

Análisis de la interlengua escrita de estudiantes de nivel intermedio de español como lengua extranjera¹

Analysis of the written interlanguage of intermediate level students of Spanish as a foreign language

Juan Camilo García Martínez

juan.garcia44@udea.edu.co

Juan Felipe Zuluaga Molina

juanf.zuluaga@udea.edu.co

Resumen

El presente artículo da cuenta de un estudio de caso exploratorio con enfoque mixto que busca contribuir a la reflexión sobre las implicaciones didácticas y curriculares que puede tener el perfil demográfico del estudiante y sus percepciones sobre su desempeño lingüístico en una escuela de español ubicada en San Carlos, Antioquia, Colombia. Para tal fin, se caracterizó la interlengua escrita de un grupo de 21 estudiantes utilizando la metodología propia del análisis de errores. Los resultados fueron contrastados con información demográfica y de percepción sobre el aprendizaje, datos que fueron recogidos con una encuesta. El análisis, realizado por medio de una tipología de errores de referencia, arrojó una cantidad promedio de errores de 50,28 sobre un promedio de 538,9 palabras y varias coincidencias en los errores de omisión, intralingüísticos, ortográficos y comunicativos locales. Los datos confirman, entre otros elementos, lo ya discutido en la literatura sobre las dificultades que presentan los estudiantes con el verbo y sobre cómo la interferencia lingüística no logra explicar dos tercios de los errores cometidos.

Palabras clave: análisis de errores, interlengua, errores, escritura, español como lengua extranjera.

Abstract

This article reports an exploratory case study with a mixed approach that seeks to contribute to the reflection on the didactic and curricular implications that the demographic profile of students and their perceptions may have in their linguistic performance in a Spanish-language school located in San Carlos, Antioquia, Colombia. For this purpose, the written interlanguage of a group of 21 intermediate students was characterized using the methodology of error analysis. The results from

¹ El presente artículo es un REA (Recurso Educativo Abierto) del proyecto “Bachelor of Arts en Español como Lengua Extranjera Online” en el marco de la “Propuesta de regionalización de Filología Hispánica, subregión Occidente, modalidad virtual” (Convocatoria 804 de 2018, Proyectos I+D para el fortalecimiento de la Educación virtual en el Departamento de Antioquia, Gobernación de Antioquia/Minciencias, contrato 020-2019) y contó con el apoyo del programa de Estrategia de Sostenibilidad 2020-2021 del Grupo de Investigación Estudios Literarios (GEL), otorgado por la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Antioquia.

marking the errors were contrasted with demographic and perception information about learning. These data were collected by means of a survey. During the analysis, carried out by means of an error typology grid, it was found that there was an average number of errors of 50.28 out of an average of 538.9 words, and several coincidences in local, omission, intralinguistic, and spelling errors. The data confirm what has already been discussed in the literature about the difficulties that students have with the verb and about how linguistic interference fails to explain two thirds of the errors.

Keywords: error analysis, Interlingua, errors, writing, Spanish as a Foreign Language.

1. INTRODUCCIÓN

El español es la segunda lengua con más hablantes nativos después del chino-mandarín, ya que es hablada en 20 países como lengua oficial y en algunos más, sin serlo, no es de extrañar que sea también la segunda lengua más estudiada del mundo (Díaz, 2016, p. 2). Según el Instituto Cervantes (2019, pp. 19-20), en EE.UU., esta es la lengua más estudiada en todos los niveles de enseñanza y será, para el 2050, el segundo país con más hispanohablantes después de México. Además de ser la lengua extranjera más importante en los principales países anglófonos, es también la lengua que más les gustaría aprender a los ciudadanos de la mayoría de los países de la UE (Instituto Cervantes, 2019, pp. 19 - 20). De hecho, un estudio realizado por la popular plataforma de aprendizaje de idiomas Duolingo (5 de mayo de 2016) muestra que la demanda del español ha crecido en los últimos años, pues 17 % de sus usuarios a nivel global están aprendiendo español y la sitúan como la segunda lengua más estudiada del mundo por encima del francés con el 11 % de los usuarios.

Lo anterior implica retos en el contexto de la didáctica del español como lengua extranjera y, por consiguiente, en el contexto de la investigación en este ámbito. Entre los retos más importantes en el aprendizaje y enseñanza de lenguas encontramos el de la interferencia lingüística, concepto que *grosso modo* reflexiona sobre la forma como el origen cultural y lingüístico del estudiante incide en sus maneras de percibir el mundo. Esto pues, como se sabe, la lengua y cultura materna de los estudiantes va a ser el lente por el cual estos verán el mundo y es, ni más ni menos, el punto de partida que tienen para acercarse a otra lengua o cultura. No es lo mismo la forma que tienen de percibir la lengua española los europeos que los norteamericanos o los asiáticos ya que, como dice Herrero y Andión (2011, p. 12) “al aprender la lengua extranjera, accederán a los sonidos a través del filtro particular de su primera lengua”. En consecuencia, las diferencias a niveles fonéticos, por ejemplo, en cuanto a cómo habla el español un italiano, un inglés, un alemán o un francés son en muchos casos claramente perceptibles, pero si el estudiante tuvo o ha tenido contactos con el español o miembros de la familia que sean hispanohablantes, este podría presentar facilidades en su proceso de aprendizaje (Gómez, 2012, p. 44).

Es una evidencia para los estudios y los avances en investigación que los elementos biográficos y de enseñanza, que muchas veces se observan en la didáctica de lenguas por medio de la construcción de la biografía lingüística, inciden en el aprendizaje de las lenguas; es decir, todo el recorrido lingüístico del estudiante incide en su proceso de enseñanza y aprendizaje: las lenguas que haya en su portafolio, las formas como aprende, las dificultades que tiene, entre otros aspectos, le van a dar otros elementos inherentes a él para acercarse a la cultura y a la lengua de los hispanoparlantes. Poniendo lo anterior dentro de las teorías y estudios de las lenguas, es importante mencionar el área de estudio que se ha encargado de este tema por años: la lingüística aplicada y de forma particular *el análisis de errores y la descripción de la interlengua*, las cuales serán las áreas en las que nos ubicaremos para el desarrollo del presente trabajo.

La lingüística aplicada, desde su nacimiento en la década de los 40, ha estado bastante ligada a la enseñanza y aprendizaje de nuevas lenguas. En efecto, en los años 70, aparece el análisis de errores (AE) (Corder, 1967) el cual es un método de investigación que, desde entonces, ha sido ampliamente utilizado en investigaciones sobre la adquisición de segundas lenguas o lenguas extranjeras y hoy en día se consolida más como campo de estudio. En los 90, aparecen los primeros trabajos que usan el análisis de errores como procedimiento para examinar detalles dentro del proceso de adquisición del español como lengua extranjera (Fernández, 1991; Santos, 1992; Vázquez, 1992) y determinar hasta qué punto esto tiene una incidencia en la forma como se aprende o, incluso, en la forma como se enseña o se debe enseñar el español. Estos trabajos han sido “seminales [pues] fueron fundamentales para el acercamiento científico a la glosodidáctica del español” (De Alba, 2009, p. 1).

Como se puede observar en la literatura del área del análisis de errores, un área que nos interesa particularmente en este ejercicio académico, usualmente se hacen estudios en los cuales los estudiantes comparten la misma lengua como lo son el de Vázquez (1991) o el de De Alba (2009), en el que se analizan los escritos de estudiantes de origen alemán; el de Santos (1992), en el que se hace un análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes de español cuya lengua nativa es el serbo-croata; el estudio de Sánchez (2003), en el que se exploran hablantes del italiano; el de Pištignjat y Krstić (2013), en el que se examinan estudiantes cuya lengua materna es el serbio; o el de Arcos (2009), con estudiantes brasileños o Escamilla (2018) con coreanos, entre otros. Todos estos trabajos, así como otros (Osorio, 2019; Palapanidi, 2011; Sanz, 2011; Seitova, 2016; Torijano, 2011) han servido como base para el mejoramiento de la comprensión del perfil del estudiante dentro de la didáctica y la enseñanza del español como lengua extranjera y han permitido encontrar maneras para el tratamiento de los errores y diversas formas de abordarlos en los currículos y en la evaluación.

No obstante, son pocos los trabajos en español sobre AE donde se investiguen producciones de grupos de origen mixto, como salvedad, los trabajos de Fernández (1991) y Navarro (1999), entre otros, sirven de referente, pues estos se hacen con grupos de estudiantes de cuatro nacionalidades diferentes cada uno, lo que permite una comparación entre los diferentes grupos dependiendo la lengua materna para sacar conclusiones acerca de estas diferencias incluso al nivel propio de la enseñanza. En esta misma línea discursiva, encontramos que son pocos los trabajos en AE en América Latina a excepción de los de Ferreira y Elejalde (2017) en Chile, p. ej. El segmento

colombiano es aún más incipiente en lo que a la investigación en análisis de errores en ELE respecta, pues, a pesar de la creciente oferta de cursos de español, principalmente en las grandes ciudades, no hay indicios contundentes de trabajos científicos o documentos investigativos en esta línea (Díaz, 2016, p. 13).

Por todo lo anterior, encontramos la necesidad o al menos la posibilidad de aportar a la producción y reflexión científica en la línea de investigación de ELE. Entre otras porque, además de los argumentos anteriores, Colombia, con su creciente oferta de español como lengua extranjera, recibe estudiantes de todas partes del mundo y, muy seguramente, seguirá ampliando esta oferta. Hacer un estudio con un grupo de estudiantes mixto, por su origen, no es solo necesario para nutrir las discusiones a este respecto en el área, sino que puede aportar beneficios para las comprensiones curriculares y didácticas en general de los cursos de español, porque, en Colombia, a diferencia de otros países, la oferta de aprendizaje de español se hace abierta y particularmente a todo tipo de extranjeros y, en su mayoría, los grupos dentro de las instituciones son mixtos, es decir con estudiantes de diversas nacionalidades. Un estudio de este tipo podría permitir además abordar de mejor manera la diversidad cultural dentro de las aulas una vez se haya obtenido información relevante sobre lo que sucede en el contexto de estos grupos de estudiantes.

Todo lo anterior nos conduce hacia la posibilidad de centrarnos en un estudio de caso exploratorio hecho en Colombia el cual tiene como objetivo principal analizar el desempeño de los estudiantes de ELE en modalidad virtual de la escuela *Spanish Adventure* ubicada en el municipio de San Carlos (Antioquia, Colombia) en procesos de producción escrita en contraste con su perfil demográfico y de aprendizaje.

