

**ANÁLISIS DE ERRORES SINTÁCTICOS POR INTERFERENCIA DEL ESPAÑOL (L1)  
EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN INGLÉS (LE)**

**Presentado por:**

**Angie Yeliany Ruiz León & Andrés Felipe Sánchez Malaver**

**Línea de investigación:**

**Procesos de aprendizaje de las lenguas extranjeras**

**Unidad Central del Valle del Cauca**

**Facultad de Ciencias de la Educación**

**Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lenguas Extranjeras**

**2019**

**ANÁLISIS DE ERRORES SINTÁCTICOS POR INTERFERENCIA DEL ESPAÑOL (L1)  
EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN INGLÉS (LE)**

**Presentado por:**

**Angie Yeliany Ruiz León & Andrés Felipe Sánchez Malaver.**

**Director:**

**Mg. Larry Peñaranda Gómez**

**Línea de investigación:**

**Procesos de aprendizaje de las lenguas extranjeras**

**Unidad Central del Valle del Cauca**

**Facultad de Ciencias de la Educación**

**Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lenguas Extranjeras**

**2019**

## **Agradecimientos**

Con el mayor de los honores, nos complace dar un enorme agradecimiento a nuestro director de tesis el Mg. Larry Peñaranda por su aceptación, tiempo, dedicación y especialmente por su participación y sabiduría suministrada en este estudio, ¡gracias por hacer esto posible!

Asimismo, agradecemos el apoyo por parte de los asesores de trabajo de grado que en muchas ocasiones estuvieron presentes, entre ellos: Heberth Caicedo, Gonzalo Romero y Diana Katherine Gonzales; y en especial la participación vital de la profesora Mg. Lizeth Ramírez, quién con su paciencia y amabilidad nos proporcionó los mejores consejos durante este periodo.

También, agradecemos el apoyo de nuestros padres y familiares cercanos, por darnos fuerza en los momentos de adversidad e impulsarnos a alcanzar nuestros objetivos.

Por último, un agradecimiento especial a la Unidad Central del Valle del Cauca por permitirnos desarrollar nuestro trabajo de investigación en la universidad y culminar este proceso de nuestra etapa de formación profesional.

## Tabla de contenido

<b><u>Resumen</u></b>	<b><u>9</u></b>
<b><u>Abstract</u></b>	<b><u>11</u></b>
<b><u>Introducción</u></b>	<b><u>13</u></b>
<b>1. <u>Capítulo I: Fundamentos del problema de investigación</u></b>	<b><u>16</u></b>
<b>1.1. <u>Objetivo general</u></b>	<b><u>35</u></b>
<b>1.1.1. <u>Objetivos específicos.</u></b>	<b><u>35</u></b>
<b>2. <u>Capítulo II: Fundamentación teórica</u></b>	<b><u>36</u></b>
<b>2.1. <u>Antecedentes</u></b>	<b><u>37</u></b>
<b>2.1.1. <u>Antecedentes nacionales.</u></b>	<b><u>38</u></b>
<b>2.1.2. <u>Antecedentes internacionales.</u></b>	<b><u>43</u></b>
<b>2.2. <u>Marco teórico</u></b>	<b><u>47</u></b>
<b>2.2.1. <u>Conceptualizaciones involucradas en el Análisis de Errores.</u></b>	<b><u>49</u></b>
<b>2.2.1.1. <u><i>La correcta definición y apreciación del error.</i></u></b>	<b><u>49</u></b>
<b>2.2.2. <u>Análisis del Error (AE), una tendencia investigativa para la educación.</u></b>	<b><u>52</u></b>
<b>2.2.2.1. <u><i>Distinción entre error, falta y/o lapsus.</i></u></b>	<b><u>55</u></b>
<b>2.2.2.2. <u><i>Distinción de los errores, una necesidad de clasificación.</i></u></b>	<b><u>60</u></b>
<b>2.2.2.3. <u><i>Criterio lingüístico, una afección directa del lenguaje.</i></u></b>	<b><u>61</u></b>
<b>2.2.2.4. <u><i>Criterio de estrategias superficiales (Taxonomía de estructura superficial).</i></u></b>	<b><u>63</u></b>
<b>2.2.2.5. <u><i>Criterio etiológico, ¿errores permanentes o transitorios en el lenguaje?</i></u></b>	<b><u>65</u></b>
<b>2.2.3. <u>El interlenguaje en el aprendizaje de una LE.</u></b>	<b><u>66</u></b>

2.2.3.1.	<i><u>Transferencia, una influencia que sobrepasa el lenguaje.</u></i>	<b>68</b>
2.2.3.2.	<i><u>Fosilización, la adopción de malos hábitos en la lengua.</u></i>	<b>69</b>
2.2.3.3.	<i><u>Sobregeneralización, uso del mismo conocimiento en todos los contextos.</u></i>	<b>69</b>
2.2.4.	<b><u>La competencia comunicativa respecto al aprendizaje de una LE.</u></b>	<b>69</b>
2.2.4.1.	<i><u>Habilidades Comunicativas Básicas, el punto de conexión con las personas.</u></i>	<b>70</b>
2.2.4.1.1.	<i><u>Habilidad de escritura, una aliada para el desarrollo del discurso.</u></i>	<b>71</b>
2.2.4.2.	<i><u>Competencia gramatical, una apropiación de las reglas del lenguaje.</u></i>	<b>72</b>
2.2.4.2.1.	<i><u>La sintaxis como un conocimiento estructurador de la producción en L2.</u></i>	<b>72</b>
2.2.5.	<b><u>Las implicaciones del estudio del AE en los errores gramaticales sintácticos presentados por interferencia del español (L1) en la producción escrita en inglés (LE).</u></b>	<b>79</b>
3.	<b><u>Capítulo III: Diseño metodológico</u></b>	<b>83</b>
3.1.	<b><u>Enfoque</u></b>	<b>84</b>
3.2.	<b><u>Alcance</u></b>	<b>84</b>
3.3.	<b><u>Diseño metodológico</u></b>	<b>85</b>
3.4.	<b><u>Población y muestra</u></b>	<b>88</b>
3.5.	<b><u>Análisis de instrumentos de recolección de datos</u></b>	<b>90</b>
3.6.	<b><u>Fases de la investigación</u></b>	<b>92</b>
4.	<b><u>Capítulo IV: Análisis de resultados</u></b>	<b>97</b>
4.1.	<b><u>Descripción del corpus</u></b>	<b>97</b>

4.1.1. <u>Material de recolección de datos para el diagnóstico de los errores.</u>	<u>97</u>
4.2. <u>Categorización de los errores.</u>	<u>100</u>
4.2.1 <u>Cuestionario 1.</u>	<u>102</u>
4.2.1.1 <i>Descripción de los errores, cuestionario 1.</i>	<u>105</u>
4.2.2. <u>Cuestionario 2.</u>	<u>110</u>
4.2.2.1 <i>Descripción de los errores, cuestionario 2.</i>	<u>113</u>
4.2.3. <u>Cuestionario 3.</u>	<u>118</u>
4.2.3.1. <i>Descripción de los errores, cuestionario 3.</i>	<u>122</u>
4.2.4. <u>Los errores más frecuentes del corpus.</u>	<u>127</u>
4.3. <u>Análisis de interferencia de la L1 y la LE.</u>	<u>131</u>
5. <u>Discusión.</u>	<u>147</u>
6. <u>Conclusiones.</u>	<u>153</u>
7. <u>Recomendaciones.</u>	<u>156</u>
<u>Bibliografía</u>	<u>157</u>
<u>Anexos</u>	<u>165</u>

**Lista de tablas**

<u>Tabla 1: Niveles de inglés propuestos por el PNB</u>	<u>16</u>
<u>Tabla 2: Pensum académico del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras – Inglés</u>	<u>17</u>
<u>Tabla 3: Número de horas de aprendizaje guiado para alcanzar los niveles de inglés</u>	<u>19</u>
<u>Tabla 4: Tipología de errores según criterios</u>	<u>60</u>
<u>Tabla 5: Tipos de pronombres en inglés</u>	<u>76</u>
<u>Tabla 6: Descripción de técnicas e instrumentos</u>	<u>90</u>
<u>Tabla 7: Diseño de matriz para la clasificación de los errores</u>	<u>94</u>
<u>Tabla 8: Recopilación del contenido de los instrumentos de recolección de datos</u>	<u>98</u>
<u>Tabla 9: Tipologías de errores</u>	<u>100</u>
<u>Tabla 10: Categorización de los errores – Cuestionario No. 1</u>	<u>103</u>
<u>Tabla 11. Abreviación de las categorías sintácticas.</u>	<u>108</u>
<u>Tabla 12: Categorización de los errores – Cuestionario No. 2</u>	<u>111</u>
<u>Tabla 13: Categorización de los errores – Cuestionario No. 3</u>	<u>119</u>
<u>Tabla 14: Análisis de interferencia entre la L1 y la L2.</u>	<u>132</u>

### Lista de figuras

<u>Figura 1: Errores en el uso de artículos</u>	<u>23</u>
<u>Figura 2: Modelo de Análisis de Errores de S. Corder (1967)</u>	<u>86</u>
<u>Figura 3. Frecuencia de errores de criterio descriptivo, cuestionario 1.</u>	<u>105</u>
<u>Figura 4. Frecuencia de errores de criterio lingüístico, cuestionario 1.</u>	<u>107</u>
<u>Figura 5. Frecuencia de errores de criterio descriptivo y lingüístico, cuestionario 1.</u>	<u>108</u>
<u>Figura 6. Frecuencia de errores de criterio descriptivo, cuestionario 2.</u>	<u>114</u>
<u>Figura 7. Frecuencia de errores de criterio lingüístico, cuestionario 2.</u>	<u>115</u>
<u>Figura 8. Frecuencia de errores de criterio descriptivo y lingüístico, cuestionario 2.</u>	<u>116</u>
<u>Figura 9. Frecuencia de errores de criterio descriptivo, cuestionario 3.</u>	<u>122</u>
<u>Figura 10. Frecuencia de errores de criterio lingüístico, cuestionario 3.</u>	<u>123</u>
<u>Figura 11. Frecuencia de errores de criterio descriptivo y lingüístico, cuestionario 3.</u>	<u>125</u>
<u>Figura 12. Frecuencia general de errores de criterio descriptivo de los estudiantes de tercer semestre.</u>	<u>127</u>
<u>Figura 13. Frecuencia general de errores de criterio lingüístico de los estudiantes de tercer semestre.</u>	<u>128</u>
<u>Figura 14. Frecuencia general de errores de criterio descriptivo y lingüístico de los estudiantes de tercer semestre.</u>	<u>130</u>
<u>Figura 15. Triangulación de datos.</u>	<u>147</u>



## Resumen

El Análisis de Errores es una estrategia propuesta por Stephen Pit Corder en el año 1967, utilizada en el proceso de enseñanza – aprendizaje de una lengua extranjera (LE); esta metodología se basa principalmente en identificar los errores que cometen los estudiantes cuando realizan la aplicación incorrecta de la norma de la LE que se aprende, con el fin de categorizarlos y describir las causas por las que se cometen estos errores; éstas son trascendentales para la reedificación de los procesos educativos, pues se identifican las dificultades de los aprendices de manera que los errores se puedan corregir consecuentemente. Para la implementación de dicha metodología, el presente trabajo de grado tuvo como objetivo general: analizar los errores sintácticos que se presentaron por interferencia del español (L1) en la producción escrita del inglés (LE) de los estudiantes de tercer semestre del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés de la Unidad Central del Valle del Cauca de la ciudad de Tuluá, Valle del Cauca, Colombia.

Con el fin de llevar a cabo este estudio y recolectar la información necesaria, se utilizaron tres cuestionarios de preguntas abiertas que fueron resueltas por los 31 estudiantes que hicieron parte del corpus de este análisis; cabe aclarar que, solo se desarrollaron tres de las cuatro fases del AE, ya que solo se identificó, categorizó y describió las causas de los errores, dejando por fuera la última fase que corresponde a la corrección de estos errores. De este modo, este análisis registró los errores más frecuentes que presentaron en esta población objeto de estudio, en la que se registró que el error más frecuente en la categoría de análisis de criterio descriptivo fue el Error de Selección, mientras que el Error de Orden fue el que menos se identificó; del mismo modo, en la categoría de criterio lingüístico, el error más cometido fue el de Preposición y el de menor incidencia fue el de Conjunción. Al mismo tiempo, se describió la interferencia como la razón

por la que los estudiantes tienden a involucrar su lengua materna (L1) al momento de redactar en la lengua extranjera (LE), pues se identificó que los estudiantes tienden a realizar analogías a partir de las estructuras conocidas de su L1 y confundirlas con las reglas de la LE. La importancia de los resultados obtenidos a través del análisis realizado, representan un punto de partida para que nuevas investigaciones realicen propuestas correctivas que ayuden a corregir y fortalecer la habilidad de escritura de los estudiantes.

**Palabras Clave:** Análisis de Errores, Errores sintácticos, Interferencia, Producción escrita en LE.

### **Abstract**

Error Analysis is a strategy proposed by Stephen Pit Corder in 1967, used in the teaching - learning process of English as a Foreign Language (EFL); this methodology is mainly based on identifying errors that students make when they perform the incorrect application of the EFL which is learned, in order to categorize them and describe the causes why these errors are made; these are transcendental for the reconstruction of educational processes, since the difficulties of the learners are identified and errors can be corrected. For the implementation of this methodology, the present research had as a general objective: to analyze the syntactic errors that were presented by interference of Spanish (L1) in English written production (EFL) of students from third semester in the Bachelor Degree in Foreign Languages with Emphasis in English from Unidad Central del Valle del Cauca in Tuluá, Valle del Cauca, Colombia.

In order to carry out this study and collect the necessary information, three questionnaires of open questions were resolved by the 31 students who were part of the corpus of this analysis; Also, only three of the four phases of the EA were developed, since only the causes of the errors were identified, categorized and described, leaving out the last phase corresponding to the correction of these errors. Thus, this analysis recorded the most frequent error this population presented, in which, it was recorded that the most frequent error in the descriptive category of analysis was Errors of Selection, while the least identified was Errors of Ordering; In the same way, in the linguistic category, the most frequent error was Preposition and the least frequent was Conjunction. At the same time, interference was described as the reason why students tend to involve their mother tongue (L1) when writing in the foreign language (EFL), since it was identified that students tend to make analogies based on the known structures of their L1 and confusing them with the rules of the EFL. The importance of this study is based mainly on the

results obtained through the analysis, since they represent a starting point for new research to make corrective proposals that help to correct and strengthen writing skills of students.

**Keywords:** Error Analysis, Syntactic Errors, Interference, Written Production in EFL.

## Introducción

Durante el proceso de aprendizaje de una Lengua Extranjera (LE) es de vital importancia que los estudiantes sean orientados con el correcto uso de dicho idioma, por esta razón, la corrección de los errores se ha convertido en un aspecto muy importante. Sin embargo, en las aulas de clase se ha tomado una concepción negativa de los errores tanto por parte de los docentes como de los estudiantes. En el contexto académico universitario, es menester realizar un manejo apropiado de la corrección, para comprometer y motivar a los estudiantes con su formación; esto es posible mediante el proceso de Análisis de Errores (AE) como método investigativo del aprendizaje de una lengua extranjera.

Del mismo modo, durante el proceso de aprendizaje de una LE se presenta el proceso denominado interferencia, el cual consiste en el uso de las características de la lengua materna o primera lengua en el intento por comunicarse en otra lengua, obteniendo como resultado una producción inteligente y creativa, aunque llena de errores que se contrastan entre las dos lenguas involucradas. En otras palabras, no se evidencia el uso concreto de la primera o la segunda lengua, sino una combinación de ambas; se debe tener en cuenta que la interferencia está presente con mayor fuerza en las etapas iniciales del aprendizaje, por lo tanto, requiere de una intervención apropiada para la corrección de este tipo de errores.

Por consiguiente, esta investigación tuvo como objetivo analizar los errores específicamente sintácticos que cometen los estudiantes de tercer semestre de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés, en la producción escrita en inglés como LE por interferencia del español (L1), evidenciando las necesidades específicas en la competencia gramatical de los estudiantes en la Unidad Central del Valle del Cauca (Uceva).

Esta investigación se realizó en el contexto de educación superior de la Uceva, diseñada metodológicamente bajo el modelo de Análisis del Error (AE), con un enfoque cualitativo y un alcance descriptivo; cuyo proceso constó de 3 fases principales: en la primera, se realizó la recolección de la datos por medio de 3 cuestionarios; en la segunda, se clasificaron los errores encontrados de acuerdo a las categorías establecidas en el AE y a las categorías sintácticas de las palabras; finalmente, se realizó la descripción de la interferencia en los errores presentados, comparando la influencia de la L1 y la LE desde las reglas sintácticas, alcanzando los objetivos propuestos.

Cabe mencionar que, en el primer capítulo de esta investigación se realiza inicialmente una contextualización de la situación educativa en la Uceva y los procesos de mejoramiento en la calidad del servicio educativo del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés, por los cuales está atravesando actualmente, vislumbrando también las necesidades de los estudiantes de desarrollar su habilidad comunicativa de escritura a cabalidad para cumplir con los requisitos académicos del programa de pregrado. Además, se realiza una breve explicación teórica de cada objeto de estudio involucrado en la propuesta investigativa para su comprensión y la explicación del proceso metodológico que va a desarrollar. Luego de dicha contextualización, se realiza la explicación de las razones que justifican la importancia y pertinencia de esta investigación tanto para la universidad como para los estudiantes. Por último, el objetivo general y los objetivos específicos se incluyen en el primer capítulo.

En el segundo capítulo, se plantea la fundamentación teórica pertinente para este trabajo, incluyendo el estado del arte, en el cual se citan las investigaciones realizadas previamente relacionadas con el proceso de análisis del error; asimismo, comprende el marco teórico, en el

que se describen los referentes teóricos, las teorías y conceptos que forman parte de este trabajo investigativo.

En el tercer capítulo, se determina el proceso que se va a seguir durante el diseño metodológico del AE, delimitando el enfoque, alcance, población y muestra, técnicas y diseño de los instrumentos de recolección y las fuentes para el análisis de datos. En el cuarto capítulo, se describe el proceso categorización desarrollado por medio de tres matrices, dando lugar a la interrelación entre las categorías; también se presentan los resultados de los errores mediante gráficas y se realiza la comparación de la teoría gramatical del español y en inglés para validar la presencia de la interferencia en la producción escrita. Finalmente, se manifiesta la discusión relacionada con los resultados generales del proceso del AE, los antecedentes y el marco teórico de la presente investigación, para luego presentar las conclusiones y recomendaciones finales y así, dar continuidad a próximos trabajos investigativos.

## Capítulo I: Fundamentos del problema de investigación

La Unidad Central del Valle del Cauca (Uceva) realiza constantemente procedimientos de mejoramiento en la calidad de sus procesos de formación profesional con la finalidad de cumplir con los requerimientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) para la continuidad de la Acreditación en Alta Calidad del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés, otorgado por el MEN mediante la Resolución No. 27741 del 07 de diciembre de 2017 y la Resolución 18583 del 15 de septiembre de 2017, en la que se ajustan las características de calidad para las Licenciaturas para la obtención, renovación o modificación del registro calificado.

El plan de estudio de este programa está diseñado para responder a las expectativas del MEN, en la Resolución 18583 (2017), en la que exige que los licenciados de lenguas extranjeras alcancen o superen el nivel C1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) en la competencia comunicativa en inglés al culminar el pregrado universitario. En consecuencia, el programa determina y verifica mediante la prueba “Aptis” si el nivel de inglés de los estudiantes de décimo semestre cumple la exigencia del MEN y se encuentran en este nivel, alcanzando la alta exigencia requerida para todos los egresados de carreras en lenguas en Colombia, la cual está consignada en el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) 2014-2019.

Tabla 1: *Niveles de inglés propuestos por el PNB.*

Población	Nivel de lengua
Docentes que enseñan inglés en la educación básica	B2
Docentes de educación básica primaria y docentes de otras áreas	A2
Estudiantes 11 grado	B1
Egresados de carreras en lenguas	B2-C1
Egresados de educación superior	B2

Fuente: Recuperado del “Manual para la implementación de un programa de formadores nativos extranjeros” creado por el MEN (2016).



Basado en ese requisito, el Programa Nacional de Inglés pone como meta para el año 2025 que en los resultados en las pruebas Saber 11, el 50% de los estudiantes se clasifiquen en el nivel B1; en la prueba Saber Pro, los estudiantes universitarios de carreras diferentes a las que están enfocadas a las lenguas extranjeras obtengan un 30% el nivel B1 y un 25% el nivel B2; finalmente, los estudiantes de licenciaturas en idiomas deben alcanzar el nivel C1 (Campo, 2014). De este modo, los estudiantes de todos los niveles de la educación deben alcanzar las altas expectativas del gobierno para ser competitivos en la sociedad globalizada.

Además, siguiendo lo estipulado en la Resolución 18583 (2017), para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes hasta el nivel C1, el plan de estudios de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés contiene componentes de fundamentos generales, fundamentos específicos y disciplinares y el componente pedagógico, para garantizar que los egresados puedan hacer ejercicio de su profesión con calidad y pertinencia. Es debido mencionar que, dentro de los componentes generales se encuentra la asignatura Competencia Comunicativa en Inglés III, espacio académico en el que se desarrolló la investigación. (Ver tabla 2).

Tabla 2: *Pensum académico del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras – Inglés*

**PÉNSUM ACADÉMICO FACULTAD DE EDUCACIÓN LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS-INGLÉS  
UNIDAD CENTRAL DEL VALLE DEL CAUCA - TULUÁ**

ÁREAS	COMPONENTE EBA SICO				COMPONENTE DE PROFESIONALIZACIÓN				COMPONENTE DE PROFUNDIZACIÓN				Código de la Asignatura	Horas Presenciales		
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII				
E O F S I U P S N E C O C I A I P M P L E I I N C N T O A O S R S E Y S	1 4319 4	1 4325 4	1 4326 4	1 4327 4	1 4333 8	1 4334 4	1 4336 4	1 4338 4	1 4339 4	1 4340 4	1 4341 4	1 4342 4	1 4343 4	1 4344 4	1 4345 4	
	2 4319 3	2 4325 3	2 4326 3	2 4327 3	2 4333 3	2 4334 3	2 4336 3	2 4338 3	2 4339 3	2 4340 3	2 4341 3	2 4342 3	2 4343 3	2 4344 3	2 4345 3	
	3 4319 3	3 4325 3	3 4326 3	3 4327 3	3 4333 3	3 4334 3	3 4336 3	3 4338 3	3 4339 3	3 4340 3	3 4341 3	3 4342 3	3 4343 3	3 4344 3	3 4345 3	
	4 4319 3	4 4325 3	4 4326 3	4 4327 3	4 4333 3	4 4334 3	4 4336 3	4 4338 3	4 4339 3	4 4340 3	4 4341 3	4 4342 3	4 4343 3	4 4344 3	4 4345 3	
	5 4319 3	5 4325 3	5 4326 3	5 4327 3	5 4333 3	5 4334 3	5 4336 3	5 4338 3	5 4339 3	5 4340 3	5 4341 3	5 4342 3	5 4343 3	5 4344 3	5 4345 3	
	6 4319 3	6 4325 3	6 4326 3	6 4327 3	6 4333 3	6 4334 3	6 4336 3	6 4338 3	6 4339 3	6 4340 3	6 4341 3	6 4342 3	6 4343 3	6 4344 3	6 4345 3	
	7 4319 3	7 4325 3	7 4326 3	7 4327 3	7 4333 3	7 4334 3	7 4336 3	7 4338 3	7 4339 3	7 4340 3	7 4341 3	7 4342 3	7 4343 3	7 4344 3	7 4345 3	
	8 4319 3	8 4325 3	8 4326 3	8 4327 3	8 4333 3	8 4334 3	8 4336 3	8 4338 3	8 4339 3	8 4340 3	8 4341 3	8 4342 3	8 4343 3	8 4344 3	8 4345 3	
	9 4319 3	9 4325 3	9 4326 3	9 4327 3	9 4333 3	9 4334 3	9 4336 3	9 4338 3	9 4339 3	9 4340 3	9 4341 3	9 4342 3	9 4343 3	9 4344 3	9 4345 3	
	10 4319 3	10 4325 3	10 4326 3	10 4327 3	10 4333 3	10 4334 3	10 4336 3	10 4338 3	10 4339 3	10 4340 3	10 4341 3	10 4342 3	10 4343 3	10 4344 3	10 4345 3	
	11 4319 3	11 4325 3	11 4326 3	11 4327 3	11 4333 3	11 4334 3	11 4336 3	11 4338 3	11 4339 3	11 4340 3	11 4341 3	11 4342 3	11 4343 3	11 4344 3	11 4345 3	
	12 4319 3	12 4325 3	12 4326 3	12 4327 3	12 4333 3	12 4334 3	12 4336 3	12 4338 3	12 4339 3	12 4340 3	12 4341 3	12 4342 3	12 4343 3	12 4344 3	12 4345 3	
C I P D E E T N E D N D A U A C A G T S A O T S C G I C I C D I A E O A E N Y L A	1 4319 3	1 4325 3	1 4326 3	1 4327 3	1 4333 3	1 4334 3	1 4336 3	1 4338 3	1 4339 3	1 4340 3	1 4341 3	1 4342 3	1 4343 3	1 4344 3	1 4345 3	
	2 4319 3	2 4325 3	2 4326 3	2 4327 3	2 4333 3	2 4334 3	2 4336 3	2 4338 3	2 4339 3	2 4340 3	2 4341 3	2 4342 3	2 4343 3	2 4344 3	2 4345 3	
	3 4319 3	3 4325 3	3 4326 3	3 4327 3	3 4333 3	3 4334 3	3 4336 3	3 4338 3	3 4339 3	3 4340 3	3 4341 3	3 4342 3	3 4343 3	3 4344 3	3 4345 3	
	4 4319 3	4 4325 3	4 4326 3	4 4327 3	4 4333 3	4 4334 3	4 4336 3	4 4338 3	4 4339 3	4 4340 3	4 4341 3	4 4342 3	4 4343 3	4 4344 3	4 4345 3	
	5 4319 3	5 4325 3	5 4326 3	5 4327 3	5 4333 3	5 4334 3	5 4336 3	5 4338 3	5 4339 3	5 4340 3	5 4341 3	5 4342 3	5 4343 3	5 4344 3	5 4345 3	
	6 4319 3	6 4325 3	6 4326 3	6 4327 3	6 4333 3	6 4334 3	6 4336 3	6 4338 3	6 4339 3	6 4340 3	6 4341 3	6 4342 3	6 4343 3	6 4344 3	6 4345 3	
	7 4319 3	7 4325 3	7 4326 3	7 4327 3	7 4333 3	7 4334 3	7 4336 3	7 4338 3	7 4339 3	7 4340 3	7 4341 3	7 4342 3	7 4343 3	7 4344 3	7 4345 3	
	8 4319 3	8 4325 3	8 4326 3	8 4327 3	8 4333 3	8 4334 3	8 4336 3	8 4338 3	8 4339 3	8 4340 3	8 4341 3	8 4342 3	8 4343 3	8 4344 3	8 4345 3	
	9 4319 3	9 4325 3	9 4326 3	9 4327 3	9 4333 3	9 4334 3	9 4336 3	9 4338 3	9 4339 3	9 4340 3	9 4341 3	9 4342 3	9 4343 3	9 4344 3	9 4345 3	
	10 4319 3	10 4325 3	10 4326 3	10 4327 3	10 4333 3	10 4334 3	10 4336 3	10 4338 3	10 4339 3	10 4340 3	10 4341 3	10 4342 3	10 4343 3	10 4344 3	10 4345 3	
	11 4319 3	11 4325 3	11 4326 3	11 4327 3	11 4333 3	11 4334 3	11 4336 3	11 4338 3	11 4339 3	11 4340 3	11 4341 3	11 4342 3	11 4343 3	11 4344 3	11 4345 3	
	12 4319 3	12 4325 3	12 4326 3	12 4327 3	12 4333 3	12 4334 3	12 4336 3	12 4338 3	12 4339 3	12 4340 3	12 4341 3	12 4342 3	12 4343 3	12 4344 3	12 4345 3	
F U G N E D N A E M R E A N L T E O S S	1 4319 3	1 4325 3	1 4326 3	1 4327 3	1 4333 3	1 4334 3	1 4336 3	1 4338 3	1 4339 3	1 4340 3	1 4341 3	1 4342 3	1 4343 3	1 4344 3	1 4345 3	
	2 4319 3	2 4325 3	2 4326 3	2 4327 3	2 4333 3	2 4334 3	2 4336 3	2 4338 3	2 4339 3	2 4340 3	2 4341 3	2 4342 3	2 4343 3	2 4344 3	2 4345 3	
	3 4319 3	3 4325 3	3 4326 3	3 4327 3	3 4333 3	3 4334 3	3 4336 3	3 4338 3	3 4339 3	3 4340 3	3 4341 3	3 4342 3	3 4343 3	3 4344 3	3 4345 3	
	4 4319 3	4 4325 3	4 4326 3	4 4327 3	4 4333 3	4 4334 3	4 4336 3	4 4338 3	4 4339 3	4 4340 3	4 4341 3	4 4342 3	4 4343 3	4 4344 3	4 4345 3	
	5 4319 3	5 4325 3	5 4326 3	5 4327 3	5 4333 3	5 4334 3	5 4336 3	5 4338 3	5 4339 3	5 4340 3	5 4341 3	5 4342 3	5 4343 3	5 4344 3	5 4345 3	
	6 4319 3	6 4325 3	6 4326 3	6 4327 3	6 4333 3	6 4334 3	6 4336 3	6 4338 3	6 4339 3	6 4340 3	6 4341 3	6 4342 3	6 4343 3	6 4344 3	6 4345 3	
	7 4319 3	7 4325 3	7 4326 3	7 4327 3	7 4333 3	7 4334 3	7 4336 3	7 4338 3	7 4339 3	7 4340 3	7 4341 3	7 4342 3	7 4343 3	7 4344 3	7 4345 3	
	8 4319 3	8 4325 3	8 4326 3	8 4327 3	8 4333 3	8 4334 3	8 4336 3	8 4338 3	8 4339 3	8 4340 3	8 4341 3	8 4342 3	8 4343 3	8 4344 3	8 4345 3	
	9 4319 3	9 4325 3	9 4326 3	9 4327 3	9 4333 3	9 4334 3	9 4336 3	9 4338 3	9 4339 3	9 4340 3	9 4341 3	9 4342 3	9 4343 3	9 4344 3	9 4345 3	
	10 4319 3	10 4325 3	10 4326 3	10 4327 3	10 4333 3	10 4334 3	10 4336 3	10 4338 3	10 4339 3	10 4340 3	10 4341 3	10 4342 3	10 4343 3	10 4344 3	10 4345 3	
	11 4319 3	11 4325 3	11 4326 3	11 4327 3	11 4333 3	11 4334 3	11 4336 3	11 4338 3	11 4339 3	11 4340 3	11 4341 3	11 4342 3	11 4343 3	11 4344 3	11 4345 3	
	12 4319 3	12 4325 3	12 4326 3	12 4327 3	12 4333 3	12 4334 3	12 4336 3	12 4338 3	12 4339 3	12 4340 3	12 4341 3	12 4342 3	12 4343 3	12 4344 3	12 4345 3	
<b>CODIFICACIÓN DE ÁREAS</b>																
1: Fundamentos Específicos y Disciplinarios																
2: Pedagogía, didáctica y Ciencias de la Educación																
3: Fundamentos Generales																
<b>149 CRÉDITOS ACADÉMICOS</b>																
<b>1 CRÉDITO DE BIBLIOTECARIO INSTITUCIONAL</b>																
<b>TOTAL CRÉDITOS 150</b>																
<b>52 A SIGNATURA S</b>																
80	SCA	20	SCA	20	SCA	20	SCA	20	SCA	20	SCA	20	SCA	20	SCA	20
85	SCA	20	SCA	20	SCA	20	SCA	20	SCA	20	SCA	20	SCA	20	SCA	20

Fuente: Facultad de Ciencias de la Educación, Programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en inglés (2019)

Teniendo en cuenta la distribución horaria del pensum de la licenciatura para la enseñanza-aprendizaje del inglés, la organización internacional British Council considera que se necesitan por lo menos de 700 a 800 horas de aprendizaje guiado para desarrollar el nivel de proficiencia C1 en inglés según el MCER, tomando en consideración que el progreso puede ser influenciado por factores externos, tales como la motivación, la inmersión cultural, el conocimiento previo, entre otros. De esta manera, Cambridge Assessment English proporciona el número de horas aproximado para alcanzar los distintos niveles a través de sus exámenes. (Ver tabla 3)

Tabla 3: *Número de horas de aprendizaje guiado para alcanzar los niveles de inglés*

Nivel de MCER	Examen de inglés de Cambridge	Número de horas (aproximado)
C2	<b>Competencia C2</b> : anteriormente conocida como Cambridge English: Proficiency (CPE)	1,000—1,200
C1	<b>C1 Advanced</b> - anteriormente conocido como Cambridge English: Advanced (CAE)	700—800
B2	<b>B2 First</b> - anteriormente conocido como Cambridge English: First (FCE)	500—600
B1	<b>Preliminar B1</b> - anteriormente conocido como Cambridge English: Preliminary (PET)	350—400
A2	<b>Clave A2</b> : anteriormente conocida como Cambridge English: Key (KET)	180—200

Fuente: Recuperado de “Guided Learning Hours” Horas aproximadas para alcanzar los niveles según el MCER, creado por Cambridge Assessment English (2019).

En concordancia con lo anterior, en el contexto educativo de la Uceva, durante los primeros semestres de la Licenciatura, las asignaturas están divididas entre L1 (español) y LE (inglés);

como se mencionó previamente, la población de tercer semestre, cuenta con la materia llamada “competencia comunicativa en inglés III”, la cual está distribuida de la siguiente manera: 64 horas de estudio presencial y 128 horas de trabajo independiente por semestre. Además, el plan de estudio incluye otros componentes dictados en L2, de modo que, en la medida en que avanzan los semestres, la totalidad de los contenidos son vistos en inglés, propiciando un desarrollo progresivo de la L2, brindado las posibilidades para que los estudiantes alcancen el nivel exigido.

Sin embargo, a pesar de que al inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como LE, se suele hacer énfasis en la construcción gramatical para fortalecer la correcta redacción de textos en dicha lengua, esto no garantiza que los errores y faltas aparezcan en la producción escrita en los semestres principiantes e intermedios de la formación superior. Por esta razón, esta investigación buscó analizar los errores gramaticales de tipo sintáctico que se presentaban por interferencia del español (L1), cometidos por los estudiantes de tercer semestre de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés y, se resalta que, debido a la naturaleza de este estudio, en el que se realizó un análisis del estado del conocimiento de los estudiantes, no se realizó una evaluación inicial para identificar el problema, sino que se partió de las premisas teóricas del Análisis del Errores y de la Interferencia para desarrollar la investigación con la población escogida.

Por otra parte, desarrollar el componente gramatical significa comprender el lenguaje en todos sus componentes y tener la capacidad de usarlo con propiedad en los diferentes contextos en que se encuentre el estudiante. Al mismo tiempo, el MCER menciona que: “la competencia gramatical es la capacidad de organizar oraciones que transmitan significado” (2002, p.150), lo cual es importante para el desarrollo de la competencia comunicativa.

De este modo, es menester entender que la gramática básicamente se define como el estudio de los principios que rigen el lenguaje y forma parte de la investigación lingüística. Este componente de la competencia lingüística se compone de cuatro niveles principales, tales como: el nivel fonético-fonológico, que comprende fonología y fonética; el nivel morfosintáctico, que abarca la morfología y la sintaxis; el nivel léxico, que aborda la lexicología y la lexicografía y finalmente el nivel semántico, que reflexiona sobre la semántica (significado) y la pragmática.

Teniendo en cuenta esos cuatro niveles, esta investigación se dirigió al estudio morfosintáctico, centrándose únicamente en la sintaxis, la cual estudia principalmente la forma en cómo se combinan no solamente las palabras, sino también las frases en relación con su función, para obtener un orden adecuado expresando lo que se quiere comunicar con eficacia; convirtiéndose en un elemento indispensable para el aprendizaje de una LE a nivel universitario.

