

**LA INFLUENCIA DEL ESPAÑOL EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS:
UN ESTUDIO DE CASO**

CLAUDIA PATRICIA MÚNERA MORA

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE IDIOMAS – ESCUELA DE EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA Y SEMIÓTICA DE LA LENGUA MATERNA
BUCARAMANGA
2004**

**LA INFLUENCIA DEL ESPAÑOL EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS:
UN ESTUDIO DE CASO**

CLAUDIA PATRICIA MÚNERA MORA

**Monografía presentada como requisito para optar al título de
Especialista en Pedagogía y semiótica de la Lengua Materna**

ESPERANZA REVELO JIMENEZ

Directora de proyecto

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE IDIOMAS – ESCUELA DE EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA Y SEMIÓTICA DE LA LENGUA MATERNA
BUCARAMANGA
2004**

CONTENIDO

		Pág
	INTRODUCCIÓN	8
1.	ESTUDIOS SOBRE LENGUAJE Y TEORÍAS DE ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS	12
1.1	TEORÍAS DE ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA	12
2.	INTERLENGUAJE	26
2.1	EL PAPEL DE LA LENGUA NATIVA (L1)	26
2.2	PRIMERAS TEORÍAS SOBRE INTERLENGUAJE	30
2.3	ESTUDIOS HECHOS A PARTIR DE LA TEORÍA DEL INTERLENGUAJE	41
2.3.1	Análisis de Errores	41
2.3.2	Los Estudios del Morfema	42
2.3.3	Estudios Longitudinales	44
2.4	TEORÍAS RECIENTES DE INTERLENGUAJE	45
2.4.1	Variabilidad en el Interlenguaje	45
3.	ANÁLISIS DE ERRORES EN UN ESTUDIO DE CASO SOBRE TRANSFERENCIA	51
3.1	RECOLECCIÓN DE LA MUESTRA	53
3.2	IDENTIFICACIÓN DE LOS ERRORES	53

		Pág
3.3	DESCRIPCIÓN DE LOS ERRORES	59
3.4	EXPLICACIÓN DE LOS ERRORES	65
3.4.1	Errores de Transferencia	71
3.4.2	Errores Intralingüísticos	72
4.	CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	78
BIBLIOGRAFÍA		83
ANEXOS		86

RESUMEN

TITULO: LA INTERFERENCIA DEL ESPAÑOL EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS: UN ESTUDIO DE CASO*

AUTOR: Claudia Patricia Múnera Mora**

PALABRAS CLAVE: Bilingüismo, lengua extranjera, lengua nativa, Conductismo, Análisis contrastativo, Gramática Universal, Modelo Monitor, adquisición, aprendizaje, Orden Natural, Datos Comprensibles, Filtro Afectivo, Interlenguaje, Transferencia, fosilización, reincidencia, permeabilidad, sistematicidad, variabilidad, error, falla, Análisis de errores.

DESCRIPCIÓN

Diversas teorías sobre el proceso de adquisición y aprendizaje de una segunda lengua, se han desarrollado durante los últimos 50 años; su objetivo ha sido tratar de describir el proceso que sigue un individuo al desarrollar su competencia comunicativa en segunda lengua. Estas teorías trataron de describir cómo los errores afectan el proceso de aprendizaje, ya que estos son el reflejo de la interferencia causada por la lengua nativa del aprendiz, motivo por el cual deben evitarse en las producciones del aprendiz.

Gracias al desarrollo de las teorías de Interlenguaje de Selinker, Adjemian y Tarone, el concepto de interferencia cambia, y se empieza a buscar los motivos por los cuales esta se da. De ahí que cobra importancia el papel que cumple la lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua, y cómo la misma afecta el Interlenguaje desarrollado por los aprendices.

El trabajo de investigación realizado presenta el análisis de errores hecho a 26 trabajos escritos de cuatro estudiantes de pregrado de la Universidad Industrial de Santander - pertenecientes al programa de Inglés "Propuesta UIS"-, en el cual se trata de identificar y describir los errores cometidos por dichos estudiantes, y así determinar el grado de interferencia presente en estos, y tratar así de determinar cuál es la causa para que esta se presente en el proceso de aprendizaje de la lengua Inglesa.

*Proyecto de grado.

** Especialización en Pedagogía y Semiótica de la Lengua Materna. Esperanza Revelo Jiménez (Directora)

SUMMARY

TITLE: THE INTERFERENCE OF SPANISH IN THE LEARNING PROCESS OF ENGLISH: A CASE STUDY*

AUTHOR: Claudia Patricia Múnera Mora**

KEYWORDS: Bilingualism, foreign language, native language, Behaviorism, Contrastive Analysis, Universal Grammar, Monitor Model, Acquisition, learning, Natural Order, Input, Affective filter, Interlanguage, Transfer, Fossilization, permeability, systematicity, variability, error, mistake, Error Analysis.

DESCRIPTION

Some theories about the process of acquisition and learning of a second language have been developed during the last 50 years; their objective has been trying to describe the process followed by a person who tries to develop his communicative competence in a second language. These theories attempted to describe how errors can affect the learning process, due to the fact that they show the interference caused by the learner's native language, so that they should be avoided.

Due to the development of some Interlanguage theories, as those proposed by Selinker, Adjemian and Tarone, the interference concept started changing, in order to find the causes why this is produced. For that reason, it is important the role that the native language has in the learning process of a second language, and the way how this affects the Interlanguage development of the learners.

The research work attempts to present the error analysis made to 26 written works wrote by 4 students of the Universidad Industrial de Santander, who belong to the English program "Propuesta UIS"; in this specific work the errors made by the students were identified and described in order to determine the degree of Spanish interference presented. Then it was necessary to define the possible cause that made Interference appears in the process of English learning.

* Project degree.

** Especialización en Pedagogía y Semiótica de la Lengua Materna. Esperanza Revelo Jiménez (Directora)

INTRODUCCIÓN

La evolución del constructo teórico llamado Interlenguaje ha caminado de forma paralela a la evolución de la teoría lingüística y de las teorías de adquisición y de aprendizaje de lenguas. Estos diversos postulados teóricos han sido desarrollados a través de investigaciones, cuya intención es tratar de describir lo más exactamente posible, el proceso que sigue un individuo al desarrollar su competencia comunicativa en una segunda lengua. Teorías como el estructuralismo de Saussure, el descriptivismo norteamericano, la gramática generativa y transformacional de Chomsky, la aculturación de Schumman y el modelo monitor de Krashen, son sólo algunas de las nociones teóricas que orientan tanto la metodología de la enseñanza, como el desarrollo del currículo, la evaluación y la medición necesarios para llevar a cabo cualquier proceso de aprendizaje de segundas lenguas.

Al comienzo, el foco de investigación se centraba en los aspectos más gramaticales de la lengua de los aprendices. A medida que se fue ampliando el campo de la lingüística teórica hacia la pragmática, la sociolingüística y análisis del discurso, se fue ensanchando también el foco de interés para analizar la adquisición de la competencia lingüística comunicativa, tanto en lengua materna como en otras lenguas, ya sean vistas como segunda lengua o como extranjera.

Lo dicho anteriormente permite inferir que la tarea de enseñar una lengua extranjera presenta facetas diferentes y complejas, tantas como las que presenta el proceso de apropiación de una lengua nueva. Resulta bastante obvio que no basta con ser hablante nativo de una lengua para poder enseñarla.; se requiere además destrezas pedagógicas y conocimientos específicos respecto de aspectos centrales al aprendizaje de lenguas, como

por ejemplo la interferencia de la lengua materna del aprendiz en su aprendizaje de la segunda lengua. Conocimiento de este aspecto en particular, permite al docente de lenguas extranjeras concentrar esfuerzos en el adecuado desarrollo de materiales de estudio, aplicaciones metodológicas y sistemas evaluativos que reconozcan la influencia de la lengua materna en el aprendizaje de otra lengua y construyan conocimiento para anticipar su ocurrencia, y manejarla a nivel pedagógico.

En su ejercicio docente, el profesor de lenguas extranjeras encuentra una serie de dificultades que tienen que ver con el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, entre estas, los errores que ellos cometen debido a la transferencia de ciertos patrones del Español al Inglés, en su afán de comunicar sus ideas, por lo cual se ve que existe cierta interferencia de la lengua materna en el aprendizaje de otra lengua. Es aquí donde surgen preguntas como: ¿La influencia de la lengua materna es un problema para el desarrollo de la competencia comunicativa en una segunda lengua? y ¿De qué manera podría ser una ayuda o un obstáculo en el proceso de aprendizaje de la misma?.

Este trabajo parte de la hipótesis: ¿Cómo afecta el Español como lengua materna, el desarrollo de la competencia textual en el aprendiz de Inglés como lengua extranjera?, analizando la influencia del Español en el aprendizaje del inglés a través de un estudio de caso en el que se aplica el análisis de errores a la producción escrita de cuatro aprendices de Inglés en el programa de Inglés básico para estudiantes de pregrado y posgrado de la Universidad Industrial de Santander.

Cabe resaltar que no se pretende dar soluciones para tratar de evitar la interferencia de la lengua materna en este proceso de aprendizaje, sino de

abrir paso a investigaciones posteriores, que sean llevadas a cabo por docentes en lengua extranjera, y a dar algunas conclusiones sobre el trabajo que se realiza en el proceso de identificación y corrección de los errores de los aprendices.

Este trabajo parte del marco conceptual desarrollado en la teoría de interlenguaje, a partir de los años 60s, desde que Larry Selinker propuso el término para referirse a la lengua desarrollada por el aprendiz, que consta de patrones de la lengua materna y la lengua en estudio, y trata el papel que cumple la lengua materna y el concepto de interferencia en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

El proceso investigativo se basa en el análisis de errores realizado a los trabajos escritos de cuatro estudiantes del Instituto de Lenguas UIS, y se centra en describir los errores cometidos por dichos estudiantes, para determinar cuál es el grado de transferencia presentado a causa de la interferencia del Español en el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa.

Por último, se presentan algunas conclusiones y sugerencias, derivadas del ejercicio analítico, las cuales intentan dilucidar la necesidad que tiene el docente de lenguas extranjeras de aplicar análisis de errores para poder mostrar a sus estudiantes qué errores cometen y cómo tratarlos para evitar su fosilización, al igual que se muestran algunas posibles causas para que la presencia de transferencia se de en las producciones de los estudiantes, y la manera cómo esta podría ser usada como estrategia para beneficio del aprendiz.

1. ESTUDIOS SOBRE LENGUAJE Y TEORÍA DE ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

1.1 TEORÍAS DE ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA

Las teorías de adquisición y aprendizaje de una segunda lengua (L2) fueron desarrolladas gracias a los aportes hechos por las teorías de adquisición de la lengua nativa (L1). Durante las últimas décadas, los estudios lingüísticos se han ocupado del desarrollo e investigación de cómo otra lengua es adquirida, y cual es el estado de desarrollo que tiene, para ver si sigue los mismos parámetros de la L1, y en qué favorece este aprendizaje:

... un conocimiento apropiado de la lengua materna contribuye a que las representaciones que se hacen los individuos sobre los procesos y las estrategias de su adquisición contribuyan al aprendizaje de otras lenguas así como a la reflexión sobre la incidencia de los factores individuales en los procesos de adquisición.¹

Es necesario aquí hacer la distinción entre segunda lengua (relacionada con el bilingüismo) y lengua extranjera; si bien un individuo puede aprender una L2 diferente de la primera que adquirió, es necesario determinar si la L2 pertenece a un contexto de segunda lengua en un contexto bilingüe, o si ésta es una L2 en un contexto y cultura diferente a la de la L1. Rebecca Oxford señala que la diferencia específica entre segunda lengua y lengua extranjera radica en el lugar donde la lengua es aprendida, y las funciones sociales y comunicativas que son usadas allí.

Como segunda lengua se entiende a todas aquellas que cumplen una función social y comunicativa entre los hablantes que habitan un país donde existe bilingüismo (el caso de Canadá, donde los habitantes son bilingües, y usan el inglés y el francés en varias ciudades), o en algunos casos, hablantes de una determinada L1 que aprenden una L2 porque viven en una comunidad donde hablan esta última (cubanos que llegaron a Estados Unidos y aprendieron el inglés para desenvolverse allí): "A second language has social and communicative functions within the community where it is learned." ²

La lengua extranjera, por el contrario, no tiene una función social ni comunicativa, ya que el aprendiz no tiene la oportunidad de usar esta lengua dentro de la comunidad donde la aprende. El aprendizaje se hace para usar la L2 en la situación en que sea necesaria (latinos o europeos que aprenden inglés para luego ir a trabajar o estudiar a los Estados Unidos o Inglaterra): "A foreign language does not have immediate social and communicative functions within the community where it is learned." ³

Las teorías presentadas a continuación han tenido un papel importante en los estudios de adquisición y aprendizaje de segundas lenguas (sin tener en consideración la distinción hecha anteriormente), y reflejan la variedad de perspectivas evidentes en estos estudios. A partir de las ciencias cognitivas surgidas a finales de los años 60s, así como la psicolingüística, - encargada de buscar explicaciones válidas sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje, así como de los procesos cognitivos derivados de la comprensión y producción de mensajes -, y la psicología del aprendizaje - que proporciona la base para entender todos los mecanismos de aprendizaje lingüístico y la

¹ MARTINEZ DORADO, Gladys. Idiomas extranjeros. Lineamientos curriculares. Pag 17.

² OXFORD, Rebecca. Learning strategies: What a teacher should know. Pag 6

construcción del conocimiento -, revisten en un interés grande en la didáctica de las lenguas.

De este modo, con el auge de la teoría innatista de Chomsky, los enfoques racionalistas insisten en atribuir a factores biológicamente innatos, todos los procesos llevados a cabo en el desarrollo del lenguaje en los niños; al partir del hecho de la existencia de una gramática innata, universal y común a todos los seres humanos, el LAD (language acquisition device) permite descubrir la unidades, reglas y estructuras del lenguaje, por lo que este último se entiende como un sistema de reglas y para cuyo manejo el individuo está dotado de condiciones formales de desarrollo.

Todo esto contrarresta los efectos causados por **la psicología del comportamiento**, que hasta ese momento, había establecido la teoría de formación de hábitos (el conductismo), la cual era aplicada al aprendizaje de lenguas. Basada en los argumentos de Watson (1924) y Skinner (1957), la psicología del comportamiento trata de explicar el comportamiento humano a través de la observación de las respuestas dadas por el aprendiz a ciertos estímulos, las cuales pueden ser casuales o regulares; estas asociaciones se consideran hábitos. El objetivo de la psicología del comportamiento es conocer cómo eran creados estos hábitos:

Behaviourist psychologists attributed two important characteristics to habits. The first was that they were observable. As Watson argued, the true basis for psychological enquiry existed only in objects that could be touched and actions that could be observed. Watson denied the existence of internal mental processes, dismissing them as 'superstition' and 'magic'. The second noteworthy characteristic was that habits were automatic. That is, they were performed spontaneously without awareness and were

³ Ibid, pag 6.

difficult to eradicate unless environmental changes led to the extinction of the stimuli upon they were built.⁴

De esta manera, el aprendizaje se da por medio del estímulo-respuesta, que exige mucha precisión en la enseñanza, en los objetivos y en las habilidades, y que conducen al aprendizaje deseado, a través del refuerzo positivo constante:

The learning of a habit, then, could occur through imitation (i.e. the learner copies the stimulus behaviour sufficiently often for it to become automatic) or through reinforcement (i.e. the response of the learner is rewarded or punished depending whether it is appropriate or otherwise, until only appropriate responses are given)⁵.

Las teorías de formación de hábitos se tomaron en cuenta como teorías de aprendizaje de lenguas, las cuales fueron aplicadas a aprendices de lengua nativa, ya que los niños perfeccionan su lengua madre por medio de la imitación de expresiones hechas por los adultos. De este modo también se pensó que pasaba con los aprendices de una segunda lengua: "... imitation and reinforcement were the means by which the learner identified the stimulus-response associations that constituted the habits of the L2" ⁶.

Según esto, los patrones de una segunda lengua deben ser reiterativos y constantes hasta convertirlos en hábitos inconscientes, por lo cual el significado no es tomado en cuenta, ya que lo más importante son los patrones oracionales repetibles, y la práctica oral está dirigida al aprendizaje de la forma y a la búsqueda de la pronunciación perfecta; la gramática y su conocimiento son censurados, al igual que su explicación. Del mismo modo, la comunicación y la interacción entre estudiantes no es tomada en cuenta,

⁴ ELLIS, Rod. Understanding second language acquisition. 1990. Pag 20.

⁵ Ibid, pag 21.

⁶ Ibid, pag 21.

razón por la cual la lengua no se puede usar de forma creativa por parte de ellos.

Aún con todas estas falencias, la formación de hábitos fue importante hasta los años 60s, ya que trató de explicar cómo la lengua nativa del aprendiz (L1) interfiere con el aprendizaje de una segunda lengua (L2), por lo que se explicó por qué el aprendiz de una L2 comete errores:

Interference was the result of what was called proactive inhibition. This is concerned with the way in which previous learning prevents or inhibits the learning of new habits. In SLA it works as follows. Where the first and second language share a meaning but express it in different ways, an error is likely to arise in the L2 because the learner will transfer the realization device from his first language into the second.⁷

El error es un desvío, una transgresión o el uso incorrecto de una norma, por lo cual no es aceptado, y es considerado como evidencia de fallas en el aprendizaje, o de no aprendizaje, según la psicología del comportamiento, por lo cual debe ser evitado al máximo. Para lograr esto, se creó el análisis contrastativo, con la finalidad de comparar la L1 con la L2, identificar sus diferencias y así, evitar el cometer errores o prevenir cometerlos; de tal forma se ayuda al aprendiz a sobrellevar los efectos negativos que produce su L1 en el proceso de aprendizaje.

El análisis constranstativo implica 2 aspectos: el psicolingüístico, basado en la teoría del comportamiento del aprendizaje, y el lingüístico, sentado bajo lo dicho por la lingüística estructural. El aspecto psicolingüístico consta de 2 formas, según Wardhaug: la fuerte (the strong form), que propone que todos los errores de la L2 se pueden predecir identificando las diferencias entre las

⁷ Ibid, pag 22.

dos lenguas; y la débil (the weak form), que dice que el análisis puede ser usado sólo para identificar cuales errores son resultantes de la interferencia, por lo que se debe trabajar de la mano del análisis de errores.

El aspecto lingüístico sostiene que la comparación entre dos lenguas se puede realizar bajo el uso de diferentes modelos gramáticos. En un principio se uso el modelo estructuralista propuesto por Bloomfield, que consiste en dar importancia a la descripción científica de las lenguas, basada en la definición de categorías gramaticales diferentes que conforman los patrones de las mismas; dichas reglas se establecen de modo inductivo.

Lo antes señalado, es duramente objetado por Noam Chomsky, como se dijo previamente, quien pretende mostrar que los principios conductuales de aprendizaje no son los más adecuados: "The object of Chomsky's review of verbal Behavior was to show that the principal concepts of a behaviourist approach to language are totally inadequate to account for language behavior."⁸

Él desarrolló su teoría de **gramática universal (UG)**, para explicar la adquisición de la L1; en esta teoría se considera que el niño está programado para el lenguaje, por medio de un aparato de adquisición del lenguaje, que le permite aprender cualquier lengua:

Chomsky's attack on Skinner's theory of language learning led to a reassertion of mentalist views of first language acquisition (FLA) in place of the empiricist approach of behaviourists. Chomsky stressed the active contribution of the child and minimized the importance of imitation and reinforcement. He claimed that the child's knowledge of his mother tongue was derived from an

⁸ PRIDE, J.B. Sociolinguistic aspects of language learning and teaching. Pag 299.