El Análisis de errores

El cambio de perspectiva de investigación de “análisis contrastivo” a “análisis de errores” hizo de los errores un objeto de estudio, pues se toman muestras reales de los estudiantes producidas en su lengua objetivo (LO) y no se parte de la abstracción de comparar dos lenguas para predecir los errores e intentar evitarlos como se hacía en el AC. En esta nueva perspectiva, el error pasa a ser reconocido como parte de ese proceso de adquisición de un nuevo idioma, este nos muestra el avance del estudiante en su proceso de aprendizaje pues, como el niño que aprende su lengua materna, este hace ensayos a partir de las estructuras lingüísticas interiorizadas, lo que puede llevar a tener éxito en la comunicación o, por el contrario, hacerlo enfrentar algunas de las irregularidades de la lengua. En este sentido, podría significar más que un problema, un avance en su proceso de aprendizaje o al menos, quizás, una sistematicidad (Corder, 1967, p. 165).

Sería Chomsky (1965) quien pondría sobre la mesa esa “nueva” teoría –que aparece en los 60– sobre cómo aprenden los niños su lengua madre, esta capacidad innata que llamará Gramática Universal que podríamos definir como un dispositivo biológico con el que contamos todos al nacer el cual nos hace capaces de aprender nuestra lengua y que después, como una revolución en la manera de concebir la adquisición de lenguas, Corder, basado en esta idea, nos plantea la existencia de la llamada competencia transitoria (1967, p. 166) que más tarde renombrará como dialecto idiosincrático (1971) cuyo término más aceptado y usado sería el de interlengua (IL) (Selinker,

1972). El AE como método de investigación se ha utilizado desde los 70 para comprender la mencionada interlengua y poder diagnosticar y enfrentar los errores desde el punto vista teórico y práctico, pero, en la actualidad, se consolida cada día como corriente investigativa de la cual han surgido diversas metodologías que han sido basadas en Corder (1967, 1971, 1981). Pardo (2019) recoge lo dicho por Corder en tres pasos:

1. Recognition of idiosyncrasy. Or recognition of the “ill-formed” sentence
2. Accounting for a learner’s idiosyncratic dialect
3. Explanation. (psycholinguistic stage) (2019, pp. 87 – 88)

Londoño, por su parte, se decanta por adaptar los pasos de Corder de la siguiente manera:

1. Collection of a sample of learner language
2. Identification of errors
3. Description of errors
4. Explanation of errors
5. Evaluation of errors. (Londoño, 2008, p. 4)

Fernández, basada en Corder y otros autores, propone y utiliza los siguientes pasos:

1. Identificación del error en su contexto
2. Clasificación
3. Descripción
4. Explicación
5. Valoración de la gravedad (Fernández 1991, p. 52)

Interlengua (IL)

Si viéramos la lengua madre como un primer piso, la base, y la lengua objetivo como un segundo piso, entonces la IL son los diferentes escalones que tenemos que subir para alcanzar nuestra meta, es decir, los diferentes estados que el estudiante atraviesa y de los cuales se apropia para poder expresarse eficientemente en su LO, es decir, en palabras de Pardo «*it is a transitional linguistic system with its own patterns and rules*» (2019, p. 33). Como son estados temporales dentro del proceso de aprendizaje, no es de extrañar que, en su primer momento, sean llamados por Corder como parte de una *competencia transitoria*. Sin embargo, al notar que no siempre se puede generalizar este estado, sino que es propio de cada estudiante, pues está hecho según su base lingüística, dialectal, e ideológica, este la renombra como *dialecto idiosincrático*. Ahora bien, aunque se le han dado otros nombres como *sistema aproximado* (Nemser, 1971) o *sistema intermediario* (Porquier, 1975), el nombre más estandarizado es el acuñado por Selinker (1972): *interlengua*.

Al darle estas características, estamos diciendo que tiene un sentido de evolución, pues la IL de cada estudiante va a pasar por diferentes estados, cada uno de los cuales son sistemas organizados regidos por diferentes variables que dependen tanto de la lengua madre como de la lengua objetivo

y de variables propias del individuo como su dialecto, sus propias conjeturas, e incluso las inducidas en su proceso de aprendizaje. A medida que el estudiante avanza en su aprendizaje, este sistema va a ser más cercano a la lengua objetivo, en este mismo sentido, podemos decir que existen algunas características principales de la IL que la componen y construyen. Estas características se pueden resumir en las siguientes cinco, como lo expone Alexopoulou (2011, pp. 35-55): sistematicidad, variabilidad, transferencia, permeabilidad y fosilización.

2. CONTEXTO

El contexto en el cual se realiza la investigación es *Spanish Adventure*: una escuela de español privada ubicada en San Carlos, Antioquia. Esta inició sus operaciones en diciembre del año 2016 pero se formalizó en mayo del 2017; sus clases tienen un enfoque comunicativo: con clases que giran en torno al uso real de la lengua. En palabras de Maati (2013):

[...] en el aula de idiomas, el significado proviene del uso, que desde su base se centra en la explotación de los aspectos comunicativos y discursivos del lenguaje, es decir que se debe estudiar la lengua con el fin de usarla en la vida real porque es un instrumento que facilita la comunicación entre sus usuarios. (p. 119)

Así mismo, esta escuela se caracteriza por ofrecer un aprendizaje fundamentado en la idea de inmersión cultural y natural. Por esta razón, ofrece cursos intensivos de una semana que constan de dos horas de clase teórico-práctica en grupos pequeños de máximo cinco personas y una hora de práctica con un tutor que lo ayuda a trabajar en su fluidez, pronunciación, vocabulario, entre otros.

La información específica sobre el perfil de los estudiantes que han visitado la escuela ayudó en la construcción de la muestra que se seleccionó en el presente estudio. Así pues, a continuación, se mostrará la información que se pudo recoger sobre el perfil de los estudiantes que han visitado la escuela (nótese que no se tienen datos concretos sobre los estudiantes que la visitaron en su primer año, 2017).

En total, según el conteo de los estudiantes que se obtiene a partir de los datos proporcionados por la empresa, entre enero del 2018 y marzo del 2020 han pasado por la escuela un total de 367 personas de 27 países diferentes, la mayoría de las personas procede de Europa; en segundo lugar, Norteamérica; en tercero, Oceanía; una pequeña parte de Asia y no se presenta un registro formal de personas provenientes del continente africano. Así mismo, se encontró que la mayoría de los estudiantes accedían a cursos de niveles intermedios (B1) y que, en una medida similar, acceden a cursos de nivel bajo (A2-A1).

3. METODOLOGÍA

Aunque los estudios que han usado la metodología del análisis de errores tienen un fuerte componente cuantitativo, sobre todo por el impacto positivo que ha tenido la tecnología a la hora de hacer la identificación y conteo de errores, se hace evidente, para este trabajo, que la parte cualitativa juega un papel crucial a la hora de tratar de encontrar o explicar el origen de los errores. Igualmente, tal como lo menciona Rigamonti (2006), los estudios en el contexto de la biografía lingüística o de la descripción contrastiva de errores con perfil biográfico son principalmente cualitativos y están relacionados en su mayoría con las particularidades de las interlenguas de cada individuo. En este orden de ideas, este estudio tiene un enfoque mixto debido a que se busca hacer una caracterización de los estudiantes de una institución en particular y contrastar esta caracterización con su desempeño lingüístico escrito, razón por la cual elegimos un diseño de investigación de estudio de caso exploratorio como lo plantea Yin (2003) pues «*as a research strategy, the case study is used in many situations to contribute to our knowledge of individual, group organizational, social, political, and related phenomena*» (2003, p. 1) ya que, como este tipo de estudios, el presente nace del deseo de intentar comprender mejor un proceso tan complejo como el aprendizaje de un nuevo idioma, además, este método «*allows investigators to retain the holistic and meaningful characteristics of real-life events such as individual life cycles, organizational and managerial processes...*» (Yin, 2003, p. 2).

También nos apoyamos en algunos principios de la investigación-acción educativa pues somos conscientes de que los resultados obtenidos en esta investigación son de utilidad para aplicar cambios y así mejorar la experiencia educativa de los estudiantes, es decir se espera tener un impacto positivo en la comunidad educativa o el contexto específico de aplicación. Según Creswell (2011, pp. 2-6) este tipo de investigación es importante por tres razones: (a) aporta a nuestro conocimiento, en su esfuerzo por mejorar continuamente los profesores, abordan problemas para buscar posibles soluciones y de esta manera hacen investigaciones para contribuir al conocimiento existente sobre dichos problemas; (b) mejora la práctica docente, pues los resultados de las investigaciones brindan a los educadores nuevas perspectivas de enseñanza y herramientas que les permiten desarrollar sus técnicas y de esta manera volverse profesionales más eficaces; (c) informa los debates sobre políticas, pues permite que los formuladores de políticas educativas tengan diversas perspectivas.

Para el desarrollo de la presente investigación, se usaron dos instrumentos principalmente: en primer lugar, para la recolección de la información cuantitativa, se implementó una tarea comunicativa de desempeño (ver anexo 1) en la cual, a partir de la recolección de un texto escrito, se tomó la muestra de las producciones de los estudiantes para el posterior análisis, tipificación y conteo de los errores; en segundo lugar, para recolectar la información cualitativa – y parte de la cuantitativa –, se realizó una encuesta que nos ayudó a acercarnos a elementos propios de la biografía lingüística de los estudiantes.

Selección de la muestra

Para el proceso de selección de la muestra, en primer lugar, se levantó un registro histórico de los estudiantes que han hecho parte de la Escuela; posteriormente, se definió el subgrupo de estudiantes que representaba la mayoría o una cantidad considerable de los estudiantes – el cual es estudiantes de nivel intermedio –. Posteriormente, se decidió generar un proceso específico de selección de una muestra que estuviera exclusivamente compuesta por este tipo de informantes. Para este, en primer lugar, se envió un correo a todos los estudiantes que, según el plan de estudios de la Escuela, se encontrasen en este nivel. Los cursos que pertenecen a este nivel son aquellos en los que el estudiante ya ha estado expuesto, al menos desde el punto de vista gramatical, a un mínimo de tres formas del pretérito y tiene cierta suficiencia al momento de usarlos, lo cual es “garantizado” en parte, y para los objetivos específicos e internos de la Escuela, por el hecho de que se encuentren en un curso – ya sea clasificado o porque llegó allí después de cursar los otros niveles – en el que el tema de los pretéritos (perfecto simple, imperfecto y perfecto compuesto) ya se haya cubierto. En conclusión, luego del proceso antes enunciado, como se indicó, se obtuvo una muestra de 21 estudiantes quienes, además de estar interesados, cumplían con los requisitos antes mencionados: (1) estaban en un curso de nivel intermedio por clasificación o por seguimiento del proceso del plan de estudios o (2) eran competentes a un nivel B1² según la observación y juicio de los clasificadores y docentes de la Escuela.

4. ANÁLISIS

Teniendo en cuenta que la corriente investigativa de AE basa sus metodologías en lo propuesto por Corder (1967, 1971, 1981). En este trabajo además se tomaron en consideración las propuestas hechas por Fernández (1992), Londoño (2008) y las diversas luces que nos dan los diferentes elementos teóricos expuestos en el marco conceptual para así establecer los siguientes pasos para el procedimiento de la marcación y el análisis de los errores:

- Identificar los errores que se pueden encontrar en el corpus.
- Describir y clasificar los errores.
- Cuantificar la información, es decir, conteo y análisis estadístico de los errores.
- Contrastar los datos cuantificables con el perfil demográfico y de aprendizaje de los estudiantes.
- Analizar los errores para ofrecer un marco explicativo o interpretativo práctico, así como posibles estrategias curriculares y didácticas para enfrentarlos.