A la vez, las palabras se encuentran divididas en categorías, entre las cuales se encuentran los adjetivos, sustantivos, pronombres, adverbios, entre otros; que permiten al hablante el uso apropiado de las mismas en contextos específicos asignándoles una función. Así, los errores de carácter sintáctico son recurrentes en los aprendices de una LE, puesto que, los estudiantes en nivel principiante no tienen el conocimiento necesario relacionado al orden y el significado de la función de las palabras, para desempeñar el lenguaje con todos sus componentes.

Ahora bien, la investigación del Análisis de Error (AE) es considerada como una corriente de la lingüística aplicada, propuesta y fundamentada por Stephen Pit Corder a partir de la década de los años sesenta, la cual se ha estudiado con el fin de encontrar la fuente de los errores durante el proceso de aprendizaje de los estudiantes de una segunda lengua (L2), para posteriormente, darles una solución pertinente. De esta forma, este modelo de análisis es usado generalmente en el campo educativo para identificar los errores recurrentes en un grupo de estudiantes, ya sea en

la producción del discurso oral o escrito, convirtiéndose en una temática de interés para los investigadores y docentes que buscan evaluar y redireccionar el proceso de enseñanza de una L2 o una LE.

Desde esta perspectiva, el AE en la escritura del inglés como LE, no comprende las fallas cometidas por falta de atención que pueden ser corregidas por el mismo estudiante rápidamente; sino, que éste analiza los errores cometidos de forma inconsciente, debido a la falta de conocimiento relacionado al funcionamiento o estructura del idioma que se aprende y que requieren de orientación por parte del docente para su corrección, aprendizaje y mejoramiento.

De esta forma, es usual que en el estudio lingüístico encaminado hacia la producción escrita en LE, se tomen como objeto de estudio los errores gramaticales, los cuales permiten que los estudiantes desarrollen la habilidad de escritura satisfactoriamente. Por lo tanto, para desarrollar la competencia gramatical en inglés, se considera importante recurrir a la producción escrita en diversos temas, puesto que, ésta práctica es menos espontánea y requiere de más tiempo de planeación y producción por lo que ayuda a desarrollar tanto la habilidad de escritura y pensamiento crítico como las demás habilidades comunicativas de los estudiantes durante la formación del pregrado.

Por lo anterior, esta investigación abordó el modelo de investigación llamado “Análisis de Errores” con el fin de fortalecer el proceso de enseñanza, brindando una explicación teórica a las dificultades presentadas en la escritura del inglés por parte de los estudiantes de tercer semestre de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés de la Uceva, centrándose en la sintaxis y el proceso de interferencia como principales objetos de estudio.

Para evidenciar este fenómeno, en el trabajo investigativo de Shah (2014), los errores se presentaron regularmente en las categorías de preposiciones, artículos, o adverbios, causados

mayormente por la interferencia de la L1, ya que los estudiantes cometían errores en la estructura sintáctica de la LE cuando inconscientemente realizaban analogías en la L1. Esto es demostrado en los resultados de su investigación, en la cual los errores gramaticales más frecuentes se presentan en el uso inadecuado de artículos. (ver Figura 1).

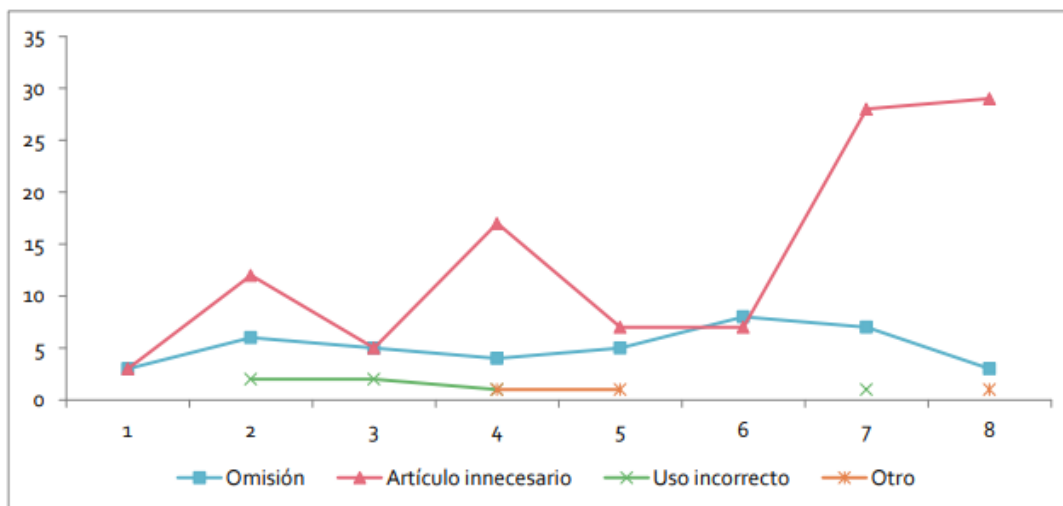


Figura 1: Errores en el uso de artículos. Recuperado de “Errores en la producción escrita en inglés de estudiantes de la Universidad Icesi”. creado por Shamir Shah (2014).

La anterior figura evidencia la falta de competencia gramatical en algunos estudiantes de la universidad donde fue llevada a cabo la investigación por Shamir Shah en el año 2014; claramente el tipo de error que suelen cometer los estudiantes es el de “artículo innecesario”, el cual pertenece a la categoría de sintaxis, y sin lugar a duda, estas faltas se deben a la interferencia de la L1, pues los estudiantes tienden a pensar en la estructuras y reglas gramaticales de la L1 para llevar a cabo la producción oral o escrita en la LE.

De este modo, el proceso de interferencia entre dos lenguas es producido cuando las estructuras gramaticales de una lengua difieren de la otra, por lo que, los aprendices en etapas iniciales del aprendizaje de la L2 o LE presentan más confusiones al momento de redactar un texto o cuando intentan traducir literalmente de la L1, dejando de lado las reglas gramaticales de

la lengua meta. Es decir que, los errores tienden a disminuir cuando son corregidos en niveles avanzados, proceso que se puede llevar a cabo con la implementación del modelo de AE.

De esta forma, para la Uceva, la importancia del dominio de la competencia gramatical en la producción escrita en inglés radica en la capacidad de los estudiantes de generar textos donde logren expresarse con excelente ortografía, gramática y argumento, pues estos son el componente obligatorio de la prueba escrita del examen de certificación “Aptis”, presentada durante el último semestre de la licenciatura, en la cual se evalúa la competencia gramatical y la argumentación, incluyendo también, las otras tres habilidades comunicativas (habla, lectura y escucha).

La argumentación por su parte juega un papel esencial en el campo comunicativo y educativo, permite que los estudiantes deliberen a partir de ciertos temas o problemáticas dando su punto de vista, con el fin de crear una oposición o acuerdo al respecto. No obstante, es normal que, en las primeras etapas del aprendizaje de una LE, los estudiantes no tengan suficiente dominio de la lengua para generar producciones argumentativas extensas, por esta razón, el cuestionario diseñado con preguntas abiertas es un facilitador de la producción escrita que permite la reflexión y el razonamiento.

En esta investigación, el uso del cuestionario fue utilizado para verificar si el conocimiento gramatical fue aprendido eficazmente o no, puesto que, es una técnica de investigación cualitativa para obtener información relacionada con el comportamiento o un fenómeno presentado en el aula, sirviendo como fuente de datos con el fin de evaluarlos y analizarlos ulteriormente.

Por esa razón, la recolección de información se llevó a cabo a través del cuestionario de preguntas abiertas, ya que, es el tipo de pregunta adecuado para que los estudiantes tengan la libertad de responder y redactar de manera amplia y concisa; y por supuesto, permitió a los



investigadores recopilar los errores sintácticos presentados por interferencia del español en la producción escrita de los estudiantes de la licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés, llevándose a cabo el proceso del AE.

Como consecuencia, tomando en cuenta el contexto de necesidades de aprendizaje de los estudiantes en el proceso formativo de la Uceva y el impacto que generado por este proyecto, la investigación se desarrolló en torno al siguiente interrogante: **¿Cuáles son los errores sintácticos que se presentan por interferencia del español (L1) en la producción escrita en inglés (LE), de los estudiantes de tercer semestre de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés de la Unidad Central del Valle del Cauca?**

De esta manera, para complementar la presentación y planteamiento del problema estudiado, se realiza la justificación de la finalidad de este trabajo investigativo y el alcance o impacto que el desarrollo del AE en los estudiantes de lenguas extranjeras representó para el contexto educativo de la Uceva.

En la actualidad, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) tienen el objetivo de formar licenciados de excelente calidad en el área de inglés para brindar una mejor formación a los estudiantes de colegios y universidades, obteniendo mejores resultados en las pruebas nacionales (Saber) e internacionales (Aptis, TOEFL, IELTS...). Al respecto, el MEN en el PNB propuso la visión de que todos los estudiantes y docentes colombianos tengan la oportunidad de alcanzar un mejor posicionamiento en los espacios académicos, laborales y comerciales nacionales e internacionales por medio del dominio del inglés como Lengua Extranjera (LE).

Así, en acogimiento a las demandas de certificación por parte del gobierno colombiano, la Uceva promueve en el programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés,

diversos semilleros que desarrollan procesos de investigación enfocados a aspectos lingüísticos, ambientes de inmersión en la LE y, en este caso, el desarrollo de proyectos investigativos llevados a cabo por los estudiantes que permiten la evolución de la calidad educativa e investigativa en la universidad.

Teniendo en cuenta lo anterior y la necesidad latente del fortalecimiento de la producción escrita en inglés, se exige que el estudiante haya aprendido previamente vocabulario, estructuras gramaticales, puntuación, estilo, entre otros componentes que, le permitan realizar una correcta redacción en dicho idioma. Asimismo, esta habilidad de producción se distingue de las demás porque, a pesar de ser menos espontánea, requiere mayor grado de concentración, práctica y tiempo, lo cual significa que, este procedimiento intelectual incide favorablemente en el desempeño y desarrollo cognitivo de los estudiantes en todas las habilidades comunicativas durante el proceso de aprendizaje.

Es importante también tener en cuenta que, las pruebas de certificación internacional, como: “Test of English as a Foreign Language” (TOEFL), “International English Language Testing System” (IELTS) o la prueba “Aptis” evalúan el desempeño de cada estudiante para así, posicionarlo dentro de los niveles del MCER; esta última prueba llamada Aptis, debe ser presentada por todos los estudiantes durante el último semestre de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis Inglés de la Uceva, en la que se evalúan todas las habilidades comunicativas como hablar, escribir, leer y escuchar en inglés como LE. Por lo cual, es esencial que los estudiantes en esta etapa de su carrera ya hayan adquirido las habilidades en LE, para que puedan responder debidamente al componente de evaluación escrito de estas pruebas que requieren que el participante redacte diferentes tipos de textos, en los cual, se evalúan componentes como el vocabulario y el buen uso gramatical.

De ahí nació la necesidad de que los estudiantes de licenciatura de la Uceva, desarrollen los conocimientos, habilidades y destrezas para producir un contenido escritural argumentativo con la menor cantidad de errores. De esta manera, los estudiantes deben aprender las reglas gramaticales y adquirir vocabulario de la LE durante la carrera; sin embargo, ellos perfeccionan la estructura gramatical del lenguaje de manera más responsable y reflexiva cuando las equivocaciones son corregidas desde la identificación y explicación teórica de su propia redacción. De acuerdo con la apreciación anterior, el Análisis de Errores (AE) fue apropiado para que el aprendizaje de la gramática fuera significativo en los estudiantes, ya que, ellos se involucraron y comprometieron con la calidad y excelencia de sus composiciones escritas.

Por otro lado, es evidente que son pocos los estudiantes del programa que tuvieron o tienen la oportunidad de hacer una inmersión total en el idioma, en la cual, permanezcan en una comunidad que hable constantemente el inglés como L1, puesto que, de esta manera se logra aprender la lengua en la vida cotidiana mediante aspectos culturales, sociales o lingüísticos. Además, se considera también una inmersión lingüística cuando el aprendiz interactúa con otros el mismo idioma, en este caso el inglés como LE, ya que no es necesario que sea lengua materna de estas personas; básicamente, el aprendiz debe relacionarse durante algunas horas de la jornada, bien sea en el salón de clase, en los pasillos o en tiempo de descanso con el fin de proporcionar el fortalecimiento de sus competencias, poniendo en práctica sus conocimientos en la LE.

Infortunadamente, en el contexto de los estudiantes de la Licenciatura de la Uceva, esta situación que es poco habitual, puesto que, ellos no aprovechan el tiempo libre o los espacios de inmersión proporcionados por la universidad, generando como consecuencia, el bajo desarrollo en la capacidad comunicativa en los estudiantes y, por ende, poca adquisición en la competencia

escrita. Al mismo tiempo, en este sentido de poco interés de los estudiantes para explotar sus habilidades, también se evidencia que, los estudiantes no han adquirido disciplinadamente los hábitos de aprendizaje autónomo, por ejemplo: la lectura en LE, uso de videos de música, series, películas, aplicaciones de estudio, entre otros, lo que también retrasa el aprendizaje de la LE.

Así pues, dado que este proyecto se ubica en la línea de investigación de aprendizaje de las lenguas extranjeras y partiendo de que los estudiantes necesitan desarrollar la capacidad de producción escrita, este trabajo buscó evaluar el nivel de competencia escrita en los estudiantes de tercer semestre, logrando que cada estudiante de este semestre reconozca sus deficiencias en la producción escrita en L2.

Además, este trabajo investigativo tuvo la finalidad de hacer una descripción fundamentada en el análisis los diferentes tipos de errores gramaticales que se presentaron en los cuestionarios de preguntas abiertas desarrollados por los mismos estudiantes, explicando y relacionando la presencia de la interferencia del español, como principal causante de las falencias en las primeras etapas de aprendizaje; contribuyendo de este modo, al conocimiento del nivel en que se encuentra la habilidad de escritura en el programa, a partir de la producción escrita de los estudiantes.

Por consiguiente, esta investigación muestra a continuación la comprensión teórica de los conceptos relacionados al análisis de los errores gramaticales sintácticos cometidos por los estudiantes en la producción escrita argumentativa en inglés como lengua extranjera mediante el uso de cuestionarios, tomando en consideración la presencia de la interferencia del español durante ese proceso de producción.

En primer lugar, para la construcción de los conocimientos gramaticales por parte de los estudiantes en una L2 o en una LE, orientando el conocimiento para disminuir la influencia de la

L1, es indispensable que se realice una investigación relacionada al Análisis del Error (AE) propuesto por Stephen Corder (1982), quien manifestó que, en el aprendizaje de una L2 existe en gran medida la interferencia de la L1, pero ésta no es la única fuente de las dificultades en el proceso de aprendizaje; por esa razón, es menester que se identifiquen y analicen los errores y posteriormente se realice una corrección.

Igualmente, S. Corder (1982) en su propuesta teórica del AE, clasifica los errores en cuatro categorías principales, tales como: “omission, addition, errors of selection and errors of order”, organización denominada “surface taxonomy”, sobre la cual, se van a estructurar los errores hallados a lo largo de esta investigación. También, se sugiere un proceso evaluación de los errores que consta de los siguientes pasos: Identificación, Descripción/Clasificación, Diagnóstico de las causas y finalmente propuestas correctivas o “remedial actions”; los cuales, hacen parte de la metodología para investigar el proceso de aprendizaje en una L2, aplicables al aprendizaje de una LE.

Para contextualizar, previo al AE, la investigación de la dificultades evidenciadas por los estudiantes en el aprendizaje de una L2, se realizaba solamente a partir del análisis contrastivo de la L1 y la L2; pero a partir de la segunda mitad del siglo XX, surgieron fuertes críticas relacionadas a las limitaciones de abordar este tema a partir de la misma predicción del interlenguaje, la cual no es suficiente organizar y explicar la fuente de los diferentes errores presentados durante el proceso de aprendizaje de una L2.

Esto dio lugar a la propuesta de investigar las debilidades en la producción oral y escrita de los estudiantes de una L2 conforme a la L1. Así, el AE surgió en contraposición al análisis contrastivo, puesto que, además de Corder su precursor, Delay, Burt y Krashen (1982) también expresaban que: “all the investigations conducted to date have reached the same general

conclusion: the majority of grammatical errors made by second language learners are not interlingual, but developmental” (como se citó en D. Madrid, 1999, p. 611). Confirmando que, se deben incluir otros componentes al estudio de los errores gramaticales presentados por los estudiantes de una L2, incorporando también los conceptos de transferencia e interferencia.

Sin embargo, sin importar todos los aportes y ventajas que tiene este paradigma para el análisis integral de los errores en el proceso de aprendizaje de una L2, autores como Bueno (1992), presentaron inconformidades respecto al enfoque de este tipo de investigación. Por ejemplo, una de las quejas del autor es que el AE se centra solamente en las falencias; como consecuencia, estos estudios no fomentan la motivación de los estudiantes, ya que no tienen en cuenta los logros o las estructuras que se manejen correctamente. Pero, es deber resaltar que, en el espacio universitario, la corrección de las falencias y el pensamiento crítico de los estudiantes son de suma importancia para la buena formación profesional y el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés.

En concordancia con lo anterior, en el estudio y la corrección del error gramatical como componente del AE, en esta investigación es indispensable que los estudiantes conozcan cómo funcionan las estructuras y reglas de la LE, de manera que logren comunicarse apropiadamente. Puesto que, tener el dominio completo del sistema gramatical de la lengua extranjera proporciona el conocimiento de toda su estructura, facilitando el proceso de escritura, logrando reconocer las funciones de las palabras y el uso correcto de ellas, previniendo la aparición de errores y perfeccionando su dominio del inglés.

Ahora, es pertinente mencionar la relevancia que tuvo el cuestionario en la investigación; el cual es usado generalmente en trabajos de tipo cualitativo, puesto que, posee características que permiten y facilitan la obtención de datos e información de los individuos respecto a un objeto de

estudio, un comportamiento o un fenómeno en particular. Además, este instrumento proporciona una mayor viabilidad, requiere seguir rigurosamente el proceso estudiado y, gracias a su adaptabilidad, logra responder a la necesidad y finalidad que comprende cada investigación, por lo que, se hizo alusión a él, por su trascendencia y su funcionalidad en este proyecto.

Del mismo modo, dos tipos de cuestionarios se usan con regularidad en las investigaciones, tales como el cuestionario de tipo cerrado y abierto; el primero, aborda las preguntas que se caracterizan por tener respuestas dicotómicas o también de múltiple respuesta. En cambio, el segundo difiere del anterior, puesto que, éste posee particularidades en sus preguntas abiertas en las que se requiere responder con una argumentación, descripción o narración libre, dado que, su propósito no es delimitar la información, por el contrario, el objetivo es permitir diversas alternativas de respuestas, ampliar la información y desarrollar el pensamiento de los estudiantes.

De esta forma, la argumentación cumple un papel importante en el desarrollo cognitivo y comunicativo de los estudiantes, puesto que, ésta es una habilidad de adquisición tardía y está ligada al nivel de conocimiento y destreza discursiva con la que cuenta un sujeto para persuadir a las personas de su punto de vista relacionado a un tema específico, es decir que, este elemento se aborda desde una perspectiva retórica, en la cual se atañe no solo al intelecto, sino también a los sentimientos. Por consiguiente, la producción argumentativa es un medio eficaz para promover la escritura entre los estudiantes y se convirtió en una fuente de información vital para el desarrollo del análisis que se plantea en este documento.

Asimismo, el cuestionario de preguntas abiertas tiene la singularidad de conceder respuestas más profundas, argumentadas y reflexivas, debido a que, las personas se privilegian de tener una mayor cantidad de tiempo para solucionarlas. Sin embargo, cuando las preguntas se aplican a estudiantes en niveles principiantes, puede que ellos no tengan la capacidad de dar respuestas

extensas o estructuradas, por lo que se deben contextualizar usando textos relacionados al tema o imágenes que eviten influenciar el contenido y la calidad de los escritos. Ahora bien, este tipo de cuestionario fue el implementado en esta investigación, pues se consideró como la técnica e instrumento eficaz para la recolección de datos necesarios que posteriormente fueron estudiados y analizados por los investigadores.

Llegado este punto, es evidente que la importancia de esta investigación se basó en identificar los errores gramaticales sintácticos presentados en la producción escrita en inglés (LE) de los estudiantes de la licenciatura, abriendo la posibilidad de que éstos puedan ser corregidos a través de un nuevo proyecto investigativo; teniendo en cuenta que, en este contexto académico, los estudiantes tienen unas condiciones de estudio específicas, tales como horario de aprendizaje de la LE limitado, poco trabajo de aprendizaje autónomo, carencia de exposición a espacios de inmersión, etc. Por estas razones, fue pertinente el uso del AE, por medio del cual se identificaron los errores.

De esta manera, este análisis también puede aportar los resultados de esta investigación a los docentes del área encargada, con el fin de que ellos replanteen o complementen sus prácticas pedagógicas para lograr que los alumnos mejoren sus habilidades de escritura y de argumentación de diversos temas, teniendo mejor desempeño en las actividades curriculares del programa y en los procesos evaluativos.

Igualmente, existen claras diferencias tanto en el campo académico, como en el cultural o incluso sociopolítico de los investigados, por lo que, esta investigación independiente de otras tesis relacionadas con el mismo método de análisis y sus respectivos resultados generados, produjo resultados diferentes de las anteriores por su singularidad contextual y demás componentes que la hicieron auténtica y especial. Puesto que, la necesidad no solo estaba en la



universidad que está intentando posicionarse y acreditarse en alta calidad, sino también en los estudiantes quienes debían evidenciar su competencia adquirida en el idioma dentro de la prueba Aptis en la culminación de su carrera educativa.

Por otro lado, otro de los objetos de estudio intervinientes en esta investigación, se encuentra la competencia gramatical; la cual es concebida desde la perspectiva de L. Díaz (2013), quien concluye que “mediante las prácticas de reflexión y uso de la lengua, la gramática deja de ser un objeto de enseñanza en sí misma para convertirse en un medio para alcanzar la competencia comunicativa” (p.13). Relacionando la importancia de la reflexión y la argumentación por medio de la producción del discurso para el mejoramiento de la competencia gramatical en la habilidad escrita, e igualmente, se mejora la presentación de los textos universitarios.

Posición que contrasta en su trabajo con la de teóricos como Americano Castro (1924) o Lenz (1912), quienes consideran que: la lengua no se aprende siguiendo las estructuras gramaticales, sino que, las personas hablan o escriben de forma intuitiva. No obstante, estos autores no tienen en cuenta el contexto social y educativo colombiano, en el cual, los estudiantes de inglés no tienen una inmersión total en la LE para que el aprendizaje del inglés sea natural o intuitivo.

Dentro de la contextualización de este marco teórico, el cual referencia el AE, el estudio de la gramática y la necesidad de un nivel avanzado de inglés en la Uceva, esta investigación finalmente realizó una detallada descripción de la interferencia de la L1 en la redacción de textos en LE, enfocando la presencia de ésta en los procesos cognitivos de los estudiantes durante los primeros escenarios de aprendizaje de la LE.

Al igual que el AE, el concepto de interlengua emergió durante la década de los setenta. Este complejo concepto teórico hace referencia no solamente al proceso de aprendizaje de una L2, sino que, incluye todos los procesos, comportamientos y aptitudes o dificultades cognitivas que

tienen presencia en el aprendizaje de una LE. Dentro del estudio lingüístico del interlenguaje, se encuentran diferentes procesos cognitivos que forman parte de la construcción del lenguaje, como por ejemplo la transferencia, la sobregeneralización, la fosilización, etc. Por lo tanto, para precisar el análisis de esta investigación, la transferencia es el concepto abordado para la descripción y explicación de los errores gramaticales en los estudiantes.

Inicialmente, se entiende que el proceso de transferencia, hace referencia al uso de elementos estructurales de una lengua para comunicarse en otra, manifestaciones que comúnmente se presentan en los primeros escenarios de aprendizaje de una L2 o una LE. En este sentido, la presencia de la transferencia tiene efectos positivos que se dan cuando el estudiante se puede facilitar su aprendizaje apoyándose en elementos similares entre la L1 y la L2 o LE. No obstante, también existen efectos negativos para los estudiantes, cuando se hace uso de estructuras de la L1, pero estas no coinciden con las de L2 o con la LE, como en este caso, obteniendo como consecuencia la producción de errores.

De esta manera, el estudio de los errores cometidos bajo el efecto negativo de la transferencia, se denomina interferencia, la cual es uno de los principales objetos de estudio de esta investigación, ya que entorno al análisis de los errores gramaticales presentados por la interferencia del español giró el alcance de este proyecto investigativo, dado que, esto representó una contribución al conocimiento teórico del nivel de la competencia comunicativa de los estudiantes, mediante un estudio lingüístico en el contexto educativo de la Uceva, generando conclusiones y reflexiones que pueden servir como los puntos de partida para próximas investigaciones.

Para continuar, posterior a la presentación de las necesidades en el contexto académico de la Uceva, los conceptos relacionados a cada objeto de estudio involucrado y la finalidad que se

plantea con la implementación del modelo del Análisis del Error, se presentan los objetivos trazados para dirigir las acciones y procesos que se realizaron a lo largo de la investigación.

### **1.1 Objetivo general.**

Analizar los errores sintácticos presentados por interferencia del español (L1) en la producción escrita en inglés (LE), de los estudiantes de tercer semestre de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés de la Unidad Central del Valle del Cauca, durante el primer periodo académico del año 2019.

#### **1.1.1 Objetivos específicos.**

- Diagnosticar los errores sintácticos presentados en la producción escrita en inglés.
- Clasificar los errores sintácticos identificados en la producción escrita en inglés.
- Describir la relación del español (L1) en los errores sintácticos que se encuentran en la producción escrita en inglés (LE).

Para alcanzar dichos objetivos se adoptó como diseño metodológico el modelo de Análisis de Errores, estableciendo un enfoque cualitativo y un alcance descriptivo, puesto que, se realizó un proceso de análisis de documentos para el cumplimiento del objetivo general, excluyendo los resultados numéricos y centrándose en la descripción teórica de los errores. Para la recolección de datos, se realizaron tres cuestionarios que contaron con tres preguntas abiertas, un rango de sesenta a ochenta palabras por respuesta y una duración de treinta minutos cada uno.

Posteriormente, se categorizaron los errores encontrados en tres matrices, teniendo en cuenta las categorías preestablecidas por el AE, tales como: omisión, adición, Error de selección y Error de orden y las categorías sintácticas de las palabras. Finalmente, se realizó el análisis gramatical describiendo la interferencia presentada entre la L1 y la L2, alcanzando las expectativas de esta investigación.

## **Capítulo II: Fundamentación teórica**

En este capítulo, en primer lugar, se presentan los antecedentes, en los que se describen investigaciones con un acercamiento verosímil a este trabajo, en donde los investigadores abordan una temática de investigación relacionada con los objetos de estudio y con la problemática presentada en este proyecto. De este modo, se presentan tres investigaciones de carácter nacional y tres internacionales respectivamente encontradas durante la revisión de la literatura. En segundo lugar, se desarrollan los referentes y los conceptos teóricos pertinentes y que contribuyen a la comprensión detallada y profunda de esta investigación, alrededor de los objetos de estudio de Análisis de Errores, Sintaxis e interferencia.

La búsqueda de las investigaciones para los antecedentes, libros y artículos que permitieron la construcción del marco teórico fue realizada a través de diversas fuentes tanto físicas como electrónicas; la exploración se inició en el repositorio y la biblioteca de la Uceva, sin embargo, no se encontraron investigaciones afines realizadas previamente en la universidad, esto significa que, esta investigación representa un campo de estudio que no ha sido ampliamente abordado en este contexto.

Por otra parte, se utilizaron buscadores académicos electrónicos, tales como: Google Académico, Dialnet o Scielo (Scientific Electronic Library Online), los cuales proporcionaron la mayor cantidad de referencias incluidas en la bibliografía. Del mismo modo, se hizo uso de bases de datos ofrecidas gratuitamente por la biblioteca virtual de la Uceva, entre estas se encuentran: ERIC (Institute of Education Sciences), Latindex y Redalyc, en las que igualmente se encontraron artículos o tesis que aportaron la construcción teórica de este proyecto investigativo.

## 2.1. Antecedentes

A continuación, se reseñan brevemente los documentos de investigación que, como se mencionó anteriormente, ayudaron a soportar la validez y la congruencia de esta investigación. Inicialmente, se exponen tres antecedentes realizados a nivel nacional; el primer antecedente se titula “Análisis de Errores Sintácticos en inglés por Interferencia del Español en Estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad Del Valle” realizado por Lina Marcela Hoyos Caicedo y Jairo Roldán Piedrahita (2015), en el que se hizo un análisis de errores gramaticales en textos argumentativos en inglés de estudiantes de sexto semestre debido a la interferencia del español.

El segundo antecedente es: “Error Analysis in a Written Composition” de David Alberto Londoño Vásquez (2008); este trabajo consistió en analizar los errores de una composición escrita de una aprendiz de inglés como lengua extranjera, quien solo había realizado el primer nivel de estudio (cinco meses) en Antioquia. Por último, el tercer antecedente está titulado: “Errores en la producción escrita en inglés de un grupo de estudiantes de la Universidad Icesi”; del estudiante de maestría Shamir Shah (2014) y su trabajo se basó en el análisis de los errores en la producción escrita en inglés de un grupo de 80 estudiantes con el fin de describir las causas de los errores encontrados.

Después de esto, se explican de forma general los antecedentes internacionales, los cuales son presentados detalladamente más adelante. En primer lugar, se encuentra la investigación de Carmen Gloria Garrido y Cristina Rosado Romero (2012) titulada: “Errors in the use of English Tenses” en la cual, analizaron los errores de acuerdo a la teoría de Corder (1971) en la traducción escrita de un texto, por parte de 48 estudiantes en su primer año de Pedagogía Inglesa de la Universidad San Sebastián.

En segundo lugar, se encuentra la investigación de Kittiporn Nonkukhetkhong (2012) nombrada: “Grammatical Error Analysis of the First Year English Major Students”, que se centró en el análisis de errores gramaticales en la producción de ensayos de 200-250 palabras, por parte de 49 estudiantes de inglés en Tailandia. Finalmente, se presenta el trabajo investigativo de Firas Suleiman (2012) encabezado: “Applied Error Analysis of Written Production of English Essays of Tenth Grade Students in Ajloun Schools”, el cual consistió en estudiar los errores escritos en inglés mediante el modelo de análisis de Corder (1971), de una muestra de 350 estudiantes, para finalmente explicar las causas y sugerir acciones correctivas de acuerdo a los hallazgos.

A continuación, se presentan los antecedentes nacionales e internacionales seleccionados que tuvieron una estrecha relación con la investigación que aquí se presenta.

### **2.1.1. Antecedentes Nacionales.**

Primeramente, se encuentra el trabajo de investigación titulado “Análisis de Errores Sintácticos en inglés por Interferencia del Español en Estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad Del Valle” en la ciudad de Santiago de Cali, llevado a cabo por Lina Marcela Hoyos Caicedo y Jairo Roldán Piedrahita en el año 2015, en el cual, su objetivo principal fue identificar los errores gramaticales más comunes que eran causados por la interferencia de la lengua materna.

Hoyos y Roldán (2015) analizaron estos errores en el contexto académico en el que estudiaban, ya que seleccionaron los textos argumentativos de los estudiantes de sexto semestre de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de esta universidad para identificar los errores con el fin de clasificarlos de acuerdo al análisis propuesto por Corder (1967). Seguido de esto,

establecieron criterios, de modo que, pudieran determinar si los errores encontrados eran producto de interferencia de la lengua materna en la escritura del inglés.

Esta investigación se definió con un enfoque mixto, por lo que incluye componentes cualitativos y cuantitativos, describiendo con datos y estadísticas los resultados obtenidos durante este trabajo, pero al mismo tiempo analizando el punto de vista personal de los sujetos quienes participaron activamente de este estudio, de manera que confrontaron estos dos resultados para su respectivo análisis y de este modo emplearon una metodología con características propias de una investigación mixta.

Para el proceso de análisis, Hoyos y Roldán (2015) lograron en primer lugar identificar los errores sintácticos de orden de palabras, pronombres y preposiciones más comunes, causados por interferencia de la lengua materna en los textos argumentativos en inglés como LE de estos estudiantes. Para llevar a cabo este estudio, se tuvo en cuenta a Corder (1967) y su modelo de análisis de errores, proponiendo los siguientes criterios: el primero consistió básicamente en la identificación de los errores que en este caso fueron gramaticales (pronombres, orden de palabras y preposiciones); El segundo criterio es el descriptivo, en este se describen los errores encontrados y por consiguiente se clasificaron en los diferentes tipos (omisión, adición, elección falsa y colocación falsa). Finalmente, el último criterio etiológico consistió en el origen de los errores que se dividieron en errores intralingüísticos e interlingüales.

Además, los investigadores concluyeron que existe cierta etapa de los aprendices de lenguas extranjeras, en la cual afecta la interferencia de la lengua materna, y que, sin lugar a dudas, este programa de la Universidad del Valle ha estado cumpliendo bien su labor al resolver estas dificultades, ya que los estudiantes consideran que han llevado un buen proceso de aprendizaje guiado por los docentes de este programa académico.

Finalmente, es importante destacar que este estudio aportó a la presente investigación, conocimientos tanto en metodología como en el campo teórico pues, en primer lugar, se tuvo en cuenta el diseño de la matriz en que se categorizaban los errores, la cual se adaptó de manera conveniente, sirviendo como ejemplo para categorizar los errores por interferencia de L1 en LE. En segundo lugar, también ayudó enriqueciendo este trabajo con referentes teóricos que ayudaron a fortalecer ampliamente los referentes y conceptos teóricos de esta investigación.

En segundo lugar, se encuentra el estudio de investigación titulado “Error Analysis in a Written Composition” por David Alberto Londoño Vásquez; fue llevado a cabo en Envigado-Antioquia, Colombia, en el año 2008. Londoño (2008) tuvo como objetivo general analizar los errores que producía un aprendiz de un idioma extranjero en su proceso de aprendizaje durante su carrera para después describir estos errores, clasificarlos y evaluarlos.

Esta investigación fue un estudio de caso, fundamentado por Yin (2003) quien considera que un estudio de caso es un trabajo empírico que estudia un fenómeno de la actualidad dentro de su contexto en la vida real. El sujeto de estudio de este trabajo fue una estudiante de una institución pública en Antioquia quien llevaba estudiando cinco meses inglés en esta universidad y terminaba el nivel 1. La alumna escribió una composición sobre su vida en Colombia, la cual sirvió como instrumento para luego analizarla y descubrir sus errores; esta estudiante fue evaluada usando el método de elicitación clínica (CE), usando una composición personalizada.

Estos errores se analizaron centrados en omisiones, adiciones, desinformaciones y desórdenes propuestas por Corder (1982) y también en torno a su contexto se analizaron para descubrir si eran causados por interferencia del español o si por el contrario eran causados por su proceso de aprendizaje y desarrollo de la lengua extranjera en su institución.



Entre sus conclusiones, Londoño (2008) afirmó que el análisis de errores es indiscutiblemente una herramienta fundamental en la enseñanza de idiomas, ya que no ayuda únicamente al estudiante a reconocer sus errores y a corregirlos sino también al docente a reorganizar y a redirigir su metodología para mejorar este proceso de enseñanza, corrigiendo los errores, y evitando que se presenten de nuevo en este proceso.

En resumen, los errores de la estudiante fueron identificados como interferencia de la lengua materna del español. Además, el autor señaló que es importante el análisis de errores porque ayuda a que los estudiantes sean más conscientes de estos errores y que se comprometan más con su proceso de aprendizaje, ya que van a estar evaluándose a ellos mismos y comprendiendo que el proceso de aprender una lengua extranjera es riguroso y exige gran esfuerzo por parte del aprendiz y de su guía, es decir, el docente. Este segundo estudio brindó aportes igualmente metodológicos para este trabajo, puesto que, ayudó a reconocer qué tipo de instrumentos eran más pertinentes para recolectar la información y datos para posteriormente analizarlos, tomando como ejemplo la composición escrita de una estudiante que llevaba cinco meses estudiando inglés.