Universal grammar which specified the essential form that any natural language could take."⁹

Es decir, no es necesario enseñar los principios de una lengua, ya que innatamente es aprendida a través de la información lingüística recibida. Se considera que el cerebro humano es una "caja negra", encargada de almacenar y organizar información recibida del ambiente:

... mentalist theories emphasize the importance of the learner's 'black box'. They maintain that learners' brains are especially equipped to learn language and all that is needed is minimal exposure to input in order to trigger acquisition.¹⁰

Si bien esta teoría se intentó aplicar al aprendizaje de una L2, esto no fue exitoso, ya que ella se basa principalmente en la sintaxis de la lengua, y no en cómo se teoriza el aprendizaje; también porque estudia la lengua como un objeto mental, y no como el objeto social y psicológico que es. Y finalmente, porque su objetivo primordial es tratar de explicar de qué manera se adquiere el lenguaje por parte del individuo.

Otra teoría que es muy reconocida en las investigación concernientes a la adquisición de una L2, es la desarrollada por Stephen Krashen. La teoría de **El modelo monitor**, como es llamada, también es una teoría innatista del lenguaje; creada para explicar la adquisición de una L2, lo hace detalladamente a través de 5 hipótesis que se encargan de explicarla: la teoría de adquisición-aprendizaje, la hipótesis del monitor, la hipótesis del orden natural, la hipótesis de datos comprensibles y por último, la hipótesis del filtro afectivo.

⁹ ELLIS (1990). Op cit, pag 43.

¹⁰ ELLIS, Rod. Second language acquisition. 1997. Pag 44.

1. La distinción entre adquisición y aprendizaje

Krashen hace una distinción, muy clara entre los conceptos de adquisición y aprendizaje. Por adquisición (acquisition) se entiende al proceso subconsciente que ocurre cuando un individuo desarrolla sus habilidades lingüísticas, sin ser consciente de ello; este se concentra en el uso de la lengua para poder comunicarse, y no puede hablar de las reglas que ha asimilado, ya que las internalizó sin fijarse en ello. Este desarrollo de habilidades, por lo general, se lleva a cabo en un ambiente informal o natural (fuera de la escuela).

"language acquisition ... happens in one way, when the acquirer understand input containing a structure that the acquirer is 'due' to acquire, a structure at his or her 'i+1'." ¹¹

El aprendizaje por el contrario, se refiere al conocimiento consciente de una L2, al conocer sus reglas, y al ser hábil para hablar de ellas:

"... conscious knowledge of a second language, knowing the rules, being aware of them and being able to talk about them." ¹²

Para Krashen, la adquisición tiene más importancia que el aprendizaje, y algunas veces el aprendizaje puede convertirse en adquisición. Al igual que Chomsky, considera que adquirir una L2 implica el mismo proceso que tiene un niño cuando adquiere su L1, por lo cual el adulto no pierde esa habilidad

2. La hipótesis del orden natural

¹¹ KRASHEN, Stephen. Principles and practice in second language acquisition. 1983. Pag 83.

¹² KRASHEN, Stephen. Second language acquisition and second language learning. 1981. Pag 10.

Esta hipótesis plantea que los estudiantes de una L2 adquieren, más no aprenden las estructuras gramaticales en un orden predecible; es decir, hay ciertas estructuras que se adquieren antes y otras después:

"... the acquisition of grammatical structures proceeds in a predictable order."¹³

Parece ser, sin embargo, que el orden de adquisición de la L1 no es idéntico al orden de la L2, pero hay semejanzas. Por ejemplo, en cuanto a algunos morfemas gramaticales del inglés, el orden de adquisición de la L1 por parte del niño, se parece al orden de adquisición de una L2 en el adulto. Se puede manifestar que hay un orden para la L1 y hay un orden para la L2. El orden de adquisición no depende necesariamente de la simplicidad de la forma, por lo cual la enseñanza de una L2 no debe enfocarse en las estructuras que se adquieren temprano y después en las que se aprenden más tarde, ya que hay evidencias de que los programas de enseñanza de una L2 no deben estar basados en las estructuras gramaticales.

3. El modelo monitor

El planteamiento de la distinción entre adquisición y aprendizaje, demostró que existen en realidad dos procesos diferentes en el desarrollo y manejo de una L2. La hipótesis del monitor indica la relación entre adquisición y aprendizaje, si bien la primera es más importante que el segundo, debido a que esta permite la fluidez en la L2:

" the acquisition process initiates our utterances in a second language and is responsible for our fluency,"¹⁴

¹³ Ibid, pag 12

¹⁴ Ibid, pag 15.

El segundo, al ser consciente, no lo permite. Según Krashen, este actúa como editor o monitor, ya que el aprendizaje consciente se usa para corregir o cambiar una emisión antes de hablar o escribir:

"Learning has the function of monitoring and editing the utterances produced through the acquisition process."¹⁵

Esto ocurre porque el aprendiz tiene conocimiento de las reglas, suficiente tiempo para editar lo que se dice y porque se enfoca en la forma correcta (como ocurre cuando el estudiante debe responder a un examen, o cuando escribe una composición, situaciones en las cuales debe concentrarse para hallar la forma correcta de expresar las ideas).

4. El ingreso de datos comprensibles

Una de la hipótesis más influyentes es ésta, ya que responde a la pregunta de cómo un estudiante desarrolla su competencia a través del tiempo. Krashen propone que el aprendiz adquiere la lengua por exposición a los datos comprensibles, los cuales son la única fuente de adquisición; esto sucede cuando el estudiante, estando en un nivel de adquisición "i" (level i) entiende datos que influyen su proceso, o que poseen estructuras más avanzadas que las de su nivel actual (level i+1). Esto se adquiere cuando se entienden los mensajes, no cuando hay concentración y se analiza su estructura:

"We acquire, in other words, only when we understand language that contains structure that is 'a little beyond' where we are now."¹⁶

¹⁵ Ibid, pag 15.

¹⁶ Ibid, pag 20

Es decir, si la información es comprendida, la lengua es adquirida y la información acerca de las estructuras gramaticales están disponibles automáticamente. Es posible entender datos con estructuras no dominadas, usando en contexto, información no lingüística y el conocimiento del mundo.

Esta hipótesis postula también, que el hablar no se enseña directamente, sino que la fluidez en el manejo de una lengua, surge con el tiempo por sí misma, por medio de la provisión de datos comprensibles; el estudiante hablará cuando está listo.

5. La hipótesis del filtro afectivo

La hipótesis del filtro afectivo (propuesta por Dulay y Burt)¹⁷ trata la función que cumple el afecto o el efecto de personalidad, motivación y otros factores emotivos sobre el aprendizaje de lenguas, ya que estos factores actúan como una barrera para el proceso de adquisición.

Los factores propuestos son:

1. Ansiedad: un nivel bajo de ansiedad hace posible que la adquisición de una L2 sea más fácil.
2. Motivación: si existe una motivación grande para la adquisición, esta será mayor; es clasificada en motivación instrumental, cuando la lengua es una necesidad práctica, y motivación integrativa, cuando se adquiere la L2 para integrarse a un grupo.
3. Confianza en sí mismo: cuando el nivel de autoestima es elevado, y hay confianza en sí mismo, la L2 tiende a adquirirse mejor.

¹⁷ Véase sobre el filtro afectivo en DULAY, H. Y BURT, M. Remark on creativity in language acquisition . Pag 95-126.

Estos factores son más importantes para la adquisición subconsciente que el aprendizaje consciente; cuando hay barreras afectivas en el estudiante, este tendrá un bloqueo mental que le permitirá que los datos sean procesados, aun sí en los entiende. La adquisición es optima cuando el estudiante es motivado, confía en sí mismo y siente poca ansiedad.

Los factores afectivos como la actitud y la motivación son ampliados en el modelo propuesto por **Gardner** en los años 70s. Él afirma que la motivación y la aptitud son esenciales en la adquisición de una L2, por lo cual si alguna falta, el nivel de alcance es menor:

"... **attitudes** to the second language and **motivation** to learn a second language are crucial additional ingredients in the language learning recipe. Having the ability and aptitude without the motivation and favorable attitude would tend to result in lower achievement than having both aptitude and motivation."¹⁸

La investigación de Gardner indica que las actitudes y las motivaciones para adquirir una L2 son varias; factores como adquirir una L2 para trabajar en otro país, obtener reconocimiento social u obtener reconocimiento ante un grupo, son sólo unos ejemplos de motivaciones.

Gardner presenta su modelo socioeducativo en cuatro etapas: la primera empieza con el contexto sociocultural del estudiante, en el que los valores, creencias y cultura del aprendiz lo influyen:

¹⁸ ELLIS (1990). Op cit. pag 96.

"Children may be influenced by the beliefs, values and culture of the community in which they are placed."¹⁹

La segunda etapa la constituyen las diferencias individuales de los aprendices; factores como la inteligencia, aptitud hacia la L2, motivación y ansiedad ejercen gran influencia en el aprendizaje de una L2:

"Thus Gardner suggests that the degree of intelligence of an individual, their aptitude or talent for language learning, their instrumental and integrative motives and the anxiety they feeling language learning will all affect the outcomes of language learning."²⁰

La tercera etapa se refiere al contexto donde la L2 es adquirida; aquí hace la distinción entre ambientes de aprendizaje formales e informales. Como formales se entiende a aquellos en los cuales el aprendiz dispone de materiales y ayudas para llevar a cabo su proceso:

"An example of a formal context is the classroom that explicitly aims to teach a child a second language by a defined teaching method and various classroom materials and resources."²¹

Los contextos informales son aquellos en los cuales el aprendizaje se produce de modo incidental, no es planeado por el aprendiz, no se lleva a cabo en un aula de clase, o en una situación académica explícita:

¹⁹ Ibid, pag 96.

²⁰ Ibid, pag 96.

²¹ Ibid, pag 97.

"... talking to a friend of relative in a second language may not intentionally be practicing their second language skills this is an incidental outcome, not the prime reason for such conversation."²²

Finalmente, la cuarta etapa la constituyen los resultados lingüísticos (vistos a través de la proficiencia bilingüe donde se refleja el conocimiento lingüístico y la habilidades de la lengua), y los no lingüísticos (que refleja actitudes individuales concernientes a los valores culturales y las creencias hacia la comunidad lingüística), de la experiencia de aprendizaje. Esta etapa está relacionada directamente con la etapa dos, ya que factores como la inteligencia, la aptitud hacia la lengua y la motivación influyen en el desarrollo de la competencia comunicativa que el aprendiz requiere para alcanzar los niveles de proficiencia necesarios en el bilingüismo.

Todas estas teorías trataron el error como un desvío, que si no se corregía a tiempo, impedía el normal desarrollo del proceso del estudiante, pero se puede inferir que los errores ocurrían de modo diferente en cada una de ellas. Como se dijo anteriormente, en la psicología del comportamiento el error era visto como una transgresión, que de no ser corregida a tiempo, impedía el desarrollo normal del proceso de adquisición y aprendizaje de la L2.

En la teoría del modelo monitor de Krashen, el error se produce debido a varios factores: diferencias en el orden de adquisición de la L1 y la L2, mala interpretación de los datos comprensibles, etc. El tratamiento que se le dio a los errores en los modelos ya mencionados no difiere mucho: es necesario evitar cometerlos durante el proceso de aprendizaje de la L2, por lo que no

²² Ibid, pag 97.

fueron vistos como una herramienta útil en el proceso del aprendiz, hasta los años 70s, en los cuales la perspectiva hacia ellos cambió, apareciendo el análisis de errores y dando origen a un nuevo término en las teorías de adquisición y aprendizaje de lenguas: el de interlenguaje, que caracteriza la forma actual de concebir y trabajar con los errores, como un proceso creativo y adaptado a las posibilidades de cada aprendiz.

2. INTERLENGUAJE

2.1 EL PAPEL DE LA LENGUA NATIVA (L1)

Debido al fuerte acento extranjero notado en aprendices de inglés al hablar, se ha creído que la adquisición y el aprendizaje de una L2 están altamente influidos por la L1 del aprendiz. Esta influencia se considera negativa en el momento en que se hace la transferencia a la L2, de ciertas reglas gramaticales de la L1:

"... the L1 gets in the way or interferes with the learning of the L2, such that features of the L1 are transferred into de L2." ²³

Este fenómeno conocido con el nombre de interferencia, es visto como un problema en el aprendizaje de la L2, ya que el aprendiz usa su lengua materna como punto de comparación con la lengua nueva, por lo cual tiene la tendencia a transferir lo aprendido con los mismos parámetros de la L1; al respecto, existen opiniones diversas sobre lo mencionado anteriormente, como la de Marton, citado por Ellis en su obra:

"... there is never peaceful co-existence between two language systems in the learner, but rather constant warfare, and that warfare is not limited to the moment of cognition, but continues during the period of storing newly learnt ideas in memory." ²⁴

A pesar de lo anterior, la noción de interferencia juega un papel muy importante en los estudios sobre adquisición de segundas lenguas; para el conductismo de los años 60s, la gramática de la L1 interfiere con el aprendizaje de la L2, lo cual fue denominado inhibición proactiva, debido al modo en que lo aprendido previamente, inhibe el aprendizaje de nuevos hábitos, razón por la que el aprendiz cometerá errores, al transferir de la L1, lo aprendido en la L2:

"Where the first and second language share a meaning but express it in different ways, an error is likely to arise in the L2 because the learner will transfer the realization device from his first language into the second." ²⁵

²³ ELLIS, (1990). Ibid. Pag 19.

²⁴ Ibid, pag 19.

²⁵ Ibid, pag 22.

Los errores fueron considerados en ese entonces como una respuesta errada al estímulo, los cuales debían ser corregidos inmediatamente luego de ser hechos; este punto de vista influyó mucho en los trabajos en clase, donde el profesor debía concentrarse en la memorización de formas gramaticales de la L2 y tratar de hacer que los aprendices las reprodujeran; si algún aprendiz cometía un error, ya fuera repitiendo palabras, frases u oraciones, el profesor lo corregía inmediatamente. Los errores fueron considerados como algo que debía evitarse, y el cometer alguno era considerado como fatal para los procesos apropiados de aprendizaje de una lengua.

El aprendizaje de una L2 requiere el desarrollo de nuevos hábitos en el momento en que los estímulos- respuestas difieren de la L1, por lo cual el aprendiz debe sobreponerse a la inhibición proactiva. Al igual que Corder, para quien la lengua materna interfiere en el aprendizaje de una L2, lo que llama "proceso de reestructuración", la teoría del aprendizaje conductual ve la interferencia como el proceso que se desarrolla a través de la transferencia de la L1 a la L2; esta puede ser *negativa* en el caso en que la inhibición proactiva se genera, ya que el aprendiz crea expresiones basadas en la L1, que difieren de las expresiones de la L2, y que inhiben el aprendizaje de nuevos hábitos. Por ejemplo, al expresar la edad en inglés, varios estudiantes dicen 'I have 20 years old' (que es la manera como se expresa en español la edad), cuando la expresión correcta en inglés es 'I am 20 years old'. Esto se traduce en error, ya que no hay resultado en el aprendizaje de dicha expresión.

La transferencia también puede denominarse como *positiva* cuando los hábitos de la L1 y de la L2 son los mismos, caso en el cual no hay producción de errores; como ejemplo se puede tomar la expresión 'I'm watching TV', cuyo equivalente en español es el mismo - "estoy viendo televisión" -. Por lo general, en este tipo de tiempos progresivos, la equivalencia en las dos lenguas es la misma, por lo cual el estudiante tiende a no cometer errores.

Basados en los problemas presentados por la transferencia entre las dos lenguas, y como medio para hallar las áreas de dificultad subyacentes a la misma, el Análisis contrastativo fue desarrollado; este procedimiento consistía en establecer diferencias y similitudes entre la L1 y la L2 del aprendiz, para así obtener una comparación interlingüística entre ellas, y tratar de predecir a qué problemas podría enfrentarse el aprendiz:

"The origins of contrastive analysis, therefore, were pedagogic. This was reflected in comparisons of several pairs of languages

by scholars in the United states, all directed at establishing the areas of learning difficulty that were likely to be experienced by English speakers learning other languages."²⁶

Este análisis basó su trabajo en demostrar cómo la interferencia causada por la L1 del aprendiz afectaba el buen aprendizaje de la L2, razón por la cual el aprendiz produce errores; como se mencionó en el capítulo 1, existen 2 aspectos que envuelve el análisis contrastativo: el psicolingüístico y el lingüístico, los que trataron de determinar las condiciones bajo las cuales, la interferencia de la L1 aparece al aprender otra lengua, para lograr predecir los errores a producirse, y evitarlos:

"This was founded on the belief that it was possible, by establishing the linguistic differences between the learner's L1 and L2, to predict what problems the learner of a particular L2 would face."²⁷

Aún así, los resultados arrojados por los análisis hechos en los años 60, no permitieron dicha predicción, debido a la falta de precisión que el análisis contrastativo tuvo para determinar sí, cuándo y por qué la interferencia se produce.

Debido a la pérdida de favoritismo sufrida por el análisis contrastativo, surgió un nuevo enfoque mentalista que tuvo en cuenta la contribución activa del aprendiz en su propio proceso de aprendizaje, porque este usa ciertas estrategias que le ayudan a organizar mejor la información de la L2, para saber cómo y cuándo usarla adecuadamente; de acuerdo a la interpretación hecha por Ellis del texto de Sridhar, los términos de interferencia y estrategia no son incompatibles, ya que la L1 del aprendiz puede servir como un tipo de información valiosa dentro del proceso de generación de hipótesis que este lleva a cabo.

La interferencia de la L1 puede ser vista como una estrategia de aprendizaje, debido a que esta facilita el proceso, al encontrar similitudes con la L2 y ayudarlo de este modo al aprendiz a sortear algunos problemas comunicativos cuando carece de suficiente información en la L2 para hacerlo:

"... the learner's L1 may facilitate the developmental process of learning a L2, by helping him to progress more rapidly along the

²⁶ Ibid, pag 23.

²⁷ Ibid, pag 7.

'universal' route when the L1 is similar to the L2. 'interference' errors result not from negative transfer but from 'borrowing'. That is when learners experience difficulty in communicating an idea because they lack the necessary target language resources, they will resort to their L1 to make up the insufficiency."²⁸

Esta clase de situaciones se observan más durante los primeros niveles de enseñanza de la L2, donde los aprendices poseen menos información de la misma; Krashen propone al respecto, que el aprendiz puede usar su lengua materna al comenzar el proceso de aprendizaje de la L2, con el fin de superar sus limitaciones comunicativas, mientras posee los suficientes datos comprensibles para comunicarse en la L2.

Como la interferencia de la L1 empezó a ser vista de otro modo, varios investigadores también empezaron a examinar la transferencia como un proceso: Barry McLaughlin considera la transferencia como un proceso hecho por el aprendiz para ayudarse en su aprendizaje de la L2. Dicho proceso de desarrollo se lleva a cabo de modo diferente en todos los aprendices, dependiendo de las similitudes que su L1 tenga con la L2, ya que esto les ayuda a comprender mejor ciertos patrones lingüísticos que las dos lenguas comparten, o por el contrario, si existen muchas diferencias entre los dos patrones, entonces el proceso se hace un poco más lento y dificultoso:

"Another difference in the developmental process that is due to first-language influence is the observation that speakers of some languages take longer to learn certain forms than do speakers of other languages because their own first languages have similar forms."²⁹

También se puede ver esto como un proceso de toma de decisiones, en el cual el aprendiz decide que estructuras de la L2 pueden ser transferidas a su L1 para comunicarse, teniendo en cuenta el grado de similitud vista en las estructuras usadas; si estas estructuras son notablemente similares en las dos lenguas, entonces la transferencia se lleva a cabo:

"... transfer should be looked on as a cognitive process in which decisions are made on the basis of (1) the learner's perception of the similarity between first- and second - language structures, and (2) the degree of markedness of the first-

²⁸ Ibid, Pag 37.