Por otro lado, se utilizó un modelo de clasificación de los errores ya existente, tuvimos en cuenta principalmente los de Santos (1992), Fernández (1991) y Vázquez (1992) y finalmente nos decantamos por la clasificación propuesta por Santos (1992) ya que nos pareció más completa a

² Para esta determinación, se usó lo mencionado por el Marco Común Europeo de Referencia en lo concerniente a nivel de lengua B1 de los estudiantes.

nivel gramatical. Así pues, en la Tabla 1 veremos la clasificación que se utilizó en esta investigación, así como algunos ejemplos tomados del corpus usado para esta investigación.

Tabla 1. Tipología de errores

Criterio	Tipo	Convención	Definición	Ejemplo ³
Descriptivo (D)	Omisión	DO	Cuando el estudiante no escribe alguna unidad léxica, morfológica u ortográfica	- <u>[i]</u> Hola! - Sentí que tenía que tratar <u>[de]</u> hablar más español
	Adición	DA _d	Cuando el estudiante escribe algo que no debería estar escrito	- Les contaré sobre mi proceso de aprender idiomas
	Formación errónea	DF	El estudiante escribe una forma de manera incorrecta	- y creo que eso me <u>aprendió</u> la <u>mevoria</u> - Espero en el futuro <u>continuare mejorar</u> mi español
	Ausencia de orden oracional	DA _u	El estudiante no escribe la oración en el orden correcto	- tengo ganas de explorar el mundo mas frases mexicanas <u>para mejor comunicarme</u> con mi comunidad.
Pedagógico	Transitorios	A pesar que en la clasificación propuesta por Santos estaba este criterio decidimos que no era conveniente escogerlo ya que era necesario hacer un estudio diacrónico para evaluar errores de acuerdo a este criterio.		
	Sistemáticos			
Etiológico-lingüístico (EL)	Interlingüísticos	Inter	Cuando el error proviene de la interferencia de otra lengua en el repertorio del estudiante	- Mi madre estudiaba idiomas y es <u>una</u> profesora de francés - olvidé mucho de mis francés cuando <u>empecé aprendiendo</u> español
	Intralingüísticos	Intra	Cuando el error no parece ser producto de ninguna interferencia directa, sino que es producto de las propias reglas del español o de la interlengua del estudiante	- <u>Yo,</u> he hablado inglés y holandés desde que era joven El no usar las tildes
	Fonológicos	Debido a que hablamos de textos escritos, no tuvimos en cuenta errores en esta categoría.		

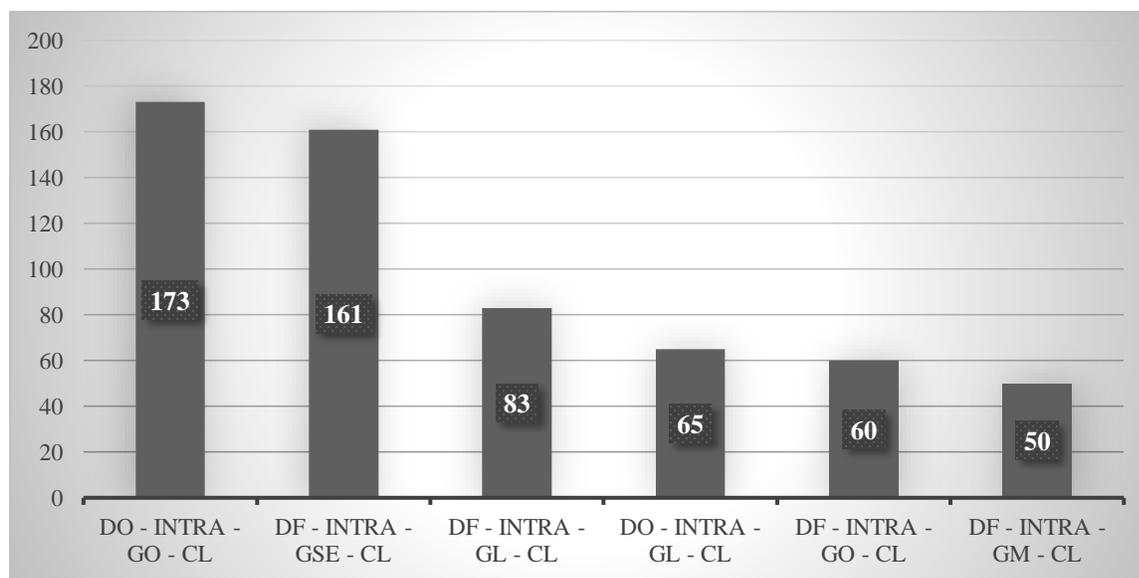
³ Tomados del corpus recolectado para el estudio.

Gramatical (G)	Ortográficos	GO	Escritura u omisión de signos de puntuación, o uso indebido de mayúsculas	- Me senti muy orgullosa cuando aprendi a pedir pan en una panaderia italiana
	Morfológicos	GM	Errores de adición, omisión o falsa formación de morfemas como errores de género, número, conjugaciones entre otros.	- Obviamente el pandemia causa muchos problemas - la gente en Bolivia no pueden
	Sintácticos	GSi	Errores que afectan el orden gramatical	- Podía me sumergía en el idioma por meses
	Léxicos	GL	Adición, omisión o falsa formación de palabras	- siempre las palabras que me ocurrió eran francés
	Semánticos	Gse	Cuando el estudiante conociendo la palabra o forma correcta usa una diferente	- Fue en este momento - siempre puedes hacer algo a continuar sus estudios
	Pragmáticos	GP	Errores en concordancia del tú y usted, así como uso de masculinos para referirse a las mujeres sobre todo cuando se trata de sí mismas	- si puedes ir a un lugar de habla Español y aprender allí, definitivamente es la mejor manera. La inmersión total da miedo, pero realmente acelera el proceso y mejora su acento
Comunicativo (C)	Locales	CL	Errores que no afectan la comunicación	- En este momento no estoy hacer nada para mejorar mi Español
	Globales	CG	Errores que dificultan la comprensión del mensaje	- porque muchos piezes hablan español

5. RESULTADOS

De acuerdo con el análisis, de los 21 textos escritos por los estudiantes con un promedio de 538.9 palabras por texto, se hallaron un total de 1056 errores los cuales fueron clasificados de acuerdo a los cuatro criterios seleccionados y descritos anteriormente: descriptivo, etiológico-lingüístico, gramatical y comunicativo. Como se puede observar en la categorización de la Tabla 1, debido a que cada error era anotado bajo cuatro criterios diferentes, luego de la terminación del proceso, se constató un total de 85 tipos de error o de 85 combinaciones diferentes de estos cuatro criterios. En la Gráfica 1, podemos ver las combinaciones más recurrentes.

Gráfica 1. Combinaciones de errores más recurrentes en la muestra analizada.



La combinación más frecuente fue la de los errores de omisión de origen intralingüístico de tipo ortográfico y que no afectan el mensaje a simple vista del texto, es decir, comunicativos locales. Esta combinación, según observaciones profundas de los datos, coincide con una marcación mayormente ligada a la omisión de tildes como, por ejemplo, “ingles” por “inglés” y “mas” con sentido aditivo por “más”, también incluimos aquí cuando el estudiante no escribía signos de ortografía adecuados como signos de pregunta y admiración como “hola!”, pero, en algunas ocasiones, también se omiten puntos y comas. En segundo lugar, dentro de nuestro ranking, tenemos los errores de formación de origen intralingüístico, los cuales, a nivel gramatical, son de tipo semántico. Estos podrían entenderse como errores que reflejan que el estudiante, incluso conociendo una forma más adecuada, atribuyó una diferente al significado específico que necesitaba, un ejemplo más claro de esto es lo que se observa a continuación:

Ejemplo 1:

Como me gusta mucho el idioma, continué a estudiar más. Cada día **aprendí** otra palabra o otra oración

Los errores en la elección del tiempo o forma verbal correcta fueron de los más comunes en esta combinación. Tal como se observa en el ejemplo 1, hubo errores en la elección entre el pretérito perfecto y el pretérito imperfecto, aunque sería importante nombrar otros de los que surgieron en este contexto como aquellos en los que se generaron confusiones entre ser/estar, saber/conocer, por/para, entre otros.

Ejemplo 2:

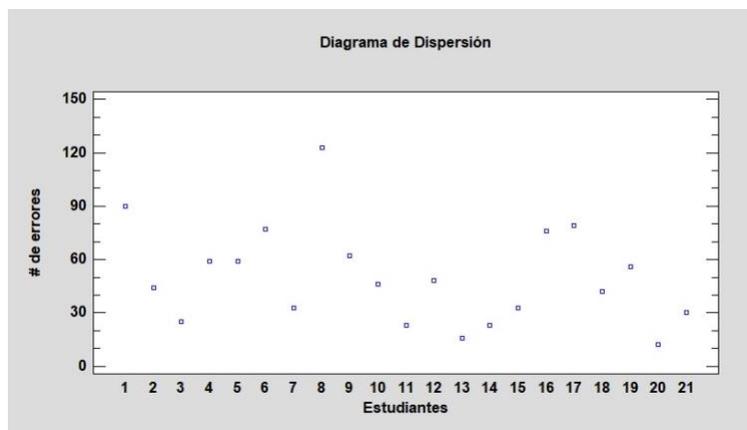
Por eso ahora **estoy** fluido en inglés

Ejemplo 3

Empecé aprender español desde hace dos años para prepararme **por** mi primer viaje a America del sur

Así como las combinaciones, la marcación de los 1056 errores entre los 21 alumnos presentó una serie de particularidades que vale la pena comentar en esta sección de este capítulo. Tal como se observa en la gráfica o diagrama de dispersión (Gráfica 4), se encontraron varios elementos interesantes que discutiremos en esta última parte de la presentación general de los datos de la prueba.

Gráfica 2. Diagrama de dispersión de los errores.



Descripción de la marcación de errores por criterios

Para ilustrar de una mejor manera la variedad en los errores y en su catalogación, pasaremos a describir los errores generales de los estudiantes en sus producciones, ahora dividido o subcatalogado por criterios. Obsérvese, por ejemplo, para empezar, la Tabla 2, una tabla en la que se especifican y contabilizan los errores de acuerdo con el criterio descriptivo.

Tabla 2. Resumen del conteo de errores por criterio descriptivo.