Ahora, la tercera investigación es un trabajo de maestría titulado “Errores en la producción escrita en inglés de un grupo de estudiantes de la Universidad Icesi”; fue llevada a cabo en el año 2014 por Shamir Shah, quien es docente de la Universidad ICESI en la ciudad de Santiago de Cali, Colombia. Este estudio tuvo como objetivo general: “obtener claridad sobre los errores en la producción escrita en inglés de un grupo de estudiantes de la Universidad Icesi” (Shah, 2014, p. 13).

De este modo, Shah se fundamentó en autores como Flores y Hayes (1981) y su teoría “A cognitive process Theory of Writing”, para la comprensión de los procesos mentales de los

estudiantes al momento de realizar una producción escrita e hizo una progresión teórica en autores como Lado (1957), Fisiak (1981), y James (1981) quienes tenían una visión conductista del análisis contrastivo, llegando a Selinker (1966), Corder (1967), Brière (1968) y Nemser (1971), quienes cambiaron la percepción sobre el error como una oportunidad para entender la L2 e identificaron la construcción del proceso llamado interlengua, donde el aprendiz produce sentido y significado a partir de la información estructurada de su lengua materna. En este análisis se estableció una relación en la que cuanto más similar es la estructura gramatical de una lengua es más sencilla la producción de textos, pero cuanto más distinta sea, más errores pueden cometer los estudiantes.

A partir de los postulados teóricos, en el estudio se identificaron los errores en la producción escrita en inglés, para luego categorizarlos de modo que se lograra un análisis apropiado y posteriormente, analizó algunas causas de los errores encontrados en los estudiantes. La muestra fue tomada de 80 estudiantes, es decir, 10 estudiantes fueron seleccionados de cada uno de los 8 niveles de inglés del programa, a quienes se les analizó su producción escrita. Finalmente, el autor afirmó que la fuente de algunos errores se puede explicar por interferencia de la lengua materna, por la interlengua y sus estructuras gramaticales. Además, la carencia del dominio de la sintaxis y el léxico de la lengua extranjera fue una gran debilidad para los estudiantes.

Es importante reconocer que los resultados de este trabajo aportaron estadísticas fundamentales para el planteamiento del problema de este estudio, en la que se referencian las faltas y errores más comunes de los aprendices de LE respecto a su lengua materna, además aportó algunos referentes teóricos que ayudaron a fortalecer esta investigación.

### **2.1.2. Antecedentes Internacionales.**

El primer trabajo internacional de maestría es titulado “Errors in the use of English Tenses”, fue llevado a cabo por las autoras Carmen Gloria Garrido y Cristina Rosado Romero, en la ciudad de Concepción de Chile en el año 2012; tuvo como objetivo principal la realización de un análisis los errores más frecuentes en el discurso escrito de los estudiantes de Pedagogía Inglesa de la Universidad San Sebastián. La población consistió en 48 estudiantes quienes hablaban español y estudiaban las estructuras gramaticales durante el primer año en su carrera de lenguas extranjeras. Por esto, Garrido y Romero (2012) buscaban identificar los principales errores en el uso de las estructuras gramaticales en relación con el uso de los tiempos verbales.

Este estudio utilizó el modelo de Análisis de Errores de Corder (1971) para identificar y clasificar los errores de los estudiantes en relación con el uso y la formación de los tiempos y aspectos del inglés. A pesar de que el análisis de errores tuvo algunos inconvenientes, fue una herramienta útil para obtener información sobre los problemas de los estudiantes y proporcionar sugerencias para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para recolectar los datos e información, los estudiantes tuvieron que traducir una carta del español al inglés, en la cual, los estudiantes debían emplear el uso correcto de los tiempos verbales y sus estructuras gramaticales dentro de 80 minutos, tiempo necesario para comprender, analizar, traducir, escribir y verificar el correcto uso de escritura en su producción.

Como resultado de dichas pruebas, Garrido y Romero (2012) organizaron los errores de acuerdo a los tiempos verbales en donde se presentan errores más recurrentes. Los resultados fueron: “el presente perfecto progresivo con un 28.73%, el pasado perfecto con un 21.83%, el presente progresivo con un 20.68% y finalmente el futuro simple con un 14.94%” (p. 289). Finalmente concluyeron que, como los resultados mostraban que los estudiantes de Pedagogía

Inglesa de primer año tienen dificultades con el uso de tiempos verbales era pertinente hacer una revisión de la metodología y materiales de enseñanza en estos cursos para afianzar estas competencias gramaticales y ayudarlos a comprender de manera correcta el uso de los tiempos verbales.

Este estudio aportó referentes teóricos que fueron significativos para el marco de referencia teórico de este trabajo, al igual que, ciertas estadísticas acerca de los errores más comunes en la producción escrita de estudiantes de LE que ayudaron a guiar a este trabajo por un camino más significativo escogiendo ciertas categorías sintácticas que eran pertinentes.

El siguiente estudio está titulado como “Grammatical Error Analysis of the First Year English Major Students” y fue elaborado por Kittiporn Nonkukhetkhong en el año 2012. El objetivo principal de este estudio fue desarrollar una investigación relacionada a los tipos de errores gramaticales de los estudiantes de primer año de la Universidad Udon Thani Rajabhat de Tailandia, para después, explicar las características de estos errores hallados, con la intención de dar ejemplos de estos errores y encontrar la manera correcta de corregirlos.

La población fue compuesta por 96 estudiantes de primer año, sin embargo, la muestra fue tomada de 49 estudiantes los cuales fueron por muestreo intencional, a estos se les pidió que realizaran un ensayo de 200-250 palabras presentándose ellos mismos, el cual, fue instrumento para la recolección de los datos de este estudio.

Este estudio tuvo un enfoque cuantitativo en el que se registraron frecuencias y porcentajes, estos resultados indicaron que los errores más frecuentes son los errores de gramática en verbos, pronombres, preposiciones, adjetivos y adverbios y las características de estos errores fueron omisión, adición, elección falsa y sobregeneralización, categorías establecidas en el modelo de análisis del error de Corder (1971) pero adaptadas de Ellis (1997).

Como conclusión, Nonkukhetkhong (2012) señaló que claramente los estudiantes de inglés de primer año de esta universidad tienen dificultades con las estructuras gramaticales y, por ende, de errores gramaticales; pero, a pesar de estas dificultades, el proceso comunicativo no se vio afectado por estos errores, pues el producto a estudiar era un ensayo donde los estudiantes se presentaban a sí mismos. Además, los docentes necesitaban prestar atención a estos errores de manera oportuna para identificarlos y sugerir correcciones, especialmente en los errores generales de gramática como el uso de verbos, pronombres, estructura de frases, etc., ya que estos fueron los más comunes en los estudiantes. El aporte de este estudio ayudó básicamente a tener en cuenta cuáles fueron los errores más comunes de esa investigación, con el fin de crear una matriz pertinente para el contexto adecuado de los errores en este trabajo, reafirmando las categorías de análisis propuestas.

Para finalizar, el siguiente estudio está titulado como: “Applied Error Analysis of Written Production of English Essays of Tenth Grade Students in Ajloun Schools”, fue propuesto por Firas Ali Suleiman Zawahreh en el año 2012. Su principal finalidad fue identificar los errores escritos en inglés cometidos por los estudiantes de décimo grado en escuelas de esa ciudad. Después, fue importante para el autor plantear una explicación de las causas de estos errores y proyectar sugerencias a futuras investigaciones.

La población fue compuesta por todos los estudiantes de décimo grado en Ajloun, Jordania, el número de estudiantes fue de 3321, repartidos en 1600 estudiantes mujeres y 1721 estudiantes hombres. Sin embargo, la muestra fue tomada de 350 estudiantes los cuales fueron seleccionados al azar. La recolección de datos de este estudio fue tomada de ensayos presentados por los estudiantes seleccionados al azar, en el cual se les pidió una producción sobre "A journey to the ancient city of Jerash, Jordan" una composición escrita en una clase general de inglés.

Para el análisis de los datos, el autor se basó en el modelo del análisis del error propuesto por Corder (1971) y lo apoyó con autores más recientes que comparten y apoyan la propuesta teórica de este tipo de investigación para orientar las prácticas pedagógicas. Entre los autores se pueden encontrar: Sercombe (2000), Candling (2001), Ferris (2002), Vahdatinejad (2008), etc.

Como conclusión, Suleiman (2012) afirmó que los errores más comunes en los estudiantes de estas escuelas de décimo grado fueron de estructuras entre sujeto y verbo principal, también errores de proposiciones, dentro de las funciones de palabras, además dentro del campo sintáctico se encontraron errores de omisión del verbo principal y el verbo ser o estar. También, las causas de estos errores fueron encontradas principalmente por interferencia del árabe e interferencia interlingual.

Además, este estudio con sus recomendaciones finales aportó a esta investigación la importancia de tener en cuenta una explicación a los errores en el cuerpo del análisis y así describirlos a los estudiantes con el fin de que entiendan la razón de ellos.

Ahora bien, teniendo el sustento de investigaciones que han implementado el AE en diferentes contextos y con resultados o conclusiones diversas, se evidencia que, la aplicación de esta propuesta investigativa en la Uceva, puede realizar una contribución al fortalecimiento del proceso formativo de los estudiantes, ya que, ellos se encuentran en un contexto académico y social con características específicas que hacen que los resultados de esta investigación sean impredecibles. Por esta razón, se procede a desarrollar el marco teórico de las conceptualizaciones y teorías necesarias para sustentar y validar los objetos de estudios involucrados.

## 2.2. Marco Teórico

En esta sección del capítulo, se contempla el abordaje de los referentes teóricos, los conceptos y teorías que son sustentadas y explicadas en el siguiente orden: en primer lugar, se presenta la teoría del Análisis de Errores (AE) propuesta por Stephen Pit Corder (1967) en la que se explica detalladamente el método y sus cuatro fases de desarrollo, también se incluye cómo surgió esta metodología investigativa después de que el Análisis Contrastivo (AC) perdiera su validez; en segundo lugar, se encuentra la teoría del interlenguaje, llevado a cabo por su precursor Larry Selinker (1974) referenciando que la presencia de la interlengua o interlenguaje como un sistema lingüístico que el estudiante de una L2 o una LE construye al aprenderla, especificando los términos trascendentales para este estudio lingüístico, que son: la transferencia, la fosilización y la sobregeneralización; en tercer lugar, se exhibe el sustento teórico para el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés, acompañado por la competencia gramatical, abordadas por Douglas Brown y Jeremy Harmer y las categorías en las que se dividen las palabras. Finalmente, se articulan los objetos de estudios específicos de esta investigación, tales como: el Análisis de Errores, la gramática, la sintaxis y sus categorías y la interferencia del español en el inglés.

Estos conceptos fueron primeramente referenciados dentro del marco teórico de cada uno de los antecedentes nacionales e internacionales del trabajo, los cuales mostraron distintos autores que fueron de gran aporte; en segundo lugar, se decidió hacer una búsqueda en la biblioteca institucional; en tercer lugar, la mayor parte de las referencias teóricas y conceptos se obtuvieron de buscadores como Google Académico, Dialnet y Scielo y bases de datos ofrecidas por la biblioteca virtual de la universidad, como ERIC, Latindex y Redalib, donde se hallaron estudios pertinentes y de gran valor; finalmente, algunas obras importantes se consiguieron a través de algunos docentes del programa, quienes las aportaron amablemente a los investigadores, dichos

libros electrónicos que contribuyeron a este marco de referencias teóricas con una gran variedad de conocimientos en el área y sus objetos de estudio.

- **Conceptualización de L1 y LE.**

En primer lugar, antes de iniciar con la conceptualización teórica de los objetos de estudio involucrados en esta investigación, es conveniente realizar una distinción entre los términos de *lengua materna* o *L1* y *lengua extranjera* (*LE*). En primer lugar, el concepto de “lengua materna o L1” es definido como “la primera lengua que aprende un ser humano en su infancia y que normalmente deviene su instrumento natural de pensamiento y comunicación” (Centro Virtual Cervantes, 2015, p. 1). Dicho término de Lengua Materna o L1 es usado para realizar un contraste con los términos de Lengua Extranjera (*LE*) o Segunda Lengua (*L2*), lo cual, en el contexto de esta investigación, el español es considerado como la lengua oficial o L1 en Colombia y el inglés es una lengua extranjera de acuerdo con lo estipulado en el artículo 10 de la Constitución Política de 1991.

En este sentido, el Diccionario de Lingüística Aplicada y Enseñanza de Lenguas (Richards, Platt y Platt, 1997), hace una distinción entre *LE* y *L2*, mientras la primera hace referencia a aquella lengua que es enseñada en las instituciones educativas, pero que aun así no se usa como lengua de comunicación en el país; por otro lado, una segunda lengua o *L2* es la lengua que sin ser nativa se usa de manera simultánea a esta, ya que es usada como lenguaje de comunicación entre los residentes de un país. Así, es importante tener en cuenta que tanto el contexto social como el cultural hacen parte fundamental para diferir los conceptos de *LE* y *L2*. Asimismo, cabe aclarar que, los estudiantes que fueron parte de este estudio aprenden inglés como Lengua Extranjera, ya que, de acuerdo con la Ley General de Educación de 1994, este idioma extranjero es un área obligatoria en la educación colombiana (MEN, 2018) y, además, los participantes no



están inmersos en esta lengua ni tienen un contacto amplio con la lengua que se aprende, es decir, no se usa en su día a día.

### **2.2.1. Conceptualizaciones involucradas en el Análisis de Errores.**

#### ***2.2.1.1. La correcta definición y apreciación del error.***

Existe una gran variedad de definiciones al respecto de este concepto que de alguna manera ha generado ciertos debates por conseguir describir la idea de “error”. Es importante entonces mencionar los diferentes conceptos y teorías que han surgido en torno a esta concepción, ya que son relevantes para esta investigación, por lo que es menester aclararlos y analizarlos para precisar su definición.

La definición de error es determinada en el diccionario de la Real Academia Española (RAE) en tres principales descripciones: 1. Concepto equivocado o juicio falso. 2. Acción desacertada o equivocada. 3. Cosa hecha erradamente (2017). Además de esta definición, en el aspecto lingüístico, Larsen-Freeman (como se citó en Alexopoulou, 2005) afirmó lo siguiente sobre este concepto:

Es una desviación sistemática que hacen los aprendices cuando todavía no han conseguido dominar las reglas de la L2. El aprendiz no puede corregir solo el error porque se trata de un resultado que refleja el estado actual de su evolución en la L2 o competencia subyacente.

(p.18)

Por un lado, Corder (1967) mencionó que en el mundo en el que se vive actualmente es tan imperfecto que, por lo tanto, los errores seguirán presentes sin importar lo que se haga por evitarlos. No cabe duda que, el error existe y su aparición es habitual en el día a día de las personas, además, surgió usualmente en el proceso de aprendizaje que genera la necesidad de

corregirlos, lo cual, llevó a la conclusión de que el error es una acción que no puede estar separada de cualquier proceso de aprendizaje, en especial, del aprendizaje de una L2.

De igual manera, este concepto fue definido dentro del Diccionario de Lingüística Aplicada y Enseñanza de Lenguas como una “forma de usar un elemento lingüístico que una persona nativa o que hable con fluidez consideraría que demuestra un aprendizaje defectuoso o incompleto”. (Richards et al., como se citó en Yagang, 1997, p. 81). Asimismo, Cesteros (2004) hizo una distinción entre error y falta, mientras el primero está relacionado directamente con la condición del aprendiz y su proceso de aprendizaje involucrando su competencia, la segunda abarca hechos accidentales que un individuo usualmente comete por factores como la distracción o los nervios.

Paralelamente, al respecto del aprendizaje de lenguas Dulay, Burt y Krashen (1982) afirmaron que: “las personas no pueden aprender una segunda lengua sin primero cometer errores de manera sistemática” (p.138), por supuesto, que los errores hacen parte del proceso de aprendizaje, ya que son frecuentes y repetitivos. Sin embargo, anteriormente los errores eran considerados como una acción negativa e irremediable, puesto que, se consideraba que los errores creaban hábitos perjudiciales para el proceso de aprendizaje de una segunda lengua y no fue hasta los años setenta que este paradigma evolucionó.

Debido a que, el concepto de error tuvo un cambio positivo, su utilidad comenzó a surgir y a destacarse en el campo lingüístico, convirtiéndose en un medio para el progreso en el aprendizaje de los estudiantes tanto de una L2 como de una LE. Corder afirmó lo anterior, pues según él, “los errores son la fuente más importante de información sobre su desarrollo lingüístico” (1981, p. 35-36), dado que, evidencian este progreso, es posible entonces afirmar que los errores que son detectados y corregidos, dirigen al mejoramiento de la competencia comunicativa.

Pertinente, el Análisis de Errores (AE) como método investigativo hizo grandes aportes y contribuyó en gran medida a la transformación conceptual del “error”, logrando cambiar su reputación negativa por una positiva en cuanto se logró su trascendencia en el proceso de aprendizaje de una LE. A la vez, el precursor del AE, Stephen Corder alude a que “Lo mejor es no considerar los errores como la persistencia de viejos hábitos, sino más bien como signos que el alumno está investigando los sistemas del nuevo lenguaje” (1981, p.12).

Por otro lado, a partir de la lingüística se considera el error simplemente como “una desviación de la norma”, puesto que, está relacionado al campo comunicativo y al estado del hablante quien aprende una L2 o una LE. Además, Allwright y Bailey (1991) manifiestan que el error por lo general hace alusión al desvío incorrecto que tienen algunos aprendices en la producción lingüística, que ciertamente difiere de la forma correcta en que los hablantes nativos típicamente usan el lenguaje.

No obstante, Vázquez (1991) manifestó que identificar la existencia de un error o emitir juicios de gramaticalidad, permite reconocer la validez de una norma lingüística, pero también significa aceptar los límites de la misma, dada la riqueza y creatividad de normas lingüísticas que conviven en el español, inglés u otros idiomas. En otras palabras, las normas de un lenguaje pueden diferir de acuerdo a factores como el contexto social y cultural, dado que, en algunos casos, las reglas lingüísticas pueden variar en diferentes regiones donde se habla el mismo idioma. Por lo tanto, es importante, tener en cuenta ciertas normas dentro de cada lenguaje y analizarlas para así determinar si existe un error.

Ahora bien, es importante mencionar que usualmente después de que el error es detectado, se procede a su propuesta correctiva para evitar que esto suceda de nuevo. Sin embargo, Núñez Méndez (2001) declaró que “no basta con detectar un error, sino que también es necesario

conocer las causas que los producen para poder aplicar la corrección adecuada” (p. 133). Por lo tanto, se entiende que esta investigación buscó describir la interferencia de la L1 como la principal causa.

En este sentido, el docente cumple un papel fundamental en proporcionar correcciones al estudiante, puesto que, conlleva un trabajo laborioso en el que la responsabilidad del educador se suma a su deber de enseñar y a la necesidad del estudiante. Además, Fernández mencionó que, “lo que nos gustaría de verdad a los profesores sería comprobar cómo nuestros alumnos superan esos fallos” (1997, p.7), por lo tanto, es apropiado recalcar que, si bien no es una tarea fácil, es un deber ser partícipes en el proceso que requiere no solo identificar sino corregir adecuadamente los errores.

En conclusión, los errores son desviaciones de normas o reglas de una lengua o, por otro lado, fallos en la competencia comunicativa que son útiles para identificar la información al respecto de un proceso o desarrollo comunicativo. No obstante, cabe mencionar que la utilidad del error en la actualidad ha llevado a disipar el miedo a equivocarse y cometer errores y por el contrario ha logrado reconocerlos como medio significativo para entender el proceso lingüístico de los aprendices de una segunda lengua o una lengua extranjera según sea al contexto investigativo.

### **2.2.2 Análisis del Error (AE), una tendencia investigativa para la educación.**

A través de la historia del aprendizaje de las lenguas, los aprendices han cometido errores tanto en el entendimiento de los componentes de la lengua que se aprende, como en la producción del discurso oral o escrito, resultado de dicho proceso. De este modo, surgió el Análisis del Error (AE) como metodología investigativa que examinaba los errores gramaticales de los estudiantes, brindando una argumentación de las causas por las que se presentaban estas

falencias y proponiendo acciones correctivas que permitieran redireccionar el proceso de enseñanza y mejorar los problemas de aprendizaje.

Del mismo modo, Norrish (Como se citó en Alexopoulou, 2006) afirmó que el AE ayuda a visualizar las diferentes carencias que tienen los aprendices en el proceso de aprendizaje y generalmente este tiende a concluir con las contribuciones para optimizar las prácticas educativas.

Es debido mencionar que, el modelo del AE tuvo origen en el Análisis Contrastivo (AC), el cual fue desarrollado durante la década de los cincuenta, por autores como Trager, Selinker, Lado, entre otros, quienes abordaban este tipo estudio con la preocupación de dar una explicación teórica a los errores, desde una postura conductista en la que se examinan y comparan las reglas gramaticales de la lengua que se aprende con la lengua materna.

Sin embargo, este modelo no tomaba en cuenta las características específicas de cada individuo, al contrario, su proceder metodológico consistía en predecir y evitar al máximo los errores de los estudiantes de forma general (Lenon y Prada, s.f.). Del mismo modo, otra de las características del AC es que buscaba predecir los errores solamente desde la influencia de la L1, generalizando y prediciendo los errores que iban a cometer los estudiantes para intervenirlos antes de que estos se presentaran, mediante hábitos de estudio como la repetición y refuerzo de las respuestas correctas.

No obstante, este modelo tuvo aceptación de la comunidad investigativa durante pocos años, puesto que, según investigaciones que implementaban el AC llegaban a la conclusión de que la causa de muchos de los errores no era la interferencia, por lo tanto, no era un método muy eficaz para explicar o prevenir todos los errores (Ferreira, 2005). Además, no consideraba a los

estudiantes como individuos con diferentes formas de aprendizaje, por lo que, el material didáctico producido era poco eficaz para algunos estudiantes.

En este sentido, el Análisis de Errores (AE) propuesto por S. Corder en la década de los sesenta, apareció en su obra “The Significance of learner’s Errors” (1967) y se convirtió en una alternativa para dicho enfoque, pues manifestaba que, aunque los aprendices hablen la misma L1, ellos no utilizan la misma forma de aprendizaje, no se comunican exactamente igual en la L2 y no cometen los mismos errores, mostrando diversas particularidades en su comunicación, dando lugar a la complejidad idiosincrática en el dialecto de cada uno de los estudiantes de una L2.

Así, diversos estudios lingüísticos de carácter empírico fueron descubriendo cada vez que la mayoría de los aprendices de una segunda lengua (L2) y hablantes con lengua materna (L1) distintas cometían el mismo tipo de error en su proceso de aprendizaje, por lo que, así fue también cómo surgió esta disciplina del AE.

Resumiendo, el Análisis de Errores adoptado en este trabajo investigativo, surgió como respuesta a las limitaciones del Análisis Contrastivo, permitiendo que los investigadores involucren más causas y propiedades que expliquen de forma más acertada todos los errores que se encuentren en los estudios y teniendo una mirada completa del fenómeno estudiado.

Por otra parte, este modelo ha sido criticado por autores como: Jordens (como se citó en Balbino, Benítez y Queiroz, 2006, p. 39) quien argumentó que “la observación de los errores constituye un grave error, porque la competencia lingüística es un todo, no una parte”. Dando a entender que, no siempre las producciones en una L2 constituyen errores en las formas lingüísticas o gramaticales, y el AE se ha encargado de estructurar todas las semejanzas con la L1 como procesos que se debe evitar en la producción de la L2.

Ahora bien, de acuerdo a muchas investigaciones, por ejemplo, las incluidas en la sección de antecedentes, se reitera que, el modelo del AE es una herramienta metodológica de innegable importancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje de una L2 o una LE que, a partir de la observación detenida de los errores y de las dificultades específicas de cada estudiante provee resultados más fiables y permite realizar propuestas correctivas apropiadas.

Una de las limitaciones del AE como modelo metodológico es que, “pocas investigaciones aclaran de forma contundente cómo aplicarlo debidamente” (Balbino et al., 2006, p. 38). La anterior afirmación surge, a partir de las premisas de que aún se tiene poco conocimiento de los procesos mentales de los aprendices al producir en una L2, las categorías establecidas son muy generales y difíciles de aplicar en el aula y por la complicación de los factores que afectan el proceso de aprendizaje de una LE, como la edad, motivación, nivel de inmersión, entre otros, para definir correctamente los errores objetos de estudio.

En esta investigación se comprendió que las categorías del AE representan conceptos generales de errores y, por esta razón, se delimitaron los errores objetos de estudio usando también las categorías gramaticales sintácticas de las palabras para limitar y asegurar un análisis apropiado y fiable de la producción escrita, brindando resultados precisos soportados desde una explicación teórica.

#### ***2.2.2.1. Distinción entre error, falta y/o lapsus.***

Para comenzar, es importante hacer una distinción entre los términos error, falta y/o lapsus, en lo que Corder (1967) definió que hay una gran diferencia entre “error” y el concepto de “falta” o “lapsus”, mientras el primero se relaciona con lo sistemático, el segundo abarca lo asistemático. Además, este autor afirmó que “Debemos insistir en que los alumnos están utilizando algún sistema, aunque no sea aún el correcto” (1967, p. 37-38).

En primer lugar, Corder (1967) afirmó que no son errores todos los fallos que comete el aprendiz en sus producciones, por lo que este autor asiente nuevamente que los errores de actuación se caracterizan porque no pertenecen a un sistema, es decir, no se está rompiendo ninguna regla, y los errores de competencia se refiere a los que sí pertenecen a un sistema de reglas de gramática (como se citó en Licerias, 1992). Se utiliza el término *faltas* para referirse a los errores de actuación, reservando el término *error* para los errores sistemáticos del aprendiz, el cual permite la reedificación de la competencia de la lengua meta.

De lo anterior se deduce que, el concepto “error” en inglés *error* está relacionado directamente con lo sistemático, llamado así, “errores sistemáticos” que se caracterizan por estar vinculados a la competencia, que al mismo tiempo permiten la reedificación del entendimiento del lenguaje del aprendiz, estos en algunos momentos son producidos por la incorrecta aplicación de una norma particular de la interlengua, en cualquier caso, es desemejante de las reglas de la lengua meta. Entre tanto, el término “falta” o en inglés *mistake* se refiere a lo asistemático, o llamado como “error de producción”, que se conecta de manera concreta con la actuación, que en ocasiones son causados por carencia de concentración, cansancio o descuido, por lo tanto, son auto corregibles, pues justo cuando se cometen, los estudiantes inmediatamente tienen la capacidad de corregirse a sí mismos.

En este sentido, los autores Bartram y Walton (2002) expresan que durante el proceso de enseñanza – aprendizaje de una LE, todos los estudiantes cometen errores o faltas, las cuales pueden ser corregidas de forma excesiva por parte del profesor o pueden convertirse en una estrategia para fomentar el aprendizaje. También, resaltan la importancia de que los docentes acepten los errores y las faltas como un elemento integral e inevitable del proceso, pues “especially for non-native-speakers, that anybody’s knowledge of a language, including their



own, is partial” (Bartram y Walton, 2002, p. 6) Por lo tanto, es necesaria su corrección y su seguimiento para asegurar un avance en el conocimiento, pues diferentes tipos de errores pueden manifestarse a lo largo del proceso, sin representar que, el estudiante retrocede en su aprendizaje.

De esta manera, Corder (1967) definió entonces que el *error* es indudablemente una deficiencia en la capacidad comunicativa, mientras tanto, es la más alarmante y estudiada, puesto que, refleja inevitablemente la carencia de conocimiento y no cuenta con la característica de autocorrección por parte del aprendiz. Ahora, la *falta*, la define como un defecto de la ejecución de la misma y que no tiene excesiva trascendencia, por lo que, no evidencia una imperfección en la competencia comunicativa.

Además, dentro de la sistematicidad, existen tres etapas que intrínsecamente los estudiantes atraviesan en su proceso de aprendizaje (Corder, 1973).

- **La etapa pre sistemática o etapa de conjetura al azar:** en esta fase, el aprendiz tiende a dejar a un lado las normas o ciertas reglas que deben ser usadas, pero que de manera casual el aprendiz las utiliza correctamente, sin embargo, este no es consciente de que existe una o es incapaz de darse cuenta cual es la finalidad de ésta.
- **La etapa sistemática:** en esta fase cuando los errores ocurren, el aprendiz intenta descubrir por qué ocurren o cuándo y genera conjeturas alrededor de ciertas funciones con el fin de conseguir un concepto que explique estas reglas, aunque no sea capaz de corregir los errores.
- **La etapa pos sistemática:** esta etapa tiene que ver con la manera en que el aprendiz usa de manera correcta cierta regla sin darse cuenta de ella, por lo general, lo hace de manera inconsciente, lo cual, en ocasiones conlleva a cometer errores por falta de atención, lo que se denomina como “falta”.

Puesto que, estas fases se clasifican dentro de lo sistemática que define Corder (1973), también es relevante recalcar que en estas etapas suelen estar los aprendices dependiendo del tipo de error que cometan y que generalmente suelen ser varias.

Ahora bien, con respecto a los distintos tipos de errores, el autor Norrish (1983, p.7) sugiere la siguiente clasificación:

- **Error:** estos por lo general, requieren una explicación o nueva información al respecto para su corrección adecuada, se les denomina como desviaciones sistemáticas
- **Falta:** este tipo de errores, denotan, una desviación casual que generalmente se logran descubrir y corregir rápidamente por el aprendiz en cuanto son detectadas.
- **Lapsus:** estos son desviaciones un poco más extralingüísticas, se deben a factores psicológicos, como cansancio o falta de concentración

En general, de acuerdo a Corder (1981) las faltas o equivocaciones (mistakes), no son preocupantes para el proceso de aprendizaje, ya que no proporcionan ninguna muestra del desarrollo de la L2 del aprendiz y, además, estas faltas por lo general no intervienen en el proceso comunicativo en cuanto a la interpretación, pues, finalmente se logra entender el mensaje. No obstante, los errores (errors) sí son relevantes para la evolución del aprendizaje, puesto que, evidencian claramente el nivel de conocimiento del lenguaje, es decir, su competencia comunicativa en L2, o según el contexto de esta investigación, reflejan el aprendizaje de una LE.

No obstante, es necesario hacer referencia a dos conceptos que son trascendentes en la determinación de un *error* o una *falta*, estos son *gramaticalidad* y *aceptabilidad*. Acuña (2010) referencia que “el primero hace referencia a la conformidad de la producción con el sistema de la L2. La aceptabilidad somete a juicio la producción del usuario de la lengua con respecto al

informante, el cual valora si el mensaje se entiende.” (p.36). Por supuesto, la *aceptabilidad* es un concepto mucho más trascendente desde el punto de vista comunicativo, puesto que, es de mayor relevancia concebir si el mensaje puede ser interpretado o no, esto evidentemente puede ser afectado por la dimensión del error.

Por un lado, Corder (como se citó en Alexopoulou, 2005) ha denominado dos tipos de oraciones; en primer lugar, se refiere a (*overtly idiosyncrasic*) o *claramente idiosincrásicas* refiriéndose a las oraciones mal formadas según las reglas de la lengua meta e *idiosincrásicas encubiertas* (*covertly idiosyncrasic*) que aluden a oraciones que pueden estar bien formadas según las reglas de la lengua meta, y sin embargo ser inaceptables en su contexto, por lo tanto, idiosincrásicas. Las primeras serían sinónimos de “error” y las segundas de “falta” (p.16).

Con respecto a este criterio de “aceptabilidad” Lyons (1968) sugirió que una oración es aceptable cuando un nativo la dice en un contexto que es apropiado y que por lo general es aceptada por otros hablantes nativos del mismo idioma. Por lo tanto, una frase puede ser aceptada cuando se usa generalmente por un nativo en una situación determinada, en este caso no depende de las reglas gramaticales, es decir, puede ser agramatical, lo importante, es que no exista un rechazo colectivo por los mismos nativos que utilizan ese lenguaje.

Es claro entonces que, algunas oraciones pueden ser agramaticales pero aceptadas, en el caso de la siguiente expresión “Este apartamento se vende” denota comercialmente que alguien lo está vendiendo y no se vende por sí mismo, por lo anterior, se entiende que la frase es aceptada colectivamente, aunque carezca de cierta concordancia en el sujeto. En cambio, ciertas frases pueden ser gramaticalmente correctas y no ser aceptadas por los hablantes nativos, la siguiente expresión “la cama está acostada” se evidencia que su gramática es correcta, pero que claramente

no es una frase aceptada en la sociedad. A continuación, se hará referencia a la clasificación de los errores según su criterio.

### ***2.2.2.2. Distinción de los errores, una necesidad de clasificación.***

Con respecto a la tipología de errores, es importante identificarlos dentro de ciertas categorías y criterios que son propuestos por distintos autores que se han basado en el Análisis de Errores (AE) para su distinción.

En primer lugar, Vásquez (1999) mencionó y simplificó esta categorización que complementa y recoge todo lo propuesto por diferentes autores y lo sintetiza, aportando a este trabajo la posibilidad de identificar los errores del corpus según su criterio para después analizarlos. La siguiente tabla hace la pertinente categorización:

Tabla 4. *Tipología de errores según criterios.*

Criterio lingüístico	errores de adición errores de omisión errores de yuxtaposición errores de falsa colocación errores de falsa selección
Criterio etiológico	errores interlinguales errores intralinguales errores de simplificación
Criterio comunicativo	errores de ambigüedad errores irritantes errores estigmatizantes errores de falta de pertinencia

Criterio pedagógico	errores inducidos vs. creativos errores transitorios vs. permanentes errores fosilizados vs. Fosilizables errores individuales vs. colectivos errores residuales vs. actuales errores congruentes vs. Idiosincrásicos errores de producción oral vs. escrita errores globales vs. locales
Criterio pragmático	errores de pertinencia (o discursivos)
Criterio cultural	errores culturales

Fuente: Libro “¿Errores? ¡Sin falta!”, Vázquez (1999, p.28)

No obstante, para el análisis del corpus fue importante identificar los criterios que son trascendentales para la investigación, por lo cual, se decide incluir los siguientes: criterios lingüísticos y criterio de estrategias superficiales para llevar a cabo el correcto análisis de los errores se limitaron estos criterios con el fin de alcanzar los objetivos de este trabajo.

Existen dos tipos de niveles para describir los errores lingüísticos. El primero, es el *criterio lingüístico gramatical*, el cual, es mucho más denso, en estos Alexopoulou (2006) registra los errores de nivel fonético-fonológico-ortográfico, morfológico, sintáctico, léxico-semántico, discursivo y pragmático. En el segundo, se registran los más superficiales como su nombre lo indica *criterio o taxonomía de estrategias superficiales* en el que se encuentran los errores de tipo: omisión, adición, selección y orden.

### **2.2.2.3. Criterio lingüístico, una afección directa del lenguaje.**

Para describir este criterio es importante reconocer que se trata de una categorización lingüística en la que pueden encajar ciertos tipos de errores, en esto Dulay, Burt y Krashen

(1982), indican que es importante identificar el nivel del lenguaje el cual afecta de manera directa el error. Es importante esta identificación para proceder con su análisis que básicamente se relaciona con los subsistemas en los cuales los errores pueden ser clasificados, estos son:

- Errores fónicos
- Errores léxicos
- Errores morfosintácticos

No obstante, AbiSamra (2003) en su tesis sobre el análisis de errores en escritos hechos por hablantes del árabe, desarrolló una taxonomía para el análisis de errores, a partir de la literatura (Corder, 1974; Richards, 1974; James, 1998; Selinker, 1972; Richards y Sampson, 1974) incluyendo las siguientes categorías y subcategorías. **Categoría gramatical:** incluye preposiciones, artículos, adjetivos, verbos irregulares, tiempos; **categoría sintáctica:** abarca la estructura de la frase, pronombres, sustantivos y orden de palabras; **categoría lexical:** aborda la elección de palabras y finalmente la **categoría semántica:** incluye la puntuación, las mayúsculas y la ortografía.

Del mismo modo, Corder consideró que el criterio gramatical se debe analizar por niveles. En el nivel fonético-fonológico existen ciertas confusiones causadas por desacuerdos fonológicos. El nivel ortográfico, se produce en la forma gráfica; en el nivel morfológico se cambian claramente la forma de los morfemas; a nivel sintáctico, está relacionado con el orden de palabras y oraciones entre sí; el nivel léxico-semánticos se refieren a los errores que comúnmente afectan el significado de las oraciones; y, por último, el nivel discursivo que básicamente se trata de la falta del discurso o argumentación de los enunciados.