²⁹ MCLAUGHLIN, Barry. Theories of second language acquisition. Page 77.

language structure. More marked structures are those that the person thinks of as irregular, infrequent, and semantically opaque. Transfer is predicted to occur when the perceived similarity between the two languages is great and when the structures involved are marked."³⁰

Para concluir hasta aquí, parece que la lengua materna del aprendiz afecta un poco el aprendizaje de la L2, el cual es visto como un proceso acumulativo en el que se construye el conocimiento basado en el conocimiento que se tiene de la L1; esto significa que el aprendizaje de una L2 que se asemeja en su forma a la lengua materna del aprendiz, es un proceso más rápido y menos complejo, que aquel en el que la L2 es muy diferente de la L1; por mencionar un ejemplo, para un hablante hispano resultará más sencillo aprender inglés que para un hablante chino, no sólo porque la parte formal de la lengua es mas parecida, sino también por su escritura. Esto no quiere decir que para el chino sea más difícil, sino que su proceso puede ser más lento, comparado con el del hispano. Todo lo anterior muestra que el uso de la L1 es una manifestación de un proceso psicológico general, en el cual se relaciona el conocimiento previo para facilitar el nuevo aprendizaje, lo cual hace al aprendiz un agente activo de su propio proceso.

2.2 PRIMERAS TEORÍAS SOBRE INTERLENGUAJE

Las teorías de aprendizaje de segundas lenguas pueden ser clasificadas de acuerdo a criterios diferentes; si se hace de acuerdo a su forma, estas teorías se clasifican como deductivas, por una parte, e inductivas, por otra. Las teorías deductivas son aquellas que contienen conceptos que son asumidos como ciertos sin tener pruebas preliminares, es decir, ciertas leyes lógicas se aplican a estos para obtener las hipótesis de dichas teorías; si estas hipótesis se comprueban empíricamente, entonces se convierten en la leyes y los hechos de la teoría:

"Deductive theories are more 'top-down' in the sense that the component laws are presented as deductions from a small set of basic principles. There are fewer and more general laws at the top of the pyramid, and a greater number of more specific laws at the base. Theory begins with the theorist's best guess as to the reason for a phenomenon. The theory is not restricted to empirical laws, but attempts to go beyond data via a set of

³⁰ Ibid, pag 79.

casual statements meant to provide an explanation of the phenomenon in question."³¹

Por el contrario, las teorías inductivas no comienzan con conceptos sin verificación; estas, por el contrario, están basadas empíricamente, ya que los preceptos teóricos son formulados luego que una gran cantidad de relaciones empíricas han sido establecidas. Como consecuencia de esto, las teorías que siguen el enfoque inductivo formulan hipótesis que están basadas en ciertos hechos empíricos:

"An inductive theory starts from the data, and attempts to build up or discover the laws of nature one by one. The components of the theory enter into a network of relations, as set of laws, each of which specifies one of the factors that play a part in what is to be accounted for. Inductive theories are 'bottom-up' theories in the sense that theory arises from empirical observation."³²

Las teorías de interlenguaje planteadas, presentan este enfoque, y son denominadas teorías de nivel medio, ya que pretenden describir cierta cantidad de datos para establecer hipótesis basados en estos. El término interlenguaje (IL) se usó por primera vez a finales de los años 60, para tratar de describir el nivel lingüístico por el que el aprendiz de segundas lenguas "pasa", a través de su proceso de mejoramiento de la L2; a partir de ese momento, el Interlenguaje se ha convertido en un tema de investigación importante en la adquisición de segundas lenguas.

Como se mencionó anteriormente, este término fue usado por primera vez por Larry Selinker en 1972 para definir la gramática interina construida por el aprendiz en su proceso de adquisición de una L2, cuando pretende producir enunciados en esta. Otros términos como el de "dialecto idiosincrásico" (idiosyncratic dialect) o "lengua del aprendiz", utilizado por Corder a comienzos de la década de los 70, y el de "sistema aproximativo" (approximative systems), propuesto por Nemser en 1971³³, corresponden igualmente con la definición presentada anteriormente.

³¹ Ibid, Pag 59.

³² Ibid, pag 59.

³³ Nemser propuso las bases para crear la teoría referente al interlenguaje, al decir que en cualquier tiempo determinado, los sistemas aproximativos difieren de la L1 y de la L2; estos a su vez forman series en desarrollo (es decir son dinámicos), y en cualquier situación de contacto dada, los sistemas aproximativos del aprendiz en la misma etapa de proficiencia difícilmente coinciden. Es decir, todo sistema aproximativo está organizado estructuralmente y presenta el orden y la cohesión de un sistema, aunque él mismo cambia regularmente y está sujeto a transformaciones radicales que se dan por la inclusión de nuevos elementos, a medida que el aprendizaje de la L2 avanza. Por su parte Corder propuso el concepto de "prueba de hipótesis" (hypohotesis-testing) para explicar como el aprendiz de una L2 progresa a través del continuum de interlengua de la misma forma que lo hace

Según Selinker, Interlenguaje es el término usado para referirse a la gramática construida o creada por el aprendiz de una L2, que difiere de su L1 y de la lengua objeto de estudio, para alcanzar el aprendizaje de esta última:

"The term interlanguage was coined by the American linguist, Larry Selinker in recognition of the fact that L2 learners construct a linguistic system that draws, in part, on the learner's L1 but is also different from it and also from the target language. A learner's interlanguage is, therefore, a unique linguistic system."³⁴

De este modo, el término interlenguaje se refiere al sistema que el aprendiz desarrolla en un período determinado de tiempo, y al rango de sistemas interconectados que caracterizan el desarrollo del aprendiz a través del tiempo; es claro que el interlenguaje es distinto de la L1 y de la L2 que se tiene por objetivo; este aparece con el tiempo, a medida que el aprendiz usa ciertas estrategias de aprendizaje para darle sentido a la información recibida y para controlar su propia producción:

"... for Selinker interlanguage referred to an interim grammar that is a single system composed of rules that have been developed via different cognitive strategies - for example, transfer, overgeneralization, simplification, and the correct understanding of the target language. At any given time, the interlanguage grammar is some combination of these types of rules."³⁵

Según Ellis (1997), el concepto de interlenguaje envuelve las siguientes premisas sobre adquisición de una L2:

1. El aprendiz construye un sistema abstracto de reglas que van hacia la comprensión y la producción de la lengua que aprende. Este sistema es visto como una gramática mental.
2. La gramática del aprendiz es permeable, ya que está abierta a la influencia externa que recibe constantemente; también es influida por factores internos como la hipergeneralización (overgeneralization), transferencia y omisión.

con su L1. Para que esto ocurra, el aprendiz debe usar algunas de las estrategias usadas en su adquisición de la L1, en el aprendizaje de la L2. Para Corder, tanto el aprendiz de la L1 como el de la L2 cometen errores con el fin de probar ciertas hipótesis sobre la naturaleza de la lengua que están aprendiendo; esto es una estrategia que evidencia el proceso interno del aprendiz.

³⁴ ELLIS, (1997). Op cit. Pag 33.

³⁵ MCLAUGHLIN, Op cit. Pag 63.

3. La gramática creada por el aprendiz es transitoria, ya que él la cambia al agregarle nuevas reglas, eliminando otras, y reconstruyendo el sistema completo, por lo cual esto se convierte en un interlenguaje continuo.
4. El sistema construido por el aprendiz contiene reglas variables, por lo cual estas son competentes. Sin embargo estos sistemas son homogéneos y reflejan los errores que el aprendiz hace cuando trata de usar su conocimiento para comunicarse.
5. La gramática creada tiende a fosilizarse; para Selinker sólo el cinco por ciento de los aprendices pueden desarrollar una gramática mental de nativos. Esto sólo se presenta en la adquisición de una L2, nunca en la de la L1.
6. El aprendiz emplea varias estrategias de aprendizaje para desarrollar su interlengua, por lo cual los distintos errores producidos por él reflejan diferentes estrategias. Estas estrategias de aprendizaje envuelven cinco procesos cognitivos en el aprendizaje de una L2, los cuales son:
 - ✓ Transferencia lingüística, en la cual algunas de las reglas, subsistemas y temas de la interlengua son resultado de esta.
 - ✓ Transferencia de entrenamiento, en la cual algunos elementos del interlenguaje podrían resultar de procesos y hechos específicos usados para enseñar una L2.
 - ✓ Estrategias de aprendizaje de una L2, en la que algunos elementos del interlenguaje podrían ser resultado de un enfoque específico del material a ser usado.
 - ✓ Estrategias de comunicación en una L2, en el que algunos elementos del interlenguaje podrían ser resultado de modos específicos en que la gente aprende a comunicarse con hablantes nativos de la L2.
 - ✓ Hipergeneralización del material lingüístico de la L2, en la cual algunos elementos del interlenguaje podrían ser producto de la hipergeneralización de los detalles y reglas semánticas de la L2.

Este concepto de interlenguaje ofrece información general de cómo la adquisición y el aprendizaje de una L2 se lleva a cabo:

"It incorporates elements from mentalist theories of linguistics (for example, the notion of a 'language acquisition device') and

elements from cognitive psychology (for example, 'learning strategies')." ³⁶

Como se dijo anteriormente, para Selinker el desarrollo del interlenguaje es diferente del proceso de desarrollo de la L1, debido a la fosilización que se da en el aprendizaje de la L2:

"The development of the interlanguage was seen by Selinker as different from the process of first-language development because of the likelihood of fossilization in the second language. Fossilization is the state of affairs that exists when the learner ceases to elaborate the interlanguage in some respect, no matter how long there is exposure, new data, or new teaching."³⁷

El proceso de fosilización ocurre cuando el aprendiz deja de elaborar su interlenguaje de algún modo, sin importar el tiempo de exposición, nuevos datos o nueva enseñanza de la L2; esta fosilización resulta de la transferencia lingüística y de la decisión inconsciente del aprendiz de detener su aprendizaje una vez ha aprendido lo suficiente como para comunicarse en la L2. Debido a que la fosilización no ocurre en el aprendizaje de la L1, el proceso de adquisición del interlenguaje es diferente al de esta:

"Selinker also noted that many L2 learners (perhaps as many as 95 per cent) fail to reach target language competence. That is, they do not reach the end of the interlanguage continuum. They stop learning when their interlanguage contains at least some rules different from those of the target language system. He referred to this as fossilization."³⁸

La fosilización ocurre en la mayoría de los aprendices, y si se hace de forma incorrecta, no es fácil de remediar; las estructuras fosilizadas pueden convertirse en errores o en formas correctas de la lengua. Cuando esta ocurre y el aprendiz alcanza un nivel de desarrollo en el cual las estructuras de su interlenguaje son como las de la L2, la fosilización de la forma correcta se alcanza; si por el contrario, el aprendiz llega a un nivel en el cual aún hay falla y no existe la misma forma de la L2, la fosilización se manifiesta como un error. Es debido a este factor que la fosilización es considerada como un problema serio en el aprendizaje de otra lengua

³⁶ Ibid, pag 34.

³⁷ MCLAUGHLIN. Op Cit. Pag 61

³⁸ ELLIS, (1990). Op cit, pag 48.

Para Selinker las causas de la fosilización son tanto internas como externas, y ocurren porque el aprendiz considera que no es necesario desarrollar más su interlenguaje, o por cambios de la estructura neuronal dados por la edad que no le permiten avanzar en la búsqueda de proficiencia en la L2:

"... he does not need to develop his interlanguage any further in order to communicate effectively whatever he wants to, or it can occur because changes in the neural structure of his brain as a result of age restrict the operation of the hypothesis-testing mechanisms."³⁹

Según Barry McLaughlin, Selinker veía el desarrollo del interlenguaje como un proceso diferente al del aprendizaje de la L1, debido a la fosilización, ya que esta no ocurre en la L1, porque no hay transferencia lingüística de ninguna clase, y porque el hablante no deja de aprender nuevas reglas de uso de su lengua nativa:

"Fossilization is the state of affairs that exist when the learner ceases to elaborate the interlanguage in some respect, no matter how long there is exposure, new data, or new teaching. Selinker maintained that such fossilization results specially from language transfer ... , but fossilization may also be the result of other processes. For example, strategies of communication may dictate to some individuals that they stop learning the language once they have learned enough to communicate. Because fossilization does not occur in first language development, the acquisition of the interlanguage is thought to be different from the acquisition of a first language."⁴⁰

A pesar de lo expresado por McLaughlin, algunos apartados del interlenguaje tienen que ver mucho con la teoría de adquisición de la L1. Los procesos internos que ocurren en el interlenguaje se asemejan a los mismos procesos que el aprendiz desarrolla en su aprendizaje de la lengua materna, al activar el mecanismo de adquisición propuesto por Chomsky. Selinker sugiere que aquellos aprendices de una L2 que alcanzan un nivel de proficiencia en ella, lo hacen porque continúan usando este mecanismo, que recibe el nombre de estructura lingüística latente (latent language structure); de esta manera, el aprendiz adulto de una L2 al reactivar esta estructura, puede cambiar su gramática universal de la L1 en la estructura de la lengua que estudia:

³⁹ Ibid, pag 45.

⁴⁰ MCLAUGHLIN. Op cit, pag 61

"Thus, like a child in L1 acquisition, the successful adult L2 learner is able to transform the universal grammar into the structure of the grammar of the target language. This takes place by reactivating the 'latent language structure'."⁴¹

Sin embargo, para Selinker la mayoría de aprendices no alcanzan una competencia nativa de la L2, debido a que estos se fosilizan en algún estado de su aprendizaje porque no reactivan su estructura lingüística, ya que se activa otro mecanismo cognitivo conocido como la estructura psicológica latente (latent psychological structure):

"The vast majority of adults fossilize some way short. It follows that for some reason they are unable to reactivate the 'latent language structure'. Selinker explained this by suggesting that these adults L2 learners fall back on a more general cognitive mechanism, which he labelled latent psychological structure."⁴²

Un enfoque diferente al de Selinker sobre interlenguaje, fue el propuesto por C. Adjemian en 1976, al tratar de describir la naturaleza de los sistemas de la interlengua; Adjemian retomó los términos fosilización y reincidencia⁴³ de Selinker, pero al contrario de este, hizo una distinción entre los mismos: mientras en el caso de la fosilización, el aprendiz hace uso de una forma o regla incorrecta, y no tiene una forma alternativa para usar debido a la falta de competencia en la L2, en la reincidencia, el aprendiz usa una forma incorrecta debido a factores emocionales o contextuales que lo llevan a ello; sin embargo para Adjemian, en este caso el aprendiz podría intuir cual sería la forma correcta, mientras que en la fosilización no.

Adjemian argumentó que el interlenguaje es una lengua natural, pero es única y su gramática es permeable:

"The L2 learner's interlanguage system is permeable, in the sense that rules that constitute the learner's knowledge at any one stage are not fixed, but are open to amendment."⁴⁴

Todos los sistemas de lengua son permeables, ya que cambian con el tiempo; el interlenguaje difiere de los demás sistemas en el grado de

⁴¹ ELLIS, (1990). Pag 49.

⁴² Ibid, pag 49.

⁴³ Este término lo introdujo Selinker para referirse al hecho que ocurre cuando el aprendiz está enfocado o le da más importancia a la comunicación y el significado, por lo cual produce formas interlingüísticas aprendidas previamente, para hacerse entender.

⁴⁴ Ibid, pag 50.

permeabilidad al que está expuesto, y a la pérdida de la misma cuando ocurre la fosilización, porque esta impide que la competencia de hablante nativo sea alcanzada por la mayoría de aprendices:

"Interlanguage system are thought to be by their nature incomplete and in state of flux. In this view, the individual's first-language system is seen to be relatively stable, but the interlanguage not. The structures of the interlanguage may be 'invaded' by the first language: when placed in a situation that cannot be avoided, the second-language learner may use rules or items from the first language. Similarly, the learner may stretch, distort, or overgeneralize a rule from the target language in an effort to produce the intended meaning."⁴⁵

Adjemian también hizo la diferenciación entre las estrategias de aprendizaje que el aprendiz emplea y las reglas lingüísticas que están directamente relacionadas a la forma real del sistema de la lengua:

"... it is important to differentiate between the learning strategies that learners employ and the linguistic rules that are crucially concerned in the actual form of the language system."⁴⁶

Para Adjemian, la sistematicidad del interlenguaje, o descripción del mismo a partir de un conjunto de elementos organizados, debe analizarse lingüísticamente como un comportamiento gobernado por reglas; de este modo, la organización interna del interlenguaje puede ser idealizada lingüísticamente, como una lengua natural:

"Like any language system, interlanguage grammars are seen to obey universal linguistic constraints and evidence internal consistency. We may not be able to generate the interlanguage - or any language - through linguistic constructs, but we can learn something about the second-language learner's speech by making a series of descriptions of the learner's interlanguage."⁴⁷

Adjemian concluyó que la descripción de estas reglas lingüísticas (que luego, revelarán las propiedades de la gramática del aprendiz), debe ser el primer objetivo de la investigación lingüística. También hace referencia a Corder y su investigación de la competencia transicional del aprendiz, que es una

⁴⁵ MCLAUGHLIN. Op cit, pag 63.

⁴⁶ Ibid, pag 63.

⁴⁷ Ibid, pag 63.

serie de intuiciones gramaticales sobre el interlenguaje que el aprendiz posee en cualquier punto en el tiempo. Una vez que el conocimiento es logrado por la competencia transicional, Adjemian ve que el investigador se encuentra en una mejor posición para inferir los mecanismos psicológicos en juego. De esta manera pudo argumentar que el análisis de la sistematicidad del interlenguaje debe comenzar con las regularidades vistas en gran cantidad de información recolectada y debe estar dirigida a determinar las propiedades de la gramática de la L2.

Adjemian también se enfocó en el carácter dinámico de los sistemas de interlenguaje, dado por su permeabilidad; el interlenguaje de todo aprendiz de una L2 está cambiando constantemente, debido a la revisión y extensión de reglas, lo cual muestra la inestabilidad inherente del mismo y su propensión al cambio:

"The L2 learner's interlanguage is constantly changing. However, he does not jump from one stage to the next, but rather slowly revises the interim systems to accommodate new hypotheses about the target language system. This takes place by the introduction of a new rule, first in one context and then in another, and so on. A new rule spreads in the sense that its coverage gradually extends over a range of linguistic contexts."

48

Es así como se considera que esta clase de sistemas son incompletos y están en estado de flujo (cambio) constante. Desde esta perspectiva, el sistema de la L1 del aprendiz es visto como algo relativamente estable, mientras que el interlenguaje no lo es, por lo cual podrían ser "invadido" por la L1 del aprendiz - en alguna situación lingüística complicada para el aprendiz, este podría usar reglas de su L1, en su afán de darse a entender -. Es por esta razón que Adjemian argumenta la permeabilidad y dinamismo del interlenguaje.