Criterio descriptivo	Cantidad
Formación errónea	559
Omisión	343
Adición	143
Ausencia de orden gramatical	11
Total	1056

Como se puede ver, las formaciones erróneas representan más de la mitad de los errores, mientras que los errores por omisión son casi un tercio del total y los errores de adición y ausencia de orden gramatical no alcanzan a representar una quinta parte del total de los errores, siendo este último tipo de error el menos frecuente con tan solo once incidencias de 1056. Podremos visualizarlo mejor en la Gráfica 3.

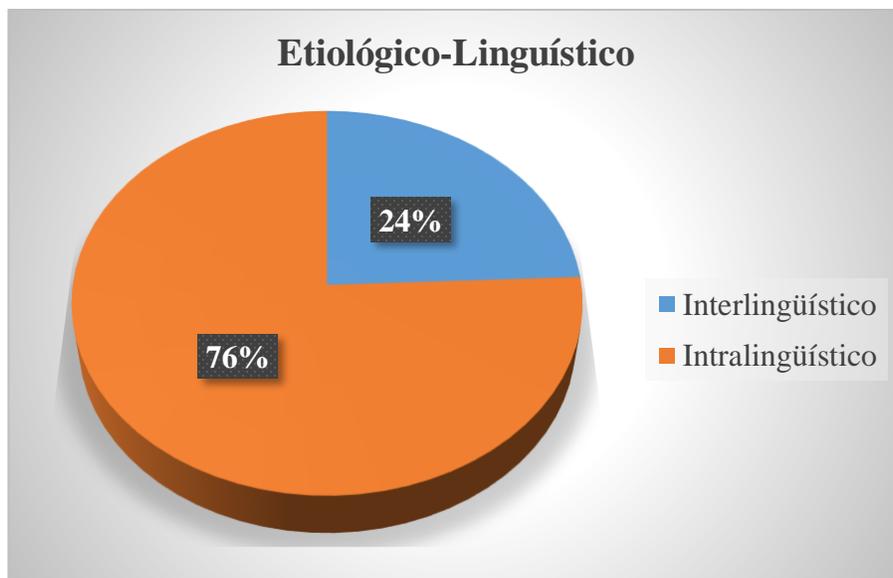
Gráfica 3. Resumen de errores específicos del criterio descriptivo.



En términos generales, los resultados antes esbozados llaman la atención sobre cómo la mayoría de los errores a nivel descriptivo se concentran en dos categorías y, teniendo en cuenta que la mayoría de errores de omisión son ortográficos, la mayoría de los errores sería de formación. Esto nos permite empezar a reflexionar sobre el impacto que tiene la confusión de estructuras lingüísticas en la interlengua de los estudiantes.

Para el caso del criterio etiológico-lingüístico, identificamos tan solo 257 casos de errores que tienen su origen en la interferencia de algunas de las lenguas en el repertorio de los estudiantes frente a 799 errores que no parecen tener relación con otra lengua, sino que se producen en el proceso de aprendizaje del nuevo idioma y que incluso pueden ser producto de las mismas reglas de la lengua meta vemos como es la distribución porcentual en la Gráfica 4.

Gráfica 4. Resumen de errores específicos del criterio etiológico-lingüístico.



Ahondando ahora un poco más en el criterio de orden lingüístico, al observar la Tabla 3, se pueden encontrar ciertas regularidades en lo que ocurre, sobre todo, en los errores de tipo ortográfico, léxico y semántico, en términos de cantidad de errores.

Tabla 3. Resumen de errores específicos del criterio gramatical.

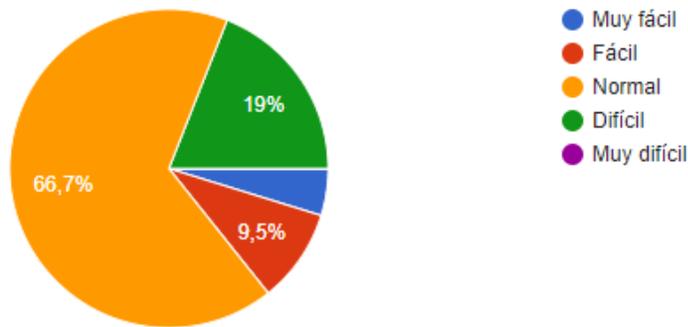
Criterio gramatical	Cantidad
Ortográfico	377
Léxico	272
Semántico	239
Morfológico	106
Pragmático	38
Sintáctico	24
Total	1056

La encuesta: una mirada más profunda a las realidades de los estudiantes

Percepción de la prueba

En primer lugar, el nivel de dificultad percibido en la prueba fue mayoritariamente normal, pues 14 personas (66,7 %) eligieron esta opción y solo cuatro personas (19 %) consideraron que la prueba era difícil. Así mismo, se observó que, para dos personas (9,5 %), fue fácil, y, para una (4,8 %), la prueba fue muy fácil como vemos en la Gráfica 5.

Gráfica 5. Percepción de dificultad sobre la prueba.



De hecho, esta información se complementa con el hecho de que, según las respuestas a la pregunta n.º 2, el 95,2 % (20) de los estudiantes consideró que tenía los conocimientos para desarrollar la prueba y solo una persona señaló que no tenía los conocimientos suficientes para hacerlo⁴. Lo anterior nos permitirá reflexionar además sobre la posible influencia que tiene la percepción de dificultad con la forma de afrontar el texto.

Los estudiantes aseguraron tener dificultades principalmente en dos aspectos: por un lado, el gramatical, donde nueve de los estudiantes, en una pregunta abierta, indicaron tener dificultades relacionadas con el accidente verbal; por ejemplo, el estudiante 3 dice que su mayor dificultad es «Usar los verbos y sustantivos correctos. Usar los tiempos verbales correctos» o el estudiante 5 también expresó su dificultad al escribir el texto con las siguientes palabras «Utilizando los verbos en pasado correctamente y escribiendo en los tiempos correctamente». Cuatro estudiantes referenciaron dificultad con el léxico diciendo por ejemplo «Cuando no sé una palabra en español»; por otro lado, 8 de ellos hacían referencia a problemas que podemos relacionar directamente con la competencia estratégica a la hora de afrontar el texto escrito, es decir dificultades propias que se presentan a la hora de escribir un texto sobre algún tema específico con comentarios como

⁴ Vale la pena señalar que esta persona no es la que posee el mayor número de errores.

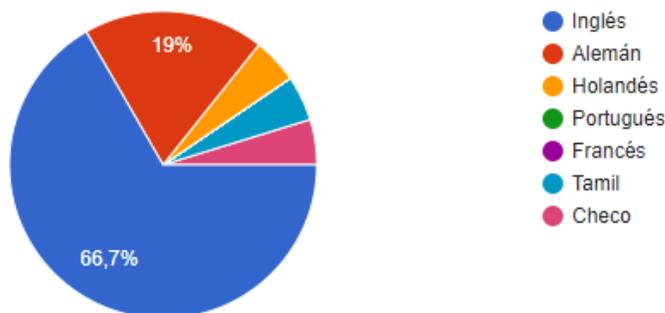
«Intentando traducir mis pensamientos de la tema directamente...necesitaba simplificarlos» o «Desarrollar el flujo del texto y el argumento».

En general, encontramos una buena recepción de la prueba: 11 de los 21 estudiantes encontraron la motivación tan atrayente que estarían dispuestos a enviar a un concurso su texto para que eventualmente fuera publicado. Además, la totalidad de los estudiantes indicaron en pregunta justificada que les había gustado ser parte de la actividad: nueve personas encontraron en la prueba una buena oportunidad para practicar o aplicar su español dijeron por ejemplo: «Si mucho porque me di cuenta otra vez de lo mucho que extraño y amo hablar y practicar español» y «Si, a mi me ha gusta mucho porque pude practicar mi espanol y pensar de mis buenas timesteps cundo estuve viajando en paises en donde puede hablar espanol con la gente». Ocho personas encontraron que fue un buen momento de reflexión sobre su aprendizaje por ejemplo el estudiante 19 dijo: «Si, fue interesante a mirar hacia atras el tiempo que gane aprendiendo espanol. Un momento para reflexionar». Para el resto, su razón principal fue ser de ayuda al proceso de investigación en general o al investigador en particular por ejemplo un estudiante dijo «Si. La investigación académica es importante y es genial que puedo ayudar». Esto nos permite pensar en cómo estas maneras de ver el texto podrían repercutir en el desempeño de los estudiantes pues marcan una posición frente al texto desarrollado.

Aspectos relacionados con el contexto y repertorio lingüístico

En esta sección, que estaba dedicada a entender el intrincado lingüístico y cultural de los estudiantes, podemos observar, en la Gráfica 6, que la mayor parte de ellos tiene como lengua materna o primera el inglés, es decir el 66,7 % (14) y que los germano-parlantes representan el 19 % (4) de la muestra. El holandés, el checo y el tamil cuentan con un representante (4,8 %) cada uno, por lo que podríamos pensar que es una representación minoritaria en la prueba, pero interesante para los análisis posteriores en términos de diversidad en el repertorio de lenguas de referencia.

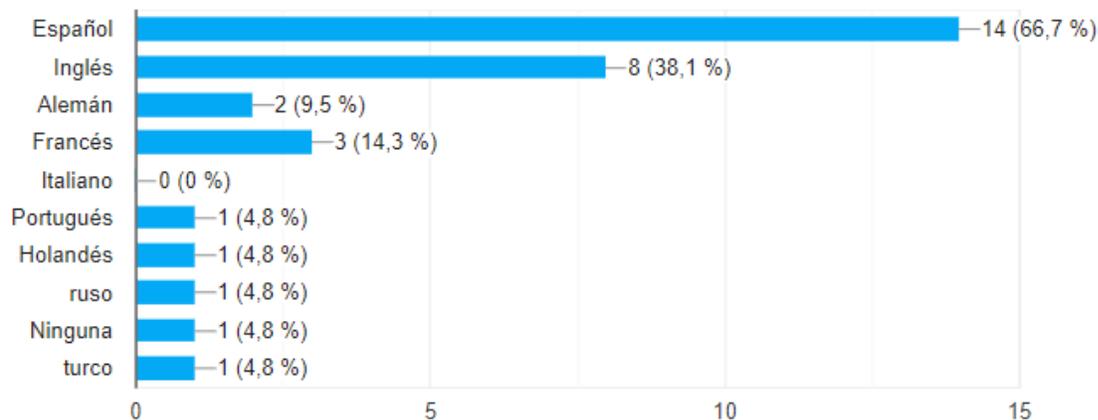
Gráfica 6. Lengua materna (primera) de los estudiantes.



Tal como se observó en las respuestas a la encuesta para esta sección, todos los estudiantes no angloparlantes consideran ser competentes para interactuar y comunicarse en inglés, mientras que

solo 14 del total de la muestra se considera competente para interactuar y comunicarse en español. Aunque la mayoría de los estudiantes ha intentado aprender francés, tres de ellos se consideran competentes para interactuar y comunicarse en este idioma mientras que 11 no se consideran competentes como vemos en la Gráfica 7.

Gráfica 7. Repertorio lingüístico.