#### ***2.2.2.4. Criterio de estrategias superficiales (Taxonomía de estructura superficial).***

Este criterio pertenece también al criterio lingüístico, Corder (como se citó en Alexopoulou, 2006) mencionó que la descripción de los errores, lo cual, hace referencia al *criterio lingüístico*, se puede dividir en dos distintos niveles. Este nivel es abordado por James (1998) quien sugirió que esta categoría podría llamarse también “Target Modification Taxonomy”, y se relaciona con las diferentes versiones que hay entre la que el aprendiz supone que tiene, la cual es errada y la versión que en realidad quiere aprender de la L2 o la LE.

Además, de contar con las subcategorías que Corder propuso en 1967 en su AE, estas son: *Omisión, Adición, Selección de un elemento incorrecto y Mal ordenamiento de los elementos*. Existen muchas otras taxonomías que a pesar de que se basaron en Stephen Corder, agregaron algunas otras que les parecieron pertinentes en sus estudios, estos autores son Dulay, Burt y Krashen (1982), James (1998), Vásquez (1991), Santos (1993), y Fernández (1997), todos construyeron diferentes investigaciones en torno al AE y lograron adicionar desde diferentes perspectivas ciertas subcategorías a la propuesta por Corder.

A continuación, se analizan las siguientes subcategorías:

- **Errores de omisión** (*errors of omission*): Corder (1981) menciona que “errors of omission where some element is omitted which should be present” (p.36); es decir, que este error se caracteriza por la ausencia de algún elemento que es imprescindible en la oración, ocurre generalmente cuando los aprendices suprimen u omiten ciertos morfemas y palabras, de alguna manera, la carencia de este elemento afecta enormemente la frase, ya que son necesarios para que exista una función correcta de un todo. Particularmente suele afectar a elementos funcionales como los artículos y preposiciones. Por ejemplo: *Love is so good and sometimes makes people feel more self-confident. And also. \_\_\_\_*

*Makes some people do crazy things.* Por supuesto, el sujeto *It* fue omitido, aunque, es posible interpretar la frase, hay presente un error de omisión.

- **Errores de adición** (*errors of addition*): estos errores se caracterizan por la adición de ciertos morfemas o palabras que no son necesarios o que en tal caso son incorrectos, Corder (1981) lo define como “where some element is present which should not be there” (p.36). Por lo que, si el aprendiz añade algún morfema o palabra no necesaria, puede considerarse como redundante, por ejemplo: *\*The love is amazing because it feels like if you were out of planet.* Claramente, el artículo *the* no es necesario en esta frase.
- **Errores de selección falsa** (*errors of selection*): Corder (1981) “where the wrong item has been chosen in place of the right one” (p.36). Estos errores se producen generalmente porque no se eligen las palabras correctas dentro de un determinado contexto, normalmente esto pasa cuando se sustituye una unidad gramatical completa por otra que no es la correcta, por ejemplo: *I am going to fall in love of you.* Es evidente, que la preposición *of* fue mal elegida por el aprendiz, puesto que, la correcta sería *with*, esto ocasiona un *error de elección o selección falsa*.
- **Errores de orden** (*errors of ordering*): estos errores suelen ser producidos cuando se utiliza una palabra en un orden incorrecto, lo cual, ocasiona un error de orden sintáctico de la oración. Según Corder (1981) lo define como “where the elements presented are correct but wrongly sequenced” (p.36). Por lo que, una oración puede contener elementos correctos pero su uso o secuencia no lo es, la causa de este tipo de errores tiende a ser por interferencia, por ejemplo: *I know what is it*, en esta oración el orden de *is it* es incorrecto, por lo que, *it is* sería lo correcto.

#### **2.2.2.5. Criterio etiológico, ¿errores permanentes o transitorios en el interlenguaje?**



Ahora, este criterio es basado en diferentes causas de la aparición de interferencia de los errores, es decir la clasificación de la fuente de los errores. En primer lugar, se referencian los errores permanentes, que tienden a mantenerse en la interlengua de los aprendices. A continuación, se detallarán uno a uno.

**Errores interlinguales:** estos errores son producidos generalmente por la interferencia de la lengua materna o L1 dentro del proceso de aprendizaje de una L2 o LE, esto ocasiona una transferencia de la L1 a la lengua meta, lo que negativamente se denomina como interferencia, a lo que Reyes (como se citó en Caicedo y Piedrahita, 2015) afirma que es la transferencia de patrones de la lengua nativa a la lengua extranjera. Algunos autores han hecho referencia a este concepto y lo han denominado de distintas maneras, *Interlengua* (Selinker, 1972), *Sistema Aproximado* (Nemser, 1971), *Dialecto Idiosincrásico* (Corder, 1971) y *Sistema Intermediario* (Porquier, 1975).

**Errores intralinguales:** estos errores están directamente relacionados con las dificultades de las normas dentro de la propia lengua meta, es decir, son producidos por un conflicto persistente de las meras reglas de la L2 o la LE según el contexto del aprendiz. Dentro de estos errores se encuentran dos conceptos relacionados, el primero, denominado como *hipergeneralización* o *sobregeneralización*, esta aparece cuando el aprendiz utiliza estructuras gramaticales en la lengua meta sin ser consciente de su aplicación, es decir, de cuando debe ser utilizada correctamente, y el *sistema simplificado* o *simplificación* que se basa en ciertos elementos que el aprendiz suele omitir por creer que son redundantes, de esta manera, lo lleva a la reducción de ciertos dilemas lingüísticos mediante la neutralización de ciertas funciones gramaticales.

Además, Richards (como se citó en AbiSamra, 2003) mencionó acerca de los errores intralinguales que, existe una sobregeneralización que alude a la utilización de ciertas estrategias

aprendidas en un contexto realmente nuevo; la ignorancia de excepciones de las reglas o las reglas son aplicadas o usadas en ciertos contextos inadecuados; la aplicación incompleta de reglas, en esta el aprendiz suele usar una regla pero no completamente y el desarrollo de reglas falsas, estas se producen cuando el aprendiz suele generar hipótesis falsas acerca de algunas reglas de la LE o L2 que no existen.

Por otro lado, hay ciertos errores que son transitorios y recurrentes en el desarrollo del aprendizaje de una lengua, los aprendices suelen producir este tipo de errores que son causados generalmente por factores psicológicos, entre estos se encuentra la motivación, el sexo, estado de ánimo, entre otros. Sin embargo, no son preocupantes y alarmantes para el investigador del Análisis de Errores, pues, como su nombre lo indica simplemente son transitorios.

### **2.2.3. El interlenguaje en el aprendizaje de una LE.**

Durante la historia, para los docentes ha sido importante estudiar y evaluar el aprendizaje de los estudiantes, pues su producción oral o escrita es la única evidencia del estado del conocimiento y capacidad para comunicarse que tiene el estudiante. Por esa razón, los lingüistas centran sus investigaciones en la forma en la que los estudiantes aprenden, incluyendo los aspectos cognitivos, psicológicos, sociológicos, etc., que afectan e influyen en la evolución comunicativa de los aprendices de L2 o LE.

A partir de los años 1970, el estudio del proceso de aprendizaje de una L2 o una LE y los mecanismos adoptados por los estudiantes para facilitar ese proceso han sido definidos por el concepto del *interlenguaje*, el cual ha sido investigado no solamente por los lingüistas sino también por los psicólogos y los sociólogos, brindando a esta teoría una mirada más completa del sistema lingüístico del lenguaje y las características que se presentan en la producción de los aprendices.

De este modo, el concepto de interlenguaje fue originalmente introducido por el lingüista Larry Selinker, quien llevó a cabo estudios empíricos relacionados a la transferencia del lenguaje en 1969. Por consiguiente, la interlengua o interlenguaje se define como el sistema lingüístico que el estudiante de una segunda lengua construye y evoluciona en la medida en que aprende la lengua.

Además, Gass y Selinker (2008), especifican que cuando se hace uso del lenguaje en un contexto social, las personas deben tomar en consideración las formas gramaticales y sobretodo los conceptos semánticos y pragmáticos que deben ser usados adecuadamente en ese momento. Dando a entender que, la adquisición de una nueva lengua requiere que el aprendiz cuente con más conocimiento relacionado no solo a la gramática, sino que también, él comprenda la intención contextual del discurso.

Para continuar, el estudio del interlenguaje encierra diversos factores psicológicos y sociales que han dado como resultado diferentes perspectivas por parte de los principales teóricos. Por ejemplo, se encuentra la hipótesis de Lenneberg (1967) en la cual existe “a latent language structure which is inherent in the human mind” (como se citó en Lenon y Prada, s.f., p. 8). Para dicho autor, los niños desarrollan las estructuras gramaticales de forma natural durante su proceso de aprendizaje de acuerdo con la maduración de su capacidad cognitiva.

Por otro lado, esta perspectiva no es común entre los aprendices de una LE, por lo que se propone una hipótesis desde el aspecto psicológico, en la que se establece que los estudiantes desarrollan una segunda estructura gramatical en sus mentes que no se encuentra asociada a conceptos como la Gramática Universal, pues no todos los individuos alcanzan una competencia comunicativa igual a un hablante nativo. No obstante, aunque estas estructuras difieren entre sí,

se considera que ambas forman parte del proceso de aprendizaje de todos los estudiantes de una LE, puesto que, si ellos no las desarrollan, su evolución en la habilidad comunicativa es mínima.

Ahora bien, dentro del estudio lingüístico del interlenguaje se encuentran conceptos más específicos de importancia para esta investigación, tales como: la transferencia, la fosilización y la sobregeneralización, que son presentados a continuación.

### ***2.2.3.1. Transferencia, una influencia que sobrepasa el lenguaje.***

Uno de los procesos que se presenta en la construcción del interlenguaje es *la transferencia*, la cual es definida por Lenon y Prada de la siguiente manera: “Language Transfer has been described as the carrying over of features of one language to another” (s.f., p. 14). A partir de esa definición, es importante resaltar que este concepto no hace referencia a la influencia solamente de la lengua materna, sino también la asociación de otras lenguas que se estén aprendiendo; en el caso de los estudiantes de lenguas extranjeras, muchos de ellos tienen acceso al aprendizaje del francés, convirtiéndose en otro idioma que comienza a hacer parte de la transferencia entre las diferentes lenguas que se están desarrollando.

Igualmente, el proceso de transferencia que se presenta a partir de la influencia de la L1 es denominada como transferencia del interlenguaje; también, el proceso presentado a partir de la incidencia directa de la L2 o la LE representa la transferencia del intralenguaje. Es importante resaltar que, de acuerdo con D. Brown (2000), la transferencia del interlenguaje o *interferencia*, hace referencia al efecto negativo del uso de la estructura o elementos de la L1 en la producción de la L2. Siendo así, una fuente de errores que tiene una presencia más fuerte durante los primeros escenarios del aprendizaje, pero que debe reducir su presencia a medida que el estudiante avanza a nivel superiores de conocimiento, dando mayor lugar a la transferencia del intralenguaje, la cual se presenta con el uso de las estructuras de la lengua meta.

### ***2.2.3.2. Fossilización, la adopción de malos hábitos en la lengua.***

Otro de los fenómenos que se presentan durante el proceso construcción del interlenguaje es la fossilización. Este fenómeno hace referencia a los errores que persisten en la producción oral o escrita de los estudiantes de una segunda lengua o una lengua extranjera, sin importar su grado de conocimiento. Según Brown (2000), este tipo de errores es más evidente cuando se requiere una producción oral espontánea, es decir en el aspecto fonológico, pero también se puede observar en el componente sintáctico o léxico. Esto significa que, la fossilización es la repetición de errores que se cometen durante un momento de presión en la producción del discurso; aunque es un proceso normal y común entre los aprendices, es necesario que, ellos sean conscientes de su apropiada corrección.

### ***2.2.3.3. Sobregeneralización, uso del mismo conocimiento en todos los contextos.***

Por último, el concepto de sobregeneralización está estrechamente conectado con la transferencia del intralenguaje, puesto que, “overgeneralization occurs and this is characterised by the extensive use of a grammatical form of L2 in situations where another rule applies” (Lenon y Prada, s.f., p.17). Como consecuencia a la errónea utilización de las estructuras gramaticales, los estudiantes incurren en errores, en la mayoría de las ocasiones, de carácter sintáctico.

## **2.2.4. La competencia comunicativa respecto al aprendizaje de una LE.**

En el siglo XXI, ha causado un gran interés el estudio lingüístico de los sistemas cognitivos y psicológicos de los estudiantes, enfocándose en los errores como una clave importante para el mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa del inglés como LE. Asimismo, los investigadores han abordado la producción del discurso, la interacción, la

negociación, entre otras características para profundizar el campo teórico de la lingüística aplicada.

De esta manera, el estudio de la competencia comunicativa en el aula de clase, como medio para crear espacios de intercambio de conocimiento, se ha convertido en un concepto de vital importancia para el desarrollo de los procesos de aprendizaje e investigación, con la finalidad de mejorar las prácticas pedagógicas de las lenguas extranjeras. Por esta razón, Dell Hymes define la competencia comunicativa como “that aspect of our competence that enables us to convey and interpret messages and to negotiate meanings interpersonally within specific contexts” (como se citó en Brown, 2000, p. 246). Teniendo en cuenta esta definición en el contexto educativo, la competencia comunicativa es una habilidad que cada estudiante de una LE desarrolla de forma diferente, a través de diversas estrategias y con distintos ritmos de aprendizaje.

Después del estudio de la competencia comunicativa, fueron propuestas las Habilidades Comunicativas Básicas, las cuales son aquellas que le permiten al estudiante realizar intercambios de conocimiento o sentimientos, mediante la interacción cotidiana. A continuación, se exponen las habilidades comunicativas que los estudiantes deben aprender para desarrollar una buena competencia comunicativa en la lengua meta, lo que representa para ellos, tener un mejor desempeño en contextos donde se requiera su aplicación.

#### ***2.2.4.1. Habilidades comunicativas, el punto de conexión con las personas.***

Dentro del estudio de las Habilidades Comunicativas Básicas necesarias para el desarrollo del discurso y la comunicación, se encuentra que estas están divididas en: la escritura, el habla, lectura y escucha. Las dos primeras corresponden a la producción comunicativa de los estudiantes y las últimas dos corresponden a la recepción de mensajes. La práctica de las cuatro

habilidades simultáneamente permite el intercambio de conocimientos y significados en cualquier contexto.

#### *2.2.4.1.1. Habilidad de escritura, una aliada para el desarrollo del discurso.*

La habilidad de escritura, al ser de carácter de producción, es una de las habilidades más complejas para aprender y desarrollar, pues requiere de tiempo para su planeación y construcción, pero también permite que los estudiantes de una LE analicen detalladamente todos los componentes del lenguaje, como la gramática, el vocabulario y su significado. Esta habilidad tiene dos formas para su aplicación, ya sea como tarea controlada y supervisada en clase o como producción escrita por placer o entretenimiento, pero en ambos casos, su ejercicio fortalece en el estudiante la memoria y acelera el aprendizaje.

Sobre esa tendencia, J. Harmer (2007) compartió las razones por las cuales es importante desarrollar la habilidad de la escritura. Para el autor, existen diversas situaciones en la vida real de los estudiantes que requieren el uso del lenguaje, dependiendo su edad, su nivel o sus intereses; por ejemplo: enviar correos electrónicos, cartas o tareas académicas o laborales. Por esa razón, es importante que, en los procesos de enseñanza se preste atención en el uso apropiado del lenguaje y su construcción, haciendo correcciones constantemente para la evolución de esta habilidad comunicativa.

De acuerdo con el nivel de los estudiantes existen diferentes limitaciones; en el caso de los principiantes, puede que ellos no tengan el conocimiento gramatical y suficiente vocabulario para construir una composición escrita de alta complejidad (Harmer, 2007). Por consiguiente, para desarrollar esta habilidad como un hábito, se deben tener en cuenta los intereses de los estudiantes, el género y el grado de dificultad que se requiere para dicha producción en el

ambiente académico, logrando que ellos tengan avancen en el aprendizaje de la escritura de forma exitosa.

Se recalca que, cualquier tipo de texto requiere del mismo proceso de escritura, el cual está compuesto por los siguientes pasos: planeación, esquematización, redacción, revisión y edición. Además, este proceso no es estrictamente lineal, puesto que, todas las personas que redactan un texto pueden implementar todos los pasos en diferente orden, repitiéndolos las veces que sean necesarias para perfeccionar su producto.

#### ***2.2.4.2 Competencia gramatical, una apropiación de las reglas del lenguaje.***

En el estudio de la competencia comunicativa, se han generado 4 subcategorías que tiene lugar en la comunicación. De estas cuatro categorías, la competencia gramatical y la competencia discursiva, reflejan el uso del sistema lingüístico; la competencia sociolingüística y la competencia estratégica hacen referencia al aspecto funcional y comunicativo del lenguaje.

Dada la importancia de la competencia gramatical, para Canales y Swain (como se citó en Brown, 2000) ésta se define como el conocimiento de las características y reglas morfológicas, sintácticas, semánticas y fonológicas que se encuentran inmersas en el lenguaje. Aunque esta conceptualización ha sido renovada, su intención de expresar y enmarcar el grado de conocimiento en la LE de los estudiantes, para comunicarse apropiadamente haciendo uso de todos los componentes del lenguaje, es la misma.

##### ***2.2.4.2.1 La sintaxis como un conocimiento estructurador de la producción en L2.***

Partiendo de nuevo de que, la lingüística es el estudio del lenguaje y su evolución, pues la sintaxis es una disciplina derivada que da un uso ilimitado a un conjunto de reglas limitadas para estructurar y codificar el discurso, definida por Chomsky (Como se citó en Caicedo & Piedrahita, 2015) como: “el estudio de los principios y procesos por los que son construidas las oraciones en



lenguas particulares”. Esta producción infinita de oraciones bien formadas desde el conjunto relativamente pequeño de reglas o principios es considerada como *gramática generativa*, y de acuerdo con Kim y Sells (2008), “the job of syntax is thus to discover and formulate these rules or principles. These rules tell us how words are put together to form grammatical phrases and sentences” (p. 4), por consiguiente, se entiende que las oraciones caracterizadas por estas reglas deben ser aceptadas como gramaticalmente correctas.

Es sabido que, la sintaxis junto con la morfología hace parte del estudio gramatical y preocupan por la forma o estructura y orden de las palabras en relación con su función dentro de una oración. Además, Pérez (1993) por su parte referenció que la Morfología se ocupa de los elementos mucho más simples como el morfema y la palabra, mientras que la Sintaxis estudia de lo más complejo, cláusula, frase y oración; esta autora también menciona que las categorías gramaticales son interpretadas también como unidades de la Sintaxis.

Además, Coseriu (Como se citó en Caicedo & Piedrahita, 2015) mencionó que, la sintaxis se puede interpretar como gramática funcional, puesto que, esta se enfoca en el significado que las estructuras gramaticales tienen, lo cual se entiende que, la Sintaxis como parte de la gramática no solo se preocupa por el orden de las oraciones, sino que, también estudia la estructura gramatical. Teniendo en cuenta que, la Sintaxis tiene subcategorías o unidades que la componen, estas se describirán a continuación, como son: preposiciones, artículos, pronombres, adverbios, verbos, sustantivos, conjunciones y adjetivos.

- **Preposiciones**

La preposición es una categoría llamada como invariable, puesto que, no tiene un significado propiamente de ella, sino que se utiliza para entrelazar ciertos términos, por ejemplo, un sustantivo o verbo con otro componente de la oración, de acuerdo al lugar, tiempo o movimiento;

esta no puede llevar morfemas flexivos de género ni de número. De acuerdo, a la RAE estas son las siguientes proposiciones en español: *a, ante, bajo, con, contra, de, desde, durante, en, entre, hacia, hasta, mediante, para, por, según, sin, sobre, tras.*

En inglés, una preposición va seguida por una frase de sustantivo (NP= Noun Prase), suelen ser usadas después de un adjetivo o verbo y algunas preposiciones pueden compartir la función de adverbios o conjunciones (Kim y Sells, 2008). De acuerdo con el diccionario de Cambridge (2019), existen más de 100 preposiciones en inglés y este tipo de palabras se encuentran divididas en preposiciones de tiempo, movimiento, lugar, y manera, entre los cuales se encuentran los siguientes:

- **Preposiciones de lugar:** *in, on, under, behind, into, between, etc.*
- **Preposiciones de tiempo:** *at, in, during, etc.*
- **Preposiciones de movimiento:** *towards, around, against, along, off, over, etc.*
- **Proposiciones de modo:** *with, by, etc.*
- **El artículo**

El artículo generalmente señala sustantivos y los interpreta como conocido o no, es decir, si es una realidad conocida o no conocida, este se divide en artículos determinados, los cuales, se caracterizan por presentar nombres que ya se han introducido con anterioridad y la persona que recibe el mensaje ya conoce este elemento, estos son: *el, la, lo, los, las*; por otra parte, están los artículos indeterminados, estos como su nombre lo indica son desconocidos y se mencionan por primera vez, estos son: *un, una, unos, unas*. Cabe mencionar que, tanto los artículos determinado como indeterminados, hacen distinción de género y número; en contraste, en inglés solo se tienen los artículos (*the, a, an*) los cuales sirven para especificar al sustantivo sin distinguir géneros (Cambridge, 2019). También, se pueden usar (*this, that, these, those*) para reemplazar los

artículos mencionados para dar sentido al mensaje, aunque se consideran determinantes también pertenecen a los pronombres.

- **Pronombres**

Los pronombres básicamente intercambian otros términos como personas, animales, entre otros, en otras palabras, sustituyen un sustantivo y lo referencian, desempeñando las mismas funciones que éste (Kim y Sells, 2008). En español, los pronombres se dividen en: **personales:** *yo, tú, él, ella, nosotros/as, vosotros, ellos/as; me, te, se, nos, os, lo, mi, ti, si, le, lo, la;* **demonstrativos:** *éste/a, ése/a, aquél, esto, eso, aquello;* **indefinidos:** *nada, todo, algo, nadie, alguien, alguno, bastantes, varios, cualquier, cualquiera;* **relativos:** *que, quien, cuyo, cual, cuantos;* **posesivos:** *mío/a, tuyo/a, suyo/a, nuestro/as, vuestro;* **interrogativos:** *qué, quién, cuánto, cuándo, cuál, dónde, cómo.*

Para contrastar, los pronombres en inglés se dividen de forma muy similar al español (ver tabla 5), sin embargo, una de sus diferencias se encuentra en que no en todos los casos distinguen entre los géneros masculino y en femenino, como es el caso de los pronombres plurales, tal como se evidencia en la siguiente tabla.

Tabla 5: *Tipos de pronombres en el inglés.*

Examples	Type of pronoun
<i>I/me, you, we/us, she/her, it, they/them</i>	personal
<i>mine, ours, hers</i>	possessive
<i>ourselves, myself, himself</i>	reflexive
<i>who, whose, which, what</i>	interrogative
<i>this, that, these, those</i>	demonstrative
<i>-body, -one, -thing, one, you, they</i>	indefinite
<i>each other/each other's, one another/one another's</i>	reciprocal
<i>who, whom, whose, which, that</i>	relative

Fuente: Tomado de Cambridge Dictionary (Cambridge University Press, 2019)

Se puede concluir que, tanto en el inglés como en el español se cuentan casi con las mismas subdivisiones, no obstante, las palabras que las componen son distintas y se debe tener en cuenta el contexto específico de cada oración para su uso adecuado.

- **Adverbios.**

Este tipo de palabra es usada para modificar el significado o darles una característica especial principalmente a los verbos, usándose también puede con adjetivos y otros adverbios, tanto en inglés como en español (Kim y Sells, 2008). En el idioma inglés, según Cambridge Dictionary (2019) los adverbios se dividen en:

- **Adverbios de tiempo:** indican el momento en que algo sucede, tales como: *already, lately, early, now, soon, tomorrow, still, etc.*
- **Adverbios de lugar:** expresan dónde sucedió algo o dónde se encuentra o ubica, por ejemplo: *upstairs, there, nearby, etc.*

- **Adverbios de modo:** manifiestan la forma en la que algo pasa o es realizado. En estos podemos encontrar: *carefully, professionally, accurately, etc.* Frecuentemente, los adverbios son formados a partir de adjetivos añadiendo la terminación *-ly*, como *loudly, anxiously, slowly...* Igualmente, algunos adverbios comunes tienen la misma forma y significado que los adjetivos, lo único que cambia es su función, tales como: *fast, right, wrong, straight, tight, etc.*
- **Adverbios de grado:** estos se usan comúnmente para modificar adjetivos y otros adverbios, enfocándose en cualidades, estados, propiedades, condiciones o relaciones. Por ejemplo: *absolutely, enough, perfectly, almost, quite, too, totally, entirely, very, etc.*
- **Verbos.**

En general, los verbos son usados para expresar acciones, eventos o estados. En inglés, algunos verbos no necesitan estar acompañados de un objeto, son conocidos como *linking verbs*; también, se hace uso frecuente de los *verbos auxiliares*, constituidos por “be, do and have”, los cuales sirven para realizar las conjugaciones de las oraciones en los diferentes tiempos verbales; por último se encuentran los *verbos modales* que aportan significado a semántico y siempre deben ir acompañados de un verbo principal, con el fin de reflejar una necesidad o posibilidad; los verbos modales más usados son: *can, may, must, should, could, have to, would and might*. Los verbos en gerundio o *-ing* pueden ser cumplir la función de sustantivos, por ejemplo “Walking is healthy”. (Cambridge, 2019)

- **Sustantivos.**

El sustantivo es la palabra que se usa para nombrar una persona, lugar, objeto, conceptos intangibles, sentimientos, entre otros; funcionan gramaticalmente de igual manera en inglés o español, sin embargo, en inglés no se realiza la distinción de género en todos los sustantivos,

pero sí de número, especificando el singular y el plural más sus excepciones. De acuerdo con Cambridge Dictionary (2019), esta extensa clase de palabras, se divide en:

- **Sustantivos propios:** se refieren al nombre específicos de personas, animales, lugares o cosas, escribiendo la primera letra con mayúscula en la mayoría de los casos.
- **Sustantivos concretos:** nombran objetos materiales que podemos ver o tocar, siendo algunos contables o incontables.
- **Sustantivos abstractos:** hacen referencia a cosas inmateriales, como conceptos, ideas, sentimientos o emociones.
- **Conjunciones.**

Este tipo de palabras no poseen un significado en sí mismas, pues su función es entrelazar o conectar palabras, frases o cláusulas en las oraciones y no tienen incidencia en los demás componentes de la oración. Se clasifican en: **Conjunciones coordinantes:** en las que se unen elementos de la misma categoría o tipo gramatical, entre las que se encuentran *and, or, but, both, either, neither... nor*, entre otras, por ejemplo: Red *or* blue; y **Conjunciones subordinantes:** que introducen oraciones subordinadas a una oración independiente, tales como: *(al) though, because, since, until, while, once, whereas, before, after, etc.* (Cambridge, 2019)

- **Adjetivos.**

Los adjetivos son palabras que se utilizan para modificar o caracterizar al sustantivo, expresando sus cualidades o propiedades. A diferencia del español, en donde el adjetivo debe concordar con el sustantivo en género y número, en cambio, en el inglés no se realiza ningún cambio a los adjetivos (Cambridge, 2019). Otra diferencia en el uso de los adjetivos entre estos idiomas es que, en inglés el adjetivo debe preceder al sustantivo, por el contrario, en el español el sustantivo va en primer lugar. Entre los adjetivos más comunes se encuentran: *Comfortable,*

*incredible, beautiful, harmful, wonderful, creative, anxious, dangerous, famous, windy, useful, possible, uncomplete, fine, good, bad, hot, big, tall, small, easy, funny, amazing, exciting, etc.*

A modo de conclusión, para realizar un estudio de carácter sintáctico es necesario definir o conceptualizar las categorías en las que se encuentran las palabras, puesto que, a partir de su función se establecen las reglas para su respectivo orden o conjugación. Es decir que, en esta investigación se utilizan las categorías de las palabras como un soporte para delimitar y explicar los errores gramaticales presentados en la producción escrita de los estudiantes a partir de las reglas sintácticas.

### **2.2.5. Las implicaciones del estudio del AE en los errores gramaticales sintácticos presentados por interferencia del español (L1) en la producción escrita en inglés (LE).**

La descripción y explicación del AE desarrollada en la primera sección, mostró detalladamente el proceso y las implicaciones de dicho modelo en las prácticas de enseñanza-aprendizaje. En esta investigación, este objeto de estudio estuvo estrechamente conectado al estado de la competencia gramatical de los estudiantes, analizando específicamente el componente sintáctico.

Sobre esa perspectiva, se resalta que la importancia de la competencia gramatical es soportada por J. Harmer (2007), quien expresó la relevancia de la gramática para la producción escrita de los estudiantes de la siguiente forma: “This means having a knowledge of the grammar system and understanding the lexical system: how words change their shape depending on their grammatical function, and how they group together into phrases” (p. 30). Se puede concluir que, la competencia gramatical es un componente que todos los estudiantes de una LE deben desarrollar en su proceso de aprendizaje y el modelo del Análisis del Error es una estrategia apropiada para que este conocimiento sea adquirido a través de la corrección de las faltas desde

el mismo proceso de escritura, lo que permite que los estudiantes tengan un grado alto de compromiso y control en su aprendizaje.

Por consiguiente, en el estudio de la gramática se encuentra el componente sintáctico. Dentro de éste, Kim y Sells (2008) consideran que el estudio de la sintaxis permite la observación y reconocimiento de los patrones y estructuras del inglés de forma sistemática y explícita. En otras palabras, este conocimiento permite tanto generar como entender estructuras gramaticales complejas, proceso de vital importancia para el diagnóstico de la competencia gramatical sintáctica de los estudiantes en esta investigación.

De esta manera, se establecen las formas y las funciones que permiten organizar las palabras estructuradamente en las frases u oraciones; para esto, los términos lexicales se dividen en *categorías sintácticas* y en *funciones gramaticales*, que permite un estudio estructurado e interconectado de todos los elementos presentes en una producción escrita. Respectivamente, entre las categorías sintácticas se pueden encontrar los sustantivos, adjetivos, pronombres, verbos, entre otros; y las funciones gramaticales se presentan el sujeto, el objeto, el predicado, etc. (Kim y Sells, 2008). Estas funciones y categorías representan en esta investigación, los parámetros que permitieron la evaluación y clasificación de los errores encontrados en la producción escrita en inglés como LE de los sujetos de estudio.

El modelo de AE de Corder (1992) ha dado una evolución gigantesca a lo largo del tiempo, ahora no solo tiene en cuenta lo gramatical y descriptivo sino también la pragmática, situaciones y contextos del aprendiz en cuestión. Durante muchos años se ha demostrado que el AE es una herramienta esencial para el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras, puesto que permite direccionar las prácticas educativas y del mismo modo evidenciando la competencia que carecen los estudiantes al cometer ciertos errores o *mistakes*.



En contraste al modelo, Burt, Dulay y Krashen (1982, p. 141-146) afirmaron que es un poco difícil de discernir entre el concepto de explicación y descripción y la simple categorización de los errores del corpus de análisis.

Sin embargo, es evidente que la explicación en primer lugar, se basa especialmente en las reglas gramaticales y estructuras del idioma y que representa la manera en cómo se usan; por otro lado, la descripción consiste en el criterio en el que encajan ciertos errores como de carácter gramatical, sintáctico, etc.; y finalmente, la categorización es más profunda pues se encuentra en las categorías que cada rama gramatical tiene, por ejemplo, la sintaxis posee ciertas categorías como lo son: orden de palabras, preposiciones, etc.

Ahora, es notorio que el AE Corder (1967) está basado en la lingüística, y utiliza la gramática universal junto con sus estructuras, ya que permite realizar el análisis de un corpus de estudiantes quienes se encuentran en proceso de adquirir una L2. Por lo tanto, la gramática es su campo principal para realizar la observación lingüística en torno a los errores que cometen los aprendices de la L2 y no solo encontrar sus causas sino reconocer estos errores y corregirlos a través de ciertas estrategias por parte del docente del área.

En oposición a la base teórica del AE con el aprendizaje de la gramática de una segunda lengua, el autor Cook (1994), considera que:

La Gramática Universal (GU) concierne al conocimiento y competencia estrictamente de la lengua presente en la mente humana; no tiene nada que decir acerca del modo en que se usa la lengua, y es poco lo que puede decir acerca de cómo se procesa. (como se citó en Peris, 1998, p. 7)

Según dicho autor, la GU se preocupa por áreas del conocimiento lingüístico basado parámetros y en cambio, no hace referencia en ningún momento a las áreas de la sintaxis, por esta razón, es muy inusual que el AE como metodología de enseñanza pueda basarse en la GU.

Sin embargo, sin importar que la GU se concentra por el área de competencia y conocimiento lingüístico, es la herramienta y el campo perfecto para realizar este tipo de metodología de AE en aprendices de una LE ya que el corpus consta de distintas etapas en las que no solo se categorizan los errores sino también se conocen las causas y se dan correcciones apropiadas. Por lo tanto, la GU es una mera herramienta para realizar la respectiva categorización y descripción de los errores, más que como base teórica en sí misma.

Después de abordar el sustento teórico relacionado con este trabajo investigativo, en el siguiente capítulo se abordan los aspectos relacionados a la metodología propuesta para desarrollar correctamente el proceso del Modelo de Análisis de los Errores en el contexto educativo de la Uceva, en el que se realizó el análisis de la competencia gramatical sintáctica de la producción escrita de los estudiantes de tercer semestre de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras.

### **Capítulo III: Diseño metodológico**

Este capítulo describe el proceso metodológico trazado en el que se basó esta investigación; en primer lugar, se explican el enfoque investigativo, el alcance de estudio, el Modelo de Análisis de Errores (AE) que representa el diseño metodológico adoptado, la población y muestra. A partir de los autores teóricas abordados, se realizó definición de los primeros elementos se identificaron las técnicas e instrumentos de recolección de datos, brindando una argumentación teórica de los elementos seleccionados para soportar la viabilidad y confiabilidad del proceso; por consiguiente, se realiza la explicación de las fases relacionadas con los objetivos a cumplir; en la primera fase, se llevaron a cabo tres cuestionarios de preguntas abiertas con el fin de identificar los errores de los estudiantes; en la segunda fase, se describe el proceso para la clasificación de estos errores en las categorías preestablecidas por el modelo del AE y la sintaxis; y finalmente presenta el modo en que se va a realizar la explicación y la comparación de la interferencia del español en el inglés.

Es pertinente mencionar que, dentro de este capítulo se explica que el Modelo del Análisis de Error de Stephen P. Corder, el cual representó un camino investigativo para analizar la producción escrita de los estudiantes, posibilitando la identificación de los errores y las debilidades de los estudiantes como el proceso de interferencia. Como se mencionó anteriormente, debido a la naturaleza de esta investigación en la que se realizó el estudio de la producción escrita de los estudiantes sin realizar intervenciones o acciones correctivas, el problema o fenómeno estudiado, es decir la interferencia, es abordado a partir de la teoría y el contexto académico de los estudiantes, por lo que no se realiza una evaluación inicial, sino que toda la investigación representa un diagnóstico detallado de la situación de los estudiantes.

### **3.1 Enfoque**

Esta investigación tuvo un enfoque cualitativo, ya que el principal objetivo fue analizar documentos y datos relacionados al objeto de estudio, como los errores sintácticos presentados en la producción de los participantes, mediante la reflexión y la argumentación para llegar a las conclusiones y relaciones, prestando menos importancia a las cifras, números o fórmulas estadísticas. Esto es soportado por Ary, Jacobs, Razavieh y Sorensen (2010) quienes señalan que “Document or content analysis focuses on analyzing and interpreting recorded material to learn about human behavior. The material may be public records, textbooks, letters, films, tapes, diaries, themes, reports, or other documents” (p.29). Es decir, que esta investigación cualitativa buscó entender una de las dificultades de los estudiantes en la producción escrita en inglés (LE) concernientes a la composición gramatical sintáctica, mediante el soporte teórico.