Otro enfoque que considera el aspecto social del interlenguaje, es el propuesto por Elaine Tarone, quien dice que el interlenguaje envuelve una serie de estilos (stylistic continuum), que dependen del contexto de uso del aprendiz; este desarrolla una capacidad para usar la L2, la cual sostiene todo comportamiento lingüístico regular por su variedad de estilos a los cuales el aprendiz tiene acceso:

⁴⁸ ELLIS, (1990). Op cit, pag 80.

"... learners develop a capability for using the L2 ... This capability, which constitutes an abstract linguistic system', is comprised of a number of different 'styles' which learners access in accordance with a variety of factors."⁴⁹

Las producciones del aprendiz son variables sistemáticamente en dos sentidos: en el contexto lingüístico, el cual puede tener un efecto variable en el uso que el aprendiz hace de estructuras fonológicas y sintácticas, y en las tareas o trabajos usados para obtener datos de los aprendices, los cuales pueden tener un efecto variable en la producción de las estructuras ya mencionadas. Por ejemplo, el interlenguaje producida por el aprendiz en una situación informal, como el hablar con amigos sobre algún tema cotidiano, no es el mismo que él usa cuando está frente al profesor, o en una evaluación. Por este motivo, Tarone afirma que la producción de discurso interlingual varía sistemáticamente con el contexto lingüístico y los trabajos asignados, fenómeno al cual llamó "Continuo de capacidades" (capability continuum), que incluye un grupo de estilos que el aprendiz usa:

"... Tarone proposed a capability continuum, which includes a set of styles ranging from a stable subordinate style virtually free of first-language influence to a characteristically superordinate style where the speaker pays a great deal to attention to form and where the influence of the first language is, paradoxically, more likely to be felt."⁵⁰

Según esto, el aprendiz se "traslada" de un estilo a otro, de acuerdo a la cantidad de atención que le presta a la forma lingüística - de un estilo supraordenado en el que la atención se enfoca principalmente en la forma de la lengua, a un estilo vernáculo, como lo denominó Ellis, en el cual se da menos atención a la forma:

"At one end of the continuum is the **careful style**, evident when learners are consciously attending to their choice of linguistic forms, as when they feel the need to be 'correct'. At the other end of the continuum is the **vernacular style**, evident when learners are making spontaneous choice of linguistic form, as is likely in free conversation."⁵¹

Específicamente, Tarone propuso que la variabilidad en el interlenguaje puede ser dada por un sistema de reglas variables y categóricas basadas en

⁴⁹ ELLIS, (1997). Op cit, pag 37.

⁵⁰ MCLAUGHLIN. Op cit, pag 64.

⁵¹ ELLIS, (1997). Op cit, pag 37-38.

contextos de uso específicos; estos contextos se encuentran entre un continuo (continuum) de estilos, desde el formal hasta el vernáculo. Dependiendo del traslado de estilo del aprendiz, como resultado de prestar más atención a la forma de la lengua, algunas reglas categóricas podrían resultar más variables, o por el contrario, algunas reglas variables podrían convertirse en más categóricas. Todo esto sucede dependiendo de si están muy influenciados por la L2.

El estilo vernáculo puede ser considerado como básico en el interlenguaje, ya que es el más estable, al igual que refleja los principios universales de la adquisición de una lengua; también es el estilo que muestra el discurso no planeado, por lo cual la ruta natural de desarrollo de una lengua puede ser observada claramente:

"... the forms characteristics of the vernacular style are internalized spontaneously. This is, presumably, because the learner is endowed with an innate disposition that governs the way he processes input and constructs an interlanguage system. This is the view of SLA as a process of 'creative construction', which is manifest in the natural route of development."⁵²

También se puede considerar importante en otro sentido: es más fácil y natural enrolarse en un discurso no planeado (aquel que no requiere preparación previa de lo que se va a decir) que en el planeado (donde existe un orden lógico de las ideas que se van a expresar, ya que fue preparado anteriormente). Esta facilidad se debe a que en el no planeado, el aprendiz se encuentra en un contexto fuera del académico, y esto lo hace más espontáneo e informal.

Al igual que Adjemian, Tarone presenta el interlenguaje como una lengua natural, que sigue los mismos universales de las demás y está sujeta a análisis por medio de técnicas lingüísticas estándar. Sin embargo, ella también considera que el interlenguaje no es un sólo sistema, sino un grupo de estilos que el aprendiz puede usar en diferentes y variados contextos sociales, mostrando la competencia pragmática de la lengua, que determina como esta es usada en un contexto. De ahí que ella afirme que las producciones lingüísticas presenten variabilidad sistemática similar a la mostrada en el habla de los hablantes nativos.

⁵² ELLIS, (1990). Op cit, pag 86.

2.3 ESTUDIOS HECHOS A PARTIR DE LA TEORÍA DE INTERLENGUAJE

Desde la aparición de la noción de interlenguaje a comienzo de los años 70s, varios estudios fueron hechos con el objetivo de describir el proceso que seguía el aprendiz de una L2 al adquirir esta; estos estudios aparecieron como reacción a la teoría del comportamiento que prevalecía en los estudios lingüísticos en la década de los 60s, y al análisis contrastativo, cuya base era la comparación entre lenguas, y el cual no logra predecir qué errores puede producir el aprendiz mientras aprende la L2:

"The reaction to behaviorism began when investigators discovered that their findings suggested that second-language acquisition was quite different from what was traditionally believed to be the case. The traditional doctrine stressed the role of transfer from the first language. The language learner, like any other learner, was thought to build up habits - old habits interfering with the acquisition of new ones. This, however, was not what investigators were finding. Instead, the evidence seemed to suggest that interference played a minor role in second-language acquisition."⁵³

Según lo anterior, los investigadores mostraron que el análisis contrastativo no predice cuáles errores puede cometer el aprendiz al aprender otra lengua. Por el contrario, este análisis, basado en comparaciones lingüísticas de las lenguas, identifica las dificultades del aprendiz, pero al mismo tiempo no puede explicarlas bajo la base de transferencia entre las dos lenguas. Varios investigadores como Brown (1973) y Dulay y Burt (1972) se centraron en el hecho de que los aprendices siguen un proceso de desarrollo similar en la adquisición de una L2. De allí surgieron dos líneas de investigación: el análisis de errores y los estudios del Morfema.

2.3.1 Análisis de Errores. Mientras el análisis contrastativo se centró en la predicción e identificación de errores hechos por el aprendiz, el análisis de errores sirvió para examinar los procesos de interlengua que se llevan a cabo. Corder (1967) explicó el procedimiento que se realiza al hacer el análisis:

"(1) A corpus of language is selected. This involves deciding on the size of the sample, the medium to be sampled, and the homogeneity of the sample (with regard to the learner's ages, L1

⁵³ MCLAUGHLIN. Op cit, pag 66.

background, stage of development, etc). (2) The errors in the corpus are identified. ... (3) The errors are classified. This involves assigning a grammatical description to each error. (4) The errors are explained. In this stage of the procedure an attempt is made to identify the psycholinguistic cause of the errors. ... (5) The errors are evaluated this stage involves assessing the seriousness of each error in order to take principled teaching decisions."⁵⁴

Corder insiste en la necesidad de distinguir lo que él denomina lapsos, de los errores; los lapsos son desviaciones gramaticales que ocurren más por limitaciones de procesamiento, que por falta de competencia. Por el contrario, los errores se producen cuando existe una competencia en la L2 muy limitada. Es por esta razón que, luego de identificar los errores, estos deben ser clasificados gramaticalmente, y después explicados, descubrir la causa de los mismos, y saber si son lapsos o errores, para finalmente ser evaluados.

El análisis de errores puede proveer información sobre el proceso de adquisición de una L2, específicamente sobre el interlenguaje y su desarrollo; por ejemplo, los errores de tipo psicolingüístico permiten conocer información relevante sobre las estrategias que el aprendiz usa en su interlenguaje (hipergeneralización, aplicación incompleta de reglas, ignorancia de restricciones en reglas, etc). Pero la contribución más importante del análisis de errores fue la de sacar los errores de la categoría de formas indeseables, y los elevó a la de evidencia de la contribución activa del aprendiz en la adquisición de una L2.

2.3.2 Los Estudios del Morfema. Estos estudios se llevaron a cabo para investigar el orden de adquisición en una serie de aspectos gramaticales en el discurso del aprendiz de una L2, y están basados en el trabajo hecho por Brown en 1973. Él encontró que los niños que aprenden inglés como su L1, siguen una secuencia común en la adquisición de los morfemas plurales, y esta es más rápida que la de los morfemas de la tercera persona del singular; por ello se pudo concluir que existe un orden natural de adquisición, el cual es seguido por los niños para adquirir ciertos aspectos gramaticales del inglés. Brown establece que ellos no están influidos por los datos comprensibles de su ambiente lingüístico - en el sentido de hacer su discurso de acuerdo al modelo de los adultos -, sino que ellos hacen hipótesis sobre la lengua que escuchan, y van pasando de niveles menores a

⁵⁴ ELLIS, (1990). Op cit, pag 52.

niveles mayores de complejidad, ya que están programados para hacerlo al operar sobre datos lingüísticos en ciertos períodos de su vida.

Los estudios del morfema fueron conducidos mediante la medición de la sintaxis bilingüe (Bilingual Syntax Measure), que consiste en una serie de dibujos mostrados al aprendiz, para que este los describa, de forma oral y luego escrita. Dos de estos estudios hecho por Dulay y Burt (197 y 1974) dicen que la mayoría de errores producidos por niños aprendices de una L2 fueron relativos al desarrollo, más no interferencia de la L1, y que el orden de adquisición de estos fue el mismo, independientemente de los métodos usados para medir la precisión del uso de los morfemas, así como otros aspectos que son inherentes al aprendiz:

"The general picture that emerges is that the 'acquisition order' for various grammatical functors is more or less the same, irrespective of the subjects' language backgrounds, of their ages, and of whether the medium is speech or writing."⁵⁵

Los mismos patrones encontrados en niños, fueron también hallados en estudios con adultos; los estudios hechos por Larsen-Freeman en 1976 muestran que si bien existen diferencias entre la lengua nativa de los aprendices y los tipos de tareas propuestas, estas diferencias no fueron muy marcadas, lo cual no cambia el patrón común en el orden de perfeccionamiento. Debido a este estudio, se encontraron correlaciones estadísticas entre aprendices de diferentes L1, lo cual sugiere una secuencia de desarrollo, o un orden natural de adquisición de lengua, común en ellos.

De acuerdo a lo dicho anteriormente, los estudios del morfema aportaron gran evidencia de la secuencia natural de adquisición en el aprendizaje de segundas lenguas; a pesar de las diferencias individuales de los aprendices de una L2, estos logran progresar a través del continuum de interlenguaje en un modo parecido. Del mismo modo, la mayoría de errores de la L2 fueron relativos al desarrollo, más que resultado de la interferencia de la L1 de los aprendices.

Los resultados evidenciados en los estudios del morfema fueron luego criticados, ya que para algunos investigadores el orden de perfeccionamiento no es el mismo orden de adquisición; para ello, se llevaron a cabo estudios longitudinales centrados en el crecimiento gradual de la competencia del aprendiz.

⁵⁵ Ibid, pag 56.

2.3.3 Estudios Longitudinales. Este tipo de estudios surgió a raíz de los resultados obtenidos en los estudios del morfema; aunque los longitudinales también examinaron la adquisición de morfemas gramaticales, se enfocaron en otros aspectos de desarrollo. Su base se centró en el desarrollo gradual de la competencia del aprendiz, en términos de las estrategias usadas por este en diferentes etapas de desarrollo, y en la adquisición de subsistemas gramaticales particulares.

Estos estudios tuvieron una mayor ventaja sobre los mencionados anteriormente, ya que produjeron datos desde diferentes períodos de tiempo, para seguir la secuencia natural de adquisición, especialmente de construcciones transitorias como las formas negativas, interrogativas y las cláusulas relativas; por construcciones transitorias se conoce aquellas formas lingüísticas que el aprendiz usa mientras aún está aprendiendo la gramática de una lengua. De esta manera, el aprendiz de una L2 desarrolla su competencia por medio de etapas de desarrollo, hasta lograr su proficiencia en la L2:

"L2 learners do not progress from zero knowledge of the rule. They progress through a series of interim or developmental stages on their way to target language competence."⁵⁶

El resultado de estudios sobre las formas negativas e interrogativas muestra que existe una similitud considerable en la manera como los aprendices con diferentes L1, inclusive de diferente tipo - como el japonés y el alemán -, adquieren estas; por lo cual se pudo concluir que siguen un curso universal, no sin reconocer que existen diferencias individuales en los aprendices, que pueden acelerar o detener el proceso.

La universalidad se da en la secuencia de adquisición, más no en el orden de adquisición, según Ellis; él propone cuatro estados de desarrollo en la adquisición de una L1: el primero comprende el orden estándar de palabras, sin importar si corresponde al orden de la L2; de allí, el aprendiz pasa a la etapa en la cual comienza a variar el orden de las frases que produce, de acuerdo al patrón de la L2; en las etapas anteriores empiezan a aparecer algunos morfemas gramaticales, pero estos pueden ser usados erróneamente; en el tercer estado los morfemas comienzan a ser usados de modo significativo y sistemático por el aprendiz, de acuerdo al contexto de uso. Por último, en el cuarto estado el aprendiz adquiere estructuras sintácticas complejas de la L2, como las cláusulas relativas, donde se modifica el sujeto de una oración, logrando establecer relaciones proficientes

⁵⁶ Ibid, pag 59.

de la L2. Esta es la secuencia estándar que los aprendices de lengua siguen, pero estos pueden variar el orden en el cual aprenden temas específicos:

"... some individual differences in the order of specific morphosyntactic features will be evident within the natural sequence of development. To put it another way, learners take the same road but they do not necessarily drive along it the same way. They follow a standard sequence but vary in the order in which specific features are acquired."⁵⁷

Con esto se cree que existe una secuencia universal de desarrollo que los aprendices siguen en su proceso de interlengua, la cual es vista como una construcción creativa mas que la reestructuración de la L1 del aprendiz, lo que hace que el aprendizaje y la adquisición de una segunda lengua sea similar a la adquisición de la lengua materna, en el sentido en que es un proceso creativo de descubrimiento.

Los resultados arrojados por los estudios longitudinales mostraron que más que enfocarse en la L1 o la L2 que el aprendiz está estudiando, se deben ver las cualidades dinámicas del interlenguaje, lo que hace de esta un sistema único, que es similar pero a la vez distinto de la L1 y la L2; todo lo anterior llevó a los investigadores a desarrollar enfoques más orientados a este proceso, lo cual se vio en las teorías de interlenguaje propuestas al finalizar los 70s y la década de los 80s.

2.4 TEORÍAS RECIENTES SOBRE EL INTERLENGUAJE

2.4.1 Variabilidad en el Interlenguaje. Toda teoría de interlenguaje debe tomar en consideración la variabilidad inherente a la misma, debido a la ruta natural de desarrollo que esta sigue. Los estudios transversales y longitudinales trataron de responder dos interrogantes propuestos: ¿Existe una ruta natural de desarrollo? y ¿Esta ruta es la misma o es diferente de la de la L1? Los resultados obtenidos dieron como respuesta a la primera que los aprendices siguen rutas similares en la secuencia de adquisición, pero se pueden observar diferencias menores debido a la L1 y otros factores; y a la segunda en que la secuencia de desarrollo es común en la L1 y la L2, pero el orden de desarrollo es completamente diferente. La ruta de desarrollo no se manifiesta mediante una serie de etapas claramente delineadas, sino que cada etapa se relaciona con la que le precede y la que le sigue, por lo cual

⁵⁷ Ibid, pag 64.

las reglas que se van adquiriendo van enriqueciendo el sistema de interlenguaje del aprendiz.

La variabilidad en el interlenguaje no es sólo característica de este, sino también del uso del lenguaje. Se puede encontrar dos tipos de variabilidad en el uso del lenguaje: *la sistemática y la no sistemática*. **La sistemática** está basada en el modelo de competencia heterogénea, en el que si bien parte de la variabilidad observada es el resultado de factores impredecibles, otra es sistemática y constituye parte integral de la competencia comunicativa del usuario:

"... although some of the variability observed is the result of relatively unpredictable factors to do with the state of the mind or emotions of the user, other variability, particularly that deriving from the user's knowledge of how to use language *appropriately*, is systematic, and, more importantly, constitutes an integral part of the user's communicative competence."⁵⁸

El conocimiento del usuario sobre la reglas lingüísticas es dado gracias a su conocimiento de cuándo, cómo, dónde y con quién usarlas. De allí que su habilidad sea entendida en términos de competencia comunicativa, más que de lingüística. Labov (1970) trabajó con el modelo de competencia heterogénea y propuso 5 axiomas para estudiar el uso del lenguaje:

1. Todo hablante posee diversos estilos, ya que adaptan su discurso al contexto social.
2. Los estilos pueden ser situados en una sola dimensión, y medidos por la cantidad de atención dada al discurso; los hablantes varían en el grado que pueden monitorear o dirigir su discurso en diferentes situaciones.
3. El estilo vernáculo es el que requiere menos atención para monitorear el discurso, ya que está asociado al discurso informal, por lo cual provee más datos sistemáticos al estudio lingüístico.
4. No es posible ver el estilo vernáculo de un usuario por medio de la observación de cómo se desenvuelve en un contexto formal.
5. La única manera para obtener datos del discurso de un hablante es a través de la observación sistemática.

⁵⁸ Ibid, pag 77.

El modelo de Labov muestra la competencia comunicativa en términos de reglas variables. Al contrario de las reglas invariables (que son expresiones categóricas que especifican el grupo de expresiones bien realizadas en la gramática de una lengua), las variables son aquellas que abren la posibilidad a ciertas formas gramaticales que ocurren en una situación o contexto lingüístico determinado. Por ello es que el análisis del uso del lenguaje deba hacerse en términos de reglas variables, ya que esto es un factor importante de la competencia del usuario:

"Variable rules are statements which give the probability of certain grammatical forms occurring in particular situational and linguistic contexts. If the variable nature of language use is allocated a constitutive role in the user's competence, it will be necessary to account for this ability, and one way of doing so is in terms of variable rules."⁵⁹

Decamp (1971) y Bickerton (1975) desarrollaron el análisis implicacional, para estudiar la variabilidad en una lengua; este análisis ve la lengua como un gran grupo de idiolectos, a los cuales el hablante tiene acceso. Esto es observable en una comunidad, más que en un solo individuo, ya que se ven en un continuo; el usuario puede variar sus idiolectos de acuerdo a factores sociales que le impulsen a hacerlo.

La variabilidad no sistemática del uso del lenguaje se basa en el modelo homogéneo de competencia, en el que el hablante posee un sistema de reglas, conocido como su competencia, que es homogéneo; se caracteriza por dos tipos de variabilidad: la variabilidad de ejecución, que no se concentra en la competencia del usuario, y la variabilidad libre, que no es observable fácilmente en el discurso de hablante nativo.

Estos mismos tipos de variabilidad encontrados en lenguas naturales, se pueden hallar en el interlenguaje, pero con un grado diferente, ya que aquí es extendida; en **la variabilidad sistemática** se encuentran *la individual* - explicada en la variabilidad del uso del lenguaje -, y que se logra cuando las nuevas formas aprendidas son acomodadas dentro del interlenguaje para lograr una forma lingüística muy similar a la de la L2:

"Systematic variability occurs only when the new forms have been accommodated by a restructuring of the existing form-

⁵⁹ Ibid, pag 79.

function system to one that more closely approximates that of the target language."⁶⁰

y **La variabilidad sistemática contextual**, que se puede determinar por la situación, o por el contexto lingüístico; aquella derivada de la situación, es análoga a la variabilidad estilística vista en el uso del hablante nativo y descrita por el trabajo de Lavob.