En lo que respecta a su relación con la escritura, vemos unos resultados muy variados. Algunos escriben de forma muy incipiente o emergente o consideran que la escritura es necesaria, mientras para otra parte de la muestra se evidenció que es importante e incluso indispensable el proceso escritural pues en muchas ocasiones forma parte de su trabajo, mientras que, en otras, es parte de su vida como vemos en la Gráfica 8.

Gráfica 8. Frecuencia de escritura en lengua materna.



Aspectos demográficos y de procedencia

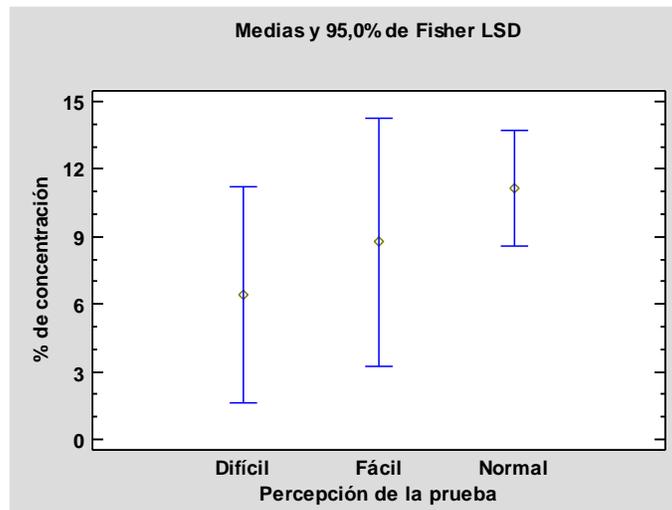
En lo que respecta a la descripción demográfica, se tipificó que se contó con un grupo mixto con 81 % (17) de mujeres y tan solo 19 % (4) de hombres. En cuanto a la edad, vemos en la gráfica 13 que la mayoría, 14 estudiantes (66,7 %), se encuentra en el rango de edad 25-34, cuatro estudiantes (19 %) tienen 24 años o menos y tres (14,3 %) están entre 35-44, todos con profesiones diferentes pues a la pregunta en que trabajas contestaron: «Press Assistant», «Profesora, primaria», «Psicoterapeuta», «Ingeniero en Software», «Infermera», «Communications Officer / for Environmental Charit», «Trabajo social y administración», entre otros. Encontramos que seis estudiantes nacieron en los Estados Unidos, siete en el Reino Unido, tres en Alemania, una en Austria, una en Republica Checa, una en Canadá y una en Suráfrica.

6. DISCUSIÓN

Percepción de dificultad

Después de hacer una observación general del comportamiento de los datos con respecto a la percepción de dificultad, se decidió graficar una tabla de medias para comparar la media de concentración de errores en contraste con esta categoría. En este sentido podemos notar que la mayoría de los estudiantes percibió que la prueba tenía una dificultad normal o fácil. Sin embargo, en el desempeño de la prueba escrita vemos que las personas que tienen una percepción de que la prueba fue difícil tiene una menor concentración de errores que los demás como lo vemos en la Gráfica 9.

Gráfica 9. Percepción de dificultad vs. errores.



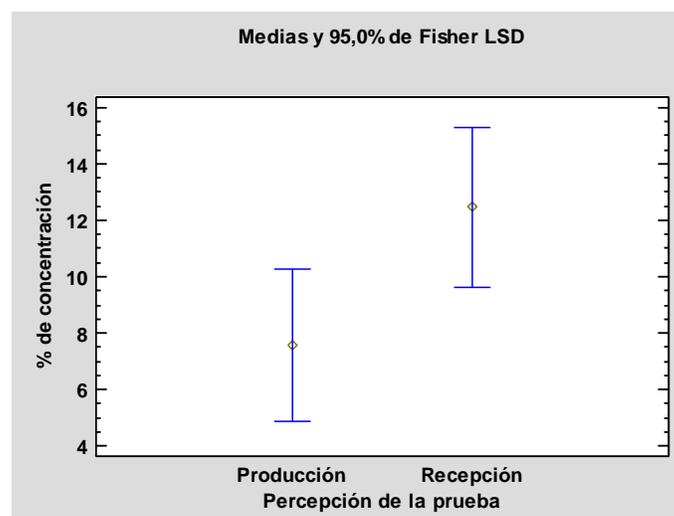
En este sentido, mencionaremos algunas características que comparten estas personas, que tienen una percepción de que la prueba fue difícil, y su interlengua. En primer lugar, todos tienen entre 25 y 34 años y como lengua materna hablan inglés, la mayoría de estos estudiantes proviene de Inglaterra y uno de los Estados Unidos. En su repertorio lingüístico, casi todos tienen únicamente

español y uno de ellos dice no tener otra lengua en su repertorio, sin embargo, todos tomaron clases de francés alguna vez en su vida. Este estudiante, 18, no posee ninguna otra lengua en su repertorio solo ha estudiado español por 3 meses aproximadamente, mientras que el resto lleva entre 3 y 5 años. Por esto no es raro que la estudiante 18 no considere el español en su repertorio mientras el resto sí.

Estos estudiantes presentan errores ,principalmente de formación errónea los cuales son léxicos y semánticos, lo que concuerda con lo que expresó el estudiante 3 acerca de lo que más dificultad le dio al escribir la prueba para él fue «Usar los verbos y sustantivos correctos. Usar los tiempos verbales correctos». No es de extrañar que muchos hayan hecho referencia a dificultades en el uso correcto de los tiempos pues es el accidente verbal el que comúnmente genera mayores dificultades para los estudiantes de español como lengua extranjera o segunda. Además, una de las motivaciones iniciales de este trabajo era descubrir las dificultades semánticas que presentan los estudiantes en el uso correcto de las formas del pasado en español por lo que nos permite reflexionar acerca de las estrategias más adecuadas para enfrentar las dificultades semánticas de los estudiantes no solo en el uso de tiempo sino de palabras que generan una disyuntiva semántica como *ser/estar*, *por/para*, *saber/conocer*, etc.

Lo dicho anteriormente acerca de la percepción de dificultad de la prueba va en concordancia con otra percepción de dificultad con respecto a las competencias del español obtenida en una de las preguntas de la encuesta. En este sentido, según la comparación hecha entre las medias del porcentaje de concentración de errores podemos ver que los estudiantes que consideran que una competencia de producción tenía más dificultad tuvieron una media en la concentración de errores más baja con respecto a aquellos que consideraron más difíciles las competencias de recepción (audición y lectura) como se ve en la Gráfica 10.

Gráfica 10. Percepción de dificultad vs. errores.



Se puede hablar de una tendencia desde lo cognitivo a esforzarse más en aquellas competencias en las que se tiene mayor dificultad. Todo esto repercute curricularmente, desde nuestra mirada, en que es necesario resaltar la importancia del desarrollo de las diferentes habilidades y competencias que se requieren para entablar una comunicación exitosa en la lengua meta a todos los niveles. Así mismo, nos llama la atención como educadores, puesto que da cuenta de que ciertas percepciones del estudiantado (específicamente en nuestra muestra y para nuestro contexto) pueden llegar a tener un impacto en su desempeño.

En lo concerniente a origen y procedencia, en primer lugar, se agruparon a los procedentes de “Europa”, pero separándolos de los del “Reino Unido”; y se agruparon a los de Estados Unidos y Canadá en la categoría “Norteamérica”. Como se muestra en las Tablas 4 y 5, los valores de los porcentajes de concentración de errores de las diferentes categorías por región nos permiten deducir que nos encontramos ante una muestra en la que cada grupo es homogéneo internamente. Además, como mencionamos antes, si el valor de la curtosis y el sesgo estandarizado se encuentran entre -2 y 2 entonces vemos que la distribución de los subgrupos (categorías) es normal.

Tabla 4. Resumen de datos para la variable de procedencia.

Procedencia	Recuento	Promedio de concentración de errores	Desviación estándar	Coficiente de variación	Mínimo	Máximo
Europa	6	9,77461	5,41648	55,4138%	4,62777	20,1299
Norteamérica	7	7,6975	4,88911	63,5155%	2,64026	16,8224
Reino Unido	7	9,75701	5,67284	58,1412%	2,54237	19,0
Total	20	9,04146	5,14347	56,8876%	2,54237	20,1299

Tabla 5. Resumen de datos para la variable de procedencia II.

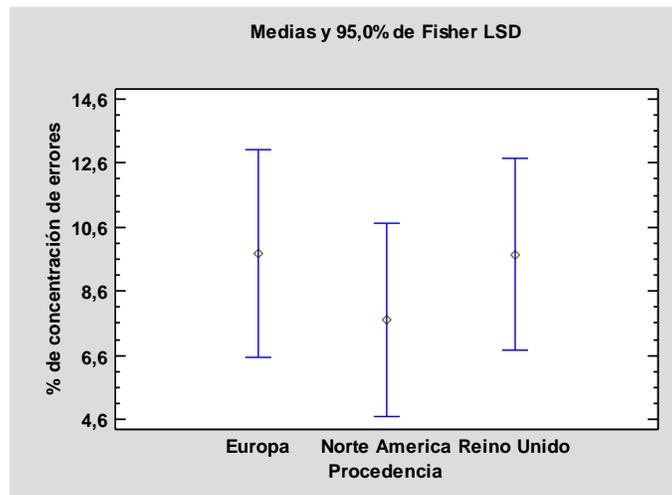
Procedencia	Rango	Sesgo estandarizado	Curtosis estandarizada
Europa	15,5021	1,77556	1,87517
Norteamérica	14,1822	1,27505	0,586173
Reino Unido	16,4576	0,376522	-0,121588
Total	17,5875	1,53108	0,0413789

Si bien el promedio de la concentración de los errores es bastante similar entre los subgrupos, podemos ver una ligera diferencia en el grupo de Norteamérica. Como dice Fernández:

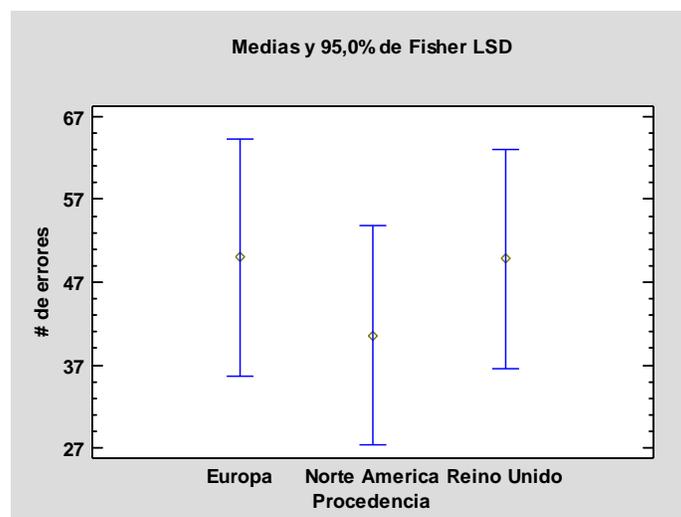
El aprendizaje de español por parte de grupos de lengua materna distintos tiene un alto porcentaje de universalidad y al mismo tiempo se presenta todo el traspasado por la influencia de lo particular de cada grupo. Tenemos al final la imagen de un mismo cuadro teñido por diversas tonalidades de color, o de una misma melodía con variaciones de orquestación y de ritmo. (1992, p. 377)

En este sentido, al ver la Gráfica 12, no encontramos una diferencia significativa entre las medias de concentración de errores según el lugar de procedencia; sin embargo «esta universalidad no niega lo idiosincrático de cada uno de los grupos de lengua materna e incluso de cada aprendiz o tipos de aprendices» (Fernandez, 1992, p. 378). Por tal motivo, podemos ver que la media del grupo de Norteamérica es ligeramente más baja que la de Europa o la del Reino Unido. Además, si miramos la Gráfica 13, podemos ver que las medias del número de errores y el porcentaje de concentración se comportan de manera similar.