Este enfoque también es soportado por Cresswell (2014) quien considera que, en un estudio cualitativo, los investigadores utilizan la revisión de la literatura o las teorías relacionadas para explicar y analizar los fenómenos y a los participantes, logrando entender la situación desde la realidad y no desde el punto de vista del investigador. Este mismo proceso se llevó a cabo en esta investigación, con el fin de comprender en su totalidad los objetos de estudio y los procesos cognitivos de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje de la LE.

### **3.2 Alcance**

Se resalta que el alcance de la investigación fue descriptivo, dado que “Este tipo de estudios busca especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice; describe tendencias de un grupo o población.” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.92). Lo que significa que, esta investigación en particular buscó entre otras cosas, describir el fenómeno de los errores y sus categorías en LE por interferencia de L1, considerándola como la

situación causal y detallando de manera precisa la producción escrita de los investigados. Por lo tanto, se requirió de la técnica del Análisis de Documentos a través de la información recolectada de los cuestionarios para realizar la respectiva interpretación de las características y las tendencias, describiendo así la relación de los datos encontrados en una categoría gramatical con conceptos relativos a la interferencia.

### **3.3 Diseño metodológico**

Para desarrollar la metodología propuesta en esta investigación, se realizó la implementación del Modelo del Análisis de Errores (AE), propuesto originalmente por Stephen Pit Corder en la década de los sesenta, en el artículo “The significance of Learners’ Errors” (1967); en este diseño se establece un proceso para abordar el estudio de fenómenos presentados durante proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, que consta de la recolección directa de datos e identificación de los errores, codificación y categorización, descripción y análisis de causas de los errores encontrados, con el fin de reorientar las prácticas educativas a partir de las necesidades de los estudiantes, redefiniendo la concepción del error como parte esencial del aprendizaje de la LE y una estrategia de aprendizaje para los estudiantes.

En otras palabras, este es un procedimiento estructurado que conlleva el análisis, la interpretación de datos y la categorización para establecer relaciones o asociaciones entre las categorías y las causas (Hernández et al., 2014). Esto significa que, los resultados del análisis llevado a cabo en esta investigación, al ser generados a partir de los datos obtenidos de los estudiantes, brindaron una perspectiva más confiable respecto a la influencia que ejerce la L1 de los estudiantes de lenguas extranjeras en el ambiente académico, respecto a su nivel de competencia gramatical escrita en LE.

Ahora bien, para comprender cómo este trabajo investigativo se rigió bajo dicho modelo, el proceso metodológico de la aplicación del AE es representado en la siguiente figura.



Figura 2: Modelo de Análisis de Errores de S. Corder (1967)

De acuerdo con la figura y la finalidad de esta investigación, en la fase inicial fue necesaria la recolección de los datos, es decir, la identificación de los errores, los cuales deben ser tomados en el ambiente o contexto que se va a estudiar, esta información fue recolectada a través de tres cuestionarios de preguntas abiertas realizados a los estudiantes. Como se puede evidenciar en la figura anterior (ver figura 2), las flechas se encuentran en ambas direcciones de acuerdo con la primera codificación, esto significa que, la recolección de datos se puede efectuar las veces necesarias para refinar la codificación, asegurando la validación del análisis.

En la segunda fase, se encuentra la clasificación de los errores en concordancia con la taxonomía superficial propuesta por Corder (1982), en la cual define las siguientes categorías principales:

*errors of omission* where some element is omitted which should be present; *errors of addition* where some element is present which should not be there; *errors of selection* where the wrong

item has been chosen in place of the right one; and *errors of ordering* where the elements presented are correct but wrongly sequenced. (p.36)

Por consiguiente, en esta clasificación se hizo un microanálisis detallado, línea por línea, de cada fuente de datos, es decir los cuestionarios, para determinar las características y propiedades que generaron las primeras categorías simultáneamente, e igualmente, se complementó la información a medida que se realizaron los cuestionarios. Cabe destacar que, este proceso de categorización fue ser muy minucioso y detallado, puesto que, el análisis de estos cuestionarios y de la producción escrita que se encuentra en ellos debía ser revisada con mucha precaución y detenimiento de los errores encontrados para asegurar que fueran clasificados de manera correcta dentro de las distintas categorías de errores.

Posteriormente, se procedió a realizar el análisis de las causas que provocan la aparición de los errores, incluyendo el concepto de *interferencia*, el cual se refiere a la influencia que ejerce la L1 sobre la LE en los primeros escenarios de aprendizaje; de esta forma, S. Corder (1982) propone primeramente para el estudio lingüístico “the name *interlanguage* for this class of idiosyncratic dialects, implying thereby that it is a dialect whose rules share characteristics of two social dialects of languages, whether these languages themselves share rules or not” (p.17). De este modo, como resultado del análisis soportado por la teoría relacionada a la gramática y la sintaxis, se pudo determinar si la interferencia es la causante de los errores o no, demostrando cual o cuales son los elementos que afectan la producción escrita de los estudiantes de la Uceva.

Finalmente, de acuerdo con el modelo de Análisis del Error, el último paso de la investigación es la proposición de acciones correctivas o “remedial actions”; Estas acciones son el resultado del análisis, en las cuales, el docente investigador debe planificar y especificar las actividades y su contenido para fortalecer la debilidad que están presentando los estudiantes durante el proceso

de aprendizaje de una L2 (Corder, 1982). Concluyendo que, el modelo del AE es un mecanismo útil para mejorar el nivel de la habilidad comunicativa de los estudiantes, debido a que, se enfoca en las debilidades específicas. No obstante, es necesario aclarar que esta investigación no realizó acciones correctivas con los participantes, puesto que, el alcance propuesto llega hasta la tercera etapa de descripción de las causas de los errores, delimitadas a la interferencia de la L1.

### **3.4 Población y muestra**

Al inicio del proyecto investigativo fue pertinente determinar la unidad de análisis que se iba a abordar, por esta razón, de acuerdo al planteamiento del problema y el contexto académico de la universidad, dicha unidad fue representada por los estudiantes del programa de lenguas extranjeras. Después de esto, la población fue delimitada a partir de las características teóricas del proceso de interferencia, pues de acuerdo con Brown (2000) “The beginning stages of learning a second language are especially vulnerable to interlingual transfer from the native language, or interference” (p. 224). Por consiguiente, se precisó como población el grupo de tercer semestre de la licenciatura durante el primer periodo académico del año 2019, teniendo en cuenta que los estudiantes debían tener la capacidad de realizar una producción escrita, habilidad que podría ser más limitada en semestres inferiores.

A partir de las características de la población, surgió la muestra no probabilística de participantes voluntarios, pues se seleccionó la totalidad de la población con las características mencionadas (característico esta investigación cualitativa, en la que no se busca realizar un análisis descriptivo de la información obtenida de todos los participantes), teniendo en cuenta la voluntad de la población y su disposición para involucrarse en este estudio; este tipo de muestreo es llamado también como Autoseleccionado, puesto que, los participantes atendieron positivamente a la invitación de los investigadores. (Battaglia como se citó en Hernández et al.,



2014). Dicha invitación se refiere a la proposición de participación en el proceso investigativo que se realizó al grupo tercer semestre por parte de los investigadores, en compañía del profesor que dirige la asignatura, en donde se expuso el planteamiento, los objetivos, justificación y procedimientos que se iban a desarrollar durante la investigación.

Así, los estudiantes decidieron si se contaba o no con su participación en el proyecto, por lo que, se diseñó una carta de consentimiento que los estudiantes interesados en participar firmaron, en la que se detallan el propósito del trabajo y el proceso para recolectar la información necesaria para el análisis; cabe resaltar que en el consentimiento se especificó que, la participación en el proyecto de investigación no representaba peligro académico o afectaba de forma negativa el desempeño de los participantes, los estudiantes tenían derecho a solicitar y recibir información adicional de la investigación cuando lo consideraran pertinente y, por último, su identidad fue protegida y la información suministrada fue utilizada sólo con fines investigativos. (Anexo 1)

En resumen, este trabajo se llevó a cabo con la población de tercer semestre, la cual corresponde a una muestra de 31 estudiantes (10 hombres y 21 mujeres), entre los cuales, las edades de 29 estudiantes oscilaron entre los 18 y 24 años y los 3 estudiantes restantes eran mayores de 30 años de edad. Además, este trabajo se llevó a cabo en la asignatura denominada Competencia Comunicativa - Inglés III, del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés que ofrece la Uceva.

Cabe mencionar que, la decisión de abordar el grupo completo de estudiantes, también fue sustentado por Mejía (Como se citó en Valverde, 2000) quien afirma que, el tamaño de la muestra cualitativa equivale a tener un “punto de saturación”, es decir, establecer el número de unidades elegidas dentro ciertas condiciones metodológicas, y cuyo resultado “representan” al colectivo – objeto de estudio, es decir que, nació de la rigurosidad y la finalidad de obtener

precisión y exactitud en los resultados en el análisis de la producción escrita del tercer semestre en general. Este tipo de muestra se complementa con el diseño del Modelo del Análisis del Error, debido a que, este permitió la recolección de datos y el análisis de cada dato encontrado, para dar más soporte a las clasificaciones e interpretaciones que se realizaron.

### 3.5 Análisis de instrumentos de recolección de datos

Con el propósito de alcanzar los objetivos planteados en esta investigación, en la siguiente tabla se exponen las técnicas y sus respectivos instrumentos para la recolección, análisis y manejo de la información.

Tabla 6: *Descripción de técnicas e instrumentos.*

<b>Técnicas</b>	<b>Instrumentos de recolección de datos</b>	<b>Instrumentos de registro</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Análisis de instrumentos</b>
Cuestionario	Cuestionario No. 1: "Interpersonal relationships and social networks". Cuestionario No. 2: "Pollution, the planet's environment". Cuestionario No. 3: "Addictions, the enemy of the young population". Libro: "La comprensión lectora y la producción escrita en Lengua Extranjera - CIC Inglés" (Crespo y Speranza, 2010) (Cap. 3)	- Papel. (Formato del cuestionario) - Lápices, lapiceros.	Diagnosticar los errores sintácticos presentados en la producción escrita en inglés.	Se realizaron 3 cuestionarios llevados a cabo en 3 sesiones de 30 minutos cada una; éstos contienen 3 preguntas abiertas y las respuestas deben tener entre 60 y 80 palabras, para que los participantes desarrollen una producción escrita. Estos instrumentos permitieron la recolectar y diagnosticar los errores para continuar con el proceso de categorización.

Método comparativo constante.	Taxonomía del AE, “Error analysis and Interlanguage” (Corder, 1982) (Cap. 4-5)  Libro: “English Syntax” (Kim y Sells, 2008) (Cap. 2-6).	Información recolectada previamente - Computador - Tablas para la clasificación  Textos teóricos que soporten la clasificación	Clasificar los errores sintácticos identificados en la producción escrita argumentativa en inglés.	Los errores encontrados en la producción escrita fueron clasificados de acuerdo a las categorías de la Taxonomía Superficial del AE, mediante el uso de una matriz que permitió una organización estructurada agrupada, con el fin preparar los datos para el posterior proceso de análisis de interferencia. Del mismo modo, el Libro “English Syntax” contiene criterios, reglas y categorías sintácticas que proporcionaron un sustento teórico para que la categorización precisa y congruente.
Análisis de documentos	Análisis del Error, “Error analysis and Interlanguage” (Corder, 1982) (Cap. 6-7)  Libro: “Principles of Language Learning and Teaching” (Brown, 2000) (Cap. 8)	Resultados de la categorización  Recursos bibliográficos para el análisis  Computador	Describir la relación del español (L1) en los errores sintácticos que se encuentran en la producción escrita en inglés (LE).	Este análisis de los errores requirió la descripción de la interferencia y las reglas gramaticales de L1 y LE, las cuales se sustentaron a partir de los libros y autores que representaron una fundamentación

---

Libro: “Gramática de Internet  
la Lengua Castellana”  
(RAE, 2003)

teórica para el  
análisis, permitiendo  
el contraste de la L1  
y LE, y soportando la  
veracidad de la  
investigación.

---

**Fuente:** Diseñada y desarrollada por los investigadores

### **3.6 Fases de la investigación**

- **Fase 1.**

En esta primera fase inicial, para desarrollar el primer objetivo de diagnóstico de los errores sintácticos, fue necesaria la identificación los errores que cometen los estudiantes en la producción escrita, la cual fue desarrollada en tres sesiones en las que se aplicaron tres cuestionarios a los estudiantes de tercer semestre durante el primer periodo académico del año 2019, los cuales estuvieron compuestos de 3 preguntas abiertas (Anexos 3-5). Para el desarrollo de cada cuestionario (3 en total), los estudiantes tuvieron 10 minutos por cada pregunta para redactar sus ideas en el formato previamente diseñado, el cual requería una cantidad entre 60 y 80 palabras por cada respuesta; por lo tanto, estos estudiantes tuvieron tiempo suficiente para redactar cada respuesta, argumentar y reflexionar del tema en cuestión, lo que sumó una totalidad de 3 sesiones de 30 minutos cada una.

Inicialmente, se realizó el primer cuestionario de producción escritura el 06 de marzo del 2019, en el cual, las preguntas estaban relacionadas al tema “Interpersonal relationships and social networks”; de esta forma, los estudiantes expresaron sus opiniones de forma amplia, haciendo posible la primera recolección de información. En segunda lugar, se realizó nuevamente una sesión con el segundo cuestionario el 27 de marzo del 2019, cuyas preguntas giraban en torno a la problemática “Pollution, the planet’s environment”. Finalmente, tuvo lugar la tercera sesión con el último cuestionario el 03 de abril del 2019, el cual giró alrededor de la

problemática “Addictions, the enemy of the young population”; cabe resaltar que, fue necesario utilizar más de un cuestionario para el diagnóstico de los errores en los investigados, de manera que, se recolectaron los datos necesarios y suficientes para cumplir con el primer objetivo propuesto.

Estas tres sesiones consistieron básicamente en que, los estudiantes desarrollaron a través de la escritura sus ideas y expresaron sus opiniones de acuerdo a los temas y las preguntas de los cuestionarios; generalmente, estos cuestionarios fueron realizados en torno a temas que generan discusión y preguntas de opinión personal, lo cual ayudó a que los estudiantes estuvieran motivados a aportar sus ideas y responder de manera atenta a las preguntas, dando así a la investigación los instrumentos adecuados para identificar los errores sintácticos por interferencia de L1 en LE para continuar con la categorización de estos.

Se debe mencionar que, el diseño de los cuestionarios se fundamentó en el texto llamado “La comprensión lectora y la producción escrita en Lengua Extranjera - CIC Inglés” desarrollado por María Crespo y Cristina Speranza (2010) considerando el capítulo 3, en el que aconsejan que para conseguir respuestas extensas, éstas se deben contextualizar usando un tema de interés para los estudiantes y usando imágenes ambiguas que estimulen la producción escrita, evitando de esta manera, influenciar el contenido gramatical en las respuestas.

- **Fase 2.**

Cabe resaltar que, los resultados de los cuestionarios representaron el insumo necesario para continuar con el proceso de análisis de esta investigación, ya que una vez recolectados, fueron clasificados mediante la técnica de análisis de información llamada método comparativo constante, la cual es propuesta por Glasser y Strauss (1967), utilizada en procesos investigativos cualitativos para la clasificación y contrastación de los datos recolectados, en este caso, en inglés

como LE en los cuestionarios, comparándolos y describiéndolos con la sintaxis del español, haciendo una aproximación de la información para desarrollar el siguiente objetivo.

Por consiguiente, en la segunda fase de esta investigación los datos fueron categorizados conforme a la taxonomía que propone Corder (1982) en los capítulos 4 y 5, ya sean por omisión, adición, error de selección o error de orden y a los parámetros sintácticos establecidos en el libro “English Syntax: An introduction” de Kim y Sells (2008), dado que, en los capítulos del 2 al 6 presenta la división, descripción y explicación específica de las categorías de las palabras (Sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios, pronombres, preposiciones, artículos y preposiciones) con sus respectivas reglas, lo cual permitió soportar la clasificación en esta fase investigativa y dar una argumentación teórica los errores y su contraste con la L1, lo cual se desarrolla en la siguiente fase.

Teniendo en cuenta el método mencionado, éste constó con el proceso inicial de codificación, el cual fue estructurado en esta investigación a través de una matriz que posibilitó la organización de los errores de acuerdo el número del cuestionario, los dividió según la taxonomía del AE, los delimitó siguiendo las categorías sintácticas de las palabras y finalmente pone en evidencia el error cometido. Con esta categorización se desarrolló el segundo objetivo específico de la investigación, en el que se clasificaron todos los errores presentados respectivamente de acuerdo a los criterios dados en la siguiente matriz de clasificación.

Tabla 7: *Diseño de matriz para la clasificación de los errores.*

Cuestionario No. #			
Error No.	Categoría del AE	Tipo de Error (sintaxis)	Frase incorrecta

**Fuente:** Adaptado de “Análisis de Errores Sintácticos en Inglés por Interferencia del Español” por Lina Marcela Hoyos Caicedo, J. R. (2015)

El diseño de esta matriz está basado en la organización de la información del proyecto investigativo “Análisis de Errores Sintácticos en Inglés por Interferencia del Español” desarrollado por Lina Hoyos en el año 2015. Además, el uso de la matriz para análisis de datos cualitativos está soportado por Hernández et al., (2014), quien expresa que es una técnica de procesamiento de la información que sirve para establecer vinculaciones entre categorías. Por esta razón, el proceso de codificación que se realizó en la matriz, la cual tuvo la finalidad de estructurar de forma completa la información recolectada, permitió suprimir los errores irrelevantes (como los errores de tipo intralingual), para tener una mejor comprensión de los errores sintácticos categorizados por interferencia.

- **Fase 3.**

Finalmente, luego de dicha explicación y categorización detallada, en la tercera fase se realizó un proceso de reflexión, contraste y relación de los hallazgos con la estructura de L1, generando un análisis relacionado al nivel de interferencia que tiene la gramática del español sobre la producción escrita de los estudiantes en inglés. De esta manera, se logró realizar el cuerpo del análisis, haciendo la descripción de la relación existente de la interferencia de L1 con los errores encontrados en LE.

Esta última fase de análisis e interpretación estuvo fundamentada por los siguientes teóricos: S. Corder (1982) en su obra “Error Analysis and Interlanguage” tomando específicamente los capítulos 6 y 7, en donde se propone el modelo de Análisis de Errores, la obra de Douglas Brown (2000) titulada “Principles of Language Learning and Teaching” referenciando el capítulo 8 y el libro “English Syntax” de los autores Kim y Sells (2008) el cual brinda las reglas gramaticales del inglés; se incluyó también, el apoyo teórico del Diccionario de Cambridge, que ayudó a la explicación de las funciones sintácticas de las palabras en el inglés.

Es importante resaltar que, para analizar la interferencia presentada por los estudiantes, se debió complementar el sustento teórico de los errores encontrados con la sintaxis del español, puesto que, esto representa el punto de comparación, fiabilidad y validez del análisis. Por consiguiente, para sustentar este proceso desde la L1, se tuvo en cuenta el libro “Gramática de la Lengua Castellana” (2003) desarrollado por la Real Academia Española, en el cual, se presentan los fundamentos de las funciones de las palabras que rigen la construcción de las oraciones, entre muchas otras características del idioma.

Como resultado de las fases investigativas mencionadas, se desarrolló el tercer objetivo específico y se alcanzó a cabalidad el objetivo general propuesto para este trabajo. A continuación, se desarrolla en análisis de los resultados.



## **Capítulo IV: Análisis de resultados**

El siguiente capítulo presenta en primer lugar, la descripción del corpus de la implementación del modelo de AE, describiendo los datos recolectados previamente en los cuestionarios y clasificando los errores dentro de las cuatro categorías propuesta por Corder (1981) y el tipo de error sintáctico en el que se encuentran estos errores, mediante el uso de matrices que permitieron estructurar la información para una comprensión sencilla.

En segundo lugar, se hizo el análisis del corpus, es decir, el análisis de los datos recolectados en los cuestionarios y organizados en las matrices, con el soporte teórico de los autores propuestos previamente para esta fase. Además, se describe la interferencia como la causa de estos errores en la última fase del AE contrastando las reglas gramaticales lengua materna, en este caso el español (L1) con la lengua extranjera, inglés (LE); finalmente, se presentan los resultados por medio de una triangulación teórica y la discusión de los mismos para la validación del proceso investigativo respecto a los objetivos establecidos.

### **4.1. Descripción del Corpus**

#### **4.1.1. Material de recolección de datos para el diagnóstico de los errores.**

Para la obtención del corpus escrito de este AE se utilizaron 89 cuestionarios de preguntas abiertas, provenientes de un grupo de 31 estudiantes de tercer semestre del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés durante el primer periodo académico del 2019, quienes representan una muestra no probabilística de la población. Antes de iniciar el proceso de recolección, estos participantes firmaron un consentimiento informado sobre la investigación, con el que aprobaban su participación dentro de las diferentes sesiones y las condiciones mencionadas en el capítulo anterior. (Anexo 2)

Cabe destacar que, estos cuestionarios fueron recogidos durante tres sesiones en las fechas de marzo 6, 27 y abril 3 del 2019, en las que cada sesión tuvo la duración de 30 minutos para responder; además, para el diseño y la determinación de los temas de los cuestionarios (Anexos 3-5), se tuvieron en cuenta temas que faciliten la escritura en los estudiantes y que fomentaran las opiniones para facilitar la redacción de estos, por lo que, su tarea principal era redactar sobre experiencias personales u argumentos de temas generales contemporáneos. En la siguiente tabla, se realiza una agrupación del tema, condiciones para la aplicación y contenido de las preguntas, para facilitar la comprensión del proceso de implementaciones.

Tabla 8: *Recopilación del contenido de los instrumentos de recolección de datos*

<b>Syntactic Errors Analysis by interference of Spanish (L1) in English written production (LE)</b>		
<b>Researchers:</b> Angie Yeliany Ruiz León and Andrés Felipe Sánchez Malaver		
<b>Processes and conditions:</b> Before starting, each student receives a questionnaire and the researcher makes an explanation of the content and questions. Then, students must answer the questions using between 60 - 80 words and they can use the pictures to create more ideas for their arguments. The time to solve the questionnaire is 30 minutes. Finally, the researcher collects the questionnaires.		
<b>Questionnaire No. 1</b>		
<b>Date</b>	<b>Topic</b>	<b>Questions</b>
Wednesday March 6th/2019	Interpersonal relationships and social networks	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Nowadays, many people use social networks to establish romantic relationships.</b> In your opinion, what are the advantages and disadvantages of this interaction? What consequences can this type of relationship have?</li> <li>2. <b>For decades, the consumption of pornography in couples has been debated.</b> Do you consider that this is beneficial or harmful to the relationship? Explain your arguments.</li> <li>3. <b>People have changed their way of loving, they do not seek to share the life but only a moment, leaving aside the commitment.</b> In your opinion, what are the main values that should make up a relationship?</li> </ol>
<b>Questionnaire No. 2</b>		
<b>Date</b>	<b>Topic</b>	<b>Questions</b>
Wednesday March 27th/2019	Pollution, The planet's environment	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Pollution from a range of sources can be found everywhere, even in the most remote areas of the planet, including the polar caps, deep oceans and high</b></li> </ol>

- 
- mountains.** How does this situation affect you in your daily life? What are the consequences of pollution in living beings?
2. **Hypothetically, water is supposed to end in 2030, assuming that this happens:** How do you consider that the entire planet would be at that moment? How do you think you are going to face it?
  3. **Fumes of cars and factories are harmful for the planet, because they generate large amounts of pollutants for air, water or land.** What are the consequences of pollution on the environment (air, water, land)? What should factories and people do in order to avoid this?
- 

### Questionnaire No. 3

Date	Topic	Questions
Wednesday April 3rd/2019	Addictions, The enemy of the young population	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Nowadays, young people are influenced by different types of addictions (Gambling, drug, internet, etc.).</b> What types of addictions do you know? Which one do you think is the most common and dangerous? what are its consequences?</li> <li>2. <b>The use of cannabis by young people can be dangerous, since this drug affects the brain in a long term.</b> What do you think about this issue? when it becomes an addiction What should we do as community or family, in order to avoid this or help them?</li> <li>3. <b>Coexistence with an addicted person can be a difficult situation for families, couples or friends.</b> Have you had to deal with an addicted person (any addiction)? What did you do to help that person? tell your experience.</li> </ol>

Fuente: Investigadores.

Luego de obtener los cuestionarios diligenciados, se procedió a realizar la revisión para identificar los errores allí consignados con ayuda de las fuentes bibliográficas para el proceso, la cual consistió en subrayar los errores encontrados por interferencia en la estructura sintáctica con color verde y los errores no pertenecientes a esta categoría o las faltas sencillas (mistakes) se resaltaron con color rojo, pues estos no son objeto de estudio en esta investigación y, por lo tanto, no se analizaron o categorizaron. De este modo, se alcanzó el primer objetivo específico, en el cual se debían diagnosticar los errores sintácticos por interferencia del español en la producción escrita en inglés de los estudiantes de tercer semestre. (Anexos 6-20)

## 4.2. Categorización de los errores.

Por consiguiente, se procedió a la categorización de dichos errores de acuerdo a las categorías de la taxonomía superficial del AE y las categorías sintácticas de las palabras para facilitar y delimitar la explicación teórica comparativa de la interferencia de la L1 y la LE, la cual se realizó mediante el uso de matrices, las cuales serán presentadas más adelante. (Ver tablas 10-12)

Así pues, es menester presentar específicamente las categorías y tipos de errores que serán abordados en la exposición de los resultados en los procesos realizados en esta investigación. De esta forma, las tipologías de errores que se presentan a continuación están basadas en la postura teórica de Corder (1981) quien recomienda realizar el análisis de los errores desde dos niveles, el primero es el criterio descriptivo y superficial que proporciona él mismo, en el que se encuentran las siguientes cuatro categorías: *Omisión, adición, error de selección y error de orden*. Además, el segundo nivel obedece al criterio lingüístico, en este caso, de carácter sintáctico, generando una categorización más detallada de estos errores; las categorías gramaticales sintácticas más importantes son: pronombres, artículos, preposiciones, adjetivos, adverbios, verbos, sustantivos y conjunciones. De acuerdo con lo anterior, las categorías de la taxonomía superficial y las categorías sintácticas son definidas en la siguiente tabla. (Ver tabla 9)

Tabla 9. *Tipologías de errores.*

<b>Criterio descriptivo – Taxonomía de Corder (1981).</b>			
<b>Omisión (<i>omission</i>)</b>	<b>Adición (<i>addition</i>)</b>	<b>Error de selección (<i>selection of an incorrect element</i>)</b>	<b>Error de orden (<i>misordering of elements</i>)</b>
Algún elemento que es obligatorio es omitido en la oración.	Algún elemento es añadido cuando no es necesario o es incorrecto.	Algún elemento fue mal seleccionado en la oración.	Algún elemento no se ordenó de manera correcta.

---

**Criterio lingüístico - Categorías gramaticales sintácticas.**


---

<b>Preposiciones</b>	<b>Artículos</b>	<b>Pronombres</b>	<b>Adjetivos</b>
Se utiliza para entrelazar ciertos términos, por ejemplo un sustantivo o verbo con otro componente de la oración, de acuerdo al lugar, tiempo o movimiento.	Señala sustantivos y los interpreta como conocidos o no; se divide en determinados e indeterminados.	Intercambian otros términos como personas, animales, entre otros; sustituyen un sustantivo y lo referencian, desempeñando las mismas funciones que éste.	Se utilizan para modificar o caracterizar al sustantivo, expresando sus cualidades o propiedades.
<b>Adverbios</b>	<b>Verbos</b>	<b>Sustantivos</b>	<b>Conjunciones</b>
Usado para modificar el significado o darle una característica especial principalmente a los verbos; también se usa con adjetivos.	Son usados para expresar acciones, eventos o estados.	Se usa para nombrar una persona, lugar, objeto, conceptos intangibles, sentimientos, entre otros.	Este tipo de palabras no poseen un significado en sí mismas, su función es conectar palabras, frases o cláusulas en las oraciones.

---

Fuente: Adaptado de “Análisis de Errores Sintácticos en Inglés por Interferencia del Español” por Hoyos y Roldán. (2015)

Por ende, las siguientes tres tablas muestran la clasificación de los errores tomados de los tres cuestionarios respectivamente; dichas tablas presentan la información de la siguiente manera: en primer lugar, aparece el número de error no por su frecuencia sino para establecer un orden de los tipos de errores lo que permite realizar el posterior análisis de forma organizada y concordante; en segundo lugar, se encuentra la categorización haciendo referencia al criterio descriptivo del AE, es decir, se presenta la taxonomía superficial propuesta por Stephen Corder, en el orden de omisión, adición, error de selección y error de orden sucesivamente para las tres matrices de clasificación.

En tercer lugar, se establece el criterio lingüístico en el que se detalla el tipo de error sintáctico, en el orden de: pronombres, artículos, preposiciones, adjetivos, adverbios, sustantivos, verbos y conjunciones. Es debido mencionar que, este orden se sigue igualmente en las tres matrices, a partir de la categorización del AE; además se resalta que, cuando no se presentaron errores en una categoría sintáctica durante un cuestionario, solo se omitió dicha categoría y se continúa con la siguiente respectivamente. Finalmente, se transcribe el error directamente del cuestionario para ejemplificar de manera más exacta y detallada.

#### 4.2.1. Cuestionario 1.

La siguiente tabla muestra la categorización de los errores encontrados en 30 cuestionarios, los cuales, corresponden al cuestionario número uno, llevado a cabo en la primera sesión; estas respuestas sirvieron para identificar los errores en la primera fase de este AE. Cabe aclarar que, aunque la mayoría de los cuestionarios contaban con errores de tipo intralinguales, estos fueron excluidos del análisis, ya que, esta investigación está interesada únicamente en ahondar sobre los errores de tipo interlinguales que surgen de los inconvenientes que se presentan en el aprendizaje de la lengua extranjera (LE) debido a la estructura de la lengua materna (L1).

Además, es necesario aclarar el significado de los siguientes patrones dentro de las matrices de categorización. En primer lugar, los errores principales se destacaron con la función ***Negrita*** para identificar aquellos que son característicos de cada categoría de error, por ejemplo: (**The physical love**). En segundo lugar, se subrayaron algunas palabras que se incluyeron como un complemento del error principal, aunque no se reconocen como errores pertinentes para la categorización; estos fueron errores en la producción de los estudiantes y sirvieron como una contextualización de la oración en sí, de la siguiente manera (I can't say nothing good or bad **of**

that). En tercer lugar, en la categoría de omisión se utilizó el guión bajo    para puntualizar que hay un elemento faltante, por ejemplo: (   is very important).

Tabla 10. *Categorización de los errores - Cuestionario No. 1*

<b>Cuestionario No. 1</b>			
<b>Error No.</b>	<b>Categoría del AE</b>	<b>Tipo de Error (sintaxis)</b>	<b>Frase incorrecta</b>
1	Omisión	Pronombre	<u>  </u> is harmful... <u>  </u> makes feel uncomfortable... <u>  </u> is very complex... <u>  </u> is a difficult... <u>  </u> is important... <u>  </u> is awesome... <u>  </u> has a confidence... <u>  </u> is less personal... <u>  </u> is just like living... On the other hand, <u>  </u> is really bad... <u>  </u> is a relationship... <u>  </u> is better... <u>  </u> is very important...
2	Adición	Artículo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>The</b> trust...</li> <li>• <b>The</b> physical love...</li> <li>• <b>The</b> love dies...</li> <li>• <b>The</b> love...</li> <li>• Nowadays, <b>the</b> boys...</li> <li>• <b>The</b> people...</li> <li>• <b>The</b> women ...</li> <li>• <b>The</b> respect...</li> <li>• Better in <b>the</b> sex...</li> <li>• <b>The</b> honesty...</li> <li>• <b>The</b> person...</li> </ul>
3	Adición	Preposición	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Besides <b>of</b> taking into account...</li> <li>• It becomes <b>in</b> a lie...</li> <li>• These become <b>in</b> a good way...</li> <li>• The relationship became <b>in</b> something...</li> <li>• The way <b>in</b> the person writes...</li> <li>• Girls think <b>that</b> the commitment...</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• I think <b>that...</b></li> <li>• Dating <b>with</b> someone...</li> <li>• The way <b>of</b> they love...</li> </ul>
4	Adición	Verbo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• One of them <b>is</b> agree...</li> <li>• People <b>are not</b> agree...</li> <li>• Both of them <b>are</b> agree.</li> </ul>
5	Error de selección	Pronombre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I can't say <b>nothing...</b></li> </ul>
6	Error de selección	Preposición	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Harmful <b>for</b> the relationship...</li> <li>• Just <b>for</b> the way...</li> <li>• ... need a person <b>for</b> be good...</li> <li>• I can't say <u>nothing</u> good or bad <b>of</b> that.</li> <li>• Talking <b>with</b> someone..</li> <li>• You don't know If that person you are talking is <b>that</b> he <u>say be</u>.</li> <li>• <b>Than</b> both can love...</li> <li>• It depends <b>of</b> you...</li> <li>• <u>All</u> depends <b>of</b> the <u>tastes</u> of people...</li> <li>• People <b>of</b> other countries.</li> <li>• People think <b>in...</b></li> <li>• <b>In</b> the internet...</li> <li>• The main <b>of</b> make up...</li> </ul>
7	Error de selección	Verbo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• People <b>is</b> getting addicted...</li> <li>• The couple wants <b>has</b> a new experience.</li> <li>• If the couple <b>have not</b> trust <b>not is</b> a good idea.</li> </ul>
8	Error de orden	Adjetivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• People <b>interesting.</b></li> <li>• Relationships <b>toxic.</b></li> <li>• Moments <b>bad.</b></li> <li>• Thing <b>good.</b></li> <li>• Contact <b>fisic.</b></li> <li>• Mind <b>closed.</b></li> </ul>
9	Error de orden	Adverbio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Always</b> this thing is...</li> </ul>
10	Error de orden	Verbo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Determining when <b>is</b> the best moment...</li> </ul>

**Fuente:** Desarrollada por los investigadores.



#### 4.2.1.1 Descripción de los errores, cuestionario 1.

A pesar de que los errores no son muy abundantes, en esta primera fase se demuestra cuáles errores están arraigados en los estudiantes y son difíciles de desaprender; de acuerdo con la teoría de la interferencia, estos errores demuestran la presencia del proceso de fosilización, teniendo en cuenta la población elegida (estudiantes en tercer semestre), lo cual, da a entender que los participantes tienen un acercamiento de la lengua meta, pero aún se apoyan en su L1. En primer lugar, se generaron 10 tipos de categorías distintas con la unión de los diferentes criterios descriptivos (taxonomía superficial) y criterios lingüísticos (tipos de errores sintácticos) generando un total de 62 errores categorizados en este primer cuestionario.

- **Errores de criterio descriptivo, cuestionario 1.**

En la siguiente figura se evidencia la proporción de los errores encontrados en el primer cuestionario, representando solo el criterio descriptivo: omisión, adición, error de selección, error de orden.

#### Criterio descriptivo - Cuestionario 1

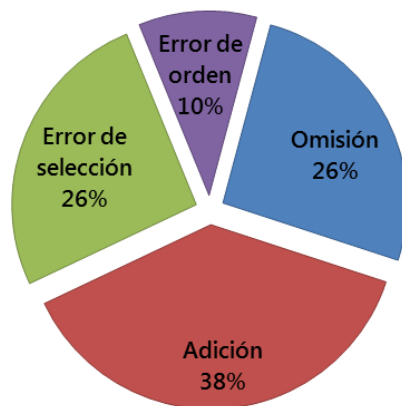


Figura 3. Frecuencia de errores de criterio descriptivo, cuestionario 1.

Cabe señalar que, en este cuestionario los errores se categorizaron en estas cuatro categorías, además de las categorías sintácticas del criterio lingüístico. En primer lugar, la categoría de

*adición* con un 38% demuestra que hay una alta frecuencia en este tipo de errores, en los que se añade un elemento incorrecto, por ejemplo: **The** love is... / **The** respect; es evidente que el elemento **the** es añadido cuando no era necesario en estos casos.