Dickerson (1975) estudió la pronunciación de ciertos fonemas en inglés producidos por aprendices de esta como L2, y encontró que ellos usan múltiples variaciones lingüísticas similares a las de la L2, en situaciones donde pueden automonitorear su discurso; por el contrario, aquellas variaciones distantes son usadas donde el monitoreo es imposible. La variabilidad como resultado de un contexto lingüístico ocurre cuando dos distintos contextos generan formas diferentes, aún cuando estas requieran la misma; Dickerson también encontró evidencia de variabilidad contextual relacionada con el contexto lingüístico, en el estudio que realizó, y esta se dio por el ambiente lingüístico adyacente al sonido estudiado - dependía de que vocal o consonante lo precediera, para existir la variación -.

Otro estudio basado en la variabilidad contextual según la situación, fue hecho por Tarone en 1983, en el cual se muestra el interlenguaje como un grupo de estilos, que van desde el vernáculo hasta el cuidadoso, y en el cual el continuo estilístico logrado es visto más como competencia, que como actuación o desempeño:

"... in the vernacular style little or no monitoring takes place, while in the careful style close attention is needed. The reason for this lies in the differing degrees of automaticity of interlanguage forms. Whereas vernacular forms are instantaneously available, careful forms are not"⁶¹

Esto muestra que el interlenguaje puede contener reglas alternativas que se usan para desempeñar la misma función - en una ocasión se usa una regla, y en otra ocasión, dentro del mismo estado de desarrollo, se usa otra distinta. Es por ello que el interlenguaje, como cualquier otro sistema natural es variable sistemáticamente:

"Tarone's explanation for this systematic variability, as we have seen earlier, is based on the notion of a 'capability continuum',

⁶⁰ MCLAUGHLIN. Op cit, pag 72.

⁶¹ ELLIS, (1990). Op cit, pag 95.

which assumes that the learner's competence is made up of a continuum of styles, ranging from the careful style to the vernacular. The style used in a particular situation is determined by the degree of attention paid to language form, which in turn is a reflection of social factors and personal style."⁶²

Por esto, a pesar de que el interlenguaje es variable, es igualmente sistemático, porque puede ser descrito a través de un grupo de reglas variables y categóricas, que tienen una consistencia interna.

Pero no toda la variabilidad del interlenguaje es contextual. En las etapas iniciales de adquisición, se puede encontrar ejemplos de variación libre o no sistemática, cuando el aprendiz usa dos o más formas para hacerse entender, lo cual ocurre durante las primeras etapas de aprendizaje de la L2:

"In the early stages of second-language acquisition, new forms are used that have not yet been integrated into the learner's form-function system. Two or more forms may be used in free variation."⁶³

La manera más segura de encontrar variabilidad libre en el interlenguaje es al prestar atención a las relaciones entre forma y función, es decir qué formas son usadas para expresar qué significados; no se han hecho muchos estudios para investigar este tipo de relaciones, aún así, los ya hechos reportan ejemplos considerables de este tipo de variabilidad. El estudio más notable fue el hecho por Huebner en 1981, en el que estudió dos expresiones en el discurso de un aprendiz de inglés, y encontró que la adquisición de las formas precede a la de sus funciones, razón por la cual concluyó que si las reglas son internalizadas antes de conocerse para que se usen, la variabilidad libre se produce:

"These studies provided evidence of what is probably a phenomenon. When learners first internalize new linguistic items, they do not know precisely what functions they realize in the target language. The result is free variability."⁶⁴

Este tipo de variabilidad, como se dijo anteriormente, se produce en las primeras etapas de la adquisición de una L2 y puede continuar a lo largo de la ruta de desarrollo; esto se hace evidente cuando el aprendiz tiene mas de una forma para expresar la misma categoría de funciones lingüísticas, razón

⁶² MCLAUGHLIN, Op cit, pag 72.

⁶³ Ibid, pag 72.

⁶⁴ Ibid, pag 85.

por la cual evidencia mayor inestabilidad en la interlengua, ya que dos formas no pueden tener la misma identidad de función:

"Free variability plays a rather different role. It is the major source of instability in interlanguage, because the learner will try to improve the efficiency of his interlanguage system by developing clear-cut form-function relationships. It is not efficient to operate a system in which two forms have total identity of functions."⁶⁵

Es por ello que este tipo de variabilidad debe ser eliminada del interlenguaje, para así favorecer la reorganización progresiva de las relaciones entre función y forma, y lograr eliminar aquellas formas redundantes características de la variabilidad libre.

Para concluir, las diversas investigaciones realizadas sobre la variabilidad del interlenguaje han demostrado que, aunque en algunos casos este puede llegar a ser libre, en general la variabilidad en el interlenguaje de un aprendiz es sistemática, es decir, el aprendiz usa sus recursos lingüísticos de un modo predecible, de acuerdo a la situación o contexto en que se encuentre. Más allá de todo esto, la variabilidad tiene un papel importante en el aprendizaje de una L2, ya que al existir una serie de reglas a lo largo del continuo de interlenguaje, el aprendiz puede pasar de un estilo cuidadoso al vernáculo, al igual que de un ambiente o contexto simple a uno complejo, al sentir la necesidad de ser aceptado socialmente; además esto integra la reorganización progresiva de las relaciones forma-función, que ayuda a eliminar las formas redundantes que se pueden presentar en la variabilidad libre.

⁶⁵ ELLIS, (1990). Op cit, pag 95

3. ANÁLISIS DE ERRORES EN UN ESTUDIO DE CASO SOBRE TRANSFERENCIA

El proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, en sus distintos estadios o etapas, contiene diversas dificultades para sus aprendices; es por esto que el papel del docente de lenguas extranjeras es ayudar a que los aprendices las superen y eviten cometer errores debidos a la interferencia de la lengua materna. Este tipo de errores sucede debido a que la adquisición de una segunda lengua es una sucesión de estadios por los que el aprendiz tiene que pasar para conocer, interiorizar y usar las normas que conforman ese todo complejo que configura una lengua como un instrumento comunicativo. Y es durante ese proceso en el que va adquiriendo una serie de herramientas gramaticales, léxicas, culturales y funcionales, y al mismo tiempo va desarrollando ciertas estrategias comunicativas y de aprendizaje, que le permiten aumentar su competencia comunicativa en una segunda lengua.

Considerando los errores cometidos por el aprendiz en el aprendizaje de una segunda lengua, se puede ver dos perspectivas influyentes en el proceso de evaluación de los mismos: la primera, que indica que para aprender el uso correcto de la lengua, es necesario evitar sus errores, lo cual es de poca importancia, tanto para los docentes, como los alumnos; y la segunda, los errores como una herramienta útil para conocer los problemas que están afrontando los aprendices, y así determinar el estado actual de su construcción individual de la estructura de la segunda lengua y proponer intervenciones pedagógicas más eficaces.

La Universidad Industrial de Santander ofrece un programa de Inglés de 320 horas a los estudiantes de pregrado y posgrado. Los resultados obtenidos

por los estudiantes, aunque buenos, distan de mostrar una internalización adecuada de la estructura del Inglés, especialmente al observar su producción escrita. Los docentes evalúan textos escritos en Inglés por los estudiantes, pero estos están altamente influenciados por el Español.

Esta apreciación sugiere la necesidad de estudiar la influencia de la lengua materna de los aprendices en la adquisición de la segunda lengua, a fin de proponer cambios metodológicos que redunden en un mejor nivel de internalización adecuada de la segunda lengua.

El objetivo principal de esta parte del trabajo es analizar la influencia del Español en el aprendizaje del Inglés; de este se derivan dos aspectos importantes a tener en cuenta: explicar los errores cometidos por los aprendices, y prescribir los aspectos del Español que afectan negativamente el aprendizaje del Inglés.

El trabajo de investigación sigue el modelo de investigación descriptiva, partiendo de una muestra de la producción escrita de 4 estudiantes del programa de Inglés para estudiantes de pregrado y posgrado de la UIS, como se mencionó anteriormente; se utiliza como instrumento de observación el procedimiento para el análisis de errores propuesto por Corder (1974). Una vez explicados los errores, se procede a su análisis clasificándolos y cuantificando su ocurrencia, para subsecuentemente elucidar algunas conclusiones respecto de la influencia del Español en el aprendizaje del Inglés.

3.1 RECOLECCIÓN DE LA MUESTRA

El primer paso consiste en la recolección de la muestra a analizar, la cual consiste, en este caso particular, en muestras escritas producidas por cuatro estudiantes que siguieron durante 3 niveles consecutivos, el programa Propuesta UIS, diseñado por la Universidad industrial de Santander. Para poder analizar mejor la interlengua de estos estudiantes, las muestras fueron hechas mientras cursaban los niveles 5, 6 y 7 del programa.

Como se mencionó previamente, las muestras son escritas, y esto se debe a dos razones:

1. La identificación de los errores producidos resulta más fácil y confiable, ya que están impresos.
2. La teoría de adquisición de segundas lenguas sugiere que los errores sólo deben ser corregidos en situaciones en las cuales el aprendiz puede usar su monitor⁶⁶, ya que tiene la oportunidad de aplicar y entender reglas gramaticales en sus producciones. Además al escribir, el individuo tiene la oportunidad de analizar y evaluar su conocimiento de una manera consciente, ya que "la escritura obliga al sujeto a evaluar y revisar permanentemente sus propios dominios cognitivos"⁶⁷, por lo cual pone a prueba las hipótesis que se plantea sobre la L2.

3.2 IDENTIFICACIÓN DE LOS ERRORES

El primer paso en el análisis de errores, es la identificación de los mismos en las pruebas recogidas; para ello debe estudiarse las muestras y ver si las

⁶⁶ Véase KRASHEN, Stephen. 1987.

⁶⁷ JURADO VALENCIA, Fabio. La escritura: proceso semiótico reestructurador de la conciencia. Revista Forma y Función n.6, pag 59

oraciones producidas por el aprendiz están correctamente hechas, según la lengua meta:

"To identify errors we have to compare the sentences learners produce with what seem to be the normal or 'correct' sentences in the target language which correspond with them."⁶⁸

También se debe tener en cuenta si el aprendiz produce fallas (mistakes) o errores (errors); una falla es un fenómeno de ejecución que puede ser producido no sólo por aprendices, sino también por nativos, debido a limitaciones de la memoria u otros factores; también son conocidos como esporádicos, y son más de tipo individual:

"Mistakes reflect occasional lapses in performance; they occur because, in particular instance, the learner is unable to perform what he or she knows."⁶⁹

Un ejemplo de falla puede ser el siguiente:

- "In Bucaramanga you can practice a lot of sport* (sports) rappel, parapentie* (parapenting), canotaje* (canoeing)."⁷⁰

Las palabras marcadas con asterisco (*) muestran errores en la producción de la oración; sin embargo, la palabra "sport" no tiene una explicación razonable en el análisis de errores, por lo cual se le puede considerar como una falla esporádica del aprendiz, en la cual obvió el plural para la expresión de cantidad usada previamente.

⁶⁸ ELLIS, (1997). Op cit, pag 16.

⁶⁹ Ibid, pag 17.

⁷⁰ Ver anexo 20.

Otro ejemplo de falla es el presentado a continuación:

- "He put the bases* (based the rules) for the modern physic* (physics), and also made or discover* (discovered) the integral calculus,..."⁷¹

En esta oración, el estudiante cometió tres faltas, pero mientras la primera de ellas (subrayada) se considera un error de transferencia de la L1 a la L2, la segunda es considerada como una falla ortográfica en la producción. En ninguno de los casos anteriores se altera el sentido real de lo que el estudiante quiso expresar en el texto.

Por el contrario, como error se conoce a todas aquellas desviaciones producto de la falta de conocimiento o competencia del aprendiz:

"Errors reflect gaps in a learner's knowledge; they occur because the learner does not know what is correct."⁷²

El concepto exacto de error ha variado a lo largo de la historia, debido a que las actitudes ante el error han cambiado, por la profundidad con que se ha analizado el proceso de aprendizaje, del cual este forma parte sin ninguna discusión; el error siempre es una transgresión, uso incorrecto o desviación de una regla, que puede ser lingüística, pragmática, léxica e incluso cultural, y se da por la falta de conocimiento del aprendiz; esto significa que, al no encontrar la regla correcta para expresar una idea, el aprendiz usa una regla

⁷¹ Ver anexo 2.

⁷² ELLIS, (1997). Op cit, pag 17.

no estándar a la cual puede acceder para intentar hacerlo, regla o expresión que no es correcta.

Los errores pueden ser clasificados de dos maneras: abiertos y cubiertos; por abiertos se entiende a aquellos errores fáciles de identificar, debido a su clara desviación gramatical:

- I'm write* (writing) to you because I decide* (consider) that you must* come in* (Ø) the next holiday.⁷³

El primer error pertenece a la categoría de error abierto, ya que se identifica fácilmente la ausencia del prefijo -ing al final del verbo "write", donde se expresa una acción que se está llevando a cabo en ese momento específico.

Otro ejemplo de error abierto es el presentado a continuación:

- "To come here you can take a bus, this is the cheaper* (cheapest) way ..."⁷⁴

Aquí se ve un error abierto, ya que es fácilmente identificable la confusión entre la forma comparativa y superlativa del adjetivo *cheap*, ya que el estudiante usa el determinante *the*, que debe ser usado en la forma superlativa, junto a la terminación adecuada para las comparaciones (-er), que va al final del adjetivo.

⁷³ Ver anexo 20.

⁷⁴ Ver anexo 6.

Los errores cubiertos son aquellos, que si bien están gramaticalmente definidos correctamente, no expresan en realidad lo que el aprendiz quiere decir:

- "I lived in Bucaramanga one year ago because I started to study in the university."⁷⁵

Si bien la oración presentada se encuentra gramaticalmente correcta, la intención del hablante es explicar el período de tiempo que ha vivido en la ciudad, por lo cual la expresión correcta sería *I have lived in Bucaramanga for one year , since I started to study at the university.*

Al igual que el ejemplo presentado anteriormente, en el anexo 3 se encuentra otro tipo de error cubierto:

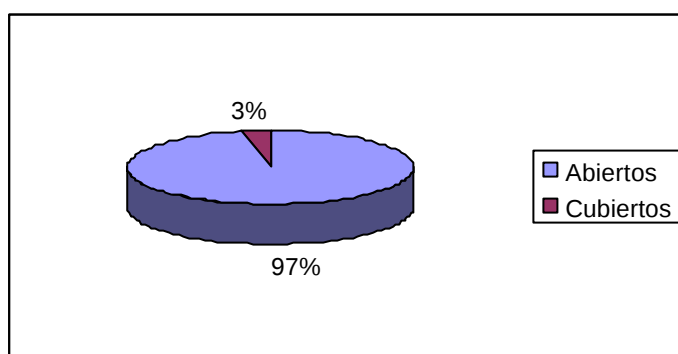
- " I've written two books, one of them really succesfully* (succesful), and right now I'm writing another one, but it is still a project."⁷⁶

En este ejemplo, si bien la oración está expresada de forma correcta gramaticalmente - excepto por *succesfully* -, el sentido de la oración se ve alterado, ya que al decir *I've written two books*, se supone que hasta la fecha presente, los libros ya han sido escritos, y al final de la misma oración el estudiante expresa que el último libro aún es un proyecto, o sea que no ha sido terminado.

⁷⁵ Ver anexo 21.

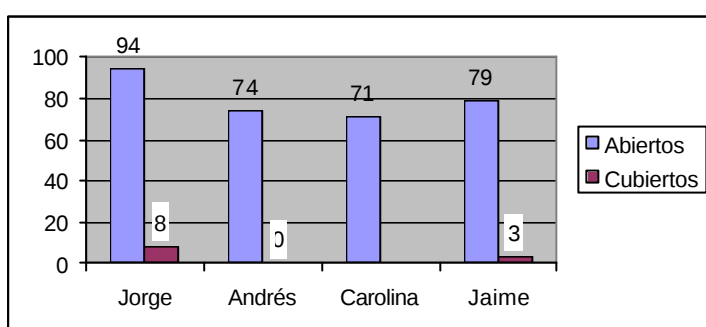
⁷⁶ Ver anexo 3.

En el análisis realizado a las muestras escritas por los 4 estudiantes se halló un total de 48 fallas y 329 errores. De los errores encontrados, el 96.6 por ciento pertenece a errores abiertos, mientras que el restante 3.4 por ciento corresponde a errores cubiertos, como se presenta en el siguiente gráfico:



La siguiente tabla contiene información sobre la cantidad de errores abiertos y cubiertos que cometieron cada uno de los estudiantes de la muestra, quienes cometieron en gran mayoría errores del primer tipo, lo cual evidencia la competencia idiosincrática que los aprendices están desarrollando en su interlenguaje; el gráfico a continuación muestra el número que representa cada tipo de error, cometidos por cada uno de los estudiantes:

	Abiertos	Cubiertos
Jorge	94	8
Andrés	74	0
Carolina	71	0
Jaime	79	3



Al finalizar la tarea de identificar los errores, el siguiente paso es la descripción de los mismos.

3.3 DESCRIPCIÓN DE LOS ERRORES

Luego de identificar los errores producidos por los aprendices en sus trabajos, es necesario hacer una descripción y clasificación de los mismos. La manera más fácil y frecuente de hacerlo es usando reglas gramaticales y sintácticas, o por medio de taxonomía comunes o generales que puedan diferir de las de la lengua meta:

"We could gather all the errors relating to verbs and then identify the different kinds of verb errors in our sample -errors in the past tense, for example. Another way might be to try to identify

general ways in which the learners' utterances differ from the reconstructed target-language utterances."⁷⁷

Las categorías de clasificación propuestas por Corder son las siguientes:

a. Omisiones: esto se refiere a la ausencia de un ítem que es necesario para darle un sentido correcto a una oración bien formada:

"I lived* (for) 16 years in Barrancabermeja."⁷⁸

En esta oración, la palabra omitida es la preposición For, que es usada para expresar el período de tiempo en el cual se lleva a cabo una actividad: "We use **for** to say how long something continues, ..." ⁷⁹

Este tipo de error es el segundo más encontrado en las producciones escritas analizadas, y la mayoría hace referencia a preposiciones y conectores de la lengua Inglesa, por lo que se puede inferir que estas formas gramaticales demandan más esfuerzo para ser internalizadas correctamente. (En los anexos aparecen representados con el símbolo Û).

b. Adiciones: ocurre cuando hay un ítem que no debe aparecer en una oración correctamente formada:

"she heats* (hates) when the * (-) people are lying* (liers) and hypocrite."⁸⁰

⁷⁷ ELLIS, (1997). Op cit, pag 18.

⁷⁸ Ver anexo 21.

⁷⁹ HEWINGS, Martin. Advanced Grammar in Use, pag 216.

⁸⁰ Ver anexo 24.

En la oración el segundo error es de este tipo, ya que el artículo definido *the* se usa para referirse a algo específico; en este caso se refiere a toda la gente, por lo cual se omite: "We do not use the: with uncountable and plural countable nouns when talking about something in general, that is, when we cannot answer the question 'who?' or 'which?'." ⁸¹

Otro ejemplo claro de adición es el presentado en el anexo 18:

"Also go to the stadium for* (-) to watch the Bucaramanga..." ⁸²

La preposición *for* es una adición, ya que para formar el infinitivo de verbos, se usa la preposición *to*, por lo cual la mencionada anteriormente sobre; aquí se puede ver claramente un ejemplo de transferencia negativa, ya que el aprendiz usa *for* como equivalente a la palabra *para* que se encuentra antes de los infinitivos en Español.