Gráfica 12. Procedencia vs. concentración de errores.

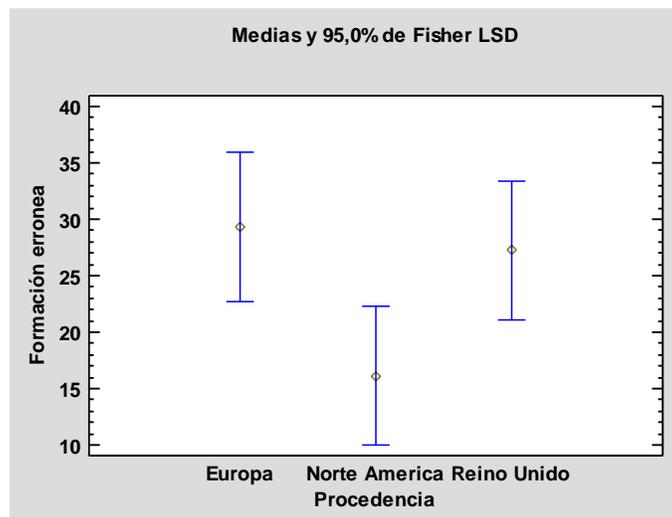


Gráfica 13. Procedencia vs. número de errores.



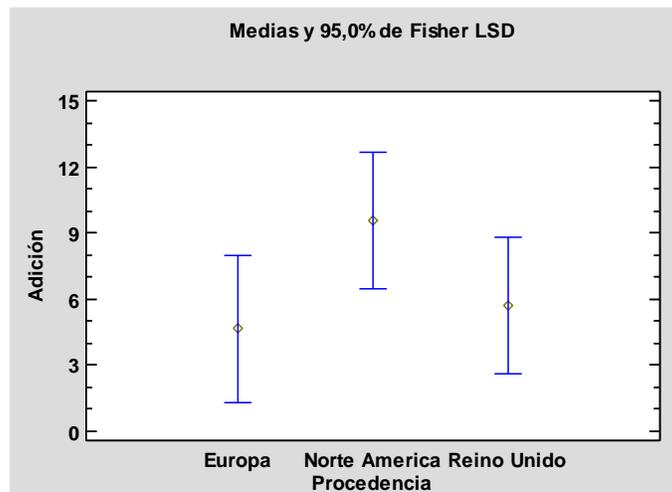
Si analizamos las diferencias en la concentración de errores según el tipo de errores en los diferentes criterios, podremos ver más claramente las características y diferencias de un grupo con respecto al otro. Por ejemplo, en el criterio descriptivo, no se encuentra ninguna diferencia en el comportamiento de las medias en las categorías de omisión y ausencia de orden gramatical pues los subgrupos presentan valores bastante similares en estas dos categorías. Sin embargo, como veremos en la Gráfica 14, en el caso de la formación errónea vemos una pequeña tendencia de Norteamérica a acumular menos errores de este tipo, obsérvese que la región Europa es la que tiene una media de errores mayor en este aspecto.

Gráfica 14. Procedencia vs. errores formación errónea.



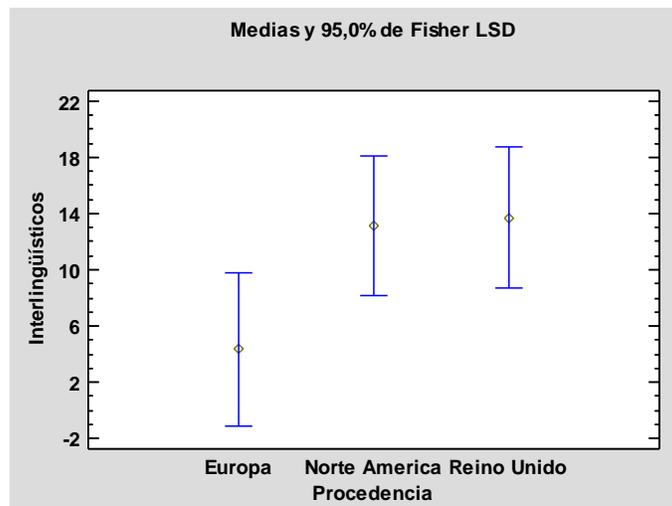
Otra categoría en la que encontramos una pequeña diferencia es *adición* en la cual los estudiantes provenientes de Norteamérica poseen una media mayor de errores como veremos en la Gráfica 15. Esto nos permite reflexionar acerca de la influencia que genera, no solo la lengua materna sino, el lugar de origen en el desempeño de los estudiantes puesto que a pesar de que los de Norteamérica y Europa comparten como lengua materna el inglés, las dificultades que presentan a nivel descriptivo son diferentes.

Gráfica 15. Procedencia vs. errores adición.

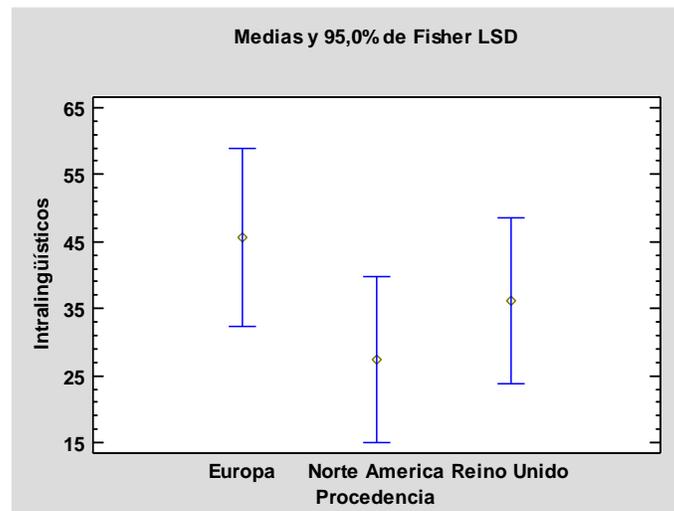


En lo que respecta al criterio etiológico-lingüístico, vemos en las Gráficas 16 y 17 cómo los estudiantes que vienen de un país anglosajón (categorías Norteamérica y Reino Unido) tienen mayor concentración de errores de tipo intralingüístico y, por el contrario, los estudiantes de la región Europa, es decir, que no provienen de países anglosajones, tienen una mayor cantidad de errores intralingüísticos.

Gráfica 16. Procedencia vs. errores interlingüísticos.



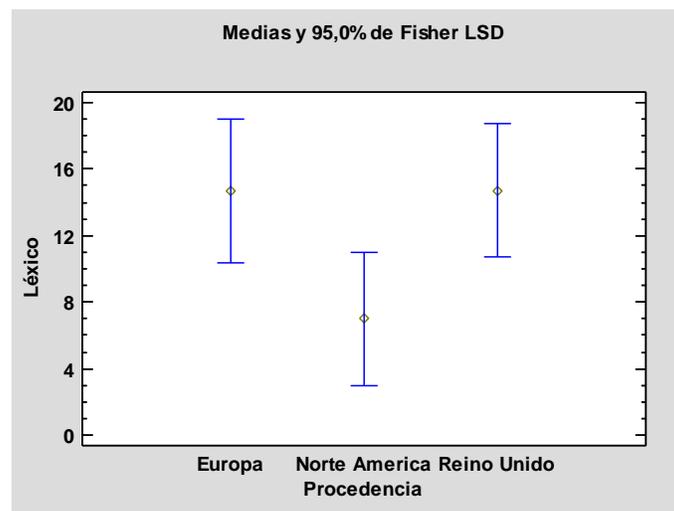
Gráfica 17. Procedencia vs. errores intralingüísticos.



Por un lado, es importante hacer notar al lector que sería difícil identificar si realmente hay menos interferencia en la muestra o si más bien hay una dificultad para identificar esa interferencia por parte del equipo de investigadores debido al desconocimiento de la gramática de la lengua madre de los estudiantes del subgrupo Europa o de alguna de las otras lenguas en su repertorio. Por otro lado, lo que sí podemos deducir de esta información es que hay una interferencia menor del inglés en los estudiantes de origen europeo sin que ello signifique que no la haya.

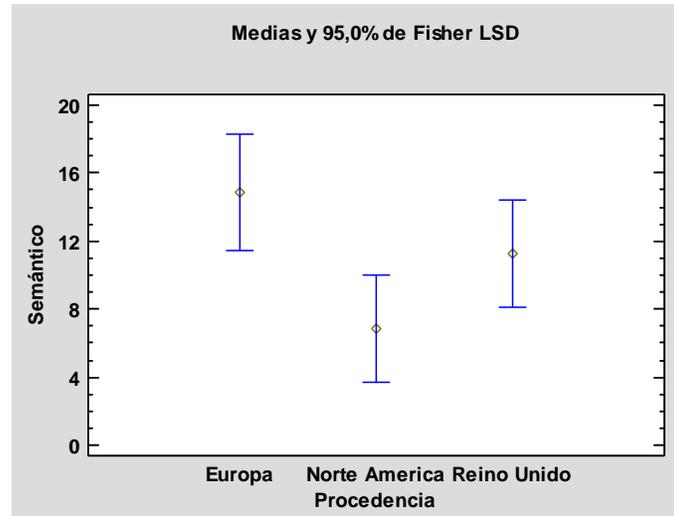
A nivel gramatical, encontramos especialmente una interesante tendencia a nivel léxico en la cual los estudiantes de Norteamérica tienen un mejor desempeño pues, como se observa en la Gráfica 18, los estudiantes provenientes de Europa y Reino Unido tienen una media más alta en desajustes a nivel léxico que los de Norteamérica.

Gráfica 18. Procedencia vs. errores léxicos.



Por último, en el caso de Europa (véase Gráfica 19), vemos que hay una mayor incidencia en errores de tipo semántico, es decir mayor confusión en el uso de diferentes significados. Lo que indica que los estudiantes que proceden de países no angloparlantes tienen más desajustes a nivel semántico.

Gráfica 19. Procedencia vs. errores semánticos.



Vemos entonces que, si bien el comportamiento de los grupos es bastante similar, encontramos pequeñas diferencias que caracterizan los grupos y que, a pesar de que el grupo Norteamérica y Reino Unido comparten la misma lengua materna, no son completamente homogéneos. Sin embargo, el observar una menor cantidad de errores en las producciones de las personas de Norteamérica nos lleva a pensar en lo que afirma Fernández que es «[...] debido al grado de acercamiento lingüístico y sociocultural de cada uno de los grupos en lo que se refiere al español y a lo español. La mayor proximidad es factor de facilitación [...]» (1991, p. 278). En lo que se refiere a Europa, por un lado, el conjunto no posee estudiantes que provengan de un país con una lengua materna de origen latino, por lo que probablemente hay una cercanía mayor entre el inglés y el español a nivel lingüístico que el checo, el alemán o el holandés. Por otro lado, Estados Unidos y Canadá son mucho más cercanos al español a nivel sociocultural pues la influencia de la cultura latina en estas regiones es notablemente mayor que la que tiene España en Europa o Reino Unido.

Todo esto puede implicar que, a nivel curricular, se debería hacer más énfasis en los estudiantes con procedencia diferente a la de Estados Unidos en contenidos socioculturales que les permitan acercarse de una mejor manera al español y lo hispano/latino, sobre todo desde lo semántico e incluso desde lo semiótico. No obstante, como mencionamos antes, la interferencia, o en general la transferencia, podría ser un factor que no es tan fácil determinar y su influencia en el proceso de aprendizaje, a pesar de carecer del protagonismo del que gozaba en las corrientes investigativas del análisis contrastivo, sigue siendo de vital importancia.

Repertorio lingüístico

Si hablamos de las lenguas diferentes al español que tienen en su repertorio los estudiantes, encontramos que la mayoría, es decir 11 de los 21 estudiantes que hacían parte de la muestra, solo tenían el inglés, su lengua materna, en su repertorio lingüístico. Siete estudiantes tenían, además de su lengua materna, otra lengua en su repertorio. Una persona tenía en total tres lenguas en su repertorio y otras dos tenían en total cuatro incluyendo su lengua madre. Debido a que no era posible tener grupos suficientemente representativos por cantidad de lenguas en el repertorio, los dividimos en dos: los que solo poseen una lengua adicional en su repertorio y los que poseen dos o más lenguas.

En primer lugar, para confirmar la homogeneidad y la distribución normal vamos a observar en la Tabla 6 que el coeficiente de variación es menos de 80 % y la curtosis y el sesgo están entre los valores de -2 y 2.

Tabla 6. Resumen de datos estadísticos para repertorio de lenguas.

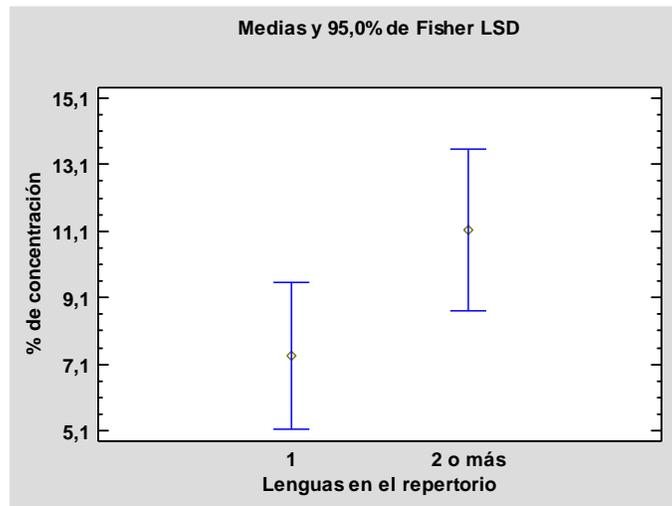
Repertorio de lenguas	Recuento	Promedio	Desviación estándar	Coefficiente de variación	Mínimo
1	11	38,0909	22,7	59,5943 %	12,0
2 o más	9	57,1111	18,7113	32,7629 %	23,0
Total	20	46,65	22,6467	48,5459 %	12,0

Tabla 7. Resumen de datos estadísticos para repertorio de lenguas II.

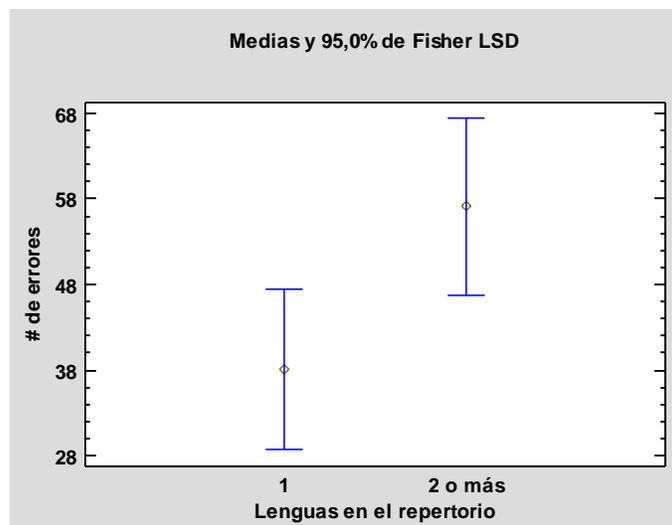
Repertorio de lenguas	Máximo	Rango	Sesgo estandarizado	Curtosis estandarizada
1	90,0	78,0	1,69494	1,07914
2 o más	79,0	56,0	-0,566513	-0,230839
Total	90,0	78,0	0,55101	-0,813253

Al comparar las medias, vemos una concentración mayor de desajustes en estudiantes que tienen dos o más lenguas en su repertorio como podemos apreciarlo en las Gráficas 20 y 21.

Gráfica 20. Lenguas vs. concentración errores.



Gráfica 30. Lenguas vs. número de errores.



7. CONCLUSIONES

El presente trabajo se hizo con el objetivo de analizar el desempeño de estudiantes de la escuela Spanish Adventure ubicada en el municipio de San Carlos – Antioquia en procesos de producción escrita en contraste con su perfil demográfico y de aprendizaje. Debido al carácter exploratorio del estudio, este no busca hacer ningún tipo de generalizaciones, de hecho, por su naturaleza dirigida hacia la acción-educativa busca mejor pensarse como una exploración que podría ser transferible a otros contextos. Para alcanzar el fin antes expuesto, se utilizó un enfoque de investigación mixto: cualitativo y cuantitativo. En primer lugar, se aplicó una prueba escrita a los estudiantes y posteriormente se les envió una encuesta que recolectaba información demográfica y de aprendizaje. Una vez recolectadas las producciones escritas de los estudiantes, procedimos a hacer el marcaje y conteo de los errores para luego hacer un contraste con la información obtenida en la encuesta y, finalmente, por medio de métodos de la estadística descriptiva e inferencial, analizamos las variables que presentaron mayor variación o en las que se observó un comportamiento particular.

No cabe duda de que cada estudiante es un universo diferente con un recorrido lingüístico propio y, al tener una nueva lengua meta, todo ese universo lingüístico interpreta esa nueva lengua de manera que hace analogías e hipótesis que pueden resultar en un afortunado acierto o en un no menos afortunado “error” que gracias a los cambios de significado que ha adquirido la palabra en el campo de la enseñanza de lenguas le han dado connotaciones positivas que se consolidan cada vez más en el área. Este trabajo es un estudio preliminar sobre aprendizaje y enseñanza de idiomas en el oriente antioqueño. Además, muestra una cierta practicidad para repensar las dinámicas curriculares, pues pocos trabajos persiguen un objetivo pragmático que puedan estar realmente al servicio de la sociedad o del investigador.

A partir de los resultados que encontramos en los 21 textos de los diferentes participantes un total de 1056 errores para un promedio de 50,28 errores por estudiante en textos con un promedio de palabras de 538,9 los cuales fueron clasificados según cuatro criterios simultáneamente y generó un total de 85 tipos de combinaciones diferentes, llegamos a las siguientes conclusiones: (1) es necesario hacer más énfasis a nivel curricular en el desarrollo de la competencia escrita, (2) se necesita dedicar más tiempo y encontrar nuevas maneras de abordar el desarrollo de las capacidades y conciencia semánticas de los estudiantes para que puedan hacer una correcta elección de palabras con el significado que quiere expresar.

A la luz de los datos obtenidos en el criterio etiológico-lingüístico podemos confirmar lo que dice Fernández (1991, p. 10) sobre el hecho de que los errores producto de la interferencia de la lengua solo representan un máximo de 33 % de total de errores producidos por los estudiantes y en nuestra investigación solo alcanza el 24 %. En el criterio gramatical, los errores más recurrentes fueron los de tipo ortográficos con 377 recurrencias seguidos de los de léxico con 272 y los semánticos con 239. En cuanto al criterio comunicativo, encontramos lo que podríamos decir en general un buen desempeño puesto que casi ningún error afectaba notablemente la comunicación. En este sentido, concluimos que deberíamos establecer estrategias para centrarnos, al momento de descubrir el

origen de los errores o incorrecciones de nuestros estudiantes en la Escuela, en elementos diferentes al criterio de interferencia.

A partir de la discusión planteada en el análisis podemos concluir que, respecto a la procedencia, pudimos llegar a que no solo la lengua de origen, sino el lugar de origen influyen en el desempeño del estudiante a nivel escrito según nuestra muestra, obsérvese la diferencia entre los anglosajones estadounidenses y los anglosajones británicos. Además, de acuerdo con los datos estadísticos de este estudio, las personas de nuestra muestra con más lenguas en su repertorio tienden a cometer más errores... ¿por qué? Si bien no podemos identificar fácilmente interferencia de otras lenguas, tampoco podríamos reducirnos a pensar que solo una de estas estructuras va a interactuar con la lengua meta del estudiante pues varias estructuras podrían interactuar con esta principalmente y, cómo podemos ver en nuestros datos, aquellas estructuras que sean más parecidas a la lengua meta. No obstante, no tenemos suficiente información para seguir por esa reflexión de forma contundente y definitiva.

En general, llegamos a que es necesario identificar de mejor manera las necesidades inmediatas de los estudiantes a corto y mediano plazo para de esa manera adaptar los materiales, propuestas y temas de clases y de planes de estudio. Además, es necesario generar más materiales que permitan el desarrollo de las destrezas secundarias (lectura y escritura) pues probablemente se han visto en detrimento por el enfoque en la oralidad del programa de la escuela.

Las limitaciones a las que estuvo sujeta la investigación fueron variadas, principalmente teniendo en cuenta que al inicio y planteamiento de la tesis no estaba contemplada una pandemia mundial por lo que se esperaba contar con estudiantes presenciales en la escuela Spanish Adventure, pero debido a todos los cambios en el año 2020 se hizo con ex estudiantes de la escuela y estudiantes de la modalidad virtual. A nivel teórico fue difícil encontrar estudios locales en el área puesto que las investigaciones en el área de aprendizaje y enseñanza de idiomas en Colombia aún son incipientes. A nivel metodológico como se mencionó antes la falta de conocimiento de otras lenguas en los repertorios de los estudiantes, así como conocimientos más especializados en lingüística contrastiva. En lo que se refiere a los resultados y el análisis, si bien hay una centralización en la información de tipo cuantitativo, la parte cualitativa también fue esencial en todo el proceso investigativo principalmente en la construcción, implementación y análisis de los datos, esta se consideró como el elemento que guiaba, era transversal.

Por otro lado, nos surgen diferentes preguntas que podrían plantear futuras líneas de investigación como, por ejemplo, el papel real de las lenguas que hay en el repertorio del estudiante en el aprendizaje de una nueva lengua, sin reducir esto a la mera interferencia o transferencia pues las estructuras gramaticales de cada lengua van a intentar interpretar la nueva lengua interactuando de diversas maneras y formando estructuras que vienen de todo un proceso cognoscitivo que pone en diálogo las diferentes estructuras gramaticales y conocimientos socioculturales. También sería interesante un estudio en esta línea para comprobar la relación del número de lenguas con la cantidad de errores teniendo en cuenta la cantidad exacta en el repertorio lingüístico de los estudiantes. Así mismo, una línea de investigación que indague por la influencia o interferencia de una lengua, pero centrados en las habilidades de escritura. Hablamos de una interlengua escrita con

influencia no solo de la gramática sino de la escritura en lengua madre y otras lenguas. Y, finalmente, investigaciones que indaguen sobre el desempeño de los estudiantes a otros niveles de la lengua como hablar, leer, escuchar, interactuar o mediar.

Sería importante iniciar un estudio similar, pero de carácter diacrónico, que permita tomar una radiografía de las interlenguas de los estudiantes en diferentes momentos de su desarrollo implicando diversos retos investigativos y curriculares. Es más, sería interesante plantear estudios con metodologías alternativas como un estudio desde las narrativas o un estudio biográfico, entre otros, para así tener una mejor mirada de lo que sucede con el contexto de los estudiantes.

Referencias

Adamzik, K. y Roos, E. (2002). Biografie Linguistiche – Biographies Langagières – Biografías Lingüísticas – Sprachbiografien. *Bulletin VALS-ASLA* 76 VII.

Afifi, D. (2018). L'analyse des erreurs en production écrite chez les apprenants arabophones en classe de FLE. En *Anales de Filología Francesa*, 26, 279-293.

Alexopoulou, A. (2010). La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9, 1-8.

Arcos, M. E. (2009). Análisis de errores, contrastivo e interlengua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y-o ausencia de ella (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid – España.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press.

Creswell, J. (2011). *Educational Research*. Pearson.

Corder, S. P. (1967). The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, 161-170.

Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 9(2), 147-160.

Corder, S. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

De Alba, V. (2009). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: Algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5. https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5316e9a63dc81.pdf

Díaz, A. M. (2016). Estado del arte del español como lengua extranjera (ELE) en Bogotá: cursos de ELE que nacen y se hacen. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación* 7 (1), 173-193.

Duolingo. (5 de mayo del 2016). Which countries study which languages, and what can we learn from it? <https://blog.duolingo.com/which-countries-study-which-languages-and-what-can-we-learn-from-it/>

Escamilla, I. I. (2018). Análisis de errores de la interlengua fónica de coreanos aprendices de español (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Faerch, C. y Kasper, G. (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. Longman.

Fernández, S. (1991). Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.

Fernández, S. (1995). Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 7, 203 - 216.

Ferreira, C. C. (2005). La lingüística contrastiva y el proceso de enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera. En Actas del II simposio José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Río de Janeiro. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2005/15_ferreira.pdf

Ferreira, A. y Elejalde, J. (2017). Análisis de errores recurrentes en el Corpus de Aprendices de Español como Lengua Extranjera, CAELE. *Revista brasileña de lingüística aplicada* [en línea], 17(3), 509-538.

Gómez, H. (2012). La teoría del análisis de errores y su aplicación de la enseñanza de las lenguas. *Revista Universidad EAFIT*, 29(92), 39-46.

Herrero, A. y Andión, M. A. (2011). La enseñanza de la fonética del español a hablantes de Escocia e Irlanda del Norte. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 47, 28-64.

Instituto Cervantes. (2019) El español: una lengua viva. https://www.cervantes.es/imagenes/File/espanol_lengua_viva_2019.pdf

Londoño, D. A. (2008) Error Analysis in a Written Composition. *Issues in Teaching and Professional Development*, 10(1), 135-146.

Maati, H. (2013). El enfoque comunicativo: una mejor guía para la práctica docente. En *Actas del IV taller de profesores de español de Orán "ELE e interculturalidad"*, Argelia, 112-120.

Malinowski, M. P. (2000). Interferencias de una segunda lengua en el estudio del español como lengua extranjera en estudiantes polacos. En *Actas del XI Congreso Internacional ASELE*, Zaragoza, España, del 13 al 16 de septiembre, 493-496.

Navarro, R. (1999). Análisis de errores en el marco de la lingüística contrastiva. En *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, 481-490.

Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners. *IRAL*, IX(2), 115-123.

Osorio, A. (2019). Estudio exploratorio del error gramatical en la comunicación escrita de aprendientes de ELE en la ciudad de Medellín (Trabajo de grado). Universidad de Antioquia, Medellín.

Palapanidi, K. (2011). Los errores léxicos intralingüales semánticos en la producción escrita de los aprendientes griegos de español. *Revista Nebrija*, 9. <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/los-errores-lexicos-intralinguales-semanticos-en-la-produccion-escrita-de-los-aprendientes-griegos-de-espa%C3%B1ol.html>

Pardo, M. V. (2019). Error Analysis in a Learner-Written Corpus from Spanish Speakers EFL Learners: A Corpus-Based Study (Tesis doctoral). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Pištnjatić T. y Krstić K. (2013). Análisis de errores en el aprendizaje del español por alumnos que tienen como lengua materna el serbio. *Colindancias: Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central*, 4, 393-404.

Porquier, R. (1974). Analyse d'erreurs en français langue étrangère : études sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez les adultes anglophones (Tesis doctoral). Universidad de París, VIII – Vincennes, Francia.

Rigamonti, D. (2006). *Problemas de Lingüística de la adquisición y enseñanza del E/LE en italófonos*. Led: Edizione Universitarie di Lettere Economia Diritto. Libro digital: <https://www.ledonline.it/ledonline/rigamonti/Rigamontiproblemas.pdf>

Ruiz, M. C. (2009). El aprendizaje de una lengua extranjera a diferentes edades. Espiral: *Cuadernos del profesorado*, 2(3), 98-103.

Sanchez, V. y Larrús, P. (2012). La producción escrita de estudiantes bilingües de español: Relación entre biografía lingüística y desempeño discursivo. *Anuari de Filologia: Estudis de Lingüística*, (2). 17-32.

Sánchez, J. (2003). Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/ELE. Ediciones de la Universidad de Salamanca. Libro digital:

<https://www.redined.educacion.es/xmlui/bitstream/handle/11162/188385/TD-S%C3%A1nchezIglesias.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sanz, A. (2011). El error de léxico en la enseñanza de ELE: un análisis subléxico. Análisis del error. Estudio de caso evaluación de los resultados del taller de escritura del nivel avanzado de español para extranjeros. *Revista Electrónica de Didáctica*. (2)

Santos, I. (1992). La enseñanza de segundas lenguas. Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes de español cuya lengua nativa es el serbo-croata (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.

Seitova, M. (2016). Error Analysis of Written Production: The Case of 6th Grade Students of Kazakhstani School. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232, 287-293.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *Product Information International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209-241.

Séré, A. (2006). Intercambios universitarios: ¿continuidad y/o ruptura? Análisis de biografías lingüísticas. *Encuentro*, 16, 95-109.

Torijano, J. A. (2011) De la expresión oral a la producción escrita en la enseñanza de las segundas lenguas. *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, 2, 887-902.

Vázquez, G. (1992). Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera. Peter Lang.

Wolf-Farré, P. (2018). El concepto de la Biografía Lingüística y su aplicación como herramienta lingüística. *Lengua y Habla*, 22, 45-54.

Yin, R. K. (2003). *Case Study Research Design and Methods*. Sage.

Anexo 1. Prueba de producción escrita aplicada al grupo de estudiantes.

¡Concurso de escritura “El español en mi vida”!



Situación comunicativa: en la escuela en la que te encuentras estudiando español, están preparando un concurso en el que se seleccionarán algunos textos para participar en una edición especial en la Revista local sobre relatos, anécdotas o experiencias en el aprendizaje de idiomas. Tienes la posibilidad de escribir un artículo para hablar sobre tu experiencia con el español que pueda servir de motivación a los lectores que están aprendiendo o quieren aprender un nuevo idioma.

Instrucciones (¿qué debo escribir?)

Realiza un texto que contenga las siguientes características:

1. Una introducción en la que contextualices a los lectores sobre quién eres y el tema que vas a abordar. Para esto, te recomiendo que escribas una presentación personal y luego hables de la relación que estableces con los idiomas: ¿cuáles hablas, entiendes o quieres aprender? ¿Hace cuánto estás aprendiendo español?
2. El desarrollo de la idea principal del texto, es decir, habla de tu relación y experiencia con el español. Aquí debes abordar los siguientes temas:
 - a. ¿Cómo empezó tu proceso de aprendizaje? ¿Cuál fue tu primer contacto con el español? ¿Qué razones te impulsaron a aprender un nuevo idioma? ¿Qué dificultades tuviste al inicio? ¿Qué tipo de cosas hacías para superarlas?
 - b. Una experiencia o un momento que consideres importante en tu proceso de aprendizaje de español.
 - c. Lo que haces actualmente para aprender o mejorar tu español, compara lo que haces ahora con lo que hacías antes. ¿Qué cosas han cambiado y por qué?
3. Una conclusión al texto en la que hables de lo que representa el español en la actualidad en tu vida y lo que representará en tu vida en el futuro:
 - a. Debes escribir sobre las razones que tienes en este momento para aprender español, cuáles son tus propósitos o metas con él, además menciona a los lectores por qué crees que es importante aprender un nuevo idioma. Habla un poco de cómo crees que usarás el español en tu vida en el futuro.
 - b. Finalmente, con base en tu experiencia con el español escribe algunas recomendaciones, consejos, reglas o palabras motivadoras dirigidas a los lectores que están aprendiendo o quieren aprender un nuevo idioma.

* Instrucciones tipográficas: “Times New Roman, 12”, interlineado doble. Recuerda que el texto debe ser escrito directamente en español y no debe ser una traducción. Está permitido el uso de diccionarios y otras herramientas excepto traductores automáticos, es decir no debes traducir oraciones o segmentos completos. El texto debe ser enviado a la dirección de correo electrónico colombiaspanishadventure@gmail.com a más tardar el 14 de septiembre del 2020.