alemán, lo que sugiere una problemática transferida del orden sintáctico nominal del alemán. La tendencia más frecuente es la anteposición del adjetivo al sustantivo en el sintagma nominal. Obsérvese los ejemplos:

- “...por ejemplo, es un muy quieto lugar y conozco mucha gente aquí...” (S14ATN2) Sujeto alemán. Adjetivo antepuesto al sustantivo, típica estructura del alemán.
- “...Finalmente, es mi casi último examen y espero que aprobaré...” (S3ATN15). Este orden podría darse en alemán: “*Meine fast letzte Prüfung.*” En español sería *es casi mi último examen.*
- “...La protagonista se llama Katniss y tiene que ser 10 días con 22 otros jóvenes en una arena...”. (S10ATN4). Del alemán “*muss mit 22 anderen Jugendlichen sein*” donde se transfiere el orden del adjetivo antepuesto al nombre y determinante.

## 5.5 RESULTADOS DE OTROS ERRORES DE TRANSFERENCIA IDENTIFICADOS

Considerando la amplia gama que despliega el fenómeno de la transferencia, se pudo evidenciar otro tipo de errores producto de la influencia de la lengua materna, especialmente en el alemán. Errores en las clases de palabras como el sustantivo, donde el género y el número jugaron un papel importante al momento en el que el aprendiente transfirió rasgos morfológicos del alemán al español. Asimismo, otros errores provenientes de la influencia en la escritura tanto del alemán como en el inglés que también pudieron observarse en este tipo de escritos. A continuación, se ejemplifican estos errores, su frecuencia y explicación.

### 5.5.1 Falsa selección del género de los sustantivos (alemán al español)

A diferencia del inglés, el sustantivo y el adjetivo en alemán tienen características morfológicas de género y número que son determinados por el artículo y la declinación del sustantivo. En este caso, muchas de las palabras femeninas o masculinas fueron transferidas al español donde en algunos casos coincidió con el género en español, pero otras se convirtieron en error. El total de errores encontrados fue de 66 cometidos por 31 sujetos. Esto representa el 62% de la muestra de alemán, lo que sugiere que el conocimiento de las reglas que rigen el género, se transfieren dadas las similitudes en la asignación de dicho género entre el español y el alemán. Obsérvese algunos ejemplos:

- “...No tengo un objeto favorito pero **un cosa** que es muy importante para mi es mi piano...” (S10ATN1) Sujeto alemán. “*Ding*” (cosa) tiene artículo neutro, más cercano al masculino en alemán.
- “...Voy **un vez** a semana **al clase**...”. (S10ATN1) Sujeto alemán. “Vez” en alemán “*Mal*” tiene artículo neutro, más cercano al masculino. “*Unterricht*” (clase) tiene género masculino.
- “...Vamos a hacer **una tour** en barca...” (S10ATN3) Sujeto alemán. En alemán es femenino.

### 5.5.2 Interferencia en la escritura gráfica de la LM al español

En los errores encontrados, se identificaron aquellos que pertenecían a la escritura gráfica de la palabra en ambas lenguas de estudio, donde se transfirieron consonantes no necesarias en el español provenientes de la LM. Algunos ejemplos de estos son:

En el alemán se identificó un total de 33 errores cometidos por 19 sujetos.

- “...Pero no quiero tocar los canciones **classico**...” (10ATN1) Interferencia ortográfica. En alemán “*klassisch*” (clásico) se escribe con doble s.
- “...Voy a visitar **Neuva** York...” (S10ATN3). Del alemán “*neu*” Neuva.
- “...Todo y cada cual está **classificado**...” (S15ATN2). En alemán existe el verbo “*klassifizieren*” (clasificar) con doble s, lo que puede haber influido aquí.

En inglés 38 errores corresponden a 19 sujetos.

- “...Este país se ha transformado a uno sin **responsibilidad...**” (S41ITN3). Del inglés “*responsibility*”.
- “...Hoy es solamente el **secundo** o quizás el tercero día...” (S21ITN2). Mantiene la forma similar de “*second*”.
- “...Va a quedar **halucinante** todo...” (S13ITN6). En inglés “*hallucinating*” lleva “h”. En español, su equivalente es “alucinante”.



## 5.6 Resultados categoría intralingual

Finalmente, los errores intralinguales corresponden a la aplicación independiente de reglas gramaticales de la L2, manifestándose principalmente en estrategias basadas en la simplificación y sobregeneralización del sistema lingüístico de la LO. Sin embargo, algunos de estos errores también poseen rasgos de la interferencia negativa de la LM hacia la L2, de los cuales puede destacarse la estrategia de la neutralización. Los errores producto de dicha estrategia corresponden a la interferencia por bifurcación tanto morfosintáctica como léxico semántico donde el sistema lingüístico de la L2 posee dos realizaciones, ya sean sintácticas o semánticas, de una sola en la LM del aprendiente. En este sentido, se presenta los errores de tipo intralingual con rasgos provenientes de la interferencia negativa de la lengua materna del aprendiz.

De un total de 708 errores un 56% corresponde al alemán y un 44% al inglés respecto del 100%. La neutralización, error que presenta mayor frecuencia, está asociada a la bifurcación entre las preposiciones (por y para), los verbos ser y estar, los adjetivos y adverbios (bien, bueno, mucho, muchas), los tiempos verbales del pretérito y la alternancia entre la elección del subjuntivo e indicativo. En ambas lenguas cada problemática sugiere una sola realización a diferencia del español que puede presentarse con dos opciones y, en el caso de las preposiciones, refiere a diferentes usos de corte contextual. Obsérvese algunos ejemplos:

- ***Neutralización de los verbos ser y estar***

-) “...La protagonista se llama Katniss y tiene que \*ser 10 días con 22 otros jóvenes...” (Sujeto 10, L1 alemán).

-) “...Una cosa buena sobre Oxford es que \*está muy pequeño [...] Londres \*está mucho más grande...” (Sujeto 10, L1 inglés).

La tendencia se observa en ambas lenguas, donde los verbos ser y estar sólo tiene una realización a diferencia del español. Para el aprendiente de ELE la distinción entre cualidades que clasifican el verbo ser (permanente o transitorio), la expresión de ubicación (estar) y el uso de los adverbios bien/mal induce al error, neutralizando finalmente la estructura a la más asimilada (Rakaseder ET AL., 2014).

- ***Neutralización entre adjetivos y adverbios***

-) “...Aunque el sistema del transporte pública es muy \*bien, se parece que cada persona [...] quiere un carro...” (Sujeto 15, L1 inglés).

-) “...Casi todos los otros no se interesan que no estamos aprendiendo mucho, eso es \*mal, creo...” (Sujeto 5, L1 alemán).

Esta neutralización es típica con elementos de la oración como los adverbios bien o mal confundidos con bueno y malo cuando van anteceditos por el adverbio muy.

- ***Neutralización de la preposición por y para***

-) “...En las carteles puedes ver publicidad [...] \*por productos como a la derecha de la compañía Kodak...” (Sujeto 10, L1 alemán)

-) “...decidí aplicar \*para escuela de postgrado en literatura de Inglaterra...” (Sujeto 1, L1 inglés)

En el ejemplo del sujeto alemán, puede verse claramente la confusión entre las preposiciones por y para, donde en alemán podría ser posible solo con una realización “für”. Lo mismo ocurre con el inglés, dado que tiene diferentes realizaciones y equivalencias con el español, como “for, to”.

- ***Neutralización por alternancia subjuntivo e indicativo, y tiempos del pretérito***

-) “...La fiesta organizamos el fin de semana, cuando \*vamos a Cornwall (Suroeste de el país)...” (Sujeto 10, L1 inglés). Uso erróneo: tendencia de uso de alternancia entre el indicativo y el subjuntivo en estructuras cuando + futuro expresado en subjuntivo (en inglés, when+pres simple).

-) “...Cuando era joven, yo también escribía en cuadernos, pero no \*escribía seriamente hasta la escuela secundaria...” (Sujeto 1, inglés). Uso erróneo: falsa selección del pretérito imperfecto. Confusión por el uso debido a una sola realización en inglés (simple past).

Los errores del verbo aquí expuestos reflejan una de las áreas que presenta mayor dificultad en el aprendizaje y adquisición del español como lengua extranjera, el uso del subjuntivo y la diferencia entre los usos de los tiempos verbales del pasado en el indicativo en ambas lenguas (Ruiz y Guijarro, 2005; Sánchez, 2008; Gutiérrez, 2004). En este sentido se corroboran las mismas tendencias observadas en estudios de la adquisición del pretérito en español por parte de aprendientes de alemán, donde la realización del tiempo pretérito simple y el imperfecto causa confusión en el momento de la escritura. Esto debido a que el pretérito perfecto compuesto es la forma lingüística predominante en el alemán (Sánchez, 2008; Gutiérrez, 2004). Y con respecto al inglés, los estudios de errores a la luz de la lingüística contrastiva, arrojan similitudes respecto de la neutralización del imperfecto y el simple para expresar el pasado en español debido a la distinción entre ambos pretéritos inexistente en el inglés (RUIZ Y GUIJARRO, 2005).

Considerando entonces los estudios realizados en Análisis de Errores, aplicados al aprendizaje y adquisición de ELE (Vázquez, 1991; Alexopoulou, 2006; Quiñones, 2008; Ferreira et al. 2014), los resultados expuestos se corroboran con diferentes tendencias observadas en dichos estudios. Esto podría sugerir, sin ser concluyente, que los patrones de aprendizaje y adquisición del sistema lingüístico del español suelen ser similares tanto en contextos de aprendizaje presencial (instrucción formal) como en los ambientes apoyados por la tecnología como, por ejemplo, las comunidades de aprendizaje de lenguas en línea. No obstante, se observa en relación con las estrategias usadas por el aprendiente una mayor frecuencia de errores productos de la influencia de L1 (en este caso inglés y alemán) que en otros estudios percibidos en el aula han arrojado problemáticas relacionadas con las estrategias intralingüales, producto de la independencia de la L2 durante los estadios de aprendizaje intermedio avanzado (Alexopoulou, 2006, Quiñones, 2008).

## **CAPÍTULO IV. PROPUESTA DE UN MODELO METODOLÓGICO PARA EL TRATAMIENTO DE ERRORES DE TRANSFERENCIA**

El análisis que condujo los resultados de esta investigación propicia el espacio de la reflexión crítica sobre los modelos y metodologías que permiten corregir y reparar errores a través de tratamientos efectivos en ELE. Esta reflexión sugiere que los procedimientos para tratar los errores de transferencia no responden necesariamente a una identificación clara sobre su explicación y su posible origen. En este aspecto, las investigaciones ponen a disposición cómo se generan los procesos y cómo se visualizan en las producciones de los aprendientes. Los resultados de las investigaciones en el ámbito de los errores de transferencia evidencian la necesidad de proponer modelos de tratamiento o intervenciones didácticas que permitan contribuir al mejoramiento de las competencias lingüística y comunicativa del aprendiente de ELE, e incluso para otras lenguas objeto de estudio. La propuesta de un modelo tendrá implicancias en el plano didáctico a partir de un modelo de tratamiento para clases presenciales, semipresenciales o mediatizadas por la tecnología (dentro o fuera del aula) que permita tratar los errores producto de la lengua materna. Si bien existen estudios (Alexopoulou, 2006, 2011) que identifican los errores de transferencia y dilucidan los procesos subyacentes a este fenómeno (Manchón, 2001), conviene determinar cómo un modelo efectivo de tratamiento contribuirá al mejoramiento en la adquisición y aprendizaje de la lengua objeto de estudio.

En este contexto, a partir de los resultados obtenidos y la necesidad observada en el ámbito en cuanto al tratamiento de este tipo de errores, se propone un modelo metodológico para el tratamiento de errores de transferencia en aprendientes de niveles intermedios, considerándose una serie de etapas para permitir un proceso de sensibilización y delimitación del nivel de interferencia. Dicho modelo, busca no sólo plantear una metodología para la identificación, caracterización y monitoreo del error de transferencia, sino también su implementación en ambientes de aprendizaje tecnológicos o presenciales. Esta propuesta responde al segundo objetivo general de esta investigación, este es, proponer un modelo de tratamiento de tipos de errores de transferencia para implementarse en el contexto de aprendizaje mediatizado por la tecnología.

## **6. Introducción al modelo metodológico para el tratamiento de errores de transferencia**

La reparación del error en cualquier proceso de aprendizaje está supeditado a diferentes variables: el tipo de error, el contexto de aprendizaje, el estilo y las diferencias individuales, la necesidad, los fenómenos subyacentes a la conformación de la interlengua, el conocimiento del error y el interés del estudiante por repararlo. Dentro de estas variables, una de la más importante refiere al conocimiento que tenga el estudiante de sus propias dificultades en el aprendizaje y cómo estas se manifiestan en su producción oral y escrita. Asimismo, el contexto de aprendizaje, juega un papel relevante dada las condiciones que propicia para una práctica escritural, como en el caso de las comunidades virtuales, espontánea y disponible para ser vista y validada por otros.

Con respecto a los errores, los de tipo lingüístico han sido ampliamente discutidos en materia de investigación y reparación en clase presencial, sin embargo, los aprendices de ELE, en la mayoría de veces, no son conscientes de cómo su lengua materna es responsable de muchos de estos. Es decir, los errores gramaticales, léxicos o discursivos, en gran parte son producto de la influencia directa o indirecta de la lengua materna, afectando la comunicación en la LO acorde con el nivel de dominio que tenga en esta. Este desconocimiento podría ocurrir, en primer lugar, porque el aprendiente desconoce la estrategia de aprendizaje que permite solucionar problemas de comunicación a partir de su sistema lingüístico materno. Esta estrategia, conocida en el ámbito de ASL como la transferencia interlingual o interferencia lingüística, puede producir efectos positivos o negativos dependiendo de varios factores asociados a la lengua objeto de estudio y la LM. En segundo lugar, las transferencias originadas en la producción del aprendiente muchas veces pueden o no ser identificadas por parte del estudiante debido al desconocimiento tanto de su propia lengua materna (en cuestión gramatical y morfosintáctica) como la desinformación respecto del sistema lingüístico de la LO. Pero ¿de qué manera se podría intervenir este tipo de errores de transferencia considerando un ambiente de aprendizaje mediatizado por la tecnología?

Existen varias metodologías para intervenir y reparar los errores lingüísticos y léxicos, no obstante, abordar clasificaciones en los errores de transferencia se vuelve complejo dada la dificultad, por parte de quien los corrige, para identificar la fuente del error. La identificación de errores de transferencia interlingual implica, además, conocer el

sistema de la LM en contraste con la LO. En este sentido, a pesar de presentarse aulas o comunidades virtuales de clase multilingües con diversas culturas, los profesores de ELE no siempre cuentan con el conocimiento de la L1 o LM de los estudiantes, lo que dificulta el reconocimiento de errores provenientes de la LM. Aquellos estudiantes que tengan lenguas similares o lenguas en común conocidas por el profesor, podrán reconocer con mayor precisión los errores, sin embargo, debe haber una preparación por parte del profesor de ELE en este tipo de errores de transferencia, cuya identificación y posterior tratamiento asegurará el mejoramiento continuo de la conformación de la interlengua.

### **6.1 Propuesta de un modelo para intervenir la producción escrita en línea: metodología de identificación, caracterización y tratamiento de errores de transferencia**

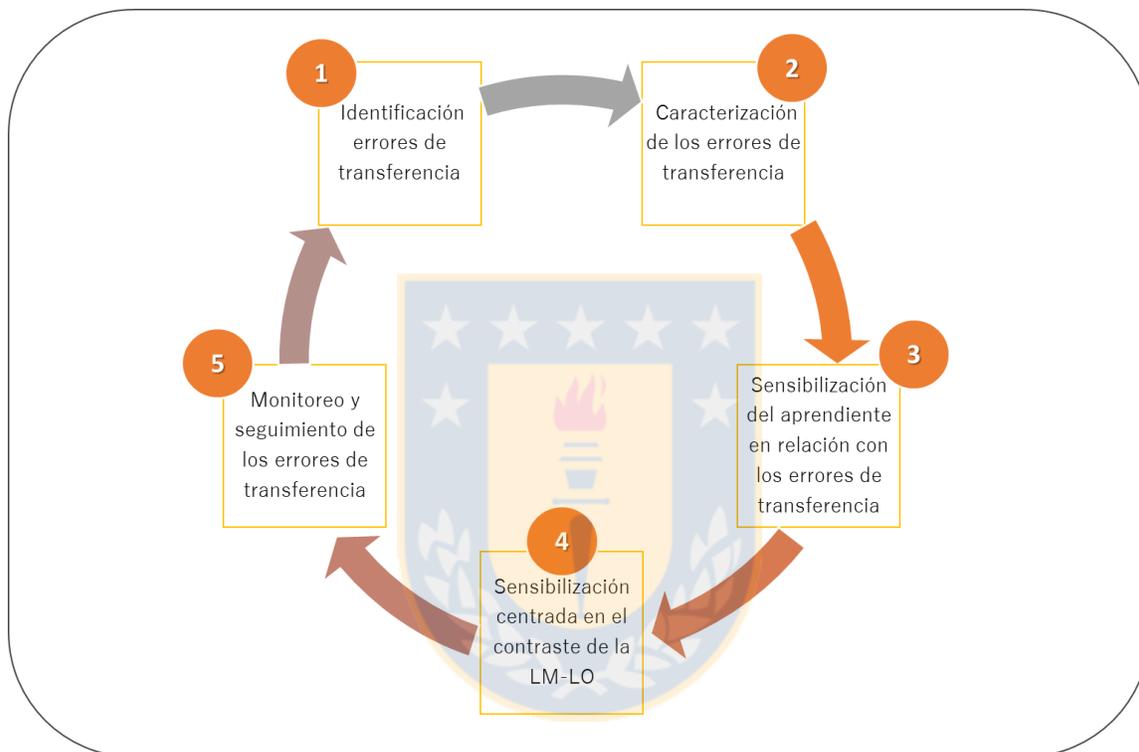
En el contexto de un ambiente mediatizado por la tecnología, como en el caso de las comunidades virtuales, intervenir y tratar errores se ha convertido en una herramienta importante a la hora de aprender idiomas en estos sitios. La mayoría de profesores, tutores y miembros de esa comunidad corrigen los textos escritos producidos espontáneamente para contribuir al mejoramiento de la competencia del estudiante que practica su LO; no obstante, la corrección está sujeta a la interpretación y subjetividad de cada persona que haya intervenido en la producción escrita. Así, el tratamiento de errores en estos sitios o comunidades virtuales se vuelve deliberado y subjetivo, donde muchas veces la corrección puede ser un acierto o un conjunto de estimaciones que confunden el desarrollo y mejoramiento de la competencia lingüística en la LO. De igual modo, esa forma de abordar las problemáticas en el uso de la lengua se orienta hacia la corrección de todos los errores, lo que podría provocar en el aprendiente estrés o desmotivación por el número de errores que debe reparar.

Un tratamiento efectivo para los errores, considerando este ambiente de aprendizaje, debe partir inicialmente por el proceso de identificación, clasificación y descripción de errores previamente establecido, con el objeto de sensibilizar al estudiante en cuanto a los procesos que se conforman en su interlengua. Las intervenciones de los miembros de estas comunidades, si bien llevan a un punto de observación al aprendiente, sus correcciones sólo se limitan a señalar los errores y explicaciones de por qué no se puede aplicar una determinada regla en la LO. En este aspecto, proponer una metodología para

corregir errores provenientes de la LM permitirá que la práctica de la escritura en estos sitios mejore sustantivamente en materia de errores de transferencia y, la intervención de los profesores o tutores será más pertinente y focalizada en aspectos que puede dilucidar con mayor acierto, como en el caso de los errores de transferencia. Para ello, en el tratamiento es relevante determinar el tipo de error a tratar y la importancia de este para contribuir en el mejoramiento de la competencia lingüística y comunicativa en la LO. Esta premisa, delimitada por los estudios en corrección y *feedback* correctivo (Ferreira, 2006; Ferreira Lafleur, 2015; Ferreira, 2017), corresponde a la focalización que debe tenerse en cuenta al momento de tratar errores, dado que el proceso de aprendizaje debe enfocarse en los errores acorde con los niveles y estadios en los que se encuentre el aprendiente. Tratar todos los errores no sólo podría causar desmotivación y estrés en el estudiante, dadas las múltiples correcciones, sino que a la vez, podría manifestarse una aversión por la corrección no orientada al interés principal del objetivo de aprendizaje. Es decir, la focalización en cierto tipo de errores facilitará el proceso de aprendizaje y permitirá sensibilizar al estudiante de cada estado y etapa de corrección en diferentes aspectos de la LO.

Para el caso que señala este modelo, los errores de transferencia, han sido estudiados ampliamente en las últimas décadas para determinar las causas de su origen y formas de procesamiento en el cerebro. Sin embargo, han sido abordados escasamente para el tratamiento de la influencia de la LM hacia la LO en el mejoramiento de la competencia lingüística de los aprendientes (Alexopoulou, 2006, 2011; Contreras y Ferreira, 2013). Las razones de esto podrían explicarse desde la complejidad que suscita el hecho de interpretar el origen del error y su contraste con la LM para delimitar semejanzas o diferencias que interfieran en la interlengua. Otra razón ha sido la focalización que ha tenido la identificación de errores en el nivel lingüístico sin prestar atención en los posibles correlatos existentes entre la LM y la LO y, como consecuencia, su influencia en la producción escrita. Adicionalmente, se requiere del conocimiento lingüístico de las estructuras de la lengua materna en un nivel operativo categorial y léxico orientado en las colocaciones y estructuraciones semánticas, puesto que estas estructuras en la mayoría de veces no son equivalentes entre las lenguas, y esto podría llevar a una selección errónea tanto de las categorías gramaticales como del significado de las palabras. Por consiguiente, el investigador o profesor interesado en aplicar un tratamiento de este tipo de error, deberá considerar estos aspectos metodológicos y la fundamentación teórica gramatical y lingüística que represente la problemática de las lenguas en estudio.

En esta línea de consecución de etapas, se presenta un modelo de tratamiento del error basado en los procedimientos del AE y el tratamiento de errores en ASL. Este modelo se propone para implementarlo en contextos mediatizados por la tecnología (modelos de enseñanza *blended-learning* o *e-learning* con monitoreo del profesor o tutor) e incluso en ambientes de aprendizaje presencial con el uso del computador. A continuación, se explica cada etapa y su operacionalización.



**Figura 12.** Modelo de tratamiento de errores de transferencia en la producción escrita en ambientes de aprendizaje tecnológicos. Fuente: elaboración propia

El modelo de tratamiento presentado en la figura 12 se divide en 5 etapas, estas son: 1) identificación de los errores de transferencia basada en los criterios del Análisis de errores, 2) caracterización de los errores (descripción detallada de la presencia del error según las características de la LM y la LO), 3) la sensibilización (acercamiento) del aprendiente sobre los errores de transferencia (entregar estrategias de reconocimiento de errores producto de la LM a los aprendices de ELE, 4) sensibilización dirigida y centrada en el contraste LM-LO y 5) monitoreo y seguimiento de los errores de transferencia.

En la primera etapa de la identificación de los errores, debe priorizarse aquellos que

respondan a una categorización interlingual, con el fin de diferenciar los errores producto de la influencia de la LM. En este primer acercamiento con los errores, se sugiere, desde el punto de vista del profesor, contar con herramientas de gramática contrastiva entre ambas lenguas o gramática como lengua extranjera para asegurar que la identificación tenga un análisis basado en la LM. Sobre estas consideraciones, se procede con la siguiente etapa, la caracterización del error, la cual corresponde a la explicación de este, su fuente y aparición en la producción escrita. Esto con la finalidad de puntualizar los momentos en los que surge y el porqué de la interferencia según las diferencias o similitudes de la LM y la LO por parte del estudiante. Este procedimiento es relevante, puesto que permite concienciar al estudiante en cuanto a la naturaleza del error para identificarlo con mayor precisión y realizar el respectivo seguimiento de este en su producción escrita. La caracterización como elemento clave en el proceso del tratamiento supone el reconocimiento que genera el estudiante en este tipo de errores y cómo puede monitorearlos para reparar su posible aparición.

Una vez terminado el proceso anterior, es necesario propiciar un espacio para la reflexión e indagación del estudiante sobre el error, la retroalimentación dirigida basada en el contraste entre la LM y la LO y, finalmente, el monitoreo del error. En cada una de estas etapas, el profesor de lenguas o tutor de intercambio podría llevar al aprendiente a una mirada introspectiva de su lengua materna con el objeto de reconocer la influencia directa o indirecta que ejerce la LM sobre el aprendizaje de la LO. A continuación se explicita la forma de operacionalizarse las etapas para aplicar el modelo en una intervención correctiva.

### **6.2.1. Etapa 1: Identificación de los errores de transferencia**

El modelo comienza con una de las etapas más importantes de todo proceso de intervención, esta es la identificación y delimitación de las formas lingüísticas a tratar. En este caso, para las comunidades de aprendizaje virtual, se hace necesario incluir en sus correcciones, la identificación de los errores a partir de los textos ya escritos de los aprendientes. Para ello, existen diversas metodologías, sin embargo es necesario focalizar la problemática con la finalidad de tratar aquellos errores que, según el grado de interferencia o perturbación, afecten la comunicación o no evidencien una mayor precisión lingüística.