Asimismo, el segundo error más frecuente fue de *omisión* con un 26%, donde algún elemento obligatorio no estaba presente, por ejemplo: \_\_\_ is important / On the other hand, \_\_\_ is really bad; el pronombre **It** es omitido en estas oraciones, lo cual hace que estas dos oraciones sean incorrectas. Igualmente, la categoría de *error de selección* cuenta con un 26%, lo cual significa que, un elemento fue seleccionado de manera incorrecta, pues el aprendiz adopta elementos incorrectos en la oración, tales como: Harmful **for** the relationship / Talking **with** someone; en estas oraciones algunas preposiciones como **for** o **with** fueron elegidas incorrectamente por los aprendices.

Finalmente, el *error de orden* con un 10% se posiciona como el de menor frecuencia cometido por los estudiantes; en este primer hallazgo, este error demuestra que el aprendiz ordena los elementos de la oración de manera incorrecta, como en los ejemplos: Determining when **is** the best moment / People **interesting**; los elementos resaltados no fueron ordenados correctamente.

- **Errores de criterio lingüístico, cuestionario 1.**

Además, los errores del criterio lingüístico, es decir, los errores por categoría gramatical sintáctica por su parte son mostrados en la siguiente figura:

### Criterio lingüístico - Cuestionario 1

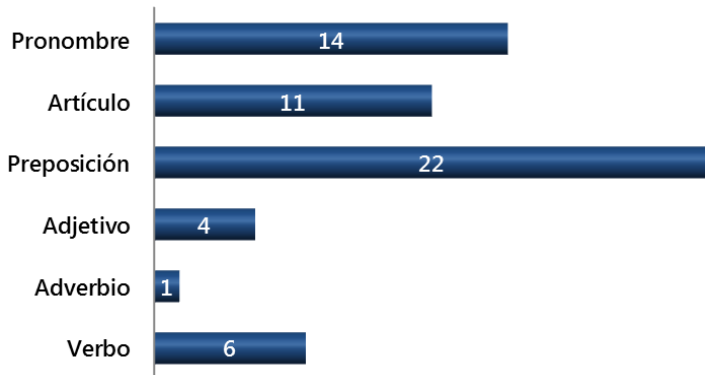


Figura 4. Frecuencia de errores de criterio lingüístico, cuestionario 1.

De acuerdo con lo anterior, la tabla evidencia los errores de tipo lingüístico a nivel general en el cuestionario 1. Por lo tanto, en ésta se evidencia que el error de *preposición* es el más frecuente entre las respuestas de los participantes, presentándose 22 veces, le preceden los errores de *pronombre* con 14 errores y *artículo* con 11 errores respectivamente; y finalmente, se encuentran los errores de *verbo* con 6 apariciones, seguidos por los de *adjetivo* con 4 y *adverbio* con 1 error, los cuales, corresponden a los errores con menor aparición en la producción escrita. (Ver figura 4)

- **Errores de criterio descriptivo y lingüístico, cuestionario 1.**

Cabe destacar que, los errores que se van a presentar a continuación, representan únicamente los errores hallados en la producción escrita del primer cuestionario que fueron identificados a través de las fuentes bibliográficas propuestas previamente en esta primer fase del AE; del mismo modo, la categorización de estos errores fue fundamentada por las siguientes fuentes teóricas: la Taxonomía superficial del AE, “Error analysis and Interlanguage” propuesta por Corder, (1982) y los autores Kim y Sells con su obra English Syntax (2008, Cap. 2-6).

Con el fin de facilitar la comprensión de las figuras o tablas, se elabora la siguiente tabla en la que se muestran las abreviaturas utilizadas para las categorías sintácticas, por propósitos de calidad y organización de las figuras.

Tabla 11. *Abreviación de las categorías sintácticas.*

<b>Categoría</b>	<b>Abreviación</b>	<b>Categoría</b>	<b>Abreviación</b>
<b>Pronombre</b>	(pron.)	<b>Artículo</b>	(art.)
<b>Preposición</b>	(prep.)	<b>Adjetivo</b>	(adj.)
<b>Adverbio</b>	(adv.)	<b>Sustantivo</b>	(s.)
<b>Verbo</b>	(v.)	<b>Conjunción</b>	(conj.)

**Fuente:** Información extraída de la Real Academia Española (2019); diseñado por Investigadores.

Por consiguiente, en la siguiente figura se ilustra la categorización más detallada desde el error no. 1 hasta el error no.10 consignados en la categorización del cuestionario 1 (ver tabla 10), mostrando la proporción a partir de los dos niveles de análisis, es decir, tanto el descriptivo como el lingüístico.

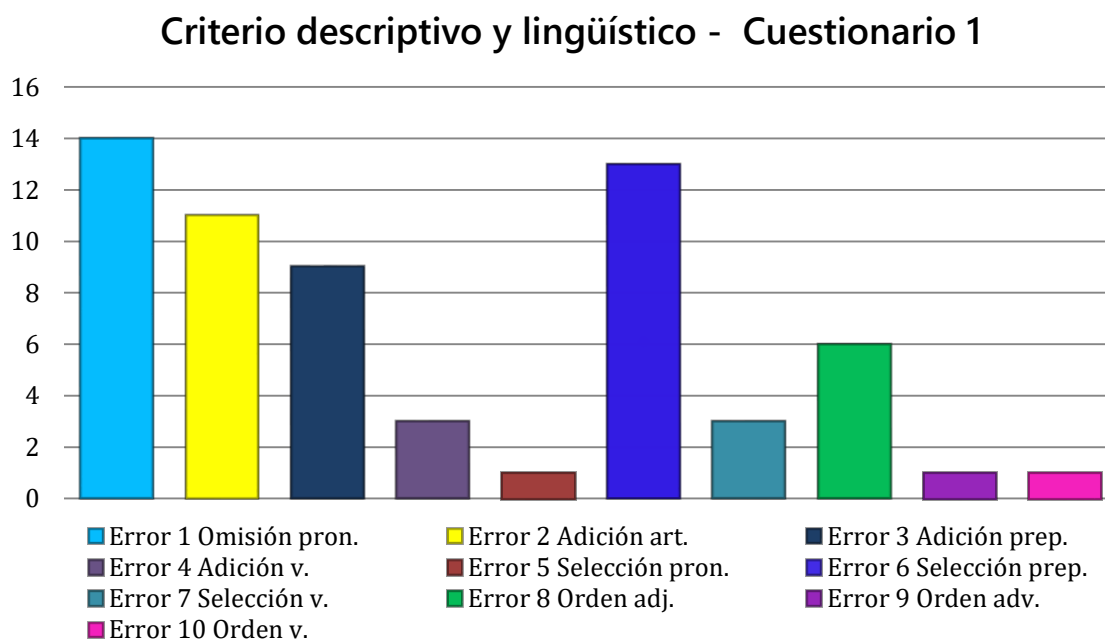


Figura 5. Frecuencia de errores de criterio descriptivo y lingüístico, cuestionario 1.

A partir de la figura, como resultados específicos del primer cuestionario se encontró que el **Error No. 1: Omisión de pronombre**, es el tipo de error con más incidencia en la producción escrita, siendo más usual sobre las demás categorías, se caracteriza en la mayoría de los casos por la ausencia del pronombre *it* al inicio de las oraciones y se encontraron 14 casos diferentes de esta omisión en los cuestionarios, por ejemplo: \_\_\_ is very complex.

Por otro lado, en las categorías generadas a partir de la *adición*, el **Error No. 2: Adición de artículo**, es el que más se presenta dentro de ésta, pues los participantes utilizan de forma innecesaria y repetitiva el artículo definido *the*, ejemplificado así: Better in **the** sex; presentándose en 11 ocasiones distintas; teniendo en cuenta que, no se incluyeron los errores que se repitieron de forma exactamente igual. Este tipo de error es seguido por el **Error No. 3: Adición de preposición**, en donde el estudiante añade este elemento que no es necesario, presentando en 9 casos distintos e involucrando diferentes clases de preposiciones. Por último, entre los errores de adición, se encuentra el **Error No. 4: Adición de verbo**, puesto que, algún estudiante añadió un verbo incorrecto y no necesario, en este caso solo tres errores fueron cometidos, como se evidencia a continuación: One of them **is** agree.

En las categorías generadas de los *errores de selección*, encontramos el **Error No. 5: Error de selección de pronombre**, esta categoría es una de las que presentaron menor incidencia, pues, solo se registró 1 error, ya que, el estudiante no supo elegir el pronombre de forma correcta. En el **Error No. 6: Error de selección de preposición**, se encontró que es la segunda categoría a nivel general y la primera dentro de los errores de selección, presentada con mayor frecuencia, apareciendo en 13 situaciones; en ésta, los estudiantes confundieron el uso específico de las diferentes preposiciones en inglés presentado errores como: People think **in**... Entre otras más. En último lugar, se generó el **Error No. 7: Error de selección de verbo**, se presenta, puesto

que, los estudiantes no eligieron el verbo correcto de acuerdo al contexto, tres errores fueron categorizados, por ejemplo: People **is** getting addicted.

Finalmente, dentro de la categoría de *error de orden*, se encuentra en primer lugar: el **Error No. 8: Error de orden de adjetivo**, estos errores usualmente se debieron a que los estudiantes escribieron el adjetivo en un orden incorrecto, es decir, después del sustantivo tal como se suele hacer en la L1, por ejemplo: Thing **good**, este tipo de error se cometió seis veces. Luego, se encuentra el **Error No. 9: Error de orden de adverbio**, puesto que, no se ordenó el adverbio de una manera correcta en la oración, así: **Always** this thing is; este error fue categorizado 1 vez, al igual que, el **Error No. 10: Error de orden de verbo**: ya que el verbo no se utilizó en el orden que debía estar de acuerdo al contexto de la oración afirmativa, de la siguiente forma:

Determining when **is** the best moment.

De este modo, se finaliza el análisis general de los errores encontrados durante la revisión del primer cuestionario realizado a los estudiantes del tercer semestre del programa de Licenciatura en Lenguas extranjeras con énfasis en inglés. Se prosigue con la categorización y análisis de resultados del Cuestionario No. 2.

#### **4.2.2. Cuestionario 2.**

La siguiente tabla muestra la segunda categorización de los errores encontrados en el análisis de 28 cuestionarios, formando parte del cuestionario número dos; el cual, fue llevado a cabo en la segunda sesión con los estudiantes de tercer semestre del programa mencionado previamente. A partir de las respuestas suministradas en este cuestionario se identificaron los siguientes errores.

Tabla 12: *Categorización de los errores - Cuestionario No. 2*

<b>Cuestionario No. 2</b>			
<b>Error No.</b>	<b>Categoría del AE</b>	<b>Tipo de Error (sintaxis)</b>	<b>Frase incorrecta</b>
1	Omisión	Pronombre	___ will be an unfortunate thing... ___ is very bad for health... ___ is true... ___ is a big problematic... I also think ___ is not helping... ___ is very complicated... ___ is difficult to breath... ___ is a dangerous condition... Because ___ is a risk... The pollutant molecules and ___ don't go... Without water ___ can't sow... ___ affects me...
2	Omisión	Preposición	<ul style="list-style-type: none"> <li>• All_us...</li> <li>• Difficult _ change...</li> <li>• Difficult _ breath...</li> <li>• I'm trying ___ leave...</li> <li>• We need ___ eat and drink...</li> <li>• Human believes that ___ have...</li> </ul>
3	Omisión	Verbo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• we ___ not worry...</li> <li>• And ___ not use cars...</li> <li>• Products that ___ <b>not to</b> damage the planet...</li> <li>• We ___ not have life...</li> </ul>
4	Adición	Artículo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>The</b> water...</li> <li>• <b>The</b> people...</li> <li>• <b>The</b> animals...</li> <li>• <b>The</b> major people...</li> <li>• <b>The</b> pollution...</li> <li>• <b>The</b> nature...</li> <li>• <b>The</b> health...</li> <li>• <b>The</b> plants...</li> <li>• <b>The</b> humans...</li> <li>• For <b>the</b> life...</li> </ul>

5	Adición	Preposición	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I really think <b>that</b>...</li> <li>• Become <b>in</b> something...</li> </ul>
6	Adición	Adjetivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• The most <b>populars</b> rivers...</li> <li>• The <b>news</b> generations...</li> </ul>
7	Adición	Adverbio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>More</b> hungry.</li> </ul>
8	Error de selección	Pronombre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ... is dangerous for <b>we</b>.</li> <li>• <b>This</b> have bad consequences.</li> <li>• The planet depends on <b>their</b> everyday...</li> </ul>
9	Error de selección	Preposición	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Everything <b>that</b> humans need.</li> <li>• Think <b>in</b>...</li> <li>• Think <b>on</b> something...</li> <li>• This liquid is the most important <b>for</b> me...</li> <li>• Dangerous <b>for</b> the health.</li> <li>• All <b>that</b> a human needs...</li> <li>• <b>By</b> the moment...</li> <li>• <b>By cause of</b>...</li> <li>• <b>By</b> reduce this.</li> <li>• Water <b>what</b> can be drunk...</li> <li>• Little <b>a</b> little we would die.</li> <li>• This helps <b>for</b> generate...</li> <li>• Recycle <b>for</b> avoid...</li> <li>• Cars <b>for</b> be good</li> <li>• Water <b>of</b> the oceans, lakes...</li> <li>• <b>In</b> the beginning...</li> <li>• <b>On</b> the air, <b>on</b> the water...</li> <li>• Using it <b>of</b> a careful way...</li> </ul>
10	Error de selección	Adjetivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recycle is <b>only</b> one way...</li> <li>• Popular <b>touristic</b> places are...</li> <li>• The trash is <b>stressing</b> for me</li> <li>• The <b>needed</b> resources to...</li> <li>• These two types are not <b>same</b>.</li> <li>• ... is <b>a lot</b> expensive.</li> <li>• A <b>long</b> amount of waste.</li> <li>• The weather is <b>well</b> for the life</li> </ul>
11	Error de selección	Sustantivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• The <b>majority</b> of its...</li> <li>• We are doing <b>harm</b>...</li> <li>• All <b>persons</b>...</li> <li>• The <b>childrens</b>...</li> </ul>



			<ul style="list-style-type: none"> <li>• The way of <b>live</b>...</li> <li>• Natural <b>live</b>...</li> <li>• To give <b>live</b>...</li> <li>• In our <b>lives</b>...</li> <li>• The <b>floor</b> is too toxic to give life.</li> <li>• Buildings, houses and <b>diner</b>...</li> <li>• Water ends in 2030 is a horrible <b>new</b>.</li> </ul>
12	Error de selección	Verbo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• There <b>are</b> not water...</li> <li>• They don't <b>put</b> attention...</li> <li>• Planet would be desperate <b>for have of</b> the estimable liquid...</li> <li>• We do not <b>life</b>...</li> <li>• The water will <b>less</b>...</li> <li>• If you <b>go to take</b> a vacation...</li> <li>• It <b>lows</b> the productivity...</li> </ul>
13	Error de orden	Adjetivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oxygen <b>clean</b>.</li> <li>• Vehicles <b>electronic</b>...</li> <li>• <b>one</b> consequence <b>most important</b> is...</li> <li>• An air <b>contaminated and dirty</b>.</li> <li>• A lot of trees <b>dead</b>...</li> </ul>
14	Error de orden	Adverbio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Always</b> we hear...</li> <li>• Water <b>always</b> will be...</li> <li>• To <b>often</b> visit the doctor...</li> </ul>
15	Error de orden	Sustantivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bad <b>style life</b>...</li> <li>• People drink <b>or animals</b>.</li> </ul>
16	Error de orden	Verbo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• It <b>would be not</b> so...</li> <li>• how or what <b>would be</b> my reaction...</li> <li>• How <b>can</b> we live...</li> </ul>

Fuente: Desarrollada por los investigadores.

#### 4.2.2.1. Descripción de los errores, cuestionario 2.

La tabla anterior, muestra claramente los errores cometidos por los estudiantes en el segundo cuestionario, en el que se evidencia que el número de errores aumentó en gran medida, y al ser errores similares en algunas clasificaciones, se tiene indicios de la presencia del proceso de “fosilización” (Brown, 2000). Asimismo, se encontraron 16 tipos de errores distintos a partir de

los criterios descriptivos (categorías) y criterios lingüísticos (tipos de errores sintácticos), generando un total de 97 errores categorizados en este segundo cuestionario. (Ver tabla 12)

- **Errores de criterio descriptivo, cuestionario 2.**

La siguiente figura esclarece los errores que se cometieron de manera más frecuente encontrados en la revisión del segundo cuestionario; se aclara que, esta figura representa solo el criterio descriptivo: omisión, adición, error de selección, error de orden.

### Criterio descriptivo - Cuestionario 2.

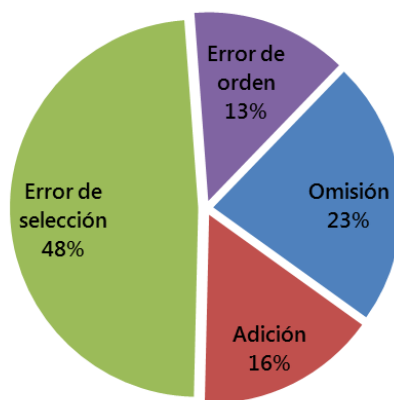


Figura 6. Frecuencia de errores de criterio descriptivo, cuestionario 2.

En primer lugar, el tipo de error más frecuente en este cuestionario es el *error de selección* con un 48%, lo que significa que un elemento fue seleccionado de manera incorrecta, puesto que, el estudiante no elige bien un elemento obligatorio en la oración en muchos casos por falta de conocimiento de su uso gramatical específico, esto quiere decir que, la oración está escrita incorrectamente, como en los siguientes ejemplos: Think **on** something / **By** the moment... El segundo tipo de error más recurrente es de *omisión* con un 23%, en donde algún elemento que es necesario no está presente en la oración, ejemplos: I'm trying \_\_\_ leave / I also think \_\_\_ is not helping; en estas oraciones, el elemento *to* y el elemento *it* fueron omitidos.

De acuerdo a la frecuencia presentada, en tercer lugar, se encuentra el error *adición* con un 16%, en el que se añade un elemento incorrecto, por ejemplo: I really think **that** I... / Become **in**

something...; es claro que, los elementos *that - in* fueron añadidos cuando no era necesario en estos dos casos. Finalmente, el *error de orden* con un 13%, se posiciona como el menos frecuente y cometido por los participantes en este segundo cuestionario, exponiendo los siguientes ejemplos: Water **always** will be... / Oxygen **clean**; los elementos resaltados no fueron ordenados de manera correcta conforme a las reglas sintácticas del inglés.

- **Errores de criterio lingüístico, cuestionario 2.**

Ahora bien, en la figura subsiguiente se muestra la clasificación de los errores de este criterio lingüístico del segundo cuestionario de forma general.

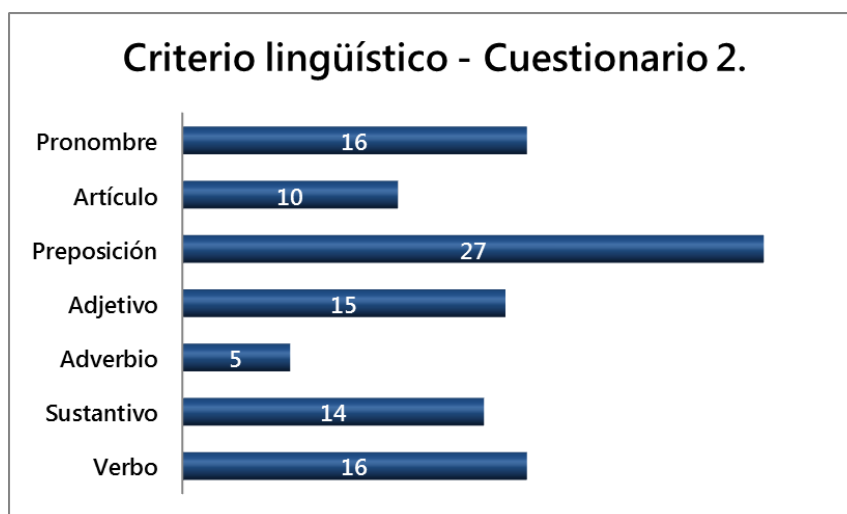


Figura 7. Frecuencia de errores de criterio lingüístico, cuestionario 2.

Se puede observar que, en este segundo cuestionario se presentaron siete de las ocho categorías sintácticas propuestas en esta investigación. En este sentido, el tipo de error más frecuente en estas categorías es el de *preposición*, presentándose 27 veces y le precede el error de *pronombre* y de *verbo* con 16 errores, es decir, con la misma cantidad en la incidencia. En cuarto lugar, se encuentra el error de *adjetivo*, el cual tuvo una aparición levemente menor, con 15 errores clasificados; precedido por el error de *sustantivo* con 14. En sexto lugar se encuentra el error de *artículo* con 10 clasificaciones, seguido por el error de *adverbio*, el cual tuvo 5 apariciones, mostrando una frecuencia relativamente baja en este cuestionario. (Ver figura 7)

- **Errores de criterio descriptivo y lingüístico, cuestionario 2.**

En la próxima figura, se grafica la clasificación más detallada desde el Error No. 1 hasta el error no.16, dando la explicación de estos errores y de cómo y por qué se categorizaron de esa manera en los dos niveles, tanto el descriptivo como el lingüístico. Se menciona nuevamente que, para facilidad en la lectura de la figura, se utilizan las abreviaciones consignadas previamente.

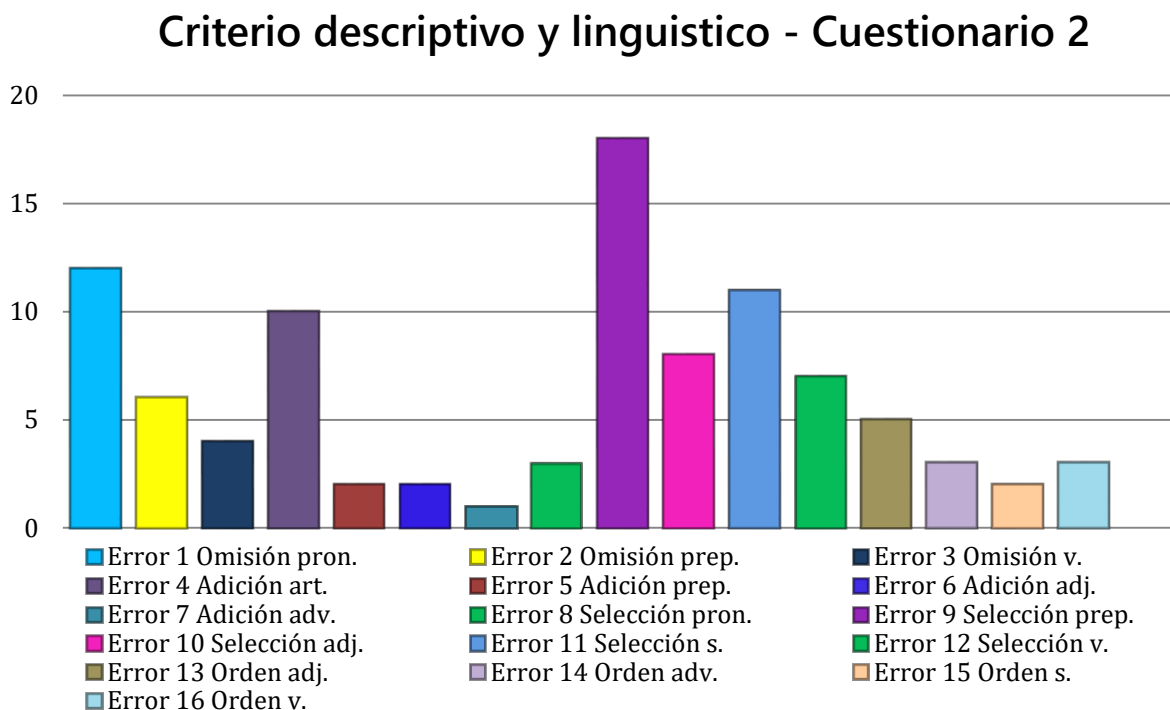


Figura 8. Frecuencia de errores de criterio descriptivo y lingüístico, cuestionario 2.

Por consiguiente, la figura anterior evidencia la categorización específica generada a partir del segundo cuestionario. En primer lugar, dentro de la categoría de *omisión*, se encuentra: el **Error No. 1: Omisión de pronombre**, al igual que en el cuestionario anterior, es caracterizado por la ausencia del pronombre *it* en la producción escrita mayormente, presentándose en 12 formas diferentes y siendo el error cometido con mayor constancia en esta categoría; seguido por el **Error No. 2: Omisión de preposición**, en donde se omitió en 6 ocasiones una preposición necesaria en la oración, por ejemplo: We need \_\_\_ eat and drink; por último, el **Error No. 3:**

**Omisión de verbo**, en el que los estudiantes no utilizaron un verbo necesario en la estructura de la oración, como en el ejemplo: And\_\_ not use cars; además, tuvo una incidencia menor, pues solo fue cometido 4 veces.

En segundo lugar, dentro de la categoría de *adición* se generaron las siguientes clasificaciones: **Error No. 4: Adición de artículo**, teniendo una incidencia similar que en el primer cuestionario, se caracteriza por el uso excesivo e innecesario del artículo *the* en las oraciones y fue cometido en 10 casos diferentes, siendo el más frecuente en esta categoría; de modo consecutivo, el **Error No. 5: Adición de preposición** y el **Error No. 6: Adición de adjetivo** tuvieron una aparición baja, presentándose 2 veces en cada clasificación; por último, el tipo de error de menor frecuencia tanto en esta categoría como en el cuestionario en general fue el **Error No. 7: Adición de adverbio**, cometido solo por 1 estudiante.

En tercer lugar, en la categoría de *error de selección* surgieron mayor cantidad de clasificaciones, presentadas a continuación: **Error No. 8: Error de selección de pronombre**, es la clasificación de menor repetición en esta categoría pues fue cometido tres veces, ya que, el estudiante no supo elegir el tipo pronombre adecuado según el contexto, ejemplificado así: The planet depends on **their** every day; **Error No. 9: Error de selección de preposición**, esta fue la clasificación de mayor incidencia en todo el segundo cuestionario, se presentó en 18 diferentes casos, debido a la confusión de los estudiantes ante el uso de las preposiciones en LE.

Secuencialmente, el siguiente es el **Error No 10: Error de selección de adjetivo**, en el que los estudiantes hacen uso incorrecto de los adjetivos y sus reglas en LE, evidenciándose en 8 errores; el **Error No. 11: Error de selección de sustantivo**, registrado en 12 casos, se caracterizó por la falta de conocimiento por parte de los participantes de la conjugación para plural o singular o su aplicación específica en diversos contextos, por ejemplo: In our **lifes**. Por último, en la categoría

de error de selección, se encuentra el **Error No. 12: Error de selección de verbo**, presentado 7 veces porque los estudiantes no eligen el verbo correcto de acuerdo al contexto, como: persona, conjugación, entre otros.

Finalmente, en la categoría de *error de orden* se manifestaron las últimas cuatro clasificaciones: el **Error No. 13: Error de orden de adjetivo**, este tipo de error es el de mayor tendencia dentro de la categoría de orden, siendo registrado 5 veces; se caracterizó por que los estudiantes intercambian el orden del adjetivo, poniéndolo después del sustantivo, lo cual es erróneo en las reglas gramaticales del inglés, por ejemplo: Oxygen **clean**.

Seguido por el **Error No. 14: Error de orden de adverbio**, el cual fue consignado 3 veces, puesto que, no se ordenó el adverbio de una manera correcta en la oración, tal como: **Always** we hear... El error de menor frecuencia en esta categoría fue el **Error No. 15: Error de orden de sustantivo**, fue cometido dos veces, ya que el estudiante no puso el verbo en orden coherente en el contexto de la oración, así: People drink **or animals**. En último lugar se encuentra el **Error No. 16: Error de orden de verbo**, que fue cometido tres veces, en donde la conjugación del verbo no corresponde al orden gramatical apropiado como, por ejemplo: It **would be not** so...

Entonces, así se finaliza el análisis de los errores encontrados en la revisión del segundo cuestionario. A continuación, se realiza la presentación de la categorización y análisis de resultados del cuestionario 3.

#### **4.2.3. Cuestionario 3.**

La siguiente tabla exhibe la tercera categorización de los errores encontrados en el análisis de 31 cuestionarios correspondientes al tercer cuestionario, llevado a cabo en la tercera sesión con los estudiantes de tercer semestre del programa de lenguas extranjeras. A partir de las respuestas recolectadas, se diagnosticaron los siguientes errores y se realizó el proceso de clasificación.

Tabla 13: *Categorización de los errores - Cuestionario No. 3*

<b>Cuestionario No. 3</b>			
<b>Error No.</b>	<b>Categoría del AE</b>	<b>Tipo de Error (sintaxis)</b>	<b>Frase incorrecta</b>
1	Omisión	Pronombre	Because, __ is a thing... Sometimes, __ only need... (they) __ takes bad habits... Also __ is everywhere. __ is cocaine... I think __ is very dangerous... __ is a big problem... But __ was impossible... __ is bad for themselves... When __ is an addiction... __ is sad to see them in this condition No matter if __ is a member of... But __ looks like he doesn't...
2	Omisión	Artículo	<ul style="list-style-type: none"> <li>This behavior is __ most pronounced.</li> </ul>
3	Omisión	Preposición	<ul style="list-style-type: none"> <li>One way is __ legalize...</li> <li>It is sad __ see them in this... __ help them.</li> </ul>
4	Omisión	Verbo	<ul style="list-style-type: none"> <li>I didn't __ nothing..</li> <li>I __ have <b>not</b>...</li> <li>People __ not think about...</li> <li>That should __ back to...</li> <li>He __ not wanna...</li> </ul>
5	Adición	Artículo	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>The</b> people...</li> <li><b>The</b> drugs...</li> <li><b>The</b> alcohol...</li> <li><b>The</b> addictions...</li> <li>They can't leave <b>the</b> home...</li> <li>I know <b>the</b> sex is the biggest...</li> <li><b>The</b> videogames...</li> <li><b>The</b> gambling...</li> <li>At <b>the</b> work...</li> </ul>
6	Adición	Preposición	<ul style="list-style-type: none"> <li>I think <b>that</b> this problem...</li> <li>I consider <b>that</b> I...</li> <li>Tell <b>to</b> the members...</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hearing <b>to</b> that person...</li> </ul>
7	Adición	Adjetivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Negatives</b> consequences</li> <li>• <b>Differents</b> types</li> </ul>
8	Error de selección	Pronombre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>This</b> are some consequences...</li> <li>• With <b>yours</b> mother or father... (their)</li> <li>• Help of <b>yours</b> family. (their)</li> <li>• Bad for <b>my</b>...</li> <li>• <b>Some things</b>, people have...</li> <li>• The best for <b>they</b>.</li> <li>• Some of <b>they</b></li> <li>• For <b>he</b> or <b>she</b>.</li> <li>• I can help this person showing <b>you</b>...</li> <li>• I talked <b>with</b> them...</li> <li>• I talked <u>with</u> <b>they</b>, between <b>they</b>...</li> </ul>
9	Error de selección	Artículo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>This</b> things are...</li> <li>• Help <b>that</b> people.</li> <li>• <b>This</b> people...</li> </ul>
10	Error de selección	Preposición	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Factors <b>what</b> make <b>than</b> people...</li> <li>• Drugs <b>for</b> escape...</li> <li>• Money <b>for</b> buy...</li> <li>• Activities <b>for</b> avoid this...</li> <li>• Things <b>for to</b> be distracted...</li> <li>• I was <b>in the</b> school...</li> <li>• Addicted <b>for</b> internet...</li> <li>• I help my brother <b>of</b> that way.</li> <li>• Change your life <b>for complete</b>.</li> <li>• My mom always think <b>in</b> our safety.</li> <li>• Addiction <b>for</b> gambling...</li> <li>• They smoke <b>on</b> class...</li> <li>• <b>On</b> the personality...</li> <li>• Don't fall again <b>in</b> the drugs...</li> <li>• The parents should talk about it <b>with</b> the sons...</li> <li>• All the time <b>in the</b> university...</li> <li>• Sometimes related <b>with</b> medicine...</li> <li>• You focus <b>in</b> the objectives of them...</li> <li>• The best way <b>of</b> avoid...</li> </ul>



11	Error de selección	Adjetivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I have a very <b>stressing</b> couple...</li> <li>• I give the <b>needed</b> help to this person.</li> <li>• The person was <b>only</b> in the addiction...</li> <li>• Sometimes, the family is <b>stressing</b>...</li> <li>• <b>Well</b> habits are...</li> <li>• ... is a job <b>well</b>.</li> <li>• We waited for a <b>large</b> time...</li> <li>• The <b>worse</b> addiction of all...</li> </ul>
12	Error de selección	Adverbio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• You <b>too</b> feel confusion...</li> </ul>
13	Error de selección	Sustantivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leaving your <b>house</b>...</li> <li>• This <b>addictions</b> is the <b>solve</b>.</li> <li>• <u>The</u> <b>persons</b> have...</li> <li>• Those <b>persons</b>...</li> <li>• Your <b>lives</b>...</li> </ul>
14	Error de selección	Verbo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I can help them <b>speaking</b> about...</li> <li>• People that <b>speak</b> about...</li> <li>• We don't <b>believe</b> the addictions of the feelings are pretty dangerous...</li> <li>• The most dangerous is <b>game</b> casinos...</li> <li>• You can <b>have</b> mistakes...</li> <li>• It <b>don't must</b> be...</li> </ul>
15	Error de selección	Conjunción	<ul style="list-style-type: none"> <li>• He didn't do it for them <b>if not</b> for his own...</li> </ul>
16	Error de orden	Adjetivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• The way <b>most effective</b>...</li> <li>• An environment <b>more comprehensible, friendlier</b>...</li> <li>• We can help them to do the things <b>right</b>...</li> <li>• People <b>addicted</b>...</li> <li>• People <b>dangerous</b>...</li> <li>• A <b>member of</b> family...</li> <li>• Time <b>free</b>...</li> </ul>
17	Error de orden	Adverbio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I <b>never</b> have tasted...</li> </ul>
18	Error de orden	Verbo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Whatsapp <b>not is</b> the help...</li> </ul>

#### 4.2.3.1. Descripción de los errores, cuestionario 3.

La tabla anterior, categoriza los errores cometidos por los estudiantes en la presentación del tercer cuestionario, donde se evidencia que la cantidad y los tipos de errores en las clasificaciones son similares al cuestionario anterior, confirmando nuevamente la presencia del proceso de “fossilización” en el que el mismo error es reiterativo y el estudiante lo graba en su mente, haciéndolo difícil de corregir, como en las categorías de omisión de pronombre o adición de artículos (Brown, 2000). En esta oportunidad, surgieron 18 tipos de errores distintos a partir de los criterios descriptivos (categorías) y criterios lingüísticos (tipos de errores sintácticos), con un total de 99 errores registrados. (Ver tabla 13)

- **Errores de criterio descriptivo, cuestionario 3.**

En la siguiente figura se grafica la proporción en la que se presentaron los errores cometidos por los estudiantes en la redacción de las respuestas del tercer cuestionario, únicamente desde las categorías del criterio descriptivo (omisión, adición, error de selección, error de orden).

#### Criterio descriptivo - Cuestionario 3

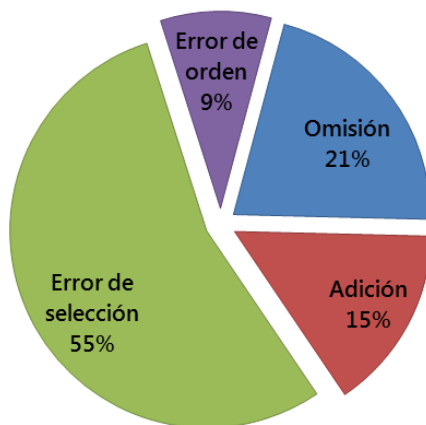


Figura 9. Frecuencia de errores de criterio descriptivo, cuestionario 3

De acuerdo con la figura anterior y al igual que en el cuestionario 2, la categoría descriptiva que registró mayor cantidad de errores en este cuestionario fue **error de selección** con un 55%,

definida como el uso inadecuado de palabras de acuerdo con su función gramatical o contexto de la oración. Del mismo modo, la segunda categoría más recurrente es la de *omisión*, con un 21%, en la que los participantes prescindieron del uso de un elemento gramatical necesario en las oraciones.