Las adiciones presentadas en los textos escritos, alcanzan un porcentaje relativamente bajo, y se reflejan en formas gramaticales como conectores, preposiciones y algunas formas verbales de la lengua Inglesa.

c. Información incorrecta (misinformation): Este tipo de error se presenta cuando hay uso incorrecto de una forma dentro de la estructura de una oración:

"He *put the bases for** (bases the laws of) the modern physic ..." ⁸³

⁸¹ DOOLEY, Jenny y EVANS, Virginia. Grammarway 4, pag 63.

⁸² Ver anexo 18.

En este ejemplo se ve claramente el uso de información incorrecta en la oración, para expresar la idea de establecer un principio teórico; además es un claro ejemplo de interferencia del Español, ya que el estudiante transfiere la expresión española al Inglés. Otro ejemplo de este tipo de errores es presentado en el anexo 16:

"... and you are young and you can go away* (go out)
many others girls."⁸⁴

Como en el ejemplo anterior, en este se presenta el caso de uso incorrecto de ciertas expresiones Inglesas, en el cual la expresión *go away* significa marcharse de un sitio, y no salir con otra persona, que fue en realidad lo que al autor del texto quiso decir.

Este tipo de errores es el que más porcentaje presenta en todos los trabajos; se puede inferir por ello que la competencia transicional de los aprendices aún presenta cambios significativos, que muestran el proceso de aprendizaje de Inglés por parte de los estudiantes, el cual es inacabado. Sin embargo, también muestra fallas en el mismo proceso, que pueden ser analizadas por los docentes en búsqueda de estrategias que sirvan a los estudiantes para mejorar progresivamente su aprendizaje, y así evitar la interferencia negativa del Español, reflejada en los errores encontrados en los escritos y producciones de los estudiantes.

d. Orden incorrecto (misordering): se da cuando un ítem se encuentra en el lugar incorrecto dentro de la estructura de una oración.

⁸³ Ver anexo 2.

⁸⁴ Ver anexo 16.

“... he *always is** (is always) practising some sports and
...”⁸⁵

En esta oración existe una inversión entre el verbo *to be* y el adverbio de frecuencia *always*, el cual siempre debe seguir a este verbo específico y todos los verbos auxiliares, en toda oración de este tipo: “Adverbs of **frequency** go after auxiliary verbs and the verb *to be*, but before main verbs.”⁸⁶ (El repisado es original del autor).

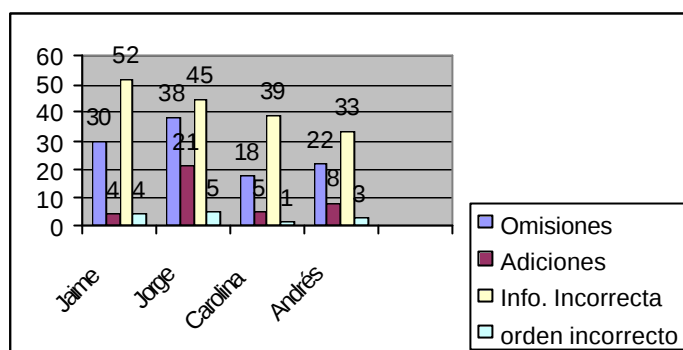
Luego de identificar los errores cometidos por los estudiantes de la muestra, se prosiguió a la descripción de los mismos hallados en sus trabajos, encontrándose los siguientes resultados en todos los trabajos seleccionados:

Errores	Cantidad	Porcentaje
Omisión	108	32.92
Adición	68	11.55
Información Incorrecta	169	51.36
Orden incorrecto.	13	3.95

La gráfica siguiente muestra la frecuencia con que se presentaron estos errores en cada estudiante:

⁸⁵ Ver anexo 1.

⁸⁶ DOOLEY Y EVANS, (1999). Op cit, pag 44.



Al terminar de clasificar los errores de esta manera, se puede tener una idea más clara de los tipos de errores que los aprendices hacen, y podría llevarse un mejor seguimiento del proceso de aprendizaje de los mismos, ya que es posible ver los cambios en los patrones de errores que ocurren a través de un período de tiempo más largo.

Según los resultados obtenidos, se puede observar que los errores más frecuentes en los trabajos fueron de información incorrecta (entendiéndose que esta corresponde al uso incorrecto de reglas gramaticales y vocabulario), seguido por las omisiones, lo cual muestra que los estudiantes aún no han internalizado completamente el uso de algunas reglas lingüísticas del inglés, correspondientes marcadores tales como preposiciones, conjunciones, etc., que son usados en contextos específicos en la L2. Esto hace que los aprendices eliminen ciertos términos necesarios en la oración, o a que los sustituyan con términos diferentes, llevándolos a que cometan errores de transferencia en procura de producir un mensaje comprensible en la L2.

3.4 EXPLICACIÓN DE LOS ERRORES

Este es el paso más importante e interesante del proceso, ya que además de permitir tratar de explicar por qué ocurren dichos errores, existe la posibilidad de interactuar con los aprendices para explicarles cuales son sus errores, para que así ellos sepan las razones por las cuales los cometen.

Para Corder, existen tres tipos de errores de competencia o producción, los cuales son:

- a. Errores de transferencia (transfer), en los cuales el uso de elementos de la L1 es notorio, al producir textos en la L2:

"Other errors, however, reflect learner's attempts to make use of their L1 knowledge. These are known as **transfer** errors."⁸⁷

Un ejemplo de este tipo de error es el siguiente:

"Poor people is agree with (Poor people agree Serpa)
Serpa..."*⁸⁸

La estructura del español "estar de acuerdo con alguien" es transferida literalmente en esta oración, por lo que la expresión es incorrecta.

Posteriormente se analizarán los tipos de errores de transferencia, por lo cual se presentarán más ejemplos de estos errores cometidos por los estudiantes analizados.

⁸⁷ ELLIS (1997). Op cit, pag 19.

⁸⁸ Ver anexo 4.

Errores de procesos Intralingüísticos (intralinguistic processes), que aparecen cuando el aprendiz trata de mejorar su competencia transicional, a través de ciertas estrategias e hipergeneraliza una regla, es decir, aplica la misma forma para expresar diferentes ideas, en diversas situaciones:

"Richards (1974) identifies various strategies associated with developmental or, as she calls them, 'intralingual' errors."⁸⁹

El siguiente es un ejemplo de error intralingüístico:

"Also * (you can) go to the stadium for* (-) to watch the Bucaramanga* (Bucaramanga 's) soccer team."⁹⁰

En esta oración se pueden encontrar tres errores que pertenecen a dos tipos distintos (omisiones e información incorrecta), ambos clasificados en el orden intralingüístico, porque afectan ciertas estructuras gramaticales de la oración, lo que la hacen incorrecta, aunque es necesario resaltar que los mismos no afectan el sentido de la oración, lo cual la hace comprensible para un hablante nativo de inglés.

- b. Errores de inducción, los cuales son errores de tipo único, que fueron hechos por el instructor y los aprendices los copian, o pueden surgir por mal manejo de recursos tales como el diccionario o el libro texto. Para este caso, la muestra y las herramientas a utilizar en el análisis no permitieron llevar a cabo un análisis más detallado al respecto, ya que si bien se trabajó con los estudiantes durante un período de tiempo ininterrumpido de tres meses, el proceso lo iniciaron con instructores

⁸⁹ ELLIS, (1997). Op cit, pag. 53.

⁹⁰ Ver anexo 18.

diferentes, razón por la cual no hay un seguimiento de los posibles errores aprendidos por este medio. Además es necesario resaltar que los estudiantes hacen uso de diccionarios bilingües cuya calidad léxica no es la más apropiada, por lo cual es más fácil cometer errores de vocabulario, sumado a la falta de análisis del contexto en el cual se deben usar ciertos términos específicos.

Un error de este tipo puede ser el siguiente:

“... there are many* (a lot of) places that I want to visit, ...”⁹¹

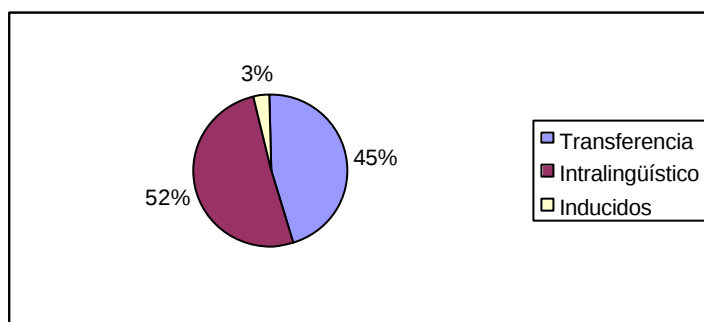
El error en la oración se considera como inducido, ya que en la mayoría de diccionarios bilingües, como el Collins Cobuild Dictionary, este término significa mucho(s), usado con sustantivos contables del inglés, el cual se usa en oraciones afirmativas para expresar una cantidad grande. Como en los diccionarios se presenta como expresión de cantidad, pero no se aclara formalmente en que contexto se usa, los aprendices hacen uso indiscriminado de este término, ya que en algunos textos de gramática del Inglés, se aclara que este término es usado en contextos muy formales para los hablantes: “In *affirmative sentences* we often use **a lot of**, **lots of**, or **plenty of** (see C) to talk about large amounts and quantities, particularly in conversations and informal writing. Using **much (of)** often sound a little formal, and **many (of)** is often very formal or inappropriate.”⁹²

⁹¹ Ver anexo 10.

⁹² HEWING, (1999). Op cit, pag 128.

Los resultados arrojados por el análisis para esta parte, en la cual se pretende explicar los tipos de errores más comunes cometidos por los estudiantes, son presentados a continuación:

Tipo error	Cantidad	Porcentaje
Transferencia	149	45,28
Intralingüísticos	169	51,36
Inducidos	11	3,34



De acuerdo a estos resultados, los aprendices cometieron más errores intralingüísticos; sin embargo, los errores de transferencia reportan un número significativo, comparados con los anteriores, lo cual significa que la lengua materna de los aprendices, es decir el español, influyó en sus producciones. Con esto podemos inferir que ellos hacen hipótesis en las cuales comparan el español con el inglés para poder establecer rasgos comunes en las dos lenguas, que sean fáciles de adquirir; esto posibilita la presencia de transferencia positiva, en el sentido en que ciertas expresiones reflejan la transferencia de la L1 a la L2, pero es posible entender el mensaje que pretenden dar, por ejemplo:

"You must get a job for* (t o) earn some money."⁹³

Este es un claro ejemplo de transferencia del español al inglés, ya que en la L1 los infinitivos verbales son presentados con la preposición *para*, cuyos equivalentes en inglés (for, to) son usados en contextos específicos, tales como los infinitivos verbales, en los que se usa *to* . Aún así, es posible comprender el mensaje dado, por lo cual el error sería un error local que no altera el sentido completo de la oración.

Por el contrario, cuando se presentan errores de transferencia negativa, el sentido de la oración se ve alterado, haciéndola confusa o difícil de comprender, como en este caso:

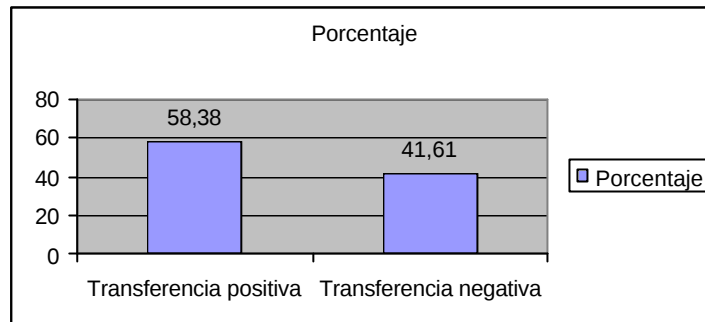
"Be quiet* (calm down / be patient) and use your time to study..."⁹⁴

En la expresión señalada se presenta un error de transferencia negativa, ya que la expresión dada por el aprendiz significa en español "haz silencio", y no "tranquilo" como lo intentó expresar el autor, por lo cual se distorsiona el sentido del mensaje.

La siguiente gráfica muestra el porcentaje de errores de transferencia positiva y negativa encontrado en las muestras analizadas:

⁹³ Ver anexo 7.

⁹⁴ Ver anexo 7.



Los errores de transferencia y los errores intralingüísticos están constituidos por varias clases, que son:

3.4.1. Errores de Transferencia

- Hiperextensión de analogías: este tipo de error ocurre cuando el aprendiz usa incorrectamente un término o regla de la L1 que comparte cierta similitud con un ítem de la L2, como por ejemplo el término "*actually*" para decir *actualmente* en español:

"The university lost my inscription formulary, * (application form) ..." ⁹⁵

La palabra *inscription* es usada en inglés para referirse al texto escrito sobre una placa de piedra o metal, y no para expresar el registro del nombre de una persona en la participación de un evento u institución, como lo quiso expresar el autor de la oración: "**inscription** *n* words written on sth, cut in stone or stamped in metal: *There is an illegible inscription carved on the gravestone.*" ⁹⁶

- Transferencia de estructuras: esto aparece cuando el aprendiz usa algunas características de su L1, traducidas a la L2; estas pueden ser de tipo fonológico, lexical, pragmática, etc.:

"The weather is wonderful, isn't hot, isn't cold... * (is neither hot, nor cold)." ⁹⁷

En este ejemplo se ve claramente la transferencia de una frase en español a la lengua inglesa, en la que se traduce la expresión subrayada usando el

⁹⁵ Ver anexo 5.

⁹⁶ CROWTHER, Jonathan. Oxford Advanced Learner's Dictionary of current English. Pag 616

⁹⁷ Ver anexo 9.

verbo BE, y no la expresión *neither... nor* necesaria para unir dos ideas negativas.

- Transferencia interlingüística: que ocurre cuando para el aprendiz no existe una clara distinción entre una regla o término de la L2, en su L1; por ejemplo entre *wish*, *desire* y *hope*, en español no existe un término particular para cada una de ellas, sólo se usa el término *desear*, cuando se quiere que algo suceda:

"I wish* (hope) that your job in ..."⁹⁸

El verbo *to wish* es usado para expresar que se quiere tener o hacer algo, mientras que el verbo *to hope* es usado para desearle algo a otra persona, razón por la cual se considera que en el ejemplo existe transferencia interlingüística.

3.4.2 Errores Intralingüísticos

- Hipergeneralización: se lleva a cabo cuando el aprendiz crea una estructura basada en otras estructuras de la lengua:

"Shakira is more rich* (richer) than Gloria Stephan."⁹⁹

En el ejemplo existe hipergeneralización de las reglas usadas para los comparativos en inglés, ya que se usa la expresión *more* junto al adjetivo *rich*, causando el error, ya que para este tipo de adjetivos se agrega el sufijo *-er*, y la expresión *more* se usa con adjetivos de dos o más sílabas.

⁹⁸ Ver anexo 11.

⁹⁹ Ver anexo 12.

- Ignorancia de la restricción de reglas: el aprendiz usa ciertas reglas en contextos en los cuales no se pueden aplicar:

"In the future, if you will* (-) have a opportunity to steal something..."¹⁰⁰

En este ejemplo el uso del modal *will* es usado incorrectamente, ya que para referirse a una condición se presenta la acción en presente simple, por lo cual la regla se está incorrectamente.

- Aplicación incompleta de reglas: en este tipo de errores intralingüísticos existe una falta o carencia de una forma, al desarrollar una estructura completamente:

"I would * (like) to travel to the far Asia, an Europe."¹⁰¹

La expresión señalada carece del verbo *like* el cual es necesario para expresar un deseo que se quiere llevar a cabo, usando la expresión *would like*, por lo cual es una claro ejemplo de este tipo de error intralingüístico.

- Concepto hipotizado falso: ocurre cuando el aprendiz no comprende claramente el uso de un ítem particular, y lo usa en distintos contextos:

"I was* (-) remembered like if only yesterday..."¹⁰²

¹⁰⁰ Ver anexo 25.

¹⁰¹ Ver anexo 10.

¹⁰² Ver anexo 26.

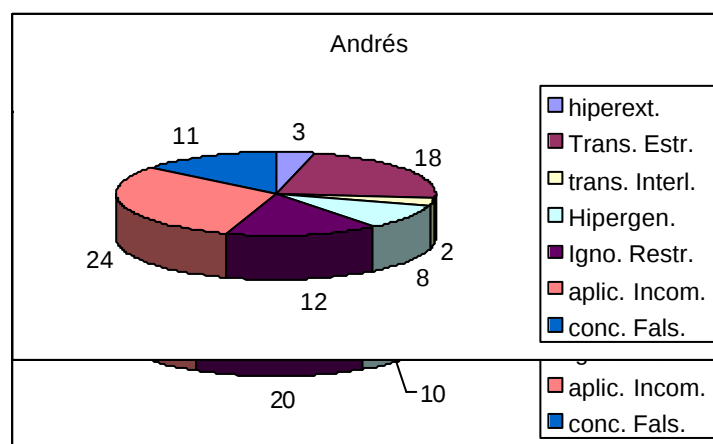
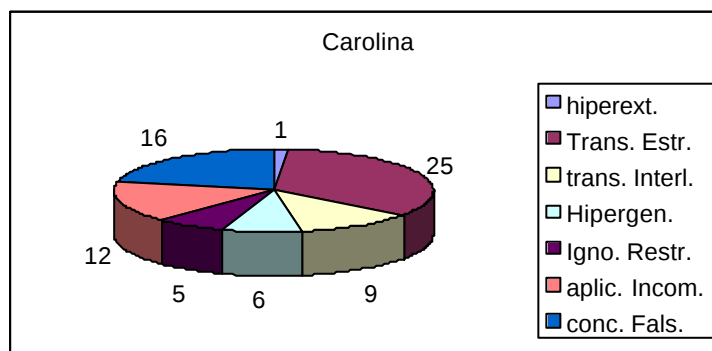
Aquí el verbo *was* es usado incorrectamente, por lo cual es aplicado para expresar una idea en pasado, aún teniendo el verbo que representa la acción en ese tiempo verbal, por lo que se deduce que el aprendiz lo usa como auxiliar para expresar pasado.

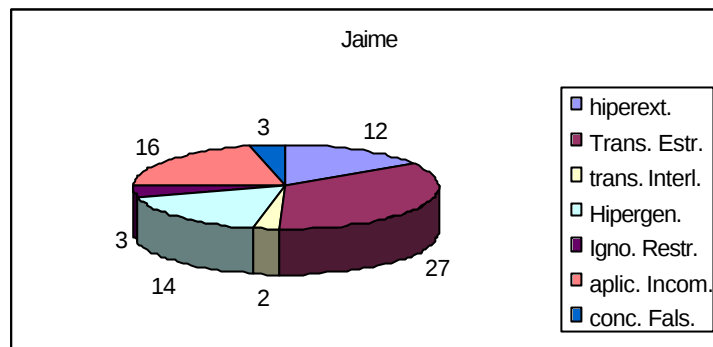
Lo presentado anteriormente es la clasificación de los errores, en lo que respecta a la explicación de por qué se dan. En los trabajos analizados, como se dijo anteriormente, se encontraron gran cantidad de errores intralingüísticos, al igual que errores producidos por transferencia. Si se observa que los estudiantes produjeron los escritos mientras se encontraban en la fase correspondiente al nivel pre-intermedio y el inicio del nivel intermedio del programa en el cual se encontraban estudiando inglés, se puede decir que sus errores dependieron de la etapa de desarrollo en la cual se encontraban, e influye mucho el hecho de haber seguido el proceso de aprendizaje continuamente, desde el inicio de este. Es decir, de los cuatro estudiantes que realizaron la muestra, sólo uno de ellos había estudiado sin interrupción desde el primer nivel del programa, por lo cual su proceso de aprendizaje no fue interrumpido, y esto se refleja claramente en sus producciones, en las cuales los errores de los dos tipos ya mencionados se presentan en menor cantidad.

Por el contrario, con otros dos estudiantes, los errores se presentan en mayor cantidad, en uno más que en otro, y estos estudiantes tuvieron interrupción en la continuidad del programa del curso, ya que debido a factores académicos en la universidad, debieron aplazar el curso de inglés durante un período superior a un mes. Esto afectó un poco su proceso de aprendizaje, ya que ellos manifestaron no haber continuado estudiando a título personal.

La cuarta persona, no realizó ni el primer ni segundo nivel, ya que al presentar la prueba de clasificación requerida para ingresar al programa, quedo clasificada en el nivel tercero, gracias a haber estudiado en un colegio cuyo énfasis en lengua extranjera era alto. Los errores correspondientes a los trabajos presentados por ella son relativamente bajos, teniendo en cuenta no sólo el aspecto ya mencionado, sino también debido a que sus producciones fueron más cortas que las de sus compañeros, por lo cual se puede deducir, que a mayor cantidad de información, mayor cantidad de errores.

Las gráficas presentadas a continuación muestran la frecuencia con que cada estudiante presentó cada tipo de transferencia y cada tipo de errores intralingüísticos.





De esta información se puede deducir que los estudiantes al estar en la etapa de transición del nivel pre-intermedio al intermedio, empiezan a soltarse un poco de la L1 para empezar a moverse dentro del sistema de la L2, por lo cual empieza también el período de regularización de las normas interiorizadas, donde existen constantes reajustes luego de la comprobación de las hipótesis que se han hecho; es por esta razón que se manifiesta el uso de una misma estructura de forma correcta e incorrecta, ya que en esta fase el estudiante empieza a reflexionar sobre la forma de la lengua, más que de la función, como sucede en los primeros niveles. De allí la explicación a los errores intralingüísticos hallados en el análisis, y al hecho de tener poca diferencia en cantidad, con respecto a los errores de transferencia encontrados, si se tiene presente que la transferencia se da más durante los primeros niveles de aprendizaje.

De acuerdo a la tasa de transferencia hallada en los trabajos, se puede percibir que esta es usada como una estrategia comunicativa, en el sentido en que los estudiantes transfieren ciertas expresiones del español al inglés, debido a su falta de conocimiento, no sólo léxico o gramatical, sino también pragmático de la lengua inglesa, con el fin de llevar a cabo el acto comunicativo. Esto lleva a analizar el interés que en las últimas décadas, ha

surgido por todo fenómeno de transferencia presentado en las producciones de los aprendices de una L2. Pero esta transferencia no es vista como una transferencia mecánica de las estructuras de la L1, sino como un mecanismo cognitivo que es propio del aprendizaje y adquisición de una L. Esto no es sólo la preservación automática que el aprendiz hace de las estructuras de la L1, sino también del sistema de interlengua, el cual muestra la selección activa y atenta del aprendiz.

Para concluir, la transferencia encontrada en las producciones de los estudiantes, también muestra que durante el proceso de construcción de la Interlengua, el aprendiz sigue diferentes caminos de adquisición, y esto depende mucho de la L1, en este caso el español, ya que ella suministra el valor inicial del que parte el aprendiz en esta construcción. Este fenómeno se refleja en el hecho de que existen carencias de estructuras en las producciones, las cuales no existen en el Español, así como en algunos casos, existe sobreproducción de elementos que no deben estar allí. También se debe tener en consideración que aspectos propios de la interlengua como su permeabilidad y variabilidad, influyen en el hecho de que los aprendices cometan errores de este tipo. En este caso particular, la transferencia se presenta en la mayoría de casos, más como una ayuda que como un obstáculo al proceso de comunicación significación del texto, por parte del estudiante. Sería interesante analizar los errores cometidos por los estudiantes, en un plazo mayor de tiempo, para así poder establecer mejores análisis y conclusiones, y orientar al aprendiz de lengua extranjera a superar sus propias limitaciones lingüísticas y comunicativas en esta lengua.

4. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

De acuerdo al análisis de errores realizado en el estudio de caso, las conclusiones y recomendaciones obtenidas son las siguientes:

- El único recurso que tienen los estudiantes para confrontar el problema lingüístico es el diccionario bilingüe o el manual de texto (libro), cuya interpretación puede causar errores de gramática, vocabulario o expresión. Esto es claro en los errores inducidos presentados en los trabajos de los estudiantes, y en los errores intralingüísticos encontrados en la mayoría de ellos.
- La transferencia es usada como una estrategia disponible por parte del estudiante, para poder compensar la carencia de conocimiento de la segunda lengua. Es por esta última razón que la segunda lengua se ve distorsionada en la producción de los mismos, debido a la distancia existente entre la manera como los aprendices perciben las formas marcadas de su lengua materna, - entendiéndose por marcadas a aquellas formas menos frecuentes o menos semánticamente transparentes - y las formas de la segunda lengua. Sin embargo, los aprendices - en la mayoría de casos - no son conscientes del uso de la transferencia que hacen del Español al Inglés como una estrategia de aprendizaje.
- Durante las primeras etapas del aprendizaje de una segunda lengua, el papel de la lengua nativa es más importante de lo que parece, ya que esta le sirve al aprendiz de patrón para iniciar su proceso de aprendizaje; a medida que va aumentando su competencia comunicativa en segunda

lengua, el aprendiz comienza a dejar de lado la ayuda que obtiene de su lengua materna, para desenvolverse correctamente en la otra lengua. Si esto no se realiza, aparecerá la posterior fosilización de estructuras.

- El análisis de errores puede no resultar muy útil para intentar explicar y prevenir los errores de los aprendices, ya que hay muchos que son circunstanciales y no sistemáticos; aún así, este puede ser usado desde dos puntos de vista distintos: el primero como fuente de referencia para que el mismo aprendiz pueda evaluar su aprendizaje de una manera explícita y reflexiva al intentar corregir sus errores y evitar la fosilización; y el segundo, para el mismo docente, ya que tiene la oportunidad de evaluar su competencia en lengua extranjera, al hacer la corrección de los errores y al tratar de explicar los mismos.
- El docente que desee realizar un análisis de los errores de los estudiantes necesita definir primero qué tipo de producciones deben realizar estos últimos, para establecer la metodología a seguir en la identificación, análisis y corrección de los errores. También es necesario que presente la actividades a realizar en contextos específicos y significativos, ya sean contextos formales o informales, a sus estudiantes, para que pueda tratar de definir que tipo de variabilidad en interlenguaje se puede presentar.
- Al realizar el análisis de errores, es mejor no establecer una corrección tan exhaustiva, sino prestar más atención a aquellos errores que se encuentran dentro del marco referente a la competencia transitoria de los aprendices, en el nivel en que se encuentren trabajando. Para esto, es necesario que el docente tenga claro que contenidos lingüísticos existen en cada nivel, y debe tener una idea sobre los errores propios del

interlenguaje de los aprendices, es decir, luego de presentar una estructura nueva, no se puede pretender que sea utilizada perfectamente, ya que aún no hace parte del conocimiento procedimental, porque no está sistematizada y deberá pasar por diferentes etapas hasta que el aprendiz la sitúe en oposición con estructuras aprendidas previamente.

- Otro punto importante es que no se debe centrar la corrección de errores sólo en aquellos morfológicos y léxicos, aunque estos sean los más fáciles de identificar, ya que también existen errores sintácticos, pragmáticos y socioculturales en las producciones de los aprendices. El docente debe ser el primero en insistir en la necesidad de controlar estos aspectos para que la competencia de los aprendices se desarrolle completamente desde la perspectiva comunicativa, y no sólo desde la lingüística.
- Resulta interesante identificar los errores propios de un nivel, de los que vienen de niveles ya estudiados por los aprendices, ya que los últimos proveen al docente de información sobre cuáles son las reglas que los aprendices aún no han interiorizado, y cuáles son las características propias de su interlenguaje; con esta información, el docente podrá saber cuáles son los puntos débiles en los que debe insistir más.
- El análisis de errores provee información interesante sobre el nivel de desempeño en el que se encuentran los estudiantes, y el desarrollo del interlenguaje de los mismos, ya que a través de él se puede ver si los estudiantes aún siguen usando su lengua materna como estrategia de aprendizaje de los niveles elementales, o si estos ya empiezan a desplazarse dentro del sistema de la segunda lengua, como empieza a

suceder cuando los estudiantes se encuentran en un nivel intermedio del proceso de aprendizaje, cuando pueden regularizar las normas ya interiorizadas y así comprobar las hipótesis que tenían anteriormente, o por el contrario reajustarlas.

- Es importante lograr que los aprendices se enfrenten al error sin ningún tipo de complejos, por lo cual hay que hacerles ver que del error también se aprende, ya que este sirve para valorar lo que él sabe y a partir de allí, organizar su propio proceso de aprendizaje. Desde este nuevo enfoque de enseñanza-aprendizaje, la concepción negativa del error se destierra completamente, así como el tratamiento que se tenía hacia el mismo, haciéndolo ver como un síntoma de su situación de interlengua.
- Ciertas estructuras léxicas del inglés pueden ocasionar errores interlingüísticos que parecen no perturbar la comunicación de forma grave; por estas características los errores tienden a fosilizarse, si no se actúa de forma planificada en la enseñanza de ese vocabulario; al igual que con el léxico, existen formas gramaticales que tienen la misma tendencia, por lo cual es necesario tratar de hallar las áreas de permeabilidad en las que los datos a los que se expone el aprendiz sean muy claros como que realice hipótesis firmes y consistentes sobre los mismos y evite la fosilización.
- El docente de lengua extranjera es consciente de que los aprendices pueden usar sin mucho problema en un ejercicio gramatical, una regla presentada explícitamente, mientras que esto no ocurre cuando se usa la lengua libremente. Es en este segundo paso en el cual aparece el error, al hablar o escribir, y es allí donde está la clave del aprendizaje del

estudiante, ya que de la información implícita y explícita que recibe, él infiere hipótesis y crea sus propias reglas, las cuales pone en práctica luego de ensayarlas varias veces para verificar si estas son correctas o incorrectas, para, sí es necesario, reajustarlas.

- Es necesario enfatizar la necesidad que existe en nuestro contexto de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, de investigar cómo los estudiantes desarrollan su interlenguaje y el proceso de aprendizaje. Para que esto pueda llevarse a cabo de un modo mejor, es primordial que haya acceso a buenas fuentes de información, que no sean sólo las halladas en la internet. En esta investigación en particular, fue difícil encontrar muchas de las fuentes usadas, por lo cual debió citarse comentarios hechos por otros autores sobre ciertas teorías y postulados hechos en cuanto a teorías de adquisición y aprendizaje de segundas lenguas.

BIBLIOGRAFÍA

CROWTHER, Jonathan. (editor). Oxford advanced dictionary of current English. Fifth edition. Oxford University Press, 1995.

DOOLEY, Jenny and EVANS, Virginia. Grammarway 4. Express Publishing. England. 1999.

DULAY, H. Y BURT, M. Remarks on creativity in language acquisition . Cambridge University Press. 1997.

ELLIS, Rod. Understanding Second Language Acquisition. Cambridge University Press. 1990.

_____. Second Lang uage Acquisition. Oxford University Press. 1997.

GREENBAUM, Sidney. A student' grammar of the English language. Longman group limited. 1992.

HEWINGS, Martin. Advanced grammar in use. Cambridge University Press. 1999.

JURADO VALENCIA, Fabio. La escritura: proceso semiótico reestructurador de la conciencia. Revista Forma y Función n.6. Universidad Nacional, Bogotá. 1992.

KRASHEN, Stephen D. Second language acquisition and second language learning. Pergamon Press. 1981.

_____. Principles and practice in second language acquisition. Englewood Cliffs N.J. Prentice Hall International. 1987.

LEECH, Geoffrey y SVARTVIK, Jan. A communicative grammar of English. Second Edition. Longman group limited. 1994.

MARTINEZ DORADO, Gladys. Idiomas extranjeros. Lineamientos curriculares. Ministerio de educación nacional. Editorial Delfin Ltda. Bogotá 1999.

MCLAUGHLIN, Barry. Theories of second language acquisition. Cambridge University Press. 1995.

OXFORD, Rebecca. Language learning strategies: what every teacher should know. Heinemann Publishers. 1990.

PRIDE, J.B. sociolinguistic aspects of language learning and teaching. Oxford University Press. 1979.

LECTURAS COMPLEMENTARIAS

ARNOLD, Jane. Affect in language learning. (editor) Cambridge University Press. 1999.

BACHMAN, Lyle F. Fundamental considerations in language testing. Oxford University Press. 1990.

BROWN, James Dean. Understanding research in second language learning: a teacher's guide to statistics and research design. Cambridge University Press. 1995.

COOK, Vivian. Second language learning and second language teaching. Edward Arnold. A division of Hodder & Stoughton. London. 1991.

FINNOCHIARO, Mary and BONOMO Michael. The foreign language learner: a guide for teachers. New York Regents. 1972.

HARRIS, Winitz. Native language and foreign language acquisition. Editor of Annals of the New York Academy of Sciences. Volume 379. 1981.

JAMES, Carl. Contrastive analysis. Longman group limited. 1980.

LITTLEWOOD, William. Communicative language teaching. Cambridge University Press. 1981.

MCCARTHY, Michael. Discourse analysis for language teachers. Cambridge University Press. 1991.

MICHEL, Joseph. Foreign language teaching. The Macmillan Company. 1967.

RICHARDS, J. y RODGERS, T.: Approaches and methods in Language teaching. Cambridge University Press. 1993.

SAVIGNON, Sandra J. Communicativ competence: theory and classroom practice. Addison Wesley Publishing company. Inc. 1983.

SELIGER, Herbert W. y SHOHAMY, Elana. Second language research methods. Oxford University Press. 1989

SKEHAN, Peter. Individual differences in SLA. Lybrary of Congress cataloguing in publication data. England. 1989.

WALLACE ROBINETT, Betty. Teaching English to speakers of other languages. University of Minessota Press. Mc Graw Hill book company. New York, 1978.

ANEXO 1

ANEXO 1

Jaime David Pinilla

My brother: Carlos

Of all my relatives, I like my brother Carlos best, he is my ³oldest brother. He hasn't ⁶girlfriend and he ⁴lives with my aunt in Medellin.

He is 21 and he ⁴loves playing football. He is tall, thin and he has brown hair and brown eyes. He is a great person and when you meet him you realize that he is so funny and honest.

He likes to ²listen ³music and ⁵reads about sports. He is a very active person and he ¹always ¹is practicing some sports and he ⁴loves ⁸collecting souvenirs.

In conclusion he ⁴loves all the kind of sports and ⁴enjoys them.

ANEXO 3

Hi Carol!

Sample 6

How are you? I hope very well. I guess you continue being so easygoing as when we were in high school. Perhaps this letter will be for you really surprising, because during last 10 years I never wrote or called you. However, I never had your phone number and address, because I lost my bag with the directory inside, but I never keep the hope of finding you again, and just last week I met Bill Clinton and ~~he~~ ^{he} told me your address in Melbourne. If I tell you the truth, I never have forgotten you.

What can I say about myself?

Well, while the silence separated us, I was studying history and now-days I'm a recognized historian here. I've written two books, one of them really successfully, and right now I'm writing another one, but it is still a project.

I too work as a teacher in the same university where I graduated (Harvard, of course) and I manage a research council about history of greece knowledge.

But no more about myself.

Now I found you, and if you are single yet, I want to ask you if I don't want to lose more time:

Will you get married with me? Your endless love.

Great Gatsby
J.D.P.

P.d: Please answer me very quickly.

abiertas = 12

omisiones: 6

inf. incorrecta: 46

mistakes: 15

abierto S: 1

adiciones: 0

orden incorrecto: 0

ANEXO 4

Homework - Jaime David Pinilla

1. Bucaramanga and Pasto are two cities of Colombia. Pasto is colder than Bucaramanga. This is called the beautiful city, and is bigger than Pasto.
Pasto has a higher rainfall than Bucaramanga, but this is more modern of both.
Pasto is quieter than Bucaramanga. Pasto is bigger than Bucaramanga, but Bucaramanga has more population than Pasto. Bucaramanga has more parks than Pasto and more avenues.
2. America and Real Cartagena are two soccer teams of Colombia. America is smarter than Real Cartagena. Real Cartagena is slower than America. America is older than Real Cartagena. America has won several National Championships, America has more fans than Real Cartagena.
3. Uribe ¹think about war and authority. Serpa is the ⁶'Poxilist' Candidate. Between them both is the next President of Colombia. Many people in Colombia ²agree with Uribe because they hate the guerrillas like him. But also many people think Uribe is ⁴symonym war and ³agree with Serpa. Poor people ⁵agree with Serpa and the richest are in Uribe's side. ⁶Who is the better. Anyone going to change this country as people want. Both have advantages and disadvantages. They both ⁷comes from political class.
4. Natalia Paris is more beautiful than Shakira, but Shakira is smarter than Natalia. Shakira is richer than Natalia, and too is lovelier than Natalia. Natalia is smaller than Shakira.

abiertos = 10
 cubiertos = 1
 omisiones = 2
 adiciones = 0
 inf. incorrecta = 14
 inf. orden inc. = 0

múltiplos = 3
 81

Sample
 3

Jaime David Pinilla:

ANEXO 5

Dear Mom:

I have missed you a lot since you went to Europe. I have lived some really strange situations in my life, some of them ^{is} about the University and the others ^{with} my personal life.

The University lost my ^{www} ^{www} inscription formulary, and I had to take a course of some ^{www} ^{www} signatures like mathematics, Chemistry and English and I ^{www} ^{www} try to study in some but I lost one, Chemistry, really I tried but I couldn't pass it.

So, let's talk about something else: First of all, I had a big problem with my ^{www} ^{www} cellular phone, I bought one to Jason's wife, one friend of mine, and she told me that I couldn't buy one so she was going to talk to a friend of her, so I believed her. Two months passed and everything ^{www} ^{www} goes fine and one day I received a call from the phone agency telling me that it was a ^{www} ^{www} falsification, so I told ^{www} ^{www} him what happened and nothing happened to me.

But let's talk about something good, I have a girlfriend now, her name is Tariana. I love her and she ^{www} ^{www} love me too.

She has changed my life, now I'm more serious and responsible and I ^{www} ^{www} think she's the best ^{www} ^{www} that ^{www} ^{www} I have happened to my life. You have to come and meet her. I hope you arrive soon.

Sincerely Yours

Jaime David

ANEXO 6

Jaime David Pinilla:

82

Dear George W:

ANEXO 6

I've known you're thinking ¹come ⁶Bucaramanga.

Congratulations! This city is a really nice place for spending your vacation. To come here you can take a bus, this is the cheaper ⁶way but you will have to travel by nine hours at least. If you choose it, travelling at night ⁶is better, but if you use ²to enjoy the picture ¹when you travel, ¹Chicamocha's canyons is really great. However, if you love the ²comfortable trips and money isn't a problem, come by ~~car~~ airplane, it takes only 30 minutes and it's really safe. Anyway, when you will be ¹here, you'll enjoy this city very much. Here the weather is warm, you don't have to bring ²coats. If you have jeans, t-shirts or light shirts, bring them and don't forget your sunglasses. I can show you many nice places of Bucaramanga, for example ² parks, the Botanic Garden, theatres, and ²beautiful neighborhoods. And the best: ²there are really beautiful girls and the discos are good. Come fast, I offer you warranty of entertainment.

Sincerely,

Jaime David

Pd: I'm impatient!

abiertos = 11
clubier to S = 0
omisiones = 8
adiciones = 0
inf. incorrecta = 6
orden incorrecto = 0
mistakes = 0

ANEXO 7

Not fair

ANEXO 7

You must get a job ^①for ^②earn some money. May be a part-time ^③job. However, you should help your mother at house work.

Weighty problem

You should eat least or do exercise step by step, beginning slowly. Besides, don't worry because ^①your father ^②is happy. Life is beautiful for ^③all of us. Only think it's true, and search ^④your advantages and best qualities. ^⑤What exactly is true?

Bullies at school: ?

Both ^①some ^②goods ^③and ^④girls. For girls, chocolates and roses and are love expressions, the most important is you don't leave ^⑤pass ^⑥the time. Another boy could be the winner. Express ^⑦your feelings right now. Just do it.

Problems with lessons.

You aren't in ^①a ^②really ^③problems, everybody ^④have ^⑤had problems with ^⑥the study. You need help by ^⑦an auxiliary teacher and ^⑧down ^⑨your stress. Be ^⑩quiet and use your time to study and study and study. Finally you are smart enough ^⑪for ^⑫be the best student of all ^⑬united states of america and the whole world.

Jaime David Pinilla

abiertas = 17
cerradas = 1
omisiones = 6
adiciones = 1
inf. incorr. = 10

ANEXO 8

carolina meija 2011151

* weighty problem

you should have a diet, but don't worry if the girls don't find you, maybe when you will be 16 years, the girls will pay attention on you. Better study so much, and put your concentration in the school and spend more time to be with your parents and friends.

Sample 1

abiertos: 92

cubiertos: 0

omisiones: 3

adiciones: 0

inf. incorrecta: 5

Ord. incorrecta: 0

mistakes: 0

① hiperextension

② transferencia estructura

③ transferencia interling.

④ hipergeneralización

⑤ ignorancia de restricción de reglas

⑥ aplicación incompleta de reglas

⑦ concepto hipotético falso

⑧ inducción

ANEXO 9

Carolina Mejia

Dear Enke,

I hope that you are very well, because I am each day better. ✓

In this ^{W.W} day I was thinking that if you can come to Bucaramanga city you will know this marvellous city of the country. ✓ Here in B/ga there are ^{W.W} many interested place that you should visit, for example we have many ^{W.W} parks as "San Pio", "Las palmas", "La Hiena", the ^{W.W} golf's park, "La concha", "recreitas" in the ^{W.W} others. The weather is wonderful, isn't it could, isn't hot, ^{W.W} isn't hot, isn't hot for these ^{W.W} reason you can wear any clothes; if you use dressed, you can ^{W.W} put in your bag, ~~if you use~~ if you use skirts too or if you have clothes for cold weather, you can use it here.

The food is very delicious, but if you don't like ^{W.W} you can find food ^{W.W} to the others regions of ^{W.W} country.

The ^{W.W} tourist here in Bucaramanga ^{W.W} feel so very well, because this city is cheaper than others ^{W.W} citys of Colombia, in your case Bucaramanga is cheaper than Bogotá, for this you don't need a lot of money ^{W.W} to travel to this lovely city.

I ^{W.W} wait ^{W.W} for you ^{W.W} for holiday in my house is yours.

come here ^{W.W} carolina M.

ANEXO 10

Dear Erik:

I want to write you, because since a lot of times ¹ you haven't news ⁶ about me. Next Friday I will be on vacations, I hope that you will come back to business, it's so a long time that I haven't see you. My next vacations are important for me, because maybe this vacations ³ will ² be the last opportunity to travel in this year because the 4th semester in medicine is more complicated than 3rd ⁴ if my father will ⁵ travel, I will travel with him, there are many ³ places that I want to visit, for example: Bogotá, San Andres, Santa Marta and Medellin, but finally I don't know what I will do on vacations, only ² sure ² that I know is that I will study because when I will ⁵ come to university I present a Biochemistry exam, I'm sure that I will have an excellent ⁶ score and I will pass the exam.

Erik I'm begging to God that you and me, each day will be better persons, and in a future ² we'll be excellent doctors. If you need something that I can help ² you ² only you have to call me. Oh! I forget to send you a kiss from him, he miss you so much.

Caroline

Carolina meiga.

Dear Clara.

How are you? I hope that you are good (4), I live (2) still in Bucaramanga. I begin (4) to study English again at UIS language Institute, I didn't like but my mother and my best friend convince me. I went to Surgery (6) congress in Cartagena. It was three weeks ago. I stayed with the Doctor Herrero (5) family. They are a big and pretty family, his nephew studies Medicine and he was with me all the time and he is an excellent guide and handsome (6).

Do you remember to Doctor Ivan Manuel Bulwag? He is an intensive paedriatry of Miami Children's Hospital. He was in Cartagena with his family. He sent you greetings.

I obtain (4) my "Bergal" (2) in a little town of (3) Cesar. I'm going to travel in November. I'm going to begin the "rural" (2) in December. I'm working in investigation (2) in the genetic laboratory at UIS and as surgery's (6) auxiliary with the Doctor Herrero (5). well, I have spoken (2) very (1) a lot about me. I wish (3) that your job in Puerto Boyaca is good and you are very happy.

I have to go. excuse me for the little letter but I don't like writing.

When will you come to B/manag? My family will be happy.

Write (6) me soon. I love you. I miss you.

ANEXO 12

Carolina meja

201151

Write a composition between

Olivia Stefan and Shakira.

- Olivia Stefan is taller than Shakira ✓
- Olivia Stefan has ^{ack} a lighter skin than Shakira ✓
- Shakira is younger than Olivia Stefan ✓
- Shakira is as smart as Olivia Stefan ✓
- Shakira's hair is longer than Olivia Stefan's hair ✓
- Shakira is ^{much} more patient than Olivia Stefan ✓
- Shakira is friendlier than Olivia Stefan ✓
- Shakira is as good a singer as Olivia Stefan ✓
- Shakira's hair is blonder than Olivia Stefan's hair ✓
- Olivia Stefan is more generous than Shakira ✓
- Shakira is happier than Olivia Stefan ✓
- Shakira's eyes are darker than Olivia Stefan's eyes ✓
- Shakira's hair is ^{much} softer than Olivia Stefan's hair ✓
- Shakira is ^{much} more rich than Olivia Stefan ✓
- Olivia Stefan's life is more interesting than Shakira's life ✓

Carolina Mejia.

Karol Wojtyla was born in Poland ^{WW} about 1920, he was in the army
 when he was 20 years old. he got into the seminary and
 he became a priest. ^{WW} then he became a cardinal. he was
ordered ^{WW} "the first one" not Italian

He is admired because ^{WW} his brave temper and his political work
 around the world. ==

He is old now but only physically ^{WW} his mind is as
lighty ^{WW} today as 50 years ago ✓

Andres Sierra

Bill Gates

He^⑥ born in the united states, when he was young He didn't like^⑥ study so much but he enjoy^④ ^{ww} invent new things and is that way he created microsoft a new system for the^⑧ computers that revolution^④ the computers.

In this moment^② ^{ww} is the richest man over the world and for me is a great person because he only use^⑧ his mind to get all what he want^④ ^{ww}.

His invention ^② ^{ww} represent a big step for the humanity in the technology.

Sample 1.

abiertos=8

mistakes=0

cbiertos=0

omisiones=4

adiciones=0

inf. inco.=4

Orden. inco.=0

ANEXO 15

Andres Sierra

my brother Mauricio^②
Mauricio is the third son of my w-o
parents. He is 18 years old. He is
just starting his university
studies. He is shorter than me. He
has ^②athletic complexion, clear eyes
and blond hair which ^⑥is not so
long either short. ^⑥w.exp.

He is funny and makes me laugh.
He likes to make jokes
specially ^⑤about worst of music
and T.V. programs.

As most of young people he is
very active and always is w-o^②
^③making^{w.exp} something. He likes to
practice sports to play video
games to read, to listen ^②music
and now to dance too.

Actually^{w. ①} he is attending a gym,
every morning he wakes up
early to go there. He is
respectful and kind but
sometimes is not very tolerant.
I like to talk with him.

Andres Sierra codigo 2021012

Hiello Andrew

Your problem is a typical problem of the teenagers nowadays. ^{w.exp.}

You seem shy young about you should ^{w.w.} speak or send a letter to the girl, ant to express to her about you are feeling, if she answer you with good news, you should try to be her friend and when you know her very good, and you like her yet, and she like you, you should go away with her. ^{w.exp.}

but if she doesn't answer your call, or your letter, you shouldn't worry ^{w.w.} there are many girls and you are young and can go away many other girls. ^{w.exp.}

ANEXO 17

Sincelejo and Bucaramanga.

93

Andres Mauricio Sierra Codigo 2021012

ANEXO 17

Sincelejo is the capital city of sucre, and
Bucaramanga is the capital city of santander,
Sincelejo is in the north coast of colombia,
and Bucaramanga is in east of Colombia.

Sincelejo is younger than Bucaramanga because
of this, Bucaramanga is bigger and more
modern than Sincelejo, but like Bucaramanga
is bigger than Sincelejo, it has more
population than Sincelejo and is more
crowded.

Like Sincelejo is in the caribbean coast,
Bucaramanga isn't as hot as Sincelejo,
besides, Bucaramanga has higher rainfall
than Sincelejo.

Like all the cities in the coast, Sincelejo
is happier than Bucaramanga, but doesn't
have as many parks as Bucaramanga
Because of Bucaramanga is the cities of
the parks in Colombia.

Bucaramanga have soccer team in the
"Mustang Coup" and Sincelejo don't have

ANEXO 18

Andres Sierra

ANEXO 18

Chur
Churches.

Hi Ana, I hope you are very fine, I'm very happy with the possibility that you can come here, Bucaramanga is the most beautiful city in ~~Bucaramanga~~ Colombia.

When you are here, we can go to the ⁽⁴⁾ different ⁽¹⁾ parks in the city, you know, Bucaramanga is the city with ⁽²⁾ we ^{ww} have ^{ww} most park in Colombia, also we can go to Girón and visit the churches and we can go ⁽³⁾ over ^{ww} the bridge.

You don't need a ^(b) coat ^{ww} because Bucaramanga is hotter than Bogotá.

Also we can go to Floridablanca and to ⁽³⁾ buy "obleas" and if we have good luck, may be you can ⁽³⁾ eat ^{ww} ants.

Also go ⁽⁴⁾ to the stadium for ⁽⁵⁾ to watch the Bucaramanga ⁽⁶⁾ soccer team.

Bucaramanga is less ^{ww} bigger ⁽⁵⁾ than Bogotá but Bucaramanga is happier than Bogotá, In Bucaramanga we can go to Misericordia or go to Catay there.

ANEXO 19

Andres Sierra

95

Dear Astrid:

ANEXO 19

It's a pleasure to said you hi, I expect you are very fine and as beautiful as when u live in the same city.

I write you for tell you, the most important that I have done since I moved to sincelejo:

first I'm studying in the UIS Electronic Ingenieria, but if I were in the coast I would be studying medicine, but in this moment I'm happy with Electronic Ingenieria, maybe if I get bad score, I will return to sincelejo and look for a job. I can't play soccer because I don't have time but if I were in sincelejo

I would play every day. I don't have time for to practice any sport, then I'm fatter. If I were in sincelejo I would be thinner because in sincelejo I practiced

Sports and I went to the gymnasium

My hair is longer because I haven't found a person who cut it. If I find a person who

ANEXO 20

To whom is the letter addressed?

Hello, my best friend, how are you? I'm fine. I'm ⁶write to you because I ⁴decide that you must ⁵come in the next holiday. I know that you think that Bogotá is the greatest city in Colombia, but Bucaramanga is ⁵greater, too. I don't know Bogotá but Bucaramanga is a happy city; Bucaramanga ²have a lot of parks, ¹⁰all parks are beautiful. The women are pretty and very interesting. Today the weather is cold, but generally the weather is warm. In Bucaramanga you can practice a lot of sports: rapel, ³"parapente", ⁷"canotaje", ¹¹www if you decide to come to me, ¹²remember the most important thing that I ¹³don't ¹⁴wrote ¹⁵even ¹⁶all our friends ¹⁷decide to come here the next holiday, all ¹⁸!!! ¹⁹www

PD: This city ²⁰have a lot of shopping centers and a lot of beautiful girls. ²¹www

ANEXO 21

ANEXO 21

BARRANCABERMEJA & BUCARAMANGA

My name is Jorge, I am 17, I was born ⁽⁵⁾ in Barrancabermeja, (the petroleum city of Colombia).

I lived in Bucaramanga ⁽²⁾ one year ⁽³⁾ ago because I started to study in the university.

Barranca is great but there are ⁽⁶⁾ some things ⁽⁴⁾ aspects that I'm not ⁽¹⁾ prefer about Barranca.
 you can use only one of them

For example, Barrancabermeja is hotter than Bucaramanga; the ⁽⁷⁾ weather ⁽⁸⁾ is unbearable, the temperature is 35 degrees and more. I think, I prefer ⁽⁹⁾ the Bucaramanga's weather, it's warm.

Barrancabermeja isn't as cosmopolitan as Bucaramanga; Barrancabermeja is more polluted because ⁽¹⁰⁾ the petroleum refinery. Barrancabermeja isn't as big as Bucaramanga; Before write about some aspects that I don't live in ⁽¹¹⁾ Barrancabermeja; now I will write about some aspects I prefer.

The most important aspect ⁽¹²⁾ Barrancabermeja is happier than Bucaramanga; Barranca's people are the happiest people in the department.
 why do you say that? it's a spanish expression

I prefer Barrancabermeja ⁽¹³⁾ all my life ⁽¹⁴⁾ because it's my city, all my family lives there; I lived ⁽¹⁵⁾ 16 years in Barrancabermeja.

BARRANCABERMEJA IS MY CITY, THE HEART OF COLOMBIA

Sample 2 ⁽¹⁶⁾ This is my city!!
 → you seem very proud of Barranca. That is nice! (17)

Abierto 10

Jorge M. Rueda

ANEXO 22

I remember that ⁶Monsters family is comform ^{ww6} by five people:
Henry Monster - ⁵the wife - ⁵the grandfather (a vampire) - ⁵the son
(who is a wolfman) and ⁵the niece; she is beautiful and ⁵for that,
the family considers that she is a phenomenon. ✓

In the story, Henry is a gentleman. He has never ^{ww2}damaged to
^{ww2}anyone. The people on the street, when look at them, are
afraid, but then when they know them ⁶they feel that are kind or
good people and are as the other ⁶people.

The Monsters family resides in a old castle with cobwebs
and ^{ww}much ^{ww2}powder. They ^{ww6}are a normal life and are very, very
innocent people.

Jorge M. Rueda

abiertos = 13

ANEXO 23

BIOGRAPHY

This biography is about Luis Carlos Galán Summenko who was an extraordinary political representative. He was born in 1943 in Colombia. He worked since young in the politics system, specifically in the Liberal Group. Ever since he wanted to change the form traditional in the country, where a little group of persons managed the power and decided about principals topics, social or economical, like they wanted. He got married with Horoja Pachón and they were married until he was killed in 1989 (I don't remember exactly the date). They had two (or three) sons. Fortunately some teachings that Galán showed in his public life, today are remembered and practiced with a political although, not a lot. what exactly?

abiertas 15

cubiertas 0

emisiones 4

adiciones 0

información incorrecta: 7

orden incorrecto 2

fallas 4

Sample 4

Jorge M. Rueda

ANEXO 24

DESCRIPTION

This description is about my sister Nancy.
She's my oldest ⁽³⁾ sister. She's 28 years old, is married and has two boys.
Nowadays, she lives with her family in a flat in Bogotá.
She's a beautiful woman, is very nice and lovely.
Her hair is black, her green eyes and white skin.

At the moment she works in a company and every day she has to go with ⁽²⁾ different customers. ^{(1) where does she have to go?} She likes visiting her family, uncles, aunts, etc. and ⁽⁴⁾ travel a lot when she has long time. On holidays, ⁽¹⁾ she likes sleeping and resting. She's a good and strong mother. Always tries to give ⁽³⁾ the best of herself ⁽²⁾.

Nancy doesn't like gardening ⁽⁶⁾ neither cook. She hates when ^{(6) w exp} the people are lying ⁽³⁾ and hypocrite. I think that she's a strong woman because she had her first son very young and her life changed in that moment. Also because her husband is a military ⁽²⁾ job very dangerous in Colombia. I hope ⁽⁶⁾ learn ⁽²⁾ of her every day more things and always can say how many ⁽⁷⁾ I love her. ⁽²⁾

Jorge M Rueda

ANEXO 25

Simon, I think that you should ^{what!!} ⁶ take the best option, perhaps you are very sad because your partners (not your friends) mock ^{ww} ² to you, they are ^{add} ³ a losers, in the future, when you ^{ww} ³ will be a professional and you ^{add} ⁵ will have money, maybe they will ^{ww} ³ lead or they will ⁶ be in prison, maybe they ⁵ will have money, the future is unexpected! In the future if you ^{add} ⁵ will have ⁵ a opportunity to steal something, you ⁵ will not dirty your hands for cheap things, dirty your hands for expensive things, that you ² will satisfy; but, if you ⁶ be able, you are a great person. ^{error semantics ww} ^{ex.w} I don't understand it!!)

In this moment don't ² worry for your look and your friends. The ^{ex.w} ¹ partners go away ⁵ to you and new partners ⁶ come to you, ⁵ is a pendulum, a scale ^{ww} ⁷ is the life, the really life. Think in you, because nobody ^{ww} ² makes for you.

PO: If you shouldn't ⁶ take this suggestion, be careful, ^{ex.w} ² the life is very hard, and remember this forever, "the robber ^{ww} ⁵ doesn't who ³ steal something, is ⁶ who other person see in the just moment." ^{ww} ² should be according to the ^{ww} ² subject

rob

abiertos=24

Jorge M Rueda

ANEXO 26

Bucaramanga 26/06/2002
 To whom are you writing it?
 Hello, what did you do in all this time??
 You are my best friend and you forgot me. It's unbelievable, but
 there isn't ⁽²⁾ problem, the complaints are finished. w.w
⁽¹⁾ In this time that we are separated ⁽⁵⁾ I ⁽⁶⁾ was studying ⁽⁷⁾ all the time
 I want to graduate ⁽³⁾ like Systems Engineer but I ⁽⁴⁾ was started
 one year ago ⁽¹⁾ the time pass ⁽⁴⁾ very fast. I ⁽²⁾ was remembered like if ⁽⁷⁾ I can't
 only yesterday that we ⁽²⁾ must separated ⁽⁵⁾ by different ways. ⁽⁷⁾ I got the
 Far time ago I would ⁽³⁾ to travel around the world ⁽⁵⁾ sorry.
 when I ⁽³⁾ am graduate I would ⁽⁵⁾ to travel to the far? Asia
 an Europe; if I graduate in 1 years, I want to study Industrial
 Engineer, too. If I have a month of vacations, I will try to visit
 you. bye!!! V

PD: I will write again

Jorge M Rueda

abiertos = 15