En relación con la metodología para la identificación de los errores acorde con los criterios establecidos por Corder (1967), tiene una implicancia distinta cuando se

identifica errores de transferencia (Alexopoulou, 2005; Vázquez, 1992; Elejalde y Ferreira, 2016). Los errores de transferencia en sí tienen una complejidad contraria dada la caracterización del error proveniente de la lengua materna de los estudiantes. En este aspecto, el profesor o investigador requiere del conocimiento del sistema lingüístico de la lengua materna (a nivel operativo)<sup>11</sup> para determinar si los errores identificados corresponden a la omisión, adición o falsa selección (sustitución o falsa colocación) de elementos proveniente de la lengua materna del aprendiente, si hay interferencias de otras lenguas aprendidas o si es producto de la internalización de las reglas gramaticales, pragmáticas o culturales de la LO (errores intralingüísticos). La identificación también dependerá del tipo de errores que el profesor busque tratar considerando la gravedad del error, si es global o local, si dificulta la comunicación o si es un error que podría fosilizarse. Sobre estas consideraciones, el profesor o investigador podría seguir los siguientes criterios:



**Figura 13.** Criterios para la identificación y clasificación de los errores de transferencia (Ferreira, 2017; Ferreira y Elejalde, 2017)

Como se observa en la figura 13, se propone un procedimiento basado en criterios del

<sup>11</sup> Se sugiere un apoyo más exhaustivo con un análisis proveniente de un traductor de la LM o con apoyo bibliográfico en relación con gramáticas para extranjeros, libros explicados en la LM, gramáticas contrastivas y traductores en línea contrastivos (Ciesielkiewitz, 2010).

AE y la propuesta metodológica desarrollada por Ferreira (2017) en su modelo metodológico para análisis de frecuencia y recurrencia de errores. Esto con el fin de determinar los errores que serán tratados acorde con la clasificación (lingüísticos, léxicos o discursivos) y la sistematicidad de estos.

- **1. Análisis de textos ya escritos en la comunidad:** Para ello, se sugiere realizar un primer acercamiento a la producción escrita del aprendiente seleccionando la producción de un texto escrito en la comunidad virtual o medio tecnológico que se pretende intervenir. La mayoría de estudiantes ha publicado al menos 5 textos a lo largo de un período no mayor a 3 meses, de este modo, convendría analizar e identificar los errores en el texto 1. Se sugiere además que los textos tengan una extensión mínima por nivel, es decir, los de nivel A2 200 palabras, B1 300, C1 500 aproximadamente. En relación con el tipo de escrito, es necesario determinar si será expositivo, argumentativo o narrativo y la temática, puesto que cada estilo produce diferentes estructuras. Se sugiere, además, como procedimiento metodológico, identificar el texto escrito con mayor antigüedad (primer texto escrito o un texto escrito más allá de la fecha actual en la revisión) para considerarlo como fuente principal de focalización para los errores a tratar. Tomar como base estos textos de diferentes sujetos, permitirá al profesor o investigador establecer los errores más frecuentes y sistemáticos para orientar la intervención lingüística.
- **2. Clasificación del error:** Los errores en sí se delimitan al sistema lingüístico de la LO, sin embargo considerar el origen del error, supone una clasificación del sistema lingüístico acorde con los criterios de transferencia directa negativa. Esta clasificación corresponde a los distintos niveles en los cuales podrá jerarquizarse el error para un análisis posterior de los resultados recolectados. En este aspecto, se considera principalmente las clasificaciones a partir del sistema lingüístico (errores lingüísticos, estos son gramaticales, sintácticos, morfológicos explicados a partir de la influencia de la lengua materna), errores léxicos, errores comunicativos, pragmáticos y culturales. Estas clasificaciones van seguidas de la descripción del error (taxonomía de la descripción del error) para caracterizar el error con criterios de omisión, adición, falsa selección, falsa colocación, forma errónea y sustitución (Vázquez, 1992; Alexopoulou, 2005;

Ferreira et al., 2014; Elejalde y Ferreira 2016; Ferreira y Elejalde 2017). La clasificación de transferencia se propone de la siguiente forma:

Categoría	Tipo de error	Descripción del error	
Interlinguales	Transferencia	Estruct-gramatical	Adición (ADI) Omisión (OMI) Falsa selección (FS) Falsa colocación (FC) Forma errónea (FE)
		Estruct-sintáctica	
		Léxica	
		Morfológica	
		Gráfica-ortográfica	
		Discursiva	
	Traducción-literal		
	Cambio-de-código		
	Interferencia-L2		
	Calco		
Falso-cognado			

**Cuadro 2:** Taxonomía para identificar errores de transferencia en los distintos niveles de la lengua. Fuente: Elejalde y Ferreira, 2016.

Como se observa en el cuadro 2, la transferencia puede ocurrir en estructuras tanto gramaticales (omisión de preposiciones por interferencia de la LM, omisión del artículo, entre otros), como en otras instancias presentadas como cambio de código, calco, interferencia L2, entre otras. Esta clasificación permitirá reunir los datos en categorías que delimiten los errores en estudio acorde con los grados de interferencia, sean estos en la estructura gramatical, la estructura sintáctica, léxica, morfológica o discursiva. Este criterio permitirá categorizar y ordenar la jerarquización de los errores identificados y permitir la toma de decisiones para un tratamiento efectivo. Otro criterio importante será considerar el nivel de proficiencia del aprendiente, dado que los errores reflejan etapas de influencia tanto interlingüística como intralingüística en el desarrollo de la interlengua.

A partir de la clasificación de los errores, el profesor o investigador podrá determinar frecuencias y sistematicidad de las problemáticas más importantes sobre las cuales se debe aplicar un tratamiento efectivo.

- **3. Delimitación de la sistematicidad de los errores frecuentes:** una vez identificados los errores y clasificados, se procede a clasificar aquellos errores que permanecen en el tiempo y que deben intervenir para su reparación. Este método propuesto por Ferreira (2016; 2017) en su estudio de análisis de errores para focalizar el tratamiento de errores en ELE, permite con mayor precisión

centrarse en aquellos errores que se sostienen en el tiempo y podrían llegar a fosilizarse. Para este proceso, se sugiere hacer un conteo de los errores por cada aprendiente y cada texto escrito versus el error identificado frecuente (se establece con anterioridad los 5 o 10 errores más frecuentes previos a tratar). Para identificar la sistematicidad del error se sugiere que cada aprendiente escriba al menos 5 textos, incluidos uno diagnóstico de inicio y uno final. Se puede realizar la identificación de la sistematicidad del error de la siguiente manera:

Conteo por estudiante	Tipo de error frecuente: omisión de la preposición "a"				FR. Error	Sistematicidad
	T1	T2	T3	T4		
Estudiante 1	2	2		3	7	3 textos
Estudiante 4	1	1	2		4	3 textos
Estudiante 20						
Total estud.					Total FR.	Total sist.

**Figura 14.** Ejemplo obtención de la sistematicidad del error. Fuente: Ferreira y Elejalde, (2017).

Una vez realizada la tabla por textos, sujeto y error, puede determinarse qué error se mantiene en el tiempo para así crear las listas de errores de transferencia. Luego de este análisis, se sugiere establecer según el número de sistematicidad final de 5 a 10 tipos de errores para intervenir. Con estos errores se establece el número de ejemplos contextualizados para ejemplificar contrastivamente y así apoyar la posterior intervención.

### 6.2.2. Etapa 2: La caracterización del error de transferencia

La caracterización es una de las fases más relevantes dado que permite establecer un acercamiento entre el estudiante y los errores que son producto de la lengua materna. Esta etapa se operacionaliza en el momento de la retroalimentación del texto solicitado con la finalidad de presentar la problemática en cuestión. La mayoría de los aprendientes desconoce su sistema lingüístico por la automatización que tiene la LM en cada persona. Esto genera procesos mecánicos y automáticos de los que no son conscientes y, como consecuencia, en el proceso de aprendizaje de una LO, convendría

una concienciación respecto del sistema lingüístico. En este sentido, los aprendientes no identifican autónomamente si los errores cometidos tienen su origen en la LM, situación que los sorprende cuando el profesor le ayuda a indagar si hay una interferencia en la producción escrita.

En el análisis de errores y de categorización, una vez establecido el acercamiento con el estudiante y su proceso de sensibilización (Alexopoulou, 2005; Vázquez, 1992; Fernández, 1990) se debe enfocar el tratamiento en la reflexión que debe llevar el profesor a la hora de intervenir los errores. Para ello, es necesario caracterizar el error bajo parámetros consensuados entre el aprendiente y el profesor que evidencien en próximas producciones errores de este tipo. Dichos parámetros permitirán la caracterización que determinará en qué medida la influencia de la LM o LO interfiere en el aprendizaje y la comunicación en la LO. Se sugiere establecer esta caracterización vía Skype o mensajería instantánea con el aprendiente.

La caracterización se propone según los siguientes parámetros:

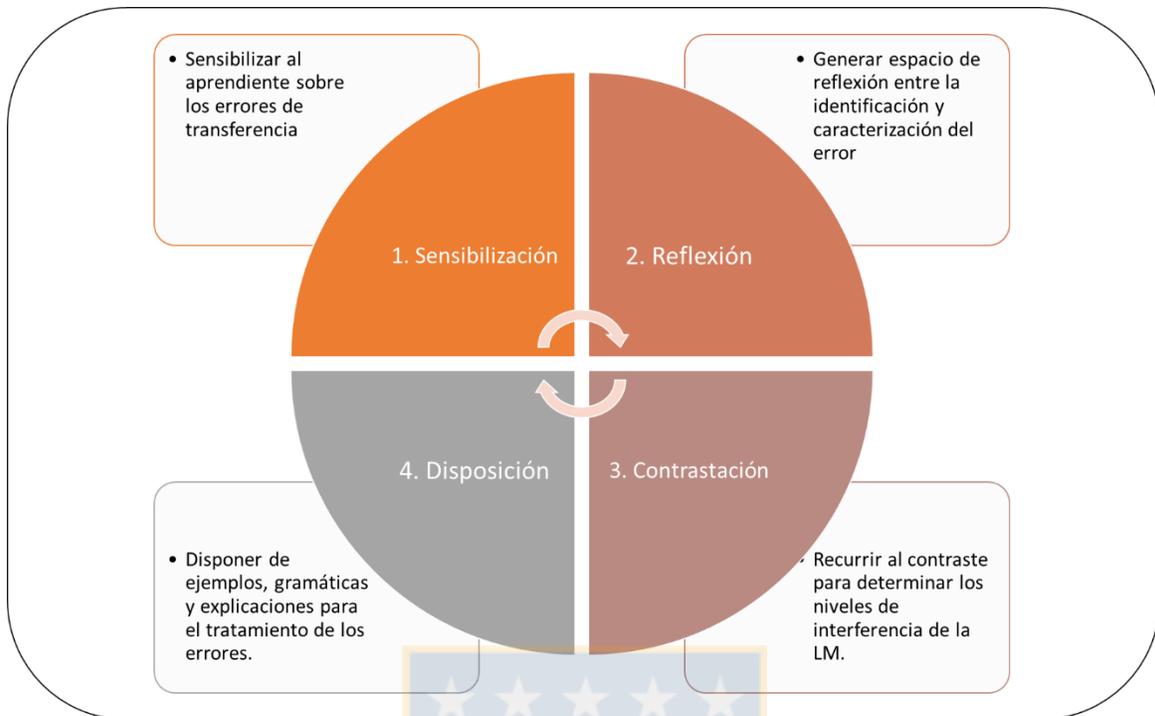
- **1. Tipo de error** (lingüístico, morfosintáctico, léxico, pragmático o cultural): en este primer aspecto, se declara qué tipo de error es con el objeto de evidenciar en el aprendiente cuál es el nivel que afecta dentro de la comunicación. En esta instancia, es pertinente contar con listas de mensajes erróneos que permitan al estudiante reflexionar si el error interfiere o no con la comunicación y la precisión lingüística en el mensaje.
- **2. Descripción del error:** en esta instancia, debe recurrirse al contraste entre las lenguas para ejemplificar adecuadamente las situaciones lingüísticas de la LM que podrían interferir en la producción de la LO. Se sugiere la ejemplificación contrastiva del error versus la regla gramatical-léxica-morfosintáctica-pragmática, el contexto de uso en la LM y el uso en la LO.
- **3. Nivel de interferencia** (nivel lingüístico, comunicativo, pragmático o cultural). Acorde con esta caracterización del error, el profesor de ELE podrá determinar si los errores más frecuentes caracterizados necesitan intervenir según su gravedad. La frecuencia debería medirse de igual manera con un enfoque de análisis de datos sistemático como se sugirió anteriormente, cuya metodología sugiere identificar si los errores son persistentes en el tiempo (Ferreira y Elejalde, 2017). Dicha persistencia indica si el error debe tratarse y no corresponde a una frecuencia cuyos resultados no reflejan el proceso de cada

aprendiente evaluado. La caracterización del error permitirá al estudiante de ELE internalizar el tipo de error proveniente de su LM.

En esta etapa de caracterización es importante tener en cuenta que sólo hace parte de la descripción y acercamiento del aprendiente hacia los errores de transferencia. Por lo tanto, no debe existir o propiciarse en este paso una retroalimentación o corrección, que produzca un efecto contrario a la sensibilización del error.

### **6.2.3. Etapa 3: La sensibilización y reflexión metalingüística sobre el error de transferencia**

En el tratamiento de los errores, tanto el profesor como el aprendiente, se ha enfocado en la mayoría de veces en los errores de tipo gramatical, léxico o sintáctico a partir de una explicación que atañe al sistema lingüístico de la LO. Sin embargo, escasamente se ha dado prioridad a la posible causa u origen de estos errores, que en este caso, pueden surgir por la influencia directa o indirecta de la LM. Asimismo, los errores de transferencia, como muchos otros de tipo comunicativo o pragmático, no son considerados relevantes dadas las características que ha posicionado al fenómeno de la transferencia en desventaja con otros procesos subyacentes de la interlengua. En este aspecto, es pertinente considerar que los errores de transferencia son precisamente aquellos que interfieren, como en el caso de esta investigación, de forma negativa afectando la fluidez y precisión lingüística en el mensaje acorde con la situación comunicativa en la LO. De hecho, muchos de los errores de tipo gramatical tienen su explicación a partir del análisis de la lengua materna del aprendiente y del sistema lingüístico transferido en las reglas de la LO. Por tanto, llevar al aprendiente a identificar cuáles de estos errores son producto de la LM, le permitirán tener conciencia de la diferencia entre la L2 y su LM para poder reparar el error de forma eficaz. Este proceso de concienciación por parte del aprendiente puede desarrollarse como se explica en la figura 14:



**Figura 15.** Proceso concienciación del error de transferencia en el aprendiz. Fuente: elaboración propia

**1. La sensibilización:** Como se muestra en la figura 14, el proceso involucrado refleja una visión cíclica que comienza con la sensibilización del aprendiz frente a los errores que provienen de la LM. Este ciclo se repite cada vez que sea necesario para generar los espacios de sensibilización durante el tratamiento de los errores. En este proceso, se sugiere preparar un set de preguntas para el aprendiz como se propone a continuación:

- **Sensibilizar al estudiante sobre los errores provenientes de la LM**
  - ¿Crees que los errores de tu (LO) provienen de la (LM)?: ejemplo, ¿Crees que los errores de tu español provienen del inglés?
  - ¿Hay alguna relación entre los errores de la (LO) identificados con la (LM)?

Una vez establecidas estas preguntas se dispone al aprendiz a reconocer los errores provenientes de la LM con el objeto de brindar el espacio para investigar el error por parte del aprendiz. Se sugiere la presentación de los errores de la siguiente manera:

- Me gusta a\*ayudar (a)\*mis amigos (a)\*practicar inglés.

**Figura 16.** Ejemplificación del error del aprendiente. Fuente: elaboración propia

Así como se establece en la identificación del error por parte de autores que indican el señalamiento del error (Corder, 1967; Vázquez, 1992; Fernández, 1990, 1997; Alexopolou, 2005), la figura 15 muestra una forma de evidenciar los errores identificados de la LM. Los asteriscos funcionan en este caso como indicadores de algo incorrecto, y los paréntesis corresponden a la omisión de un elemento en la oración.

Se sugiere entregar al estudiante una serie de ejemplos como el anterior para determinar cierto tipo de colocaciones o estructuras que puedan identificarse como provenientes de la LM del aprendiente.

## **2. Propiciar la reflexión del estudiante de ELE**

Una vez completada la fase anterior, se debe propiciar al estudiante de ELE un espacio de reflexión por cada error a tratar donde se le sugiere la reparación del este. Por lo general en la corrección lingüística se alusión principalmente a la parte gramatical o léxica correcta en la LO. Pocas veces se observa en los textos recolectados o corregidos información acerca de la influencia de la lengua materna y la diferencia entre la LO.

Por estas razones, dentro del proceso del modelo de tratamiento, se sugiere considerar preguntas metalingüísticas que permitan al estudiante concienciarse sobre la importancia de conocer su propio sistema lingüístico y reparar el error en su LO. De este modo, el estudiante entra en contacto con la función metalingüística del lenguaje, permitiéndole reconocer cómo en su LM funciona determinada regla gramatical y cómo ésta podría ser diferente en la LO. Para lograr este tipo de reflexión, se sugieren las siguientes preguntas didácticas<sup>12</sup> para conducir la reflexión del error de transferencia, cuya base podría partir de la construcción de una rúbrica con una escala de evaluación que considere estos ítems:

---

<sup>12</sup> Para estas preguntas se sugiere adecuar la estructura de la misma y el contenido acorde con el nivel de proficiencia y el nivel de comprensión de los estudiantes.

- *¿De qué manera has utilizado tu lengua materna para solucionar este vacío de información?*
- *¿Consideras que usaste tu lengua materna de forma automática o pensaste en la estructura antes de usarla?*
- *¿Cuál sería la forma esperada en la lengua que estudias?*
- *¿Cómo puedes corregirla en escritos futuros?*

Una vez se establece la reflexión, conviene desarrollar una lista de posibles explicaciones y usos de la LM que han ejercido influencia en la LO del aprendiente. De esta manera, se logra mayor conciencia sobre las posibles causas que interfieren en la comunicación a la hora de suplir vacío de información en la LO.

**3. Contrastación:** Una vez establecida la reflexión, se procede a la siguiente etapa relacionada con la contrastación dirigida principalmente en estructuras de la lengua materna y la lengua objeto de estudio. Una vez establecido el contacto entre el estudiante y sus errores, se debe guiar la percepción y reconocimiento con otro set de preguntas claves:

- *De los siguientes errores ¿cuáles de estos crees que se parecen a una estructura de tu lengua materna?*
- *¿Cuáles provienen de la combinación entre tu lengua materna y la lengua que aprendes?*
- *¿Cómo crees que afecta esto a la comunicación en la lengua que aprendes?*

A partir de estas preguntas que responden a la identificación del error, se procede a la comparación contrastiva entre los errores identificados entre la LM y la LO, como se sugiere a continuación:

**- Me gusta a ayudar (\_a\_) mis amigos (\_a\_) practicar inglés.**

↓ ↓ ↓

**- I like to help (\_o\_) my friends to\* practice English.**

**Figura 17.** Análisis contrastivo de los errores a intervenir. Fuente: elaboración propia

En la figura 16 se muestra un análisis de los errores que provienen de la LM. La diagramación contrastiva de estos permite al estudiante identificar los elementos transferidos que inducen a error. Así en la figura 16 se observa cómo el aprendiente de L1 inglés transfirió la traducción literal de la preposición “to”, la omisión de la preposición “a” para introducir complemento de persona y, finalmente, la omisión o no traspaso particularmente de la preposición “to”. Con esta diagramación del error el estudiante de ELE podrá comparar si el error efectivamente proviene de su lengua materna o si sólo hace parte de su desarrollo. Esta diagramación se realiza a partir de los errores sistemáticos previamente delimitados en la etapa anterior. En estudios sobre *feedback* correctivo, los autores Contreras y Ferreira (2013) en su estudio en relación con los errores del subjuntivo en español, introdujeron la contrastación para guiar a los aprendientes a notar que la LO no procede de la misma manera que en la LM.

**4. Disposición:** en este paso, se sugiere contar con listados de errores de transferencia con sus respectivos análisis para identificar con mayor precisión aquellos errores que corresponden a ciertas estructuras de la LM. La disposición de este tipo de material, permitirá avanzar al estudiante hacia la etapa de sensibilización dirigida en el contraste LM-LO y, como consecuencia, al monitoreo de su aprendizaje.

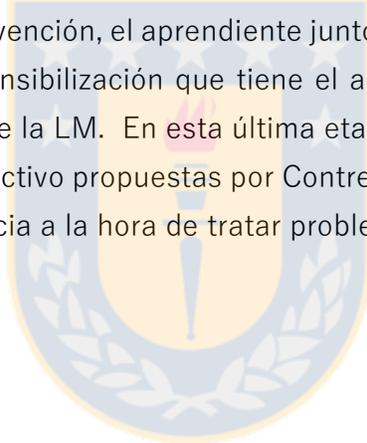
#### **6.2.4. Etapa 4: Sensibilización dirigida en el contraste LM-LO**

Como se ha destacado anteriormente, la necesidad de crear una conciencia sobre el error de transferencia, permitirá establecer en el estudiante una ruta de identificación que le permita reparar el error. Este derrotero como se ha expuesto a lo largo de las etapas mencionadas, finalmente confluye en la retroalimentación dirigida por el docente de ELE a partir del contraste entre la LM y la LO. Este contraste permitirá que el estudiante repare el error considerando las reglas de la LO y la LM. En aquellos casos en los que se favorezca la transferencia, también se debería realizar la importancia de identificar la interferencia positiva que ejerce la LM. Asimismo, se sugiere en esta etapa contar con diccionarios gramaticales, análisis provenientes de otros profesores de inglés o de traductores de las lenguas involucradas. Dichos análisis enriquecerán la información obtenida de la LM del aprendiz, la cual debe usarse para la reparación del error. Para lograr esta etapa, se sugiere que el aprendiente junto con el profesor o investigador, estructuren las relaciones contrastivas de los errores identificados como se sugirió en la figura 16. De esta forma se crea un elemento de identificación del aprendiente para reconocer y caracterizar los errores que interfieren producto de su LM.

### 6.2.5. Etapa 5: Monitoreo y seguimiento de los errores

En esta quinta etapa, el monitoreo corresponde a introducirlo en intervenciones lingüísticas diseñadas por el profesor para iniciar el proceso de una reparación a lo largo del tiempo de los errores identificados. Para ello, se sugiere que, acorde con el modelo de intervención, el aprendiente monitoree la aparición de este tipo de errores cuando se realicen los textos escritos o actividades de escritura. En este sentido, las correcciones que haga el docente podrán concretarse si el estudiante hace seguimiento a la identificación de los errores de transferencia y sensibilizándose para tener mayor agudeza en su escritura. Esto contribuirá a una mayor conciencia sobre la precisión gramatical considerando que existen elementos estructurales de la LM que afectan el sistema lingüístico de la LO.

El monitoreo podrá llevarse a cabo por medio de una matriz generada por el profesor para registrar el número de veces de apariciones, el tipo de error y su explicación. Finalizado el proceso de intervención, el aprendiente junto con el profesor, podrá cotejar la evolución y el grado de sensibilización que tiene el aprendiente con respecto a las interferencias provenientes de la LM. En esta última etapa, además, se sugiere aplicar estrategias de *feedback* correctivo propuestas por Contreras y Ferreira (2013), donde la transferencia cobra importancia a la hora de tratar problemáticas en la LO.



## CAPÍTULO V: CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROYECCIONES DE ESTA INVESTIGACIÓN

### 6. CONCLUSIONES

La investigación desarrollada en esta tesis doctoral se ha circunscrito en el marco de la interdisciplina de la Lingüística Aplicada con el objeto de contribuir en los hallazgos en materia del procesamiento de la adquisición y aprendizaje del Español como Lengua Extranjera (ELE). Enmarcada en el ámbito de adquisición de segundas lenguas (ASL), los resultados aquí obtenidos, favorecieron a la continua extensión en los estudios dedicados a ELE, donde se busca principalmente comprender los procesos subyacentes que operan durante la conformación de la interlengua en ELE. Si bien, hay una amplia variedad en estudios sobre diferentes aspectos tanto lingüísticos como pragmáticos e interculturales, aún queda por seguir realizando trabajos que permitan dilucidar con mayor precisión, qué ocurre en el procesamiento de la información en el cerebro del aprendiente de ELE a un nivel cognitivo en nuevos escenarios de aprendizaje mediatizados por la tecnología.

En este contexto, la transferencia ha sido un tema ampliamente discutido desde la década de los 50, donde se ha prestado mayor atención hacia lenguas como el inglés, el mandarín y lenguas europeas en general. No así, muchos trabajos en ELE han ido perfilando descriptivamente hallazgos sobre aspectos de adquisición, pero son escasos los estudios relacionados con lo que ocurre cognitivamente con el fenómeno de la transferencia, qué estrategias de aprendizaje utiliza el aprendiente mientras produce textos (orales o escritos), y qué efecto tiene el ambiente de aprendizaje para la producción de ELE. En este último cabe destacar que, los nuevos escenarios de aprendizaje, en la actualidad han surgido como propuestas en el marco de la enseñanza *e-learning* (cursos a distancia monitorizados por tutores profesionales), o la enseñanza autodidáctica colaborativa (comunidades de aprendizaje monitorizados por pares de aprendices interesados en una lengua en común o en las lenguas de cada uno).

Estos ambientes de aprendizaje han cambiado la forma dinámica en la que se aprende la lengua y, en ese sentido, afecta también la manera en cómo pueda investigarse la lengua en estos contextos. Así, disciplinas como la Lingüística de Corpus (LC), basada en una rigurosidad metodológica, se suma a la necesidad imperiosa de estudiar qué ocurre en el uso real de una L2, permitiendo recolectar grandes cantidades de muestras

elicitadas a partir de internet (donde se alojan las plataformas de aprendizaje virtual y donde hay una gran cantidad de muestras producidas espontáneamente en L2), accediéndose así a muestras de lengua en uso real, y quizá con menos efectos secundarios como los que surgen en un ambiente de aprendizaje en el aula.

Los corpus de aprendices computarizados, línea de investigación surgida a finales de la década de los 80 como nexo entre la LC y la ASL (Granger, 2002), se ha interesado en obtener grandes muestras de lenguas en contexto de uso auténtico con dos propósitos principales: el primero describir las lenguas objetos de estudio haciendo un contraste comparativo y, el segundo, realizar estudios de interlengua para describir los estadios de aprendizaje, predecir áreas de dificultad y delimitar procesamientos durante la conformación de esta. En esta línea de investigación, actualmente se registran importantes trabajos dedicados al inglés, al alemán y a lenguas europeas, sin embargo, los estudios en ELE, siguen siendo comparativamente menos y se proyecta que este tipo de investigación amplíe el escenario teórico basado en grandes colecciones de muestra en ELE (Campillo, 2001; Ferreira et al. 2014; Ferreira y Lafleur, 2015).

La mayoría de investigaciones en ELE se han suscitado en el marco de los estudios experimentales, descriptivos y longitudinales obtenidos en el aula de clases. Así como lo expresa Granger (2002), uno de los principales obstáculos cuando de investigar en lengua se trata, es precisamente, la obtención de muestras que puedan responder a los objetivos de un estudio en particular. En muchas ocasiones, la elicitación se ha visto forzada para recolectar las formas a investigar y, de esta manera, la muestra se ve afectada, dado que la producción no es auténtica y obedece a una ejecución de instrucciones entregadas por el investigador.

Así, el interés reciente por los recursos disponibles en la web se ha convertido en una de las fuentes principales para la investigación en la Lingüística Aplicada, la Lingüística de Corpus (LC), la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) y los corpus de aprendices electrónico (del inglés, *Computer Learner Corpus, CLC*). Esto debido a la posibilidad de obtener datos espontáneos y auténticos del uso de la lengua real a gran escala, disponibles en plataformas a través de Internet.

No obstante, la elección del tópico a investigar en este tipo de muestras, puede verse limitado a las observaciones que se han realizado en estudios anteriores en el aula de clases. En el marco de la ASL, la línea de investigación en Análisis de Errores (AE) en conjunto con las herramientas tecnológicas y los corpus electrónicos, ha permitido al nuevo investigador a la luz del avance tecnológico y, por lo tanto, en los escenarios

virtuales de aprendizaje, indagar previamente con estas muestras elicítadas, qué áreas (dada la frecuencia que arrojan estos programas), requieren de atención o necesitan ser investigadas.

Es así como el AE aplicado a la escritura de textos publicados libremente en comunidades de aprendizaje en línea, permite describir el estado de la interlengua de los aprendientes en este contexto de aprendizaje, cuyo entorno se gesta en el marco de la espontaneidad y con una motivación importante para aprender una L2. Dicha descripción aporta de manera significativa a los estudios realizados en el ámbito de la enseñanza, aprendizaje y adquisición de ELE, puesto que ejemplifica las tendencias de uso erróneo de ELE en interacciones escritas mediadas por el computador. Otra ventaja es la posibilidad de acceder a un número mayor de muestras disponibles en línea a diferencia del proceso de instrucción donde se dificulta la recolección de muestras escritas.

Por consiguiente, la primera pregunta de investigación relacionada con cuáles son los tipos de errores y su frecuencia en los textos escritos producidos por aprendices de ELE en ambientes mediatizados por la tecnología, se ha respondido bajo el procesamiento metodológico del AE y CLC, líneas de investigación que arrojaron frecuencias sobre las cuales se clasificó e identificó los errores, diferencias entre las lenguas en estudio y la frecuencia de estos. Los resultados obtenidos en este análisis de errores, permiten sugerir incipientemente, sin una intención concluyente, que el tipo de ambiente tecnológico, a pesar de tener mayores ventajas en cuanto a las posibilidades en el mejoramiento de la adquisición de la L2, evidencia al igual que otros contextos de aprendizaje errores producto de la lengua materna (Alexopoulou, 2005, 2006; Contreras y Ferreira, 2013; Ferreira, Vine y Elejalde, 2014; Rakaseder y Schmidhofer, 2014; Lafleur y Ferreira, 2015; Elejalde y Ferreira, 2016). De igual forma, estos resultados son parte de una revisión no representativa de la población de los aprendientes de diferentes lenguas, enfocándose principalmente en el inglés y el alemán como LM. Sin embargo, en este estudio, se ha verificado un patrón relacionado con las mismas formas lingüísticas problemáticas, que en su defecto, corresponderían a la influencia de la LM sobre la LO en otros estudios anteriores (Ferreira, Vine y Elejalde, 2014; Rakaseder y Schmidhofer, 2014; Lafleur y Ferreira, 2015).

Así, puede observarse que la interacción entre los miembros de la comunidad ocurre en un contexto enriquecido por la comunicación digital y la colaboración mutua entre los participantes, optimizándose el proceso de aprendizaje de la lengua en cuestión, pero

no así aquellas interferencias inherentes a la producción en la L2 provenientes de la LM. No obstante, la claridad que pueda obtenerse si hay diferencias o no entre ambientes de aprendizaje tecnologizados en relación con los errores de transferencia versus aulas de clases presencial formal, debe ser investigada con estudios que permitan recoger empíricamente muestras elicítadas en ambos ambientes. Posteriormente, aplicar estadísticos que permitan generalizar una población por cada ambiente de aprendizaje.

En relación con el ambiente de aprendizaje mediatizado por la tecnología, la elección de dos lenguas de una misma familia indoeuropea (germánica), permitió observar qué ocurría con la transferencia para delimitar con mayor precisión si ocurría o no procesos de dependencia hacia la L1. Si sólo se hubiera analizado una lengua en cuestión, los resultados permitirían saber que efectivamente hay errores, pero no se podría distinguir si estos eran de transferencia propiciado por los aprendientes o por el ambiente de aprendizaje. De esta forma, no podría sugerirse la frecuencia y sistematicidad de errores allí encontrados, puesto que es la descripción de una porción mínima de aprendices de lenguas interesados en aprender el ELE. Sin embargo, para tener aun mayor precisión en los resultados y, poder así generalizar los fenómenos de transferencia observados, convendría analizar más lenguas en paralelo en contraste con el aula de clases presencial.

Uno de los factores, que puede observarse del por qué esta interferencia ocurre, es la posibilidad que tiene cada miembro de escribir sin restricción, control o presión, lo que en muchas ocasiones podría generar interferencias directas o indirectas de la LM. En este sentido, el participante de esta comunidad es el único que ejerce control sobre su producción escrita y, por ende, sus estrategias tanto de comunicación como de aprendizaje pueden conducirlo a usar su lengua materna sin ser consciente de ello.

En la investigación sobre la transferencia, si bien existen estudios realizados en el aula de clase, la posibilidad de acceder a muestras donde el profesor o el curso de ELE no influyen los resultados, muestra errores que naturalmente se transfieren debido a que el estudiante debe resolver las situaciones comunicativas a las que se enfrenta por sí solo. El primer recurso al que acude es a su lengua materna, tratando de suplir vacíos de información lingüística que necesita aprender y asociar con la representación conceptual existente en la L1. El uso de la LM como estrategia de comunicación ha sido una de las más discutidas dada la factibilidad que tiene el hecho de que un aprendiente acuda a su LM cuando no posee el conocimiento lingüístico en determinada situación comunicativa. De igual forma, el control que tenga el estudiante sobre la producción de

la LO, dependerá de su conocimiento alcanzado lingüísticamente y su monitoreo constante para la autocorrección. No obstante, muchas estructuras del sistema lingüístico tienden a transferirse dada las características de cada lengua (distancia o cercanía entre las lenguas involucradas) y, en muchos casos, por el desconocimiento de la estructura usada en la LO.

De este modo, los resultados muestran que, aun cuando se evidenció una mayor frecuencia de errores por parte de aprendientes cuya L1 es el inglés, el alemán también tuvo influencias importantes en aspectos gramaticales como la omisión y adición de elementos en la oración. Sin embargo, la tendencia en los errores muestra al menos un patrón que podría atribuirse a la influencia directa de la LM.

Esta diferencia presente en ambas lenguas en cuanto a la cantidad de errores y su frecuencia, podría explicarse a partir de la teoría del modelo competitivo de MacWhinney (2002), donde argumenta que el proceso subyacente a la conformación de la L2, depende en la mayoría de casos del acceso que necesita el estudiante cada vez que debe incluir un nuevo concepto asociado a un sonido y su representación en la lengua materna. A este proceso, se le denomina parasitismo, dado que mientras mayor sea la dependencia hacia la L1 mayor será el efecto de la transferencia en conocimiento lingüístico. En este punto, los aprendices de cuya L1 inglés tenía como L2 sólo el español, a diferencia del alemán donde los estudiantes ya venían con un bagaje lingüístico de otras lenguas previamente aprendidas antes del español y después del alemán (inglés, francés y holandés, por lo general en ese orden). Esto sugiere que los alemanes, tienen en sí un menor compromiso neuronal con su LM dada la flexibilidad con la que han adquirido otros sistemas lingüísticos, lográndose así acceder con mayor independencia a nuevos conceptos internalizados de una LO en particular. Por el contrario, los aprendices de inglés, al ser el español una segunda nueva lengua, refleja que la dependencia está latente hacia la L1 y, por esta razón, recurren en muchos casos a resolver deficiencias en el conocimiento lingüístico de la LO a partir de los recursos que le provea su lengua materna.

Sobre la base de estas consideraciones en materia de transferencia, los hallazgos en respuesta a la pregunta principal de esta investigación, esto es, cuáles son los errores más frecuentes de transferencia, se han centrado principalmente en las categorías gramaticales y la concordancia sintáctica en ambas lenguas. En la primera, los cuatro errores más frecuentes identificados son: 1) las preposiciones *a*, *de*, *en* y *por* en la omisión, adición y falsa selección de estas, siendo *en* (alemán) y *por* (inglés) diferencias

por la lengua materna, 2) la omisión del artículo definido en ambas lenguas, 3) la falsa selección y alternancia entre el modo indicativo y subjuntivo y 4) la omisión del pronombre relativo en ambas lenguas y la adición del personal en inglés. En este punto, las diferencias del uso de categorías gramaticales sólo se vieron en las dos preposiciones *en* y *por*, dados los contextos que exigen un complemento de régimen preposicional en alemán precedidos por la preposición *en* o los complementos circunstanciales en inglés precedidos por la preposición *por*. Con respecto a la diferencia en la adición del pronombre personal, podría señalarse que hay una dependencia del inglés hacia el uso del sujeto explícito, evidenciándose así un desconocimiento de la regla en español o la evasión de esta por la naturaleza que caracteriza la escritura en este tipo de ambiente de aprendizaje.

En los errores más frecuentes de la concordancia sintáctica, se determinaron errores en la concordancia gramatical: 1) falsa selección del género y número en el atributo de oraciones copulativas en ambas lenguas dada la invariabilidad que presenta los adjetivos en la posición de atributo (carecen de género y número y no concuerdan con el sujeto de la oración), falsa selección del sujeto y predicado (sustantivos colectivos como “gente” donde en ambas lenguas es en plural) y 2) la falsa colocación de los elementos en el sintagma nominal (adjetivos antepuestos al sustantivo en ambas lenguas).

A modo de conclusión, sobre la base de estos resultados y considerando los estudios realizados en Análisis de Errores aplicados al aprendizaje y adquisición de ELE (Vázquez, 1991; Alexopoulou, 2006; Quiñones, 2008; Ferreira et al. 2014), los datos aquí expuestos se corroboran con la mayoría de tendencias encontradas en dichos estudios. Esto podría sugerir sin ser concluyente, que los patrones de aprendizaje y adquisición del sistema lingüístico del español suelen ser similares tanto en contextos de aprendizaje presencial (instrucción formal) como en los ambientes apoyados por la tecnología como las comunidades de aprendizaje de lenguas en línea. De esta forma, se responde a la segunda pregunta de investigación conducente a identificar diferencias entre el aula de clases presencial versus las comunidades de aprendizaje. Por consiguiente, junto con el análisis de los resultados de este estudio se puede sugerir que:

a) Acorde con el criterio lingüístico y etiológico la tendencia problemática principal se manifiesta en el uso de las categorías gramaticales, la cual representa el 60% de las producciones erróneas. Dicha frecuencia también se observa en otros estudios de ELE

donde las categorías gramaticales reflejan una de las áreas de mayor dificultad en el aprendizaje de ELE (Vázquez, 1991; Ferreira et al., 2014, Lafleur y Ferreira, 2015; Ferreira y Elejalde, 2017).

b) El uso de las preposiciones presenta mayor frecuencia de errores en *a, de, por, en*. Sin embargo, el estudio de las preposiciones debe clasificarse en criterios que den cuenta tanto de la heterogeneidad del uso y las funciones dentro de la oración de cada preposición, así como lo plantea Perea (2007) y Ferreira et al. (2015).

c) Se corroboran las mismas tendencias observadas en estudios de la adquisición del pretérito en español por parte de aprendices de alemán, donde la realización del tiempo pretérito simple y el imperfecto causa confusión en el momento de la escritura y la contextualización de la situación comunicativa (Sánchez, 2008; Gutiérrez, 2014). Esta confusión se neutraliza dada la dificultad que presenta las diferentes realizaciones del pretérito en español.

d) De igual forma, se corrobora la tendencia de los errores del imperfecto y perfecto simple en estudiantes angloparlantes debido a la distinción entre ambos pretérito inexistente en el inglés (Cecilia et al, 2005).

e) La tendencia de la falsa selección de la concordancia gramatical en el atributo y la elección del género gramatical se corrobora con los hallazgos en el estudio de Pastor Cesteros (2001) y Ferreira et al., (2014). No obstante, los errores del género se observaron con mayor frecuencia en el alemán, dadas las características del género en dicha lengua.

Desde el punto de vista de la transferencia y las tendencias de uso erróneo observables:

a) De las 3000 producciones erróneas clasificadas en el criterio etiológico, el 70% de estas pueden explicarse por fenómenos relacionados con la transferencia de la L1. Y un 30% referido a los errores producto de la sobregeneralización y neutralización de basadas en las reglas lingüísticas de la L2. Las demás producciones pueden deberse a los procesos de internalización de la L2, como la comprobación de hipótesis, el reajuste de dichas comprobaciones, errores no sistemáticos, entre otros, y podrían clasificarse en otras categorías que respondan a dichos procesos (Ellis, 1994).

b) Las tendencias observadas en este tipo de escritura libre, espontánea y apoyada por la tecnología, podrían deberse a la naturalidad con la que son escritos estos textos,

sin la influencia de la instrucción directa de la enseñanza formal o la tutoría de un profesor externo. Así en palabras de Selinker (1974) una de las interferencias que causa errores es la influencia directa de la instrucción formal en el aula de clases.

c) Con respecto a las subcategorías de clasificación en los errores intralingüísticos, la estrategia de neutralización se presenta en su mayoría en producciones erróneas de falsa selección en algunas preposiciones, adverbios y la conjugación del pretérito perfecto simple y el imperfecto. Esta tendencia de la falsa selección se corrobora con los resultados expuestos por Alexopoulou (2006), donde expone que los errores de neutralización “proviene casi todos de la elección falsa de estructuras, que suelen encontrarse en distribución complementaria” (Alexopoulou, 2006:32)

- ***Los resultados y la propuesta del modelo de tratamiento de errores de transferencia***

Numerosos investigadores en el ámbito de la ASL a menudo han reflejado en sus conclusiones dudas sobre la efectividad de la aplicación de los resultados en investigación a la didáctica de lenguas. Autores como Hatch (1978) desde sus inicios reconoció la necesidad de cautelar la disposición de metodologías basadas en resultados de una investigación, puesto que los escenarios de aprendizaje y los aprendientes están sujetos a diferentes variables y constantes cambios. Esta premisa, acorde con otros autores como Lightbown (2002) sugieren en esta misma línea que los resultados de investigaciones pueden ser de escaso valor para la formación de profesores; esto debido a que el aula y los ambientes de aprendizaje son dinámicos y las generaciones de aprendientes cada vez son más digitalizadas e inmersas en un mundo donde la tecnología cobra especial valor. Así, los resultados de una investigación, permiten, en palabras de Lightbown (2002) educar a los profesionales en el área de enseñanza de lenguas, para entender qué se puede o no lograr en el aula de lenguas. En consecuencia “las investigaciones en ASL no constituyen la única –ni la principal– fuente de información para guiar a los profesores en su práctica diaria” (Lightbown, 2000:454). No obstante, en el caso de la investigación presente, el modelo de análisis y procesamiento de los errores en estudio, permite dilucidar un procedimiento y metodología que apoye el tratamiento de errores producto de la LM, los cuales han sido ampliamente abordados, pero con escasa información sobre cómo tratarlos.

De este modo, después de un exhaustivo y extenso estudio descriptivo y, con base en

los resultados obtenidos, la propuesta de un modelo de tratamiento deja en relieve la importancia de tratar los errores de transferencia como parte del proceso de aprendizaje de una lengua objeto de estudio. En la mayoría de veces la reparación y corrección del error se centra en un enfoque más gramatical y léxico fuera de todo contexto que conduzca al aprendiente a identificar si hay una influencia directa o no de su lengua materna. Tanto en el aula de clases como en ambientes virtuales de aprendizaje, la estrategia común es corregir el error centrado en la explicación gramatical, el uso en la LO y cómo este error afecta a la comunicación, relegando así la importancia de considerar la LM u otras lenguas aprendidas.

De lo anterior puede deducirse que, el objetivo de un análisis en la investigación existente más los estudios conducentes a obtener mayor información sobre los procesos que subyacen a la conformación de la interlengua, no es prescribir o indicar lo que los profesores deben realizar en el aula de clases para garantizar una enseñanza y aprendizaje efectivos. Sino más bien propiciar espacios de reflexión sobre la complejidad que en sí caracteriza el aprendizaje y, más aún, cuando existen fenómenos de la lengua que interfieren en la LO por el sistema neurolingüístico que posee el ser humano (MacWhinney, 2002). Asimismo, se sugiere con la investigación y la propuesta de modelos estimular la disposición de los profesores e investigadores a experimentar con nuevos planteamientos y enfoques según las condiciones particulares del ambiente de aprendizaje, las características individuales de los aprendientes y las estructuras a tratar.

Por consiguiente, el modelo de tratamiento expuesto responde a una de las necesidades de abordar principalmente los errores producto de la influencia de la lengua materna, dado que la mayoría de veces los docentes de ELE se enfocan en corregir y reparar el error desconociendo la procedencia y la explicación de dicho error. En este ámbito, podría señalarse sin ser concluyente que, la metodología ha sido intuitiva y enfocada en reparar el error léxico-gramatical por parte del docente sin intervenir específicamente en áreas como la transferencia para solucionar aquellos errores reiterativos. Con la propuesta del modelo, se espera contribuir a un procedimiento en materia de identificación, caracterización y tratamiento del error de transferencia, siguiendo los conductos de sensibilización, categorización y tratamiento de errores propuestos por diversos autores en materia de reparación de estos. En este modelo se releva la importancia de concienciar al estudiante de ELE en relación con sus falencias y errores durante la situación comunicativa que corresponda, así como lo expone Alexopoulou

(2005) en su estudio para el tratamiento de errores con una perspectiva hacia el punto de vista del aprendiente.

Asimismo, dicho modelo al ser una versión no concluyente e incipiente en su propuesta metodológica, conviene realizar futuras investigaciones en las que se pruebe el modelo para determinar la efectividad en la corrección de los errores, y si su implementación permite elegir con mayor acierto las estrategias de *feedback* correctivo. En estas últimas, cabe destacar la necesidad de incluir propuestas de *feedback* relacionadas con los fenómenos estudiados, como en el caso de la transferencia, propuesto por Contreras y Ferreira (2013) donde las estrategias de *recast* y metalingüísticas, se apoyan en el conocimiento y reflexión de la lengua materna.

Finalmente, el modelo propuesto en esta investigación es de tipo sugerente y está sujeto a modificaciones con respecto a la utilización de este en cualquier ambiente de aprendizaje, ajustándose así a las necesidades, intereses y objetivos tanto del investigador como el aprendiente de lenguas.

Según palabras de Alexopoulou (2005), Vázquez (1992, 1997) y Contreras y Ferreira (2013) el tratamiento de errores debe ser un recurso didáctico destinado a favorecer el aprendizaje y automatización de las habilidades en una LO. El profesor de lenguas, debe guiar a sus aprendientes en el tratamiento tratando de adecuar el modelo de intervención correctiva a los objetivos, métodos y a las necesidades particulares de los aprendientes. De este modo, para que la práctica correctiva sea efectiva, el profesor debe fomentar la autonomía y el monitoreo del aprendiente, haciéndolo partícipe y responsable en el complejo proceso de tratamiento de errores de la LO. De esta manera, con el apoyo de estrategias de *feedback* y modelos de tratamiento, la reestructuración de la interlengua y la reconfiguración de las hipótesis falsas pueden tener resultados que conduzcan al mejoramiento de las habilidades lingüísticas en la LO.

## **Limitaciones y proyecciones**

Aunque la escritura en línea es espontánea y trae consigo una variedad de ventajas, no está exenta de la influencia de elementos externos que no pueden controlarse en este tipo de contexto. Es el caso del uso de los traductores en línea, los diccionarios, ayuda externa de un profesor, cuya influencia puede repercutir en el resultado del producto final, el cual se ha evaluado con exhaustividad. Así en palabras de Alexopoulou (2006), las limitaciones que se presentan en una investigación parten, principalmente, por la imposibilidad de estudiar todos los aspectos del desarrollo interlingüístico de los informantes y las condiciones en las que se obtiene los datos. De igual modo, cumplir con todas las condiciones de un ambiente libre de efectos en la mayoría de casos resulta incontrolable cuando se trata de análisis de aspectos tan dinámicos como la lengua. Y por último, los mismos informantes establecen limitaciones en los datos que proporcionan, ya que su veracidad, aun cuando se pueda corroborar, no está libre de influencias internas propias de su personalidad o aptitudes hacia el aprendizaje de la L2 (Alexopoulou, 2006).

Otra de las limitaciones fue no contar con la posibilidad de evaluar el nivel real de los aprendices, quienes en su formulario de inscripción y en su ficha de perfil declaran un nivel de proficiencia sin un respaldo de un examen o certificado. Dicha limitación, si bien fue cautelada con la evaluación de los textos por dos expertos en el campo de la enseñanza y aprendizaje en ELE a través de una rúbrica con escalas basadas en las propuestas por DIALANG y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2002), no deja de ser relevante contar con la certeza de conocer el nivel real de los estudiantes y poder realizar comparaciones con respecto al nivel.

Sin embargo, los resultados aquí expuestos trazan una posible descripción del proceso que ocurre en la interlengua de los aprendientes de ELE en contextos mediatizados por la tecnología, cuya función permite corroborar no sólo tendencias observadas en estudios anteriores, sino que, a su vez, dar luces en cuanto a los errores que deberían ser tratados en la clase de ELE. Dichas tendencias pueden considerarse, además, para el diseño de propuestas para el tratamiento de errores de transferencia que contribuyan al mejoramiento en proceso de aprendizaje de una L2.

En este campo de investigación, los errores no dejan de ser una parte importante del proceso de aprendizaje de una L2, ya que, como lo afirma Corder (1967) nos revelan el estado en el que se encuentra el aprendiz, lo que es capaz y no de hacer y lo que debe replantearse para una futura intervención lingüística que mejore el aprendizaje de la L2.

Finalmente, para lograr un análisis que permita generalizar la muestra hacia una población determinada, se pretende en un futuro estudio, aumentar la muestra para poder establecer patrones en la adquisición del español. Esto debido a la posibilidad que entrega el acceso de muestras de escritura espontáneas, disponibles en este tipo de comunidades de aprendizaje en línea, donde el uso de la L2 es real y espontáneo. De igual manera, se espera incluir otras lenguas maternas para identificar tendencias, fenómenos y estrategias que usan los aprendientes de ELE a la hora de usar la lengua meta en este tipo de escritura espontánea.



### ANEXO 1: Aplicación de estadístico

AIC	BIC	logLik	deviance	df.resid		
2105.6	2117.6	-1049.8	2099.6	396		
Scaled residuals:						
Min	1Q	Median	3Q	Max		
-2.4622	-0.8797	-0.1464	0.7157	3.9154		
Random effects:						
Groups	Name	Variance	Std.Dev.			
cod.suj	(Intercept)	0.3355	0.5792			
Number of obs: 399, groups: cod.suj, 100						
Fixed effects:						
Estimate	Std. Error	z value	Pr(> z )			
(Intercept)	1.19585	0.08963	13.342	<2e-16	***	
idiomal	-0.12255	0.12611	-0.972	0.331		
Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1						
Correlation of Fixed Effects:						
(Intr)						
idiomal	-0.703					

## ANEXO 2: Ejemplo análisis interferencias

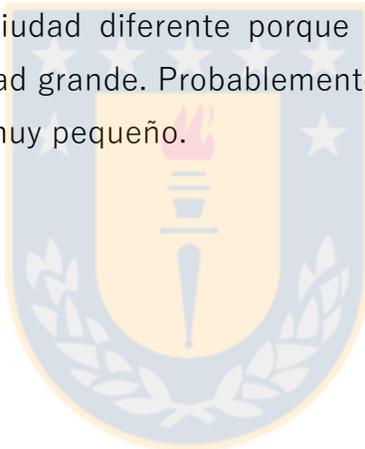
**SUJETO: S34ITN3**

**L1: INGLÉS**

**Fecha de publicación: Junio 16, 2015**

**Total palabras: 97**

**Si tenía quince años<sup>13</sup>** haría muchas cosas diferentes. Primero, **estudiaría todos subjetivos más<sup>14</sup>(oración ambigua)**, especialmente español. Ahorraría mas dinero para la universidad porque trabajé mucho cuando tenía quince años. No vería televisión demasiado. **Jugaría al tenis mas<sup>15</sup>** y **tocaría piano mas<sup>16</sup>**. **No empezaría fumar<sup>17</sup>** porque dejar de fumar es difícil. **Probaría<sup>18</sup>** tener mejores amigos. Pasaría mas tiempo con mis abuelos. Mi abuela muerto cuando tenía dieciséis. Viviría en una ciudad diferente porque no me gustaba mi ciudad. Esperaría vivir en una ciudad grande. Probablemente, jugaría futbol. Mi escuela no tuvo futbol porque era muy pequeño.



---

<sup>13</sup> "If I was", if + + subj. + past tense / en español, si + preterito imp. del subjuntivo (si tuviera)

<sup>14</sup> "I would **study** the subjunctive (objeto en medio) **more**" / en esp. "**estudiaría más** el subjuntivo (obj. al final)"

<sup>15</sup> "I would **play tennis more**" mantiene estructura inglés / en español "**jugaría más** al tenis"

<sup>16</sup> ver nota anterior, estructura.

<sup>17</sup> Omisión de la preposición por la sobregeneralización de la regla del infinitivo en inglés.

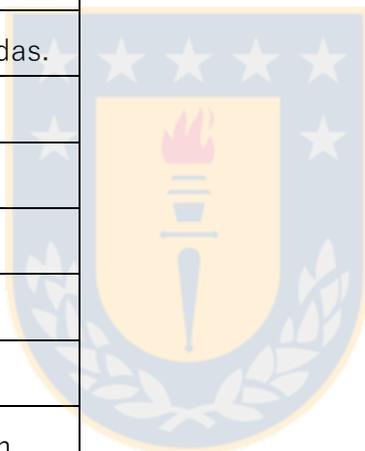
<sup>18</sup> "I would try", "try" referido a degustar comida = probar / en este caso, mala elección. Mejor: intentar.

### ANEXO 3: FALSA SELECCIÓN DEL GÉNERO

M = masculino

F= femenino

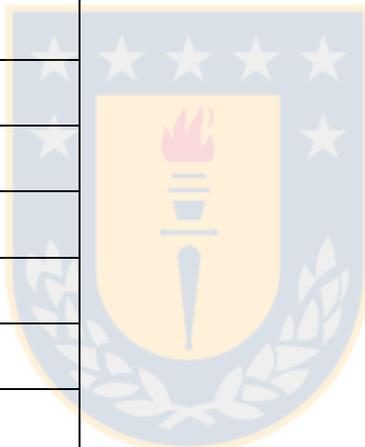
Sujeto	Sustantivo
S11ATN1.txt	Esto es
S10ATN1.txt	al clase
S10ATN1.txt	los canciones
S10ATN1.txt	un cosa
S10ATN1.txt	un vez
S10ATN2.txt	un foto
S10ATN3.txt	muchos tiendas.
S10ATN3.txt	una tour
S12ATN1.txt	otro parte
S12ATN2.txt	al tribu;
S12ATN2.txt	un tribu
S13ATN1.txt	esa viaje
S14ATN1.txt	Un otro razon
S14ATN4.txt	los gente,
S14ATN4.txt	muchos fiestas
S16ATN2.txt	hacer el bici
S16ATN2.txt	un tarde
S17ATN14.txt	una sauna
S18ATN1.txt	muchos veces
S18ATN2.txt	nuestros visitas
S19ATN1.txt	publicado



S19ATN2.txt	todos los tres partes
S19ATN2.txt	un película,
S19ATN3.txt	esto es razón
S1ATN6.txt	un parte
S20ATN1.txt	apartamento
S24ATN2.txt	mejora
S26ATN2.txt	la contraespionaje
S27ATN2.txt	El parte
S28ATN3.txt	un país ubicada
S28ATN4.txt	el parte
S28ATN4.txt	los condiciones
S28ATN4.txt	mucho lluvia
S29ATN1.txt	El ultimo estacion
S29ATN3.txt	el sede
S29ATN3.txt	nuestro sede
S29ATN3.txt	nuestros sedes
S31ATN3.txt	el guerra
S31ATN3.txt	estos cosas
S31ATN3.txt	los playas
S31ATN3.txt	los vacaciones
S32ATN3.txt	la arma
S33ATN2.txt	una creciente número
S34ATN1.txt	un plaza



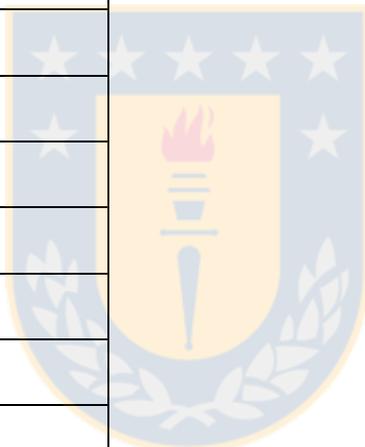
S35ATN3.txt	el parte
S36ATN3.txt	esta decisión temprano
S36ATN3.txt	su profesión futuro
S36ATN3.txt	visitos
S36ATN4.txt	Sin dudo
S36ATN4.txt	una esfuerza
S37ATN2.txt	ningún presión
S37ATN2.txt	varias métodos
S37ATN3.txt	buen comida
S37ATN4.txt	el gran parte
S38ATN2.txt	El razón
S39ATN1.txt	primero vez
S3ATN15.txt	la examen
S46ATN2.txt	parte
S48ATN2.txt	la trabaja
S48ATN2.txt	la trataba
S48ATN2.txt	La unica trabaja
S49ATN2.txt	en el web
S4ATN1.txt	ningunas dudas
S6ATN3.txt	la sofá.
S7ATN3.txt	muy exitosa
S9ATN1.txt	los partes



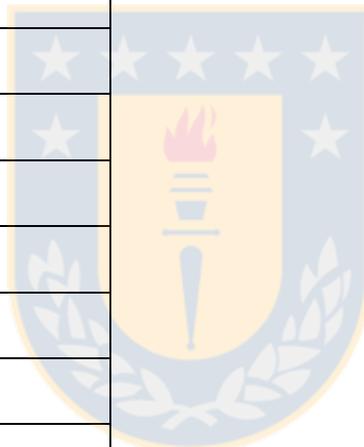
## ANEXO 4: errores de interferencia gráfica

L1: ALEMÁN

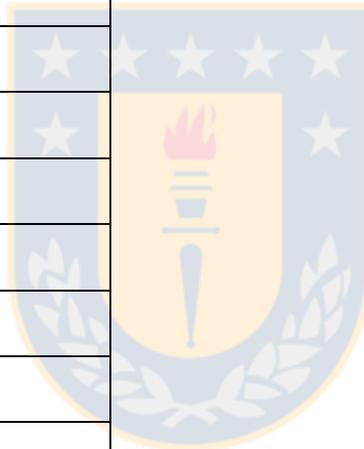
Sujeto	Interferencia gráfica
S10ATN1	classico
S10ATN2	typica
S10ATN3	Neuva
S10ATN3	neuve
S10ATN4	cumpleanos
S12ATN1	corrigirlos
S15ATN2	classificado
S19ATN1	carribe
S20ATN1	comunicacion
S21ATN1	classes
S21ATN1	classes
S21ATN1	classes
S5ATN14	companjeros
S5ATN14	carinjosas
S5ATN14	extranjar
S20ATN1	comunicacion
S21ATN1	classes
S21ATN1	classes
S21ATN1	classes
S25ATN2	Hobby
S27ATN1	Español
S27ATN1	Español
S27ATN3	Politóloga



S28ATN1	et cetera
S29ATN2	proyecto
S34ATN4	trens
S36ATN1	grup
S36ATN1	prognósticos
S39ATN1	perro
S50ATN2	peudo
Sujeto	Interferencia gráfica
S10ITN1	Necessito
S10ITN4	Sábado
S10ITN4	Domingo
S13ITN6	halucinante
S14ITN1	diametre
S15ITN3	milliones
S20ITN4	possible
S20ITN5	oportunidad
S21ITN1	navigar
S22ITN1	permisión
S5ITN4	afectados
S6ITN4	Marzo?
S41ITN1	fortunadamente,
S41ITN1	oportunidad
S41ITN2	professor
S41ITN3	responsabilidad
S41TN5	me.
S21ITN1	navigar



S21ITN2	secundo
S21ITN3	secundo
S24ITN1	typos
S24ITN2	Bandicootito
S24ITN2	bandicootito
S26ITN4	structura
S26ITN4	structura
S26ITN4	diferencia
S29ITN5	possible
S30ITN4	asistentes
S33ITN1	excursions
S33ITN1	tennis,
S33ITN4	Boronilas
S33ITN4	Boronilas
S36ITN3	intricadas
S37ITN3	abilidad
S37ITN3	movimientos
S38ITN2	Bien
S38ITN2	haha
S38ITN2	haha



## BIBLIOGRAFÍA

Alexopoulou, A. (2005). Aproximación al tratamiento del error en la clase de E/LE desde la perspectiva del análisis de errores. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 23(41), 101-125.

Alexopoulou, A. (2006). Los criterios descriptivo y etiológico en la clasificación de los errores del hablante no nativo: Una nueva perspectiva. *Porta Linguarum*. V. 5, pp. 17-35.

Alexopoulou, A. (2010). Errores intralinguales e interlinguales en la interlengua escrita de aprendientes griegos de e/le. Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas XVI: Nuevos caminos del hispanismo. Instituto de Cervantes. Madrid.

Alexopoulou, A. (2011). "El papel de la transferencia en los errores léxicos". En *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9(5), 27- 36

Azevedo M.M. (1978). "Identifying Spanish Interference in the Speech of learners of Portuguese". En *The Modern Language Journal*, 62, 1/2 pp. 18 - 23.

Baralo, M. (2003). "Lingüística aplicada: aprendizaje y enseñanza del español/le". En *Interlingüística*, (14), 31-44.

Bustos. G. (1998). Análisis de errores: problemas de categorización. DICENDA. Cuadernos de Filología Hispánica, (16), 11.

Campillos Llanos, L. (2014). Las preposiciones en el habla no nativa de nivel intermedio: análisis de la interlengua basado en corpus. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, (16).

Carrera Casserberg, V. (2008). Análisis de errores en un grupo de aprendientes suecos de español como segunda lengua. Tesis doctoral, Estocolmo: Universidad de Estocolmo.

Cassany, D. (2005). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad. Conferencia presentada en el Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura, Universidad de Concepción (Vol. 24, p. 25).

Cassany, D. (2006). "Análisis de una práctica letrada electrónica". En Páginas de guarda: revista de lenguaje, edición y cultura escrita, (2), 99-112.

Cassany, D. (2009). "La composición escrita en E/LE". En monográfico marcoe, Vol. 9.

Castillejo, W. (2009), "*Error Analysis in a Learner Corpus. What are the learners' strategies?*" en Cantos Gómez, P., Sánchez Pérez A. (eds.), A Survey on Corpus-based Research. Panorama de investigaciones basadas en corpus, Asociación Española de Lingüística del Corpus, pp. 675-690.

Cecilia, R. R., y Ojeda, J. (2005). Análisis contrastivo inglés-español: morfología, funcionalidad y semántica del imperfecto y del pretérito para estudiantes de español lengua extranjera. *Revista Electrónica de Didáctica ELE, ISSN, 1571-4667*.

Civit Torruella, M., Castellón Masalles, I., y Martí Antonín, M. A. (2001). "Creación, etiquetación y desambiguación de un corpus de referencia del español". En *Procesamiento del lenguaje natural, n° 27* pp. 21-28.

Ciesielkiewicz, M. (2010). El resurgir de la lingüística contrastiva en los manuales de lengua polaca. *Eslavística Complutense, 10*, 83-95.

Chapelle, C. (2001). *Computer applications in second language acquisition*. Cambridge University Press.

Chapelle, C. A. (2005). 41 Computer Assisted Language Learning. *The handbook of educational linguistics*, 585.

Contreras, C., y Ferreira, A. (2013). Orden de adquisición en español como lengua extranjera: modalidad subjuntiva. *Literatura y lingüística, (28)*, 249-283.

Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. En *International review of Applied Linguistics in Language Teaching* Vol. 5 publicado issues 1-4.

Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage* (Vol. 112). Oxford: Oxford university press.

Crystal, D. (1991). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dagneaux, E., Denness, s., Granger, S. (1998). Computer-aided error analysis. *System*. V. 26 n° 2, pp. 163-174.

Díaz-Negrillo, A. (2007). A fine-grained error tagger for learner corpora. Tesis doctoral, Universidad de Jaén, España.

Dulay, H.C. y M.K. Burt. (1974). "You can't learn without goofing: an analysis of children's second language errors". En J.C. Richards (ed.), *Error analysis* (págs. 95-123). Londres: Longman.

Elejalde, J. y Ferreira, A. (2016). Errores de transferencia en comunidades de aprendizaje en línea por aprendientes de español como lengua extranjera (ele). *Trabalhos en lingüística. Vol 55 (3)*.

Ellis, R. (1984). *Classroom second language development*. Oxford: Pergamon Press.

Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition* (Vol. 1, p. 985). Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: OUP.

Ellis, N. (2002). "Frequency effects in language processing", *Studies in Second Language Acquisition* 24/2: 143-188.

Ellis, R. (2000). "Task-based Research and Language Pedagogy", en *Language Teaching Research* 4 (3): 193-220.

Fernández, S. (1991). Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera, Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.

Fernández, M. (1996). Avances en lingüística aplicada. Universidade de Santiago de Compostela.

Fernández, S. (1997): Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera, Madrid, Edelsa.

Ferreira, A. (2007). "Bases teóricas para un modelo B-learning de Enseñanza de Lenguas Extranjeras". En *Nuevas Ideas en Informática Educativa*, 3, 272-296.

Ferreira, A. y Kotz, G. (2010). "ELE-TUTOR Inteligente: Un analizador computacional para el tratamiento de errores gramaticales en Español como Lengua Extranjera". En Revista Signos. Estudios de Lingüística, 43(73), 211-236.

Ferreira, A., Salcedo, P., Kotz, G., y Barrientos, F. (2012). "La Arquitectura de ELE-TUTOR: Un Sistema Tutorial Inteligente para el Español como Lengua Extranjera". En Revista signos, 45(79), 102-131.

Ferreira, A (2011). Proyecto de investigación FONDECYT - CONICYT No.1110812: "Un Sistema Tutorial Inteligente para la Focalización en la Forma en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera".

Ferreira, A (2014). Proyecto de investigación FONDECYT - CONICYT No.1140651: "El feedback correctivo escrito directo e indirecto en la adquisición y aprendizaje del español como lengua extranjera" Universidad de Concepción, Chile 2014-2017.

Ferreira, A.; Elejalde, J.; Vine, A. (2014). Análisis de Errores Asistido por Computador basado en un Corpus de Aprendientes de Español como Lengua Extranjera. Revista signos. V. 47, n° 86, pp. 385-411.

Ferreira, A., y Lafleur N. (2015). Analyse et description des erreurs prépositionnelles les plus fréquentes en espagnol L2. En Lingüística y Literatura. N° 68, pp. 57-79.

Ferreira, A y Elejalde, J. (2017). Análisis de errores recurrentes en un Corpus de aprendices de español como lengua extranjera (Corpus CAELE). En prensa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*.

García, J. (1998). Estudio descriptivo del papel de la transferencia lingüística en la adquisición de la L2: principales aportaciones teóricas de la segunda mitad del siglo XX. *Philologia hispalensis*, 12(1), 179-194.

Granger, S. (1999). *Use of tenses by advanced EFL learners: evidence from an error-tagged computer corpus*. En H. Hasselgard y S. Oksefjell (eds.), *Out of Corpora. Studies in honour of Stig Johansson*. 191-202. Amsterdam y Atlanta: Rodopi.

Granger, S. (2003), "The International Corpus of Learner English: A new resource for

foreign language learning and teaching and second language acquisition research”, *TESOL Quarterly*, 37 (3), pp. 538-546.

Granger, S. (2004). Computer learner corpus research: current status and future prospects. *Language and Computers*, 52(1), 123-145.

González, P. (2009). Técnicas de etiquetado y desambiguación morfológica del castellano con reducida información contextual. Tesis de pregrado, Universidad Carlos III de Madrid.

Gutiérrez, F. (2001). Errores léxico-semánticos en la producción escrita cometidos durante el proceso de adquisición del inglés como L2 (tesis doctoral) Salamanca.

Hatch, E. M. (1978). *Second language acquisition: A book of readings*. Newbury House Pub.

Hernández, J. (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.

Hubbard, P. (1992). A methodological framework for call courseware development. En M.C. Pennington and Stevens (eds.) *Computers in applied linguistics*, pp. 39-45. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Hubbard, P. (2004). Learner Training for Effective Use of CALL. En S. Fotos, y C. Browne, *New Perspectives on CALL for Second Language Classrooms*, pp. 45- 65. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Iglesias, J. J. S. (2003). *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines* (Vol. 129). Universidad de Salamanca.

James, C. (1998), *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*, Harlow, Longman

Jarvis, S., y Pavlenko, A. (2007). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. New York: Routledge.

Jarvis, S. (2016). Clarifying the scope of conceptual transfer. *Language Learning*, 66(3), 608-635.

Jauregi, K., S. Canto y C. Ros (2006) "La interculturalidad a través de la videoconferencia". Actas del XVI Congreso Internacional ASELE: La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Oviedo. 749-760.

Kellerman, E. (1977). Towards a characterisation of the strategy of transfer in second language learning. *Interlanguage Studies Bulletin*, 58-145.

Kellerman, E. (1979). Transfer and non-transfer: Where we are now. *Studies in second language acquisition*, 2(01), 37-57.

Kellerman, E. (1987). Aspects of transferability in second language acquisition (Doctoral dissertation).

Kern, R., Ware, P., y Warschauer, M. (2008). Network - based language teaching. In *Encyclopedia of language and education* (pp. 1374-1385). Springer US.

Lado, Robert J. 1957. *Linguistics across cultures. Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: The University of Michigan.

Lafleur, N., y Ferreira, A. (2016). The effectiveness of written direct corrective feedback on learning improvement of the prepositions por and para in Spanish as second language. *Alpha (Osorno)* 43:57-74.

Lamy, M., y Hampel, R. 2007. *Online communication in language teaching and learning*. Australia: Palgrave Macmillan.

Larsen-Freeman, D. y M. Long. 1991. *An introduction to second language acquisition research*. Longman, London y New York (Traducción al español de I. Molina Martos y P. BenítezReyes: *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid: Gredos, 1994)

Leech, G. (1991). "The state of the art in corpus linguistics". En K. Aijmer y B. Altenberg (Eds.), *English Corpus Linguistics. Studies in honor of Jan Svartvik*. Londres: Longman, pp. 8-29.

Liceras, J. M. (1992). *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Visor.

Lightbown, P. M. (2000). Anniversary article. Classroom SLA research and second

language teaching. *Applied linguistics*, 21(4), 431-462.

Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input1. En *Applied linguistics*, 4(2), pp. 126-141.

Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. En C. Doughty y M. Long., Eds. 2008 *Handbook of second language acquisition*, 2, 413-468.

Long, M. H. Y Robison, P. (1998). Focus on form Theory, research, and practice Michael H. Long Peter Robinson. En M. Long, (1998) *Focus on form in classroom second language acquisition*. Vol. 15.

Macwhinney, B. (2002). The competition model: The input, the context, and the brain. *Cognition and second language instruction*, pp. 69-90.

MacWhinney, B. (2008). How mental models encode embodied linguistic perspectives. *Department of Psychology*, 172.

Miranda, G. A. (2004). De los ambientes virtuales de aprendizaje a las comunidades de aprendizaje en línea. *Revista digital universitaria*. V.5, n° 10, pp. 1-15.

Manchón, M. (1985). “Estudios de interlengua: Análisis de errores, estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación”. *Revista española de lingüística aplicada*, (1), 55-75.

Manchón, R. M. (2001). “Un acercamiento psicolingüístico al fenómeno de la transferencia en el aprendizaje y uso de segundas lenguas”. *ELUA. Estudios de Lingüística, Anexo 1 (2001)*; pp. 39-71.

Martínez, I. P. (2003). Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores. *Linred: Lingüística en la Red*, (1), 5.

Ocampo, J., y Toledo, D. (2012). “¿Es posible el aprendizaje y la adquisición de lenguas extranjeras a través de las redes sociales?” En Memorias en extenso, 20 Congreso internacional de Idiomas; nuevos escenarios en enseñanza-aprendizaje de lenguas, 2,2 y 4 de mayo.

Odlin, T. 2003. 15 Cross-Linguistic Influence. En C. Doughty, y M. Long., Eds. (2008) *The*

*handbook of second language acquisition*, (Vol 27) 14, 436.

Odlin, T., y Yu, L. (Eds.). (2016). *New Perspectives on Transfer in Second Language Learning* (Vol. 92). Multilingual Matters.

O'Keeffe, A., y McCarthy, M. (Eds.). (2010). *The Routledge handbook of corpus linguistics*. Routledge.

Parodi, G. (2007). *Lingüística de corpus y discursos especializados: Puntos de mira*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Parodi, G. (2008). "Lingüística de corpus: una introducción al ámbito". En *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 46(1), 93-119.

Pastor Cesteros, S. (2001). La concordancia en la interlengua de los aprendientes de español como lengua extranjera. *Estudios de Lingüística*. V. 1, pp. 95-125.

Pastor Cesteros, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas: Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Edit. Universidad de Alicante.

Payrató, Li (1995). "transcripción del discurso coloquial" En Cortés Rodríguez, L (Ed) *El español coloquial. Actas del I Simposio sobre Análisis del Discurso Oral*. Almería, 23-25 de noviembre de 1994.

Penadés Martínez, I. (1999). La lingüística contrastiva y el análisis de errores desde la perspectiva del español. *Lingüística contrastiva y análisis de errores (español-portugués y español-chino)*, Madrid, Edinumen, 7-17.

Pennington, M. C., y Stevens, V. (1992). *Computers in Applied Linguistics: An International Perspective*. Multilingual Matters 75. Multilingual Matters, 1900 Frost Road, Suite 101, Bristol, PA 19007.

Pienemann, M. (2005). *Cross-linguistic aspects of processability theory*. Amsterdam: John Benjamins.

Perea, F. J. (2007). Análisis de errores y enseñanza de las preposiciones de la lengua española como lengua extranjera. *MarcoEle revista de didáctica*. V.5, pp. 1-13.

Quiñones, A. (2009). El análisis de errores en el campo de ELE. Algunas cuestiones

metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, (5), 1.

Rakaseder, J.; Schmidhofer, A. (2014). Errores de producción de textos por parte de germanoparlantes en las primeras etapas de aprendizaje de ele. *Marcoele revista de didáctica*. N° 19, pp. 1-17.

Reppen, R. 2010. Building a corpus. "What are the key considerations?". *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*. Londres/Nueva York: Routledge, 31-38.

Richards, J. C. 1974. *Error analysis: Perspectives on second language acquisition*. Longman Pub Group.

Ringbom, H. (1976). "What differences are there between Finns and Swedishspeaking Finns learning English?" en H. Ringbom y R. Palmberg (eds.) *Errors Made by Finns and Swedish-speaking Finns in the Learning of English*. Abo: Abo Akademi.

Robinson, P. (Ed.). (2001). *Cognition and second language instruction*. Ernst Klett Sprachen.

Rodríguez, J. (2007). Comunidades virtuales, práctica y aprendizaje: elementos para una problemática. *Revista electrónica Teoría de la Educación*. V. 8, N° 3, pp. 6-22.

Ruiz, R.; Guijarro, J. R. (2005). Análisis contrastivo inglés-español: morfología, funcionalidad y semántica del imperfecto y del pretérito para estudiantes de español lengua extranjera. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*. N° 4, pp. 1-16.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). Metodología de la investigación. México, DF.

Sánchez, M. (2008). Dificultades de los hablantes nativos de alemán en el aprendizaje de los tiempos de pasado. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*. N° 13, pp. 1-10.

Santos Gargallo, I. (1992). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Síntesis.

Selinker, L. (1974). "Interlanguage". *Error analysis: Perspectives on second language acquisition*. Longman Pub Group.

Selinker, L., y Lakshmanan, U. (1992). "Language transfer and fossilization: The multiple effects principle". *Language transfer in language learning*, 197-216.

Selinker, L., y Gass, S. M. (2008). *Second language acquisition: An introductory course*. Taylor & Francis.

Sinclair, J. 1991. *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.

Swayer, M., y Ranta, L. (2001). "Aptitud, diferencias individuales y diseño de la enseñanza". En P Robinson. Ed. *Cognition and second language instruction*. Ernst Klett Sprachen. Versión española y adaptación de Antonio Palacios Romero y David Isa de los Santos.

Schmidt, R. W. (1990) The Role of Consciousness in Second Language Learning, en *Applied Linguistics* 11: 11-26.

Thomas, M., Reinders, H., y Warschauer, M. (Eds.). (2012). *Contemporary computer-assisted language learning*. AyC Black, p. 119.

Tono, Y. (2003). Learner corpora: Design, development and applications. In D. Archer, P. Rayson, A. Wilson y T. McEnery (Eds.), *Proceedings of the Corpus Linguistics 2003 Conference* (pp. 800-809). Lancaster (UK): University Centre for Computer Corpus Research on Language.

Tono, Y., y Aoki, M. (1998). Developing the optimal learning list of irregular verbs based on the native and learner corpora. In *Sylviane Granger und Joseph Hung (Hg.), First International Symposium on Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching* (pp. 14-16).

Torijano, J. A. (2006). Los que nos enseñan los errores. *Signum: Estudos da Linguagem*, 9(1), 141-206.

Vez, J. M. (2010). Didáctica de las lenguas extranjeras: paradigmas de investigación. *Linguarum Arena: Revista do Programa Doutoral em Didáctica de Línguas da Universidade do Porto*, 1.

Vanpatten, B., y Williams, J. (2007). Early Theories in Second Language Acquisition. En B. VanPatten, y J. Williams, *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*

(págs. 17-33). New Jersey: Lawrence Erlaum associates.

Vázquez, G. E. 1991. *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. New York.

Vázquez, G. (2009). El concepto de error: estado de la cuestión y posibles investigaciones. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, (5), 9.

Vigón Artos, S. (2005). La enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera a lusófonos. Tesis Doctoral repositorio. Unminho.

Warschauer, M. (1998). *Electronic literacies: Language, culture, and power in online education*. Routledge.

Warschauer, M. (2001). Online communication. *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*, 207-212.

Weischedel R.M., Voge W.M. y James M. (1978). "An Artificial Intelligence Approach to Language Instruction", pp. 225 - 240 En *Artificial Intelligence*, 10.

Whitley, S. (2004). "Los errores léxicos y la adquisición de la morfología derivativa en español" en *Hispania*, 87,1 pp. 163-172.