En tercer lugar, la categoría de *adición*, obtuvo un total de 15% debido al uso de elementos que no son necesarios e incorrectos en las oraciones. Finalmente, al igual que en los 2 cuestionarios anteriores, la categoría con menor incidencia es la de *error de orden* con un 9%, en la que los participantes no siguen las estructuras y reglas gramaticales y, por lo tanto, la posición de las palabras es inapropiada.

- **Errores de criterio lingüístico, cuestionario 3.**

La siguiente figura ilustra la proporción en la que fueron diagnosticados los errores del tercer cuestionario, de acuerdo con las categorías del criterio lingüístico a modo general, entre ellas están: pronombres, artículos, preposiciones, adjetivos, etc.

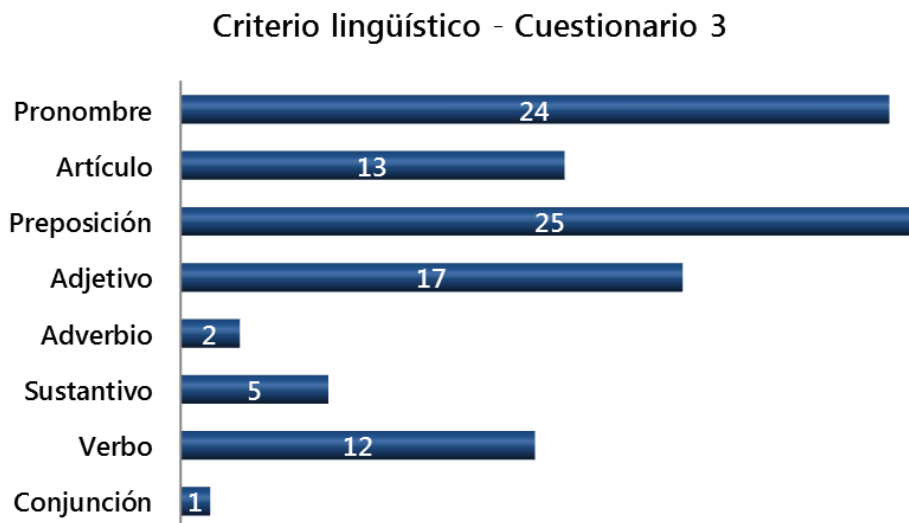


Figura 10. Frecuencia de errores de criterio lingüístico, cuestionario 3.

De la figura anterior se deduce que, el tercer cuestionario es único que registró las 8 categorías propuestas para el criterio lingüístico, es decir: pronombres, artículos, preposiciones,

adjetivos, adverbios, sustantivos, verbos y conjunciones. Ahora bien, las categorías de *preposición* y *pronombre* presentaron un total de 25 y 24 errores respectivamente en la revisión de la redacción, siendo de mayor frecuencia en el cuestionario 3. En tercer lugar de incidencia, se encuentra la categoría de *adjetivo*, la cual manifestó 17 errores dentro de las categorías de criterio descriptivo y está precedida por los errores de *artículo* y de *verbo*, las cuales evidenciaron una totalidad de 13 y 12 errores sucesivamente.

En sexto lugar, se encuentra el error de *sustantivo*, el cual tuvo una aparición menor, exhibiendo 5 errores en todo el cuestionario; seguido por la categoría de *adverbio*, que contó solo con 2 registros. Finalmente, en octavo lugar se encuentra el error de *conjunción*, el cual tuvo la menor frecuencia en este cuestionario, pues solo fue identificado una vez, teniendo en cuenta que, solo en el tercer cuestionario emergió esta categoría. (Ver figura 10)

- **Errores de criterio descriptivo y lingüístico, cuestionario 3.**

Para finalizar este análisis de resultados, en la siguiente figura se ponen en evidencia las clasificaciones específicas que emergieron de la unión de los criterios descriptivo y lingüístico en la revisión y categorización de los errores encontrados en la producción escrita de los estudiantes de tercer semestre de lenguas extranjeras en la Uceva. Es debido mencionar que en la siguiente figura se hace uso de las abreviaciones para facilitar su lectura.

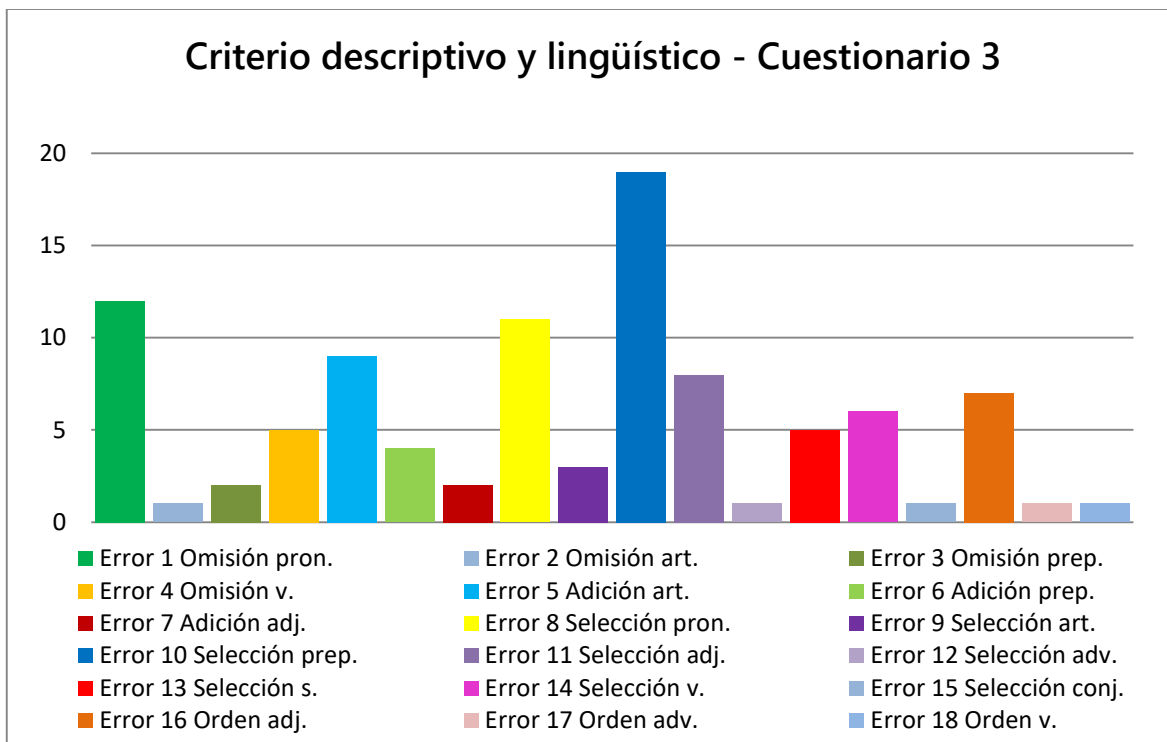


Figura 11. Frecuencia de errores de criterio descriptivo y lingüístico, cuestionario 3.

A partir de la categorización específica desarrollada gracias al tercer cuestionario, se generaron un total de 18 categorizaciones distintas. En primer lugar, se encuentra el **Error No. 1: Omisión de pronombre**, es caracterizado usualmente durante los tres cuestionarios por la omisión del pronombre *it*, presentándose en este caso en un total de 13 veces distintas y siendo el error de más frecuencia en la categoría de omisión. En segundo lugar, el **Error No. 2: Omisión de artículo**, tuvo solo 1 aparición durante la revisión. En tercer lugar, **Error No. 2: Omisión de preposición**, el cual también tuvo una presencia baja presentándose en 2 ocasiones; y por último en la categoría de omisión, en cuarto lugar, está el **Error No. 4: Omisión de verbo**, en donde se omitió solo en 5 ocasiones un verbo necesario en la oración.

Posterior al quinto lugar, se presenta la categoría de *adición*, por lo tanto, sigue el **Error No. 5: Adición de artículo**, en el que se confirma una incidencia igual en los tres cuestionarios y se ha caracterizado por el uso del artículo *the* en ocasiones en las que es innecesario, registrado 9 veces, siendo el de mayor frecuencia en la categoría de adición. En sexto lugar, se encuentra el

**Error No. 6: Adición de preposición**, manifestado 4 veces de acuerdo a la tabla de clasificación. En séptimo lugar, el **Error No. 7: Adición de adjetivo** tuvo una aparición baja, presentándose 2 veces tanto en el cuestionario 2 como 3, siendo el de menor frecuencia en la categoría de adición.

En este sentido, en el cuestionario 3 se registraron las 8 clasificaciones sintácticas propuestas dentro de la categoría de *selección* y también presentó mayor cantidad de errores respecto a los cuestionarios anteriores. Así, el **Error No. 8: Error de selección de pronombre**, fue cometido 11 veces, puesto que, aún los estudiantes presentan confusión en el uso de los pronombres y sus diferentes tipologías. En noveno lugar, el **Error No. 9: Error de selección de artículo**, se manifestó en 3 oportunidades. En décimo lugar, se encuentra el **Error No. 10: Error de selección de preposición**, esta fue la clasificación es la de mayor frecuencia en la categoría de selección, en el cuestionario 3 y en los anteriores cuestionarios en general; con una totalidad de 19 errores diferentes, debido a la falta de conocimiento sobre el uso específico de las preposiciones en inglés.

Secuencialmente, el **Error No 11: Error de selección de adjetivo**, al igual que en el cuestionario 2, se evidenciaron 8 errores. En duodécimo lugar, el **Error No. 12: Error de selección de adverbio**, solo se presentó en una ocasión, por lo que su frecuencia es la más baja en los errores de selección. En decimotercer lugar, el **Error No. 13: Error de selección de sustantivo**, registrado en 5 casos. En decimocuarto lugar, se encuentra el **Error No. 14: Error de selección de verbo**, manifestado 8 veces. Por último, en la categoría de selección, el **Error No. 15: Error de selección de conjunción**, sólo se manifestó 1 vez en los tres cuestionarios, por lo que es el tipo de error de menor incidencia a nivel general; su presencia se debió cuando un participante intentó traducir literalmente una idea de la L1 a la LE.

En decimosexto lugar, el **Error No. 16: Error de orden de adjetivo**, es tipo de error de mayor frecuencia dentro de la categoría de orden, presentándose 5 veces; al igual que en los dos cuestionarios anteriores, su aparición se debe a que los estudiantes utilizan primero el sustantivo seguido del adjetivo, tal como en el español. Finalmente, el **Error No. 17: Error de orden de adverbio** y el **Error No. 18: Error de orden de verbo**, fueron consignados solo 1 vez cada uno, presentando una incidencia baja al igual que los Errores No. 2, 12 y 15.

#### 4.2.4. Los errores más frecuentes del corpus.

Ahora bien, es fundamental para esta investigación realizar el siguiente análisis de información general con el fin de demostrar la tendencia que se presenta tanto del nivel de criterio descriptivo como el lingüístico en los estudiantes, tomando en cuenta los resultados individuales de cada cuestionario interpretados anteriormente.



Figura 12. Frecuencia general de errores de criterio descriptivo de los estudiantes de tercer semestre

En concordancia, es importante expresar que, la frecuencia con la que los estudiantes de tercer semestre cometen este tipo de errores es significativa para esta investigación, pues fueron analizados para identificar precisamente qué tan a menudo son presentados. Así pues, se infiere que la categoría en la que los aprendices de este semestre cometen más errores a nivel general de

los 3 cuestionarios, es **Error de selección** con un 45,7%; en segundo lugar, se encuentra la categoría de **Omisión** con un 22,8% seguida por la categoría de **Adición** presentando un 20,5%; finalmente, la categoría menos frecuente es la de **Error de orden** con un 11% (ver figura 12). Cabe aclarar que, los errores analizados se debían exclusivamente a la interferencia de la L1 en la producción escrita de la LE y se categorizaron en las cuatro categorías de la Taxonomía Superficial creada por Corder (1981).

Asimismo, ya que no fue suficiente con categorizar los errores únicamente en el primer criterio, en la siguiente figura se evidencia la frecuencia con la que los estudiantes cometieron errores de criterio lingüístico, que se refiere a las categorías sintácticas con el fin de realizar un análisis más significativo y detallado.



*Figura 13.* Frecuencia general de errores de criterio lingüístico de los estudiantes de tercer semestre.

De esta manera, a nivel de los resultados de los tres cuestionarios realizados, se demuestra que los estudiantes de tercer semestre tienden a cometer más a menudo el error de **Preposición**, que se posiciona como el más frecuente; lo anterior demuestra que, los estudiantes demuestran una falta de apropiación de las reglas de uso de las preposiciones en inglés y se basan en su L1 para



producir textos en la LE, realizando traducciones literales en el momento de redactar; este análisis se infiere, teniendo en cuenta que, la mayoría de los estudiantes cometen este mismo error en muchas ocasiones. En segundo lugar, el error de **Pronombre**, indica que los estudiantes olvidan incluir el pronombre en inglés como una regla que proviene de su lengua materna (español), por esta razón no utilizan de manera adecuada esta categoría y tienen dificultades en el momento de producir escritos en inglés. (Ver figura 13)

Del mismo modo, se identifica que el error de **Adjetivo** es el tercer error que tiende a presentarse en los estudiantes en el momento de escribir, pues utilizan los adjetivos en orden incorrecto atendiendo a reglas sintácticas de su lengua materna; seguidos por los errores de **Artículo** y **Verbo** mostrando la misma cantidad de errores cometidos por los aprendices; en quinto lugar, se halla que el error de **Sustantivo** es cometido algunas veces, con una aparición más baja respecto a las categorías mencionadas; finalmente, los errores de **Adverbio** y **Conjunción** son los que menor frecuencia presentan en el análisis general del corpus, debido a que los estudiantes utilizan con menor frecuencia este tipo de palabras en su producción escrita, puesto que, su vocabulario en este tipo de palabras es limitado (ver figura 13). Igualmente, se entiende que los estudiantes no hicieron una aplicación correcta o completa de las normas o estructura de la LE, puesto que, su etapa inicial de aprendizaje aún se encuentra en desarrollo.

Con todo lo anterior, los resultados de frecuencia de errores en general, muestran que hay una tendencia en la aparición de ciertos tipos de errores, lo cual significa que, estas categorías no han sido corregidas correctamente en el proceso de enseñanza - aprendizaje, puesto que, el *error* a diferencia de la *falta* no es auto-correctible, es decir que, el aprendiz no tiene la autonomía para reflexionar sobre el error que comete y corregirlo por sí mismo o en su defecto aplicar la norma correctamente. En conclusión, los errores tomados por interferencia de la L1 registraron que, al

desconocer la regla o aplicación de las estructuras de la LE, los estudiantes realizan posibles analogías en su L1 a partir de las estructuras conocidas.

En particular, estos errores en ocasiones permanecen adheridos al estudiante al no ser corregidos y no encontrar una explicación correcta por parte del docente y persisten hasta que son corregidos; esto se evidencia en el análisis realizado al anterior corpus. Asimismo, este análisis es significativo, puesto que, según Corder (1981) los errores son trascendentales para el proceso de aprendizaje y enseñanza de una LE, ya que, abren la posibilidad de ser corregidos por el docente, evitando que se vuelvan a presentar en un futuro.

Por otro lado, la frecuencia de errores tanto de criterio descriptivo como lingüístico son mostrados a continuación:

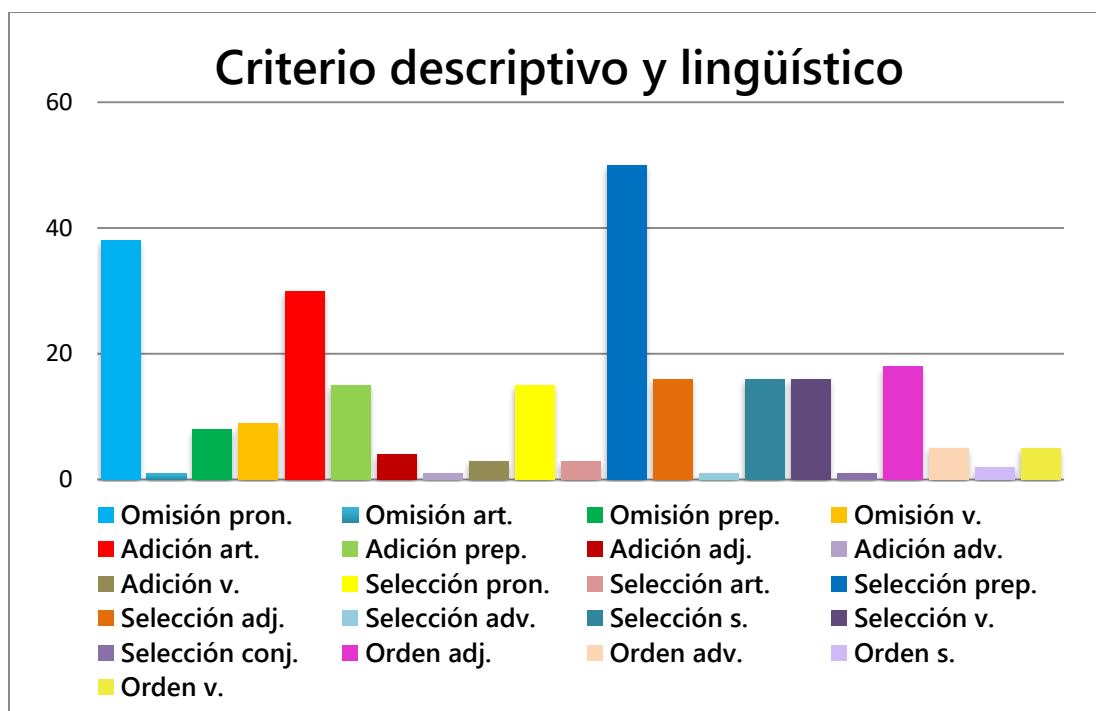


Figura 14. Frecuencia general de errores de criterio descriptivo y lingüístico de los estudiantes de tercer semestre.

En síntesis, la anterior figura registra que en la categoría de **Omisión**, el error más frecuente cometido por los estudiantes es de *Pronombre*, mientras que el de *Artículo* es el menos presentado; en segundo lugar, en la categoría de **Adición** se identifica que, el error de *Artículo* es

el más recurrente y por el contrario el de *Adverbio* es menos frecuente; en la categoría de **Error de selección**, el error de *Preposición* es más común y el error de *Adverbio* es menos habitual; finalmente, en la categoría de **Error de orden** se halla que el error de *Adjetivo* es el más presentado y el de *Sustantivo* tuvo menor presencia. (Ver figura 14)

De este modo, se concluye el análisis de resultados de los tres cuestionarios, dando respuesta al segundo objetivo específico de esta investigación basado en la categorización de los errores. Por consiguiente, se procede a realizar la descripción de la interferencia presentada en los errores clasificados.

#### **4.3. Análisis de interferencia de L1 y LE.**

En esta sección, se desarrollará la descripción y análisis de la interferencia entre el español (L1) y el inglés (LE) en la producción escrita de los estudiantes de tercer semestre de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés. A continuación, se realiza una descripción de los errores categorizados en la fase anterior, a partir de las reglas gramaticales tanto de la L1 como la LE, lo cual, permite comprender la presencia de la interferencia de forma detallada y específica.

Para contextualizar, se hace aclaración de que en la próxima tabla se realiza una división general de acuerdo con las categorías de la Taxonomía Superficial (omisión, adición, error de selección y error de orden), brindando una definición pertinente a cada una de éstas; después, la tabla se divide en la casilla de *cuestionario*, en la que se indica en cuáles cuestionarios se clasificaron este tipo de errores; seguido por la casilla de *Categorización*, donde se especifica la categoría que emergió de las matrices de clasificación; posteriormente, se presentan los *Errores*, donde se ejemplifican los errores registrados (ver tablas 10, 12 y 13). Finalmente, se contrastan las reglas gramaticales sintácticas de la L1 y la LE de cada categoría.

Tabla 14: *Análisis de interferencia entre la L1 y la L2.*

INTERFERENCIA DEL ESPAÑOL (L1) EN INGLÉS (LE)			
ERRORES DE OMISIÓN			
Cuestio nario	Categoriza ción	Errores	Análisis de interferencia
1, 2 y 3	Omisión de pronombre	<p>__ makes feel uncomfortable</p> <p>I also think __ is not helping</p> <p>I think __ is very dangerous</p> <p>When __ is an addiction...</p> <p>__ is sad to see them in this condition</p> <p>No matter if __ is a member of...</p>	<p>En el análisis de este tipo de error, se identifica que hay una interferencia de la L1 en la LE.</p> <p>Kim y Sells (2008) afirman que en el idioma inglés en una frase de sustantivo o “<i>Noun phrase</i>”, es obligatorio el uso del pronombre o sustantivo en las oraciones.</p> <p>Mientras que, en el idioma español, de acuerdo con la RAE (2003), por norma se pueden omitir los pronombres sujeto, ya que la forma conjugada del verbo es suficiente para indicar de qué persona se trata.</p> <p>Se puede concluir que, los estudiantes se basaron en oraciones gramaticalmente aceptadas en español para transmitir el mensaje en la LE, como en el ejemplo: <i>I wanted to help, but __ was impossible</i> (quería ayudar pero fue imposible), donde se evidencia que no es necesario el uso del pronombre, pero en el inglés es imprescindible.</p>
3	Omisión de artículo	This behavior is __ most pronounced...	En este caso, se omitió el artículo obligatorio en la regla de los adjetivos para formar <i>Superlativos</i> en inglés (Cambridge, 2019). De acuerdo al contexto de la oración, este error se asemeja a una analogía en el español, donde el estudiante quiso comunicar: (Este comportamiento es más pronunciado en...), por lo que se evidencia una falta de conocimiento

en el uso de los superlativos y en el significado de la palabra “pronounced”, siendo inadecuada en el contexto de la oración.

En este sentido, Kim y Sells (2008) proporcionan el siguiente ejemplo para explicar la necesidad de los determinantes, entre estos los artículos. “*We found out that\_\_very lucrative jobs were in jeopardy.*” (p.14). Según los autores, palabras como *the, my, his, some, these, those*, pueden encajar en este ejemplo, ya que tanto los artículos como los posesivos, cuantificadores y demostrativos determinan las propiedades de la palabra *jobs* en este caso.

2 y 3	Omisión de Preposición	<p>One way is __ legalize...</p> <p>It is sad __ see them in this... __ help them.</p> <p>Difficult __ change...</p> <p>Difficult __ breath...</p> <p>I'm trying __ leave...</p> <p>We need __ eat and drink...</p> <p>Human believes that __ have...</p>	<p>Este tipo de error estuvo mayormente caracterizado por la omisión de la preposición “to” con el fin de indicar la forma infinitiva de los verbos, pues según Cambridge Dictionary (2019) ésta es usada para indicar el infinitivo de un verbo, una dirección o señalar que el sustantivo recibe la acción. Es importante mencionar que, para que dichos errores sean aceptados, es posible omitir la preposición “to”, pero se debe adicionar la terminación “ing” a los verbos.</p> <p>Al respecto, los autores Kim y Sells refieren en su libro <i>English Syntax</i> que, la preposición “to” puede funcionar como auxiliar, ejemplo: “<i>Students wanted to write a letter.</i>” (2008, p.15). Es decir, que este elemento determina el infinitivo, es de carácter obligatorio y no se debe prescindir de él.</p> <p>En contraste, la RAE (2003) afirma que se puede expresar un verbo en infinitivo usando su forma básica. De este modo, es evidente que los errores en la omisión de “to” se deben a que los estudiantes usan la solo forma básica del verbo como lo dicta la regla en L1 y no aplican la norma en LE, donde es necesario el uso la preposición antes del verbo o la terminación “ing”.</p>
-------	------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

2 y 3	Omisión de verbo	we ___ not worry... We ___ not have life... People ___ not think about... He ___ not wanna...	Esta categoría tuvo la peculiaridad de que los errores se presentaron por la omisión de los verbos auxiliares, en un intento por negar el verbo principal.  Este error se puede presentar porque en el español solo se hace uso del adverbio “no” antes del verbo, perfeccionando su sentido de negación (RAE, 2003). Por esta razón, los estudiantes escriben “He ___ not wanna...” cuando quieren expresar “él no quiere...”.
-------	------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Por el contrario, para constituir una negación en inglés, “The English negative adverb *not* leads a double life: [...] and the other as a complement of a finite auxiliary verb, marking sentential negation” (Kim y Sells, 2008, p. 160). Es decir, que es necesario el uso de un verbo auxiliar complementado con el adverbio *not* seguidos por el verbo principal para realizar una oración negativa.

Para complementar la explicación anterior, al igual que otros auxiliares incluyendo los modales, “do” es usado tanto en una oración positiva como negativa, en la primera representa un énfasis, mientras que en preguntas u oraciones negativas no requiere ser enfatizado, sino que es precedido por la cláusula de negación “not” siendo este el caso.

Ejemplos:

- a. “*John does leaven*” (positive statement)
- b. “*John did not come*” (negative statement)
- c. “*Did John find the solution?*” (question statement) (Kim y Sells, 2008 p.158)

### ERRORES DE ADICIÓN

Stephen Corder (1981) define los errores de adición de la siguiente manera: “where some element is presented which should not be there” (p. 36). Cuando estos errores se unen con la interferencia, los estudiantes de la una LE utilizan elementos de su L1 en la producción escrita, evidenciando el uso de palabras o elementos en las oraciones que no son necesarios e incorrectos, y que corresponden a las reglas gramaticales de la L1, es decir, hay una traducción literal de la L1.

Cuestionario	Categorización	Errores	Análisis de interferencia
1, 2 y 3	Adición de artículo	<p><b>The</b> love is amazing</p> <p>Better in <b>the</b> sex</p> <p><b>The</b> people...</p> <p><b>The</b> drugs...</p> <p><b>The</b> alcohol...</p> <p><b>The</b> addictions...</p> <p>They can't leave <b>the</b> home...</p>	<p>En este apartado se registra que un gran número de estudiantes añadieron un artículo innecesario en su producción escrita en LE, lo anterior se explica de acuerdo a Kim y Sells (2008) donde mencionan que el artículo funciona como determinante en inglés, pues es un elemento necesario cuando se refiere a algo determinado y específico y no cuando se usa en contexto general.</p> <p>Mientras que, en el español la RAE (2003) afirma que, aunque los artículos son usados para distinguir género, su oficio se basa también en determinar a los nombres comunes cuando admiten este elemento, siendo definido o determinado como: <i>el hombre, la mujer</i>, entre otros.</p> <p>Así, se determina que en este tipo de error existe una interferencia de L1 en LE, puesto que los estudiantes tienen una tendencia a traducir literalmente y a pensar en su L1 para posteriormente redactar en su lengua meta.</p>
1, 2 y 3	Adición de preposición	<p>Besides <b>of</b> taking into account...</p> <p>It becomes <b>in</b> a lie...</p> <p>These become <b>in</b> a good way...</p> <p>The relationship became <b>in</b> something...</p>	<p>Es importante destacar que, este tipo de error se presenta porque se añade una preposición incorrecta o que no es necesaria.</p> <p>De acuerdo con la RAE (2003), “el oficio de la preposición es indicar alguna circunstancia que no se determina sino por la palabra que le sigue” (p. 100). Entre las preposiciones en español se encuentran: a, de, con, por, para, etc., y son usadas a menudo para denotar la relación de una cosa con otra.</p> <p>Teniendo en cuenta los errores citados en la columna anterior, la preposición <i>beside</i> que, usualmente no va acompañada de otras preposiciones, sino que van seguida por otro elemento de la oración, como un verbo o un</p>

		<p>I consider <b>that</b> I...</p> <p>Tell <b>to</b> the members...</p>	<p>sustantivo (Cambridge, 2019). Dicha preposición puede significar <i>al lado de</i>, por lo que los estudiantes tienden a adicionar la otra preposición <i>of</i>. Ejemplo: Besides <b>of</b> taking into account...</p> <p>Así, Kim y Sells (2008) aluden al siguiente ejemplo “<i>Students objected to the teacher.</i>” (p.15), con el fin de explicar que en este caso el elemento “to” funciona como preposición, lo cual se convierte en un elemento obligatorio y que es imposible omitirse.</p> <p>Por otro lado, algunas veces la estructura del inglés no incluye preposiciones después de algunos verbos, entre estos se encuentra <i>become</i> y <i>tell</i>, los cuales, fueron precedidos por preposiciones innecesarias; de lo anterior se puede inferir que los estudiantes aplican la normal o estructura de su L1, ya que, en español estos verbos sí llevan una preposición conjunta del verbo.</p>
2 y 3	Adición de adjetivo	<p>The most <b>populars</b> rivers...</p> <p>The <b>news</b> generations...</p> <p><b>Negatives</b> consequences..</p> <p><b>Differents</b> types</p>	<p>Este tipo de errores estuvo caracterizado por la adición de la “S” en los adjetivos, esto significa que los estudiantes presentan una falta de conocimiento en uso adecuado de éstos en la LE.</p> <p>De acuerdo a Kim y Sells (2008) los <i>adjetivos</i> no deben tener distinciones de tiempo o número y “las propiedades morfológicas de cada categoría léxica no pueden ser anuladas” (p.13). Es decir, que estas deben aplicarse de manera correcta y no ignorarse, puesto que, ni los verbos ni los adjetivos pueden tener una marca plural, ya que, el que conlleva esta marca plural es el sustantivo.</p> <p>En contraste con el español, los <i>adjetivos</i> tienen un uso amplio, pues pueden ser utilizados como sustantivos y diferencian el género, número y declinación de los sustantivos para su uso específico (RAE, 2003). De este modo, se puede explicar la aparición de errores de adjetivos usando la “S” para</p>



			dar concordancia con el sustantivo plural como se suele presentar en el español, lo cual atenta contra la norma gramatical de la LE.
2	Adición de adverbio	<b>More hungry.</b>	<p>Este error fue presentado solo una vez, su característica se debe a que se añadió un adverbio de manera innecesaria, pues <i>More</i> se usa exclusivamente para adjetivos de más de dos sílabas y algunos irregulares, puesto que para indicar que un adjetivo regular es comparativo o superlativo, solo basta con agregar -er y -est.</p> <p>Lo anterior es confirmado por Kim y Sells (2008) quienes afirman que, “adjectives can take comparative and superlative endings -er or -est.” (p.12-13). <i>Adjective + -er/est (or more/most)</i>. por lo tanto, la forma comparativa para <i>hungry</i> es <i>hungrier</i>.</p> <p>Por el contrario, en el español, de acuerdo a la RAE (2003) los comparativos como: mejor, mayor, menor, superior, entre otros, van antes de un adjetivo.</p> <p>Con lo anterior es posible afirmar que, el estudiante hizo una analogía desde la estructura de su L1 para posteriormente escribir en la LE, esto se infiere como interferencia.</p>
1	Adición de verbo	<p><b>One of them is agree...</b></p> <p><b>People are not agree...</b></p> <p><b>Both of them are agree.</b></p>	<p>La fuente de estos errores radica en el uso del verbo <i>agree</i> y su traducción literal al español es <i>estar de acuerdo</i>.</p> <p>Teniendo en cuenta los errores ejemplificados, es innecesario e incorrecto el uso del verbo <i>to be</i> como verbo principal anterior al <i>agree</i> para expresar aprobación, pues el verbo <i>agree</i> funciona como verbo principal y su respectivo verbo auxiliar es <i>do</i> u otro verbo auxiliar o modal de acuerdo al tiempo y contexto de la oración.</p>

En este sentido, para su connotación negativa solo hace falta el uso del verbo auxiliar *do* precedido por la cláusula de negación “not”, como en el siguiente ejemplo: I do not agree. (Kim y Sells, 2008)

### ERRORES DE SELECCIÓN

Los errores de selección se definen como “where the wrong item has been chosen in place of the right one” (Corder, 1981, p. 36). Por consiguiente, la presencia de este tipo de errores se caracterizó por la falta de conocimiento del uso o función específicas de las palabras y, por lo tanto, los estudiantes recurrieron a su traducción en L1 para comunicar su mensaje, usando elementos inadecuados de acuerdo al contexto de las oraciones.

Cuestionario	Categorización	Errores	Análisis de interferencia
1, 2 y 3	Error de selección de pronombre	<p>... is dangerous for <b>we</b>.</p> <p>The planet depends on <b>their</b> everyday...</p> <p>Some of <b>they</b></p>	<p>Es claro que este tipo de error fue cometido porque el aprendiz no logró seleccionar de manera correcta el pronombre adecuado.</p> <p>De acuerdo a Kim y Sells (2008) “personal pronouns refer to specific persons or things and take different forms to indicate person, number, gender, and case.” (p.100). Teniendo en cuenta que, estos deben incluir número y género, así, pues, cambian su forma posesiva, reflexiva u objeto del pronombre</p> <p>La anterior frase <i>some of they</i>, evidencia que el aprendiz desconoce el pronombre objeto <i>them</i> de <i>they</i>, ya que en el español de acuerdo a la RAE (2003) la misma forma de pronombre personal en plural es similar a la forma de pronombre objeto en plural, ejemplo: ellos- ellos, nosotros - nosotros.</p> <p>Así, se evidencia que el estudiante al desconocer la regla del pronombre objeto en la LE recurrió a la que conocía de su L1, esto se conoce como interferencia.</p>
3	Error de selección de artículo	<p><b>This</b> things are...</p> <p>Help <b>that</b> people.</p> <p><b>This</b> people...</p>	<p>Estos errores se caracterizaron por la selección incorrecta de los determinantes <i>this, that, these</i> y <i>those</i>; lo cual, por un lado, se debe a la falta de conocimiento del uso y función específica de los mismos y por el otro a su traducción a la L1. Por esta razón se van a describir a continuación:</p>

De acuerdo con Cambridge Dictionary (2019), *This/that* son para determinar sustantivos singulares, *These/those* son para sustantivos plurales; *This/These* son para señalar cosas o personas cerca del escritor o hablante o que están pasando en el momento y *that/those* son usadas a menudo para referirse a cosas distantes o difíciles de distinguir. Es decir que, a partir de estas simples normas, se pueden corregir los errores cometidos en la producción escrita en LE.

Además, de acuerdo con el libro English Syntax, debe existir un “Noun-Determiner Agreement” (Kim y Sells, 2008, p. 101), en el que los determinantes de la oración deben responder al número y dar una información respecto al sustantivo.

1, 2 y 3	Error de selección de preposición	Harmful <b>for</b> the relationship	Por definición, las preposiciones señalan una circunstancia o relación respecto a una persona o cosa (RAE, 2003). En estos casos, los participantes confundieron la función de las preposiciones For / To, puesto que, ambas pueden ser traducidas como “para” en español, por lo que pueden causar errores al usarlas.
		Dangerous <b>for</b> the health	
		This helps <b>for</b> generate	Sin embargo, de acuerdo con Cambridge Dictionary (2019), la finalidad de la preposición “for” es indicar el propósito o la razón de algo; en contraste, “to” es usada para indicar el infinitivo de un verbo, una dirección o para indicar que el sustantivo recibe un objeto o acción.
		Recycle <b>for</b> avoid...	
		Cars <b>for</b> be good.	
		My mom always think <b>in</b> our safety.	Otra de las confusiones más encontradas entre las preposiciones fue en el uso del <i>in</i> y <i>at</i> , las cuales pueden ser comprendidas en español como <i>en</i> . De acuerdo con Cambridge Dictionary (2019), se usa la preposición <i>at</i> cuando se habla de una posición o lugar específico, compañías o lugares de trabajo, actividades que involucran un grupo de personas,
		I think <b>in</b> ...	

		<b>In the beginning...</b>	para acordar una hora y con las palabras <i>school</i> , <i>college</i> y <i>university</i> .
		I was <b>in the</b> school...	Por otro lado, en inglés se usa la preposición <i>in</i> para hablar de una ubicación en un área grande o para conformar “phrasal verbs”, entre otras funciones. (Cambridge Dictionary, 2019)
2 y 3	Error de selección de adjetivo	Popular <b>touristic</b> places are...  The <b>needed</b> resources to...  I have a very <b>stressing</b> couple...  I give the <b>needed</b> help to this person.  The <b>worse</b> addiction of all...	En esta categoría, los errores fueron tienen variadas presentaciones, es decir que, no se presentó un patrón similar en la interferencia de la L1, pero si se puede deducir que los errores son producto del significado o uso de las palabras en español.  En primer lugar, los adjetivos brindan un atributo, cualidad o propiedad a los sustantivos, sin embargo, en el inglés existen una serie de reglas para su uso apropiado; por ejemplo: éstos no deben cambiar su forma de acuerdo con el sustantivo que modifican; además, al agregar el sufijo <i>ful</i> solo se debe usar una L. (Cambridge Dictionary, 2019)  De este modo, en los ejemplos presentados encontramos que la intención del estudiante era expresar “lugares turísticos”, pero en inglés la forma correcta es <i>tourist places</i> . En el caso del adjetivo <i>worse</i> , se debió hacer uso del superlativo <i>worst</i> , por lo que es posible que el estudiante se basara en su traducción en L1, “más malo”. También, la palabra <i>needed</i> corresponde a una conjugación del verbo “need”, por lo que para designar un adjetivo de puede usar <i>necessary</i> , pero fue utilizada la analogía “necesitada o necesaria”. (Cambridge Dictionary, 2019)
2 y 3	Error de selección de sustantivo	This <b>additions</b> is the <b>solve</b> . Your <b>lifes</b> ...	En este caso, el aprendiz no supo seleccionar el sustantivo correctamente, ya que de acuerdo a Kim y Sells (2008), “there are many nouns such as <i>love</i> and <i>pain</i> that do not have a plural form.” (p.13). Es decir que, algunos sustantivos no admiten plural, mientras que otros sí, sin embargo, el primer ejemplo no muestra concordancia con el

determinante y el verbo *is*; además, hace uso de la palabra *solve* como sustantivo, cuando ésta tiene la función de verbo.

Esto se explica de acuerdo a estos autores quienes mencionan en su libro *English Syntax* que, “nouns allow the plural marking suffix -(e) s” (p.12). Por lo tanto, éstos sólo deben tener estos sufijos, mientras que algunos sustantivos irregulares cambian su forma totalmente en plural como en el ejemplo. *life - lives, wolf - wolves*, entre otros.

Por el contrario, en el español, a pesar de que los sustantivos irregulares cambian su forma igualmente como: *pez - peces*, entre otros. Es importante mencionar que el plural del sustantivo *vida* es *vidas*, así, el estudiante cometió este error de sustantivo y la estructura de la L1 interfirió en la LE.

De esta manera se infiere que los estudiantes no poseen el conocimiento adecuado de la L2 y tienen dificultades en el uso del sustantivo.

1, 2 y 3	Error de selección de verbo	People <b>is</b> getting addicted...	Cabe mencionar que, el estudiante cometió error de selección de verbo, pues no tuvo el conocimiento adecuado para hacer una elección correcta.
		There <b>are</b> not water...	De acuerdo a Kim y Sells (2008) “verbs cannot have plural marking” (p.13), en este sentido los verbos no pueden tener una marca plural. Por otro lado, estos autores mencionan que es imposible anular las propiedades o características morfológicas de las categorías léxicas, pues debe aplicarse su norma de manera correcta.
		They don't <b>put</b> attention...	
		We don't <b>believe</b> the addictions of the feelings are pretty dangerous...	Por lo anterior se deduce que, algunos verbos deben ser conjugados de acuerdo a su forma base, por ejemplo, si es conjugado a partir de tercera persona se le agrega el sufijo -es, -s. Mientras que en el verbo <i>to be</i> , debe concordar con el pronombre.

---

You can <b>have</b> mistakes...	Es importante indicar que, los verbos en español de acuerdo a la RAE (2003) todos deben concordar en género y número en el momento de ser conjugados.
I can help them <b>speaking</b> about...	Sin embargo, se puede decir que los estudiantes tienen en cuenta el sustantivo <i>people</i> como singular, lo cual es incorrecto, ya que en inglés este elemento es plural, se conjuga con <i>are</i> y no con <i>is</i> .
People that <b>speak</b> about...	Además, algunos verbos pueden diferir de un contexto a otro, mientras que en el español se usa el verbo <i>creer</i> para expresar ideas al igual que creencias religiosas, no obstante, en inglés hay una gran diferencia entre <i>think</i> y <i>believe</i> , mientras el primero es usado para dar a conocer una opinión, el segundo está más relacionado con las creencias religiosas o convicciones. Algo similar pasa con el uso del verbo <i>speak</i> , pero según el contexto de los ejemplos el verbo correcto es <i>talk</i> . (Cambridge Dictionary, 2019)

---

3	Error de selección de conjunción	He didn't do it for them <b>if not</b> for his own...	Este error, presentado solamente en una ocasión, se debe básicamente a una traducción incorrecta de la L1. Lo anterior se puede explicar de la siguiente manera: en el español existen las conjunciones condicionales, las cuales “son las que envuelven alguna condición o denotan necesidad de alguna circunstancia, como: sí, sino...” (RAE, 2003, p. 109).
			En el inglés, las conjunciones son usadas para hacer una coordinación o subordinación de las frases, entre las que coordinan están: <i>and, but, so...</i> (Kim y Sells, 2008) De acuerdo con el error, el estudiante quiso expresar: <i>Él no lo hizo por ellos sino por su propio...</i> por lo que tradujo la conjunción con las palabras <i>if not</i> . No obstante, en la producción en LE esto representa un error, pues la conjunción usada es <i>But</i> .

---

## ERRORES DE ORDEN

De acuerdo a la taxonomía superficial del AE, los errores de orden son definidos como: “where the elements presented are correct but wrongly sequenced” (Corder, 1981, p. 26). Estos errores se caracterizaron debido a las diferencias entre las reglas gramaticales del español y el inglés, evidenciando que los participantes escribían bien las palabras pero con la estructura gramaticalmente aceptada en la L1, es decir que, la producción escrita estuvo afectada por interferencia.

Cuestio nario	Categoriza ción	Errores	Análisis de interferencia
1, 2 y 3	Error de orden de adjetivo	People <b>interesting.</b>  Relationships <b>toxic...</b>  Moments <b>bad.</b>  Thing <b>good...</b>  Mind <b>closed.</b>  Time <b>free...</b>  The way <b>most effective...</b>  An environment <b>more comprehensible, friendlier...</b>  We can help them to do the things <b>right...</b>  People <b>addicted...</b>	Este tipo de errores presentaron el patrón de intercambio en el orden de los adjetivos con los sustantivos en la producción escrita en LE.  En inglés, la regla sintáctica principal de adjetivos es que: “Adjectives only appear before nouns and do not follow verbs. They include adjectives of degree, time and order” (Cambridge Dictionary, 2019). Igualmente, de acuerdo con el libro English Syntax (2008), en la estructura sintáctica de la Frase de sustantivo o “Noun Phrase”: “The rule indicates that a NP can consist of an optional Det, any number of optional A, an obligatory N, and then an optional PP” (p. 22). Es decir que, aunque su uso es opcional, el orden es obligatorio y se debe ubicar siempre antes del sustantivo, lo cual evidentemente no se cumple en los errores presentados.  Este orden trocado se puede explicar desde el español, en el que la regla de orden de los adjetivos es más flexible. De acuerdo con la RAE (2003), “Se admiten adjetivos antes de los verbos, como: el hombre bueno ama...” (p. 115), “se admiten después de nombres sustantivos con la preposición de, como: el hombre lleno de dinero...” (p. 115), hay casos en que “los adjetivos están sustantivados y se usan como sustantivos” (p. 11), “no es preciso que precedan inmediatamente los adjetivos a los sustantivos, pues suele interponerse otro elemento” (p. 12). Por lo que su uso, siempre va sujeto al contexto y permite diferente orden.

Como dato interesante, en el español se presenta una perturbación del orden natural sintáctico de las palabras llamado “hipébaton”, en el que se permite y en muchas ocasiones es conveniente “invertir este orden natural, posponiendo el sustantivo al adjetivo, el nombre y pronombre al verbo, y el verbo al adverbio” (p. 152). Lo anterior, es comúnmente usado para expresar más formalidad o elegancia.

Como conclusión, debido al amplio y diverso uso de los adjetivos en la L1, los estudiantes se basan en su conocimiento y experiencia para desarrollar su producción escrita en LE, lo cual desencadena una serie de errores en el orden de las palabras.

1, 2 y 3	Error de orden de adverbio	<b>Always</b> this thing is...	En esta categoría de orden, los estudiantes tuvieron dificultades para ordenar de manera correcta el adverbio en la oración.
		<b>Always</b> we hear...	De acuerdo a Kim y Sells (2008), algunos adverbios en inglés son “soundly, well, clearly, extremely, carefully, very soundly, almost certainly, very slowly, etc.” (p.25). Al mismo tiempo, estos autores aluden que “These phrases are often used to modify verbs, adjectives, and adverbs themselves.” (p.25)
		Water <b>always</b> will be...	Del mismo modo, estos autores confirman que “The position of adverbs or so-called floated quantifiers can also be adopted in differentiating auxiliary verbs from main verbs.” (p.150). Por lo que, registran el siguiente ejemplo para explicar el orden de los adverbios en una frase en inglés. “ <i>She would never believe that story</i> ”. (p.150)
		I <b>never</b> have tasted...	Además, “adverbs such as <i>never</i> and floated quantifiers such as <i>all</i> can follow an auxiliary verb, but not a main verb.” (Kim y Sells, 2008, p.150). En conclusión, estos autores afirman que algunos adverbios cuantificadores como <i>never, always, all,</i>



---

			entre otros, van seguidos del verbo auxiliar, pero nunca de un verbo principal.
			Por lo tanto, la RAE (2003) refiere que “el adverbio puede estar en la oración sin régimen.” (p.96). Seguramente los estudiantes pensaron en esta estructura de la L1 para construir en la LE, lo que, se evidencia como interferencia.
1, 2 y 3	Error de orden de verbo	Determining when <b>is</b> the best moment  How <b>can</b> we live  Whatsapp <b>not is</b> the help...	En general, este tipo de errores se presentó debido a que, en la estructura de las frases interrogativas, la posición del verbo <i>be</i> , auxiliar o modal precede al sujeto o sustantivo, pero al tratarse de una afirmación, el orden de estos debe invertirse (Kim y Sells, 2008).  Sin embargo, en el español es posible realizar la afirmación o interrogación en el orden presentado, por lo que se asocia el error a la presencia del “hipérbaton” mencionado anteriormente y, por ende, a la influencia que ejerce la L1 en la producción escrita en LE. (RAE, 2003)

---

**Fuente:** Diseñada y desarrollada por los investigadores.

De acuerdo al número de los errores diagnosticados, el proceso de categorización, análisis de resultados y la anterior tabla de análisis de interferencia, se puede concluir que, en los participantes de esta investigación existe debilidad en el conocimiento del uso las estructuras sintácticas, las funciones de los tipos de palabras e incluso los significados de acuerdo al contexto de las oraciones, por lo que, ellos recurren a su conocimiento y experiencia de la lengua materna para comunicar los mensajes en la LE, lo cual es un proceso denominado como *Interferencia*, y tiene una presencia constante en la producción escrita, por lo que, su influencia tiene un nivel alto en los estudiantes de tercer semestre.

Después de esto, se finaliza el análisis de la interferencia presente en los errores de la producción escrita encontrados en los tres cuestionarios realizados a los estudiantes de tercer semestre de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés, alcanzando de este

modo el tercer objetivo específico propuesto en esta investigación basado en la descripción de la interferencia presente en los errores categorizados previamente. Por consiguiente, con la culminación de este proceso de análisis se da respuesta al objetivo general, el cual es: Analizar los errores sintácticos presentados por interferencia del español (L1) en la producción escrita en inglés (LE) de la población mencionada.

De igual manera, se finaliza el Capítulo IV de Análisis de Resultados de esta investigación y se procede al capítulo de discusión, donde se realiza un contraste de los resultados de esta investigación con las teorías que guiaron el proceso y los antecedentes incluidos en el capítulo II.

## 5. Discusión

En este apartado, se va a desarrollar el proceso de triangulación de datos, en el que se realiza un contraste de los resultados generados en esta investigación con los antecedentes y las teóricas o conceptos teóricos abordados para dar una validación al proceso que se llevó a cabo. Por consiguiente, en la siguiente gráfica se ilustra la triangulación de datos que se va a realizar posteriormente para dar un mejor entendimiento de los factores involucrados.



Figura 15. Triangulación de datos.

En esta figura se ilustra la triangulación realizada teniendo en cuenta los componentes que hacen parte de este estudio, por lo que, es relevante describir la discusión que emergió entre los diferentes conceptos abordados en el Análisis de Errores en comparación con los resultados de la presente investigación, y así analizando conjuntamente con tres investigaciones que sirvieron como antecedentes del proyecto.

En primer lugar, los resultados obtenidos durante el trabajo “Análisis de errores sintácticos por interferencia del español (L1) en la producción escrita del inglés (LE)” en el que después de

realizar una observación exhaustiva a los diferentes cuestionarios, identificar los errores por interferencia de la L1 con el fin de clasificarlos en diferentes categorías de análisis, se identificó que los estudiantes de tercer semestre tienden más a cometer Errores de Selección de Preposición, puesto que, esta fue la categoría en la que más se registraron este tipo de error a nivel general.

Los resultados anteriores se distinguen de los obtenidos por Hoyos y Roldan (2015) en donde, por el contrario, el error de Omisión es el caso más presentado en los estudiantes, especialmente en el uso de Pronombres y Preposiciones; este estudio determinó que los estudiantes no tenían el conocimiento necesario en cuanto a estos elementos, ya que ambos fueron registrados la misma cantidad de veces. Además, en el estudio internacional, “Grammatical Error Analysis of the First Year English Major Students”, su autor Nonkukhetkhong (2012), se encontró de igual manera que, una de las categorías gramaticales más frecuente fue Preposición. A partir de estos antecedentes, es importante destacar que tanto en los resultados de estos estudios como en los de la presente investigación, se identificaron que la categoría sintáctica de Preposición es la que más presenta dificultades en los estudiantes en el momento de redactar en LE.

Asimismo, este resultado es fundamental para contribuir al estado de este proceso con el fin de mejorar las futuras prácticas educativas, ya que de acuerdo a Corder (1981) el Análisis de Errores dentro de sus objetivos pretende redireccionar y transformar estos procesos pedagógicos a través de la identificación de las dificultades de aprendizaje de los estudiantes

Ahora bien, algunas críticas como la de Balbino et al. (2006) quienes afirman que el Análisis de Errores posee limitaciones como modelo metodológico, pues no hay manera de aplicarlo y ninguna investigación ha explicado este proceso, esta premisa surge a partir del hecho de que las categorías del AE son muy generales y superficiales. Sin embargo, en primer lugar, sí se han

encontrado formas de aplicación de este método en los antecedentes referenciados dentro de esta investigación, que oportunamente, aportaron de manera profunda y ayudaron como guía metodológica para llevar a cabo este estudio, siendo el trabajo de Hoyos y Roldan (2015) la base de excelente información; en segundo lugar, en esta investigación se comprendió que las categorías del AE representan conceptos generales de errores y, por esta razón, se delimitaron los errores objetos de estudio usando también las categorías gramaticales sintácticas de las palabras para limitar y asegurar un análisis apropiado y fiable de la producción escrita, brindando resultados precisos soportados desde una explicación teórica.

En otro sentido, a pesar de que los resultados de la investigación “Errors in the use of english tenses” contrastan con los del presente estudio, pues los autores Garrido y Rosado (2012) utilizaron el AE para identificar errores en estudiantes de primer año de inglés, enfocándose especialmente en los tiempos gramaticales, en donde identificaron que los tiempos verbales con la mayor frecuencia de errores corresponden al presente perfecto progresivo en un 28.73%. Este resultado fue trascendental para su investigación, puesto que, de esta manera lograron identificar que los estudiantes tienen problemas con estos elementos, lo que les indicaba que debía hacerse una implementación de tareas correctivas con el fin de remediar estos errores y cambiar su posición frente a estas dificultades.

En concordancia con lo anterior, se hace relevancia al AE como vehículo para fortalecer las debilidades de los estudiantes de su lengua meta, pues a pesar de que algunos conceptos estudiados en el anterior antecedente no concuerdan con los de este estudio, como los tiempos gramaticales, sin lugar a duda, el AE de Corder (1981) toma desde la lingüística aplicada una nueva manera de ver los errores como un elemento crucial en el aprendizaje de la LE.

Por otro lado, debido a que esta investigación estuvo delimitada al análisis de los errores por *interferencia interlingual*, se entiende que, todos los errores que se tuvieron en cuenta obedecen a ésta característica y se excluyeron los errores por interferencia intralingual. Con base en la tabla de análisis de interferencia, se encontró que todos los errores categorizados ya sean por omisión, adición, error de selección o error de orden, comparten la característica de que se adhieren a las estructuras o reglas sintácticas de la lengua materna o, en su defecto se deben a una traducción literal, lo cual, atenta contra la sintaxis de la LE. Durante el proceso de análisis, también se notó que, la presencia de la *interferencia* es constante en la producción escrita de los estudiantes, por lo que su nivel de influencia es alto. (Ver tabla 15)

Este resultado es similar con uno los antecedentes nacionales incluidos, el cual presenta un resultado a nivel de interferencia o transferencia interlingual, el cual es titulado “Análisis de Errores Sintácticos en inglés por Interferencia del Español en Estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad Del Valle” (Hoyos y Roldan, 2015), en el que se analizó la producción escrita de los estudiantes a través de ensayos argumentativos y los investigadores concluyeron que hay interferencia de L1, porque la estructura de las respuestas de los estudiantes corresponde a la estructura de las oraciones gramaticalmente aceptadas en español.

En contraste, de acuerdo con el antecedente internacional “Grammatical Error Analysis of the First Year English Major Students”, elaborado por Kittiporn Nonkukhetkhong en el año 2012, el investigador tuvo en cuenta diversas categorías de análisis, como: la gramática, la sintaxis y la semántica; además, incluyó las categorías de omisión, adición, error de selección y la sobregeneralización, siendo estas adaptadas del trabajo de Ellis (1997). Por lo tanto, su categorización y análisis difiere de la presente investigación, puesto que, sólo se abordan las

categorías de la taxonomía superficial de Corder (1967), delimitadas a las categorías de la sintaxis.

Dentro de sus resultados se puede encontrar “The evidence of grammatical errors indicated that the first year English majors had some difficulties in using correct grammatical forms and structures” (Nonkukhetkhong, 2012, p. 123). Dicha conclusión se asemeja las descripciones desarrolladas en la tabla de análisis de interferencia, pues todas las categorizaciones presentaban errores debido a la falta de conocimiento gramatical de la LE. No obstante, este antecedente difiere de esta investigación, debido a que en sus resultados afirman que la mayoría de los errores se deben a la *interferencia intralingual*, categoría de análisis que no se contempla en esta investigación.

Teniendo en cuenta lo anterior, la presente investigación y el antecedente de Hoyos y Roldán (2015), presentan un alto nivel de *interferencia interlingual*, es decir, entre la L1 en la LE y, por el contrario, en el antecedente internacional la mayoría de los errores se deben a la *interferencia intralingual*. Al respecto, en el campo de estudio de la interferencia del marco teórico de esta investigación, de acuerdo con Brown (2000) “interlingual transference is a significant source of error for all learners. The beginning stages of learning a second language are especially vulnerable to interlingual transference from the native language, or interference” (p. 224). Por lo tanto, el hecho de encontrar una gran cantidad de errores debidos a la interferencia de la L1, indica que los resultados de esta investigación concuerdan con los postulados teóricos abordados en el capítulo II.

En este sentido, esta postura teórica es apoyada por los autores Gass y Selinker (2008) y Lenon y Prada, s.f.), quienes expresan que la interferencia se debe al utilizar hábitos de la L1 en

la producción en L2 o LE y para la correcta comunicación es necesario conocer las estructuras sintácticas, la pragmática y la semántica de la lengua meta.

Dichos autores, también expresan que la *transferencia intralingual*, es una de las principales fuentes de los errores de los aprendices de una LE, pues a medida que van conociendo la lengua meta se van generando nuevos errores y presentando procesos como la “overgeneralization occurs and this is characterised by the extensive use of a grammatical form of L2 in situations where another rule applies” (Lenon y Prada, s.f., p.17), lo cual es apoyado por Brown (2000). Esta explicación teórica permite entender que, aunque los resultados de las investigaciones fueron diferentes, son válidos teóricamente, solo que orientados en puntos de estudio distinto. Lo anterior también explica la inclusión de la categoría de “overgeneralization” en el análisis de este antecedente.

De este modo, se finaliza el apartado discusión poniendo en evidencia que los resultados generados en esta investigación tienen una concordancia con los postulados teóricos, demostrando su viabilidad metodológica y fiabilidad.



## 6. Conclusiones

Teniendo en cuenta que, los errores no solo representan dificultades en el proceso de aprendizaje de una Lengua Extranjera (LE), sino también ayudan a comprender el nivel de conocimiento de los estudiantes, lo cual en ocasiones implica que su lengua materna (L1) interfiera en este proceso. Esta investigación planteó una interrogante en torno al Análisis de Errores y la identificación de ciertos tipos de errores que cometían los estudiantes de tercer semestre interferidos por su L1; asimismo, se estableció el objetivo general de analizar los errores sintácticos presentados por interferencia del español (L1) en la producción escrita en inglés (LE), de los estudiantes de tercer semestre, el cual, fue llevado a cabo a partir de la definición de tres objetivos específicos; la finalidad de estos objetivos fueron el fruto de las conclusiones referenciadas en este trabajo.

En primer lugar, a partir del primer objetivo se logró identificar estos errores sintácticos por interferencia de L1 en la producción escrita de la LE, este proceso fue llevado a cabo con los estudiantes de manera correcta a través de los cuestionarios que fueron instrumentos esenciales en el proceso de recolección de datos, gracias esta técnica, el primer objetivo se pudo concluir exitosamente, de manera que los investigadores reunieron la información requerida dentro de esta investigación.

En segundo lugar, como segundo objetivo específico se propuso categorizar los errores diagnosticados previamente, lo cual se realizó mediante el uso de matrices de análisis y los soportes teóricos que fundamentan las categorías presentadas. Como conclusión generada a partir del análisis de resultados de los tres cuestionarios se encontró que, la categoría de mayor frecuencia es la de *Error de selección*, seguida por *Omisión*, *adición* y en último lugar la categoría de *Error de orden*, que presentó menor incidencia a nivel general.

Además, dentro de estas 4 categorías se evidenció que: en la categoría de *error de selección*, los errores de *preposición* fueron los más frecuentes y los errores de *adverbio* y *conjunción* sólo se presentaron una vez; en la categoría de *omisión*, los errores de *pronombre* fueron los de mayor incidencia y los errores de *artículo* fueron los de menor incidencia; en la categoría de *adición*, los errores que tuvieron una mayor aparición fueron los de *artículo* y los de *adverbio* tuvieron una presencia inferior; finalmente, en la categoría de *error de orden*, los errores de mayor presencia corresponden a los de *adjetivos* y con los errores de *sustantivo* su presencia fue mínima.

En tercer lugar, se estableció como tercer objetivo de describir la relación que tenía la interferencia de la L1 en la LE, para lo cual fue necesario acudir a la técnica de Análisis de Documentos con el fin de llevar a cabo este último objetivo. A partir de esto, se pudo concluir que los errores presentados por los estudiantes de tercer semestre por interferencia de L1 en la producción escrita de LE, se debe a que, los estudiantes se encuentran en una etapa inicial de aprendizaje de la lengua meta, lo cual implica que, no han dejado a un lado las estructuras de la L1, lo que los cohibe a comenzar a pensar en la LE con el fin de aplicar las normas y estructuras de esta en su totalidad y no las de su lengua materna.

Además, las dificultades de los estudiantes evidenciadas en este trabajo demuestran que carecen del conocimiento de estructuras de LE, lo que los lleva a acudir a su L1, pensando en ella e interfiriendo en el proceso de escritura, esto se evidenció en muchas ocasiones cuando se identificó que los estudiantes trataban de traducir literalmente algunas expresiones o frases desde el español haciendo analogías desde esta lengua.

Finalmente, es importante destacar que, el uso del Análisis de Errores como metodología fue el medio principal y útil para llevar a cabo este estudio, por lo que se concluye que, esta rama de

la lingüística aún conserva validez y que contribuye a la identificación y descripción de los errores de los aprendices de una lengua extranjera (LE).

## 7. Recomendaciones

En primer lugar, los investigadores parten de los resultados aquí presentados para realizar algunas recomendaciones que favorezcan el aprendizaje de la lengua extranjera en la institución universitaria. Por lo tanto, es necesario que se fortalezca el nivel de conocimiento en LE, en el campo de conocimiento de la sintaxis, en los estudiantes de tercer semestre de la licenciatura, antes de continuar en cursos más avanzados en la formación universitaria, puesto que, esto es indispensable para que desarrollen de forma adecuada la competencia comunicativa en inglés y alcancen el nivel C1 según el MCER, que es una de sus principales necesidades y un requerimiento por parte de la Uceva.

Para futuras investigaciones que lleven a cabo el mismo objeto de estudio de AE, se recomienda desarrollar un nuevo estudio tomando como punto de partida la información registrada en este trabajo, ya que, cuenta con datos específicos, fiables y actualizados de los estudiantes, para continuar con la siguiente fase del AE.

Por otro lado, también se recomienda abordar el modelo del AE, a partir de otros objetos de estudio que no fueron incluidos en esta investigación, tales como: la semántica, fonología, transferencia intralingual, etc.

## Bibliografía

- Abisamra, N. (2003). An Analysis of Errors in Arabic Speakers' English Writings. Obtenido de <http://abisamra03.tripod.com/nada/languageacq-erroranalysis.html>
- Acuña, A. R. (2010). Identificación de interferencias lingüísticas como una de las causas de errores en la utilización del presente de subjuntivo en francés. Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana, Licenciatura en Lenguas Modernas, Bogotá D.C.
- Alexopoulou, A. (2005). EL ERROR: UN CONCEPTO CLAVE EN LOS ESTUDIOS DE ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS. Universidad de Atenas, Departamento de lengua y literatura italianas y españolas, Atenas.
- Alexopoulou, A. (2006). Los Criterios Descriptivo y Etiológico en la Clasificación de los Errores del Hablante no Nativo: una Nueva Perspectiva. *Porta Linguarum*.
- Allwright, R.L. y Bailey, K.M. (1991). *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Balbino, A., Benítez, P., & Queiroz, J. (2006). La validez del modelo de análisis de errores como un componente capaz de fomentar el proceso de enseñanza de lenguas. *Actas del III simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Río de Janeiro (2006)*, pp. 37-39. Rio de Janeiro.
- Bartram, M., & Walton, R. (2002). *CORRECTION, Mistake Management: a positive approach for language teachers*. Boston: Thomson, Heinle.
- British Council Colombia. (2018). *Aptis – Evalúa las competencias en inglés*. Recuperado el 31 de agosto de 2018. Obtenido de <https://www.britishcouncil.co/examen/aptis>

- Brown, D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching* (Cuarta ed.). (L. Hellegers, Ed.) New York: Addison Wesley Longman, Inc.
- Cambridge University Press. (2019). Cambridge Dictionary. Obtenido de Prepositions, English Grammar Today: <https://dictionary.cambridge.org/es/gramatica/gramatica-britanica/prepositions>
- Campo, M. (2015). MEN. Programa Nacional de Inglés. Colombia Very-Well 2015-2025. Obtenido de: [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-343837\\_Programa\\_Nacional\\_Ingles.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-343837_Programa_Nacional_Ingles.pdf)
- Centro Virtual Cervantes. (2015). *Diccionario de términos clave ELE*. Obtenido de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/lenguamaterna.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguamaterna.htm)
- Cesteros, S. P. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas: lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante, España: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Chomsky, N. A. (1972). *Syntactic Structures*. Holanda: Mouton
- Constitución política de Colombia. (1991). Obtenido de <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/Constitucion-Politica-Colombia-1991.pdf>
- Corder, S. (1967). “The Significance of Learner's Errors”, en *International Review of Applied Linguistics* 5.4, pp. 161-170. (Traducción al español: “La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda”, en Juana Liceras (Ed.). 1991, *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Visor, Madrid.
- Corder, S. (1971). “Idiosyncratic Dialects and Error Analysis”, *International Review of Applied Linguistics* 9.2, pp. 147-60. (Traducción al español: “Dialectos idiosincrásicos y análisis

- de errores”, en Juana Liceras (Ed.). 1991, La adquisición de las lenguas extranjeras, Visor, Madrid, pp. 63-77.
- Corder, S. (1973). *Introducing Applied Linguistics*, Harmondsworth, Penguin. (Traducción al español: *Introducción a la lingüística aplicada*, 1992, Limusa, México).
- Corder, S. (1974). “Error Analysis”, en J. P. Allen y S. Pit Corder (Eds.) *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, vol.3, *Techniques in Applied Linguistics*, Oxford University Press, London, pp. 122-154.
- Corder, S. (1982). *ERROR ANALYSIS AND INTERLANGUAGE* (2nd ed.). England: Oxford University Press, pp. 4-44.
- Crespo, M., & Speranza, C. (2010). La comprensión lectora y la producción escrita en Lengua Extranjera - CIC Inglés. (S. Revale, Ed.) Buenos Aires, pp. 36-44.
- Díaz, L. (2013). El papel de la gramática en el proceso de escritura (Vol. 17), pp. 12-14.  
Obtenido de: <https://docplayer.es/60008603-El-papel-de-la-gramatica-en-el-proceso-de-escritura-lourdes-diaz-blanca-upel-maracay-cillhom-resumen.html>
- Dulay, Heidi, Marina Burt y Stephen Krashen. (1982). *Language Two*, Oxford University Press, New York, pp.138.
- El Tiempo. (08 de Octubre de 2016). Colombia está todavía muy lejos de ser bilingüe, pp. 1.  
Obtenido de: <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/bilingueismo-en-colombia-no-avanza-42776>
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Ferreira, C. (2005). La lingüística contrastiva y el proceso de enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera. *Actas del II simposio José Carlos Lisboa de didáctica del*

- español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Río de Janeiro (2005), pp. 2-5.  
Río de Janeiro.
- Garrido, C. & Rosado, C. (2012). ERRORS IN THE USE OF ENGLISH TENSES. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 17(3), pp. 285-296. Retrieved September 03, 2018, from [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-34322012000300006&lng=en&tlng=en](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-34322012000300006&lng=en&tlng=en)
- Gass, S., & Selinker, L. (2008). Second Language Acquisition (Tercera ed.). Nueva York and London: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Harmer, J. (2007) How to teach English (2nd ed.). England. Pearson Education Limited, pp. 30 - 112. Obtenido de:  
[http://www.academia.edu/34720971/How\\_to\\_Teach\\_English\\_2nd\\_Edition\\_Jeremy\\_Harmer.PDF](http://www.academia.edu/34720971/How_to_Teach_English_2nd_Edition_Jeremy_Harmer.PDF)
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN (Sexta ed.). México: McGraw-Hill Education. Obtenido de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Heydari, P. & Bagheri, M. (2012). Error Analysis: Sources of L2 Learners' Errors. Irán: ACADEMY PUBLISHER. doi:10.4304/tpls.2.8.1583-1589. Obtenido de:  
<https://pdfs.semanticscholar.org/9ee7/3d3eb51c74abd3fdcf7ecacafe019248a624.pdf>
- James, C. (1998). Errors in Language Learning and Use. Exploring Error Analysis. Longman, London.
- Kim, J.-B., & Sells, P. (2008). English Syntax: An Introduction. Seoul, Korea: Stanford: CSLI Publications.



- Lenon, A., & De Prada, E. (sin fecha). APPROACHES TO LANGUAGE IN THE CLASSROOM CONTEXT. FUNIBER, Fundación Universitaria Iberoamericana.
- Liceras, J. M. (1992): La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua, Madrid: Visor.
- Lina Marcela Hoyos Caicedo, J. R. (2015). ANÁLISIS DE ERRORES SINTÁCTICOS EN INGLÉS POR INTERFERENCIA DEL ESPAÑOL. Santiago de Cali, Colombia.  
Obtenido de:  
<http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/9727/1/CB0433987.pdf>
- Londoño Vásquez, David Alberto. (2008). Error Analysis in a Written Composition. Profile Issues in Teachers` Professional Development, (10), pp. 135-146. Obtenido de:  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-07902008000200008&lng=en&tlng=en](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902008000200008&lng=en&tlng=en).
- Lyons, J. (1968). An Introduction to Theoretical Linguistics, Cambridge University Press, Cambridge.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. Una introducción conceptual (Quinta ed.). (J. Sánchez, Trad.) Madrid: PEARSON EDUCATION S.A, pp. 6. Obtenido de:  
[https://desfor.inf.d.edu.ar/sitio/upload/McMillan\\_J.\\_H.\\_Schumacher\\_S.\\_2005.\\_Investigacion\\_educativa\\_5\\_ed.pdf](https://desfor.inf.d.edu.ar/sitio/upload/McMillan_J._H._Schumacher_S._2005._Investigacion_educativa_5_ed.pdf)
- Madrid, D. (1999). ERRORES GRAMATICALES EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE ANGLOAMERICANOS. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 611. Obtenido de  
<http://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Errores%20Americanos.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (24 de febrero de 2010). Bilingüismo en la educación Superior, pp. 1. Obtenido de: Educación de Calidad, Un camino para la paz

<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-217762.html>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (23 de Diciembre de 2016). Colombia Bilingüe.

Manual para la implementación de un programa de formadores nativos extranjeros, pp.

14. Obtenido de:

<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/colombiabilingue/1%20Modelo%20de%20implementaci%C3%B3n%20Completo%20en%20espa%C3%B1ol.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (9 de Enero de 2018). *Lengua Extranjera*. Obtenido de

<https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-364450.html>

Navarro, R. (1999). Análisis de errores en el marco de la lingüística contrastiva. Zaragoza:

Universidad de Zaragoza. pp 482. Obtenido de:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/10/10\\_0479.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0479.pdf)

Nonkukhetkhong, K. (2012). Grammatical Error Analysis of the First Year English Major Students, Udon Thani. Udon Thani Rajabhat University, Thailand.

Norrish, John. (1983). *Language Learners and their Errors*. Macmillan Press, London. pp.7.

Núñez Méndez, E. (2001): “Corregir o no los errores en la clase de español como LE”.

Proceedings of the VII Symposium of Social Communication, Center of Applied Linguistics 2: 132-38. Universidad de Santiago de Cuba.

Pérez, M. F. (1993). *Las categorías gramaticales (morfológicas) en español*. Santiago de Compostela: Universidad Santiago de Compostela.

Peris, E. (1998). Gramática y enseñanza de segundas lenguas. Obtenido de

[https://issuu.com/pronafcap\\_eib/docs/10\\_gram\\_tica\\_segundas\\_lenguas](https://issuu.com/pronafcap_eib/docs/10_gram_tica_segundas_lenguas)

Quiñones, Alba, V. (2009). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: Algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*.

Real Academia Española. (2017). *Diccionario de la Real Academia Española*. Recuperado el Octubre de 2018. Obtenido de <http://www.rae.es>

Real Academia Española, RAE. (2003). *Gramática de la Lengua Castellana*. Madrid: Edición digital. Obtenido de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/89865.pdf>

Richards, J.C. (ed.) (1974). *Error Analysis. Perspectives on second language acquisition*. London: Longman.

Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.

Selinker, L. (1974). Interlanguage. In Richards, J. (Ed.). *Error analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. 31-54. Essex: Longman.

Shah, S. (2014). *Errores en la producción escrita en inglés de un grupo de estudiantes de la Universidad ICESI*. Universidad ICESI, Santiago de Cali, Colombia. Obtenido de [https://repository.icesi.edu.co/biblioteca\\_digital/bitstream/10906/77648/1/shah\\_escrita\\_in\\_gles\\_2014.pdf](https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/77648/1/shah_escrita_in_gles_2014.pdf)

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. (E. Zimmerman, Trad.) Antioquia, Colombia: © Editorial Universidad de Antioquia.

Vázquez Graciela. (1991) *Análisis de Errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Análisis, explicación y terapia de errores transitorios y fosilizables en el proceso de

aprendizaje de español como lengua extranjera en cursos universitarios para hablantes nativos de alemán. Tesis doctoral. Universidad de Bremen, 1989. Publicada por Peter Lang, Frankfurt a. Main, 1991.

Vázquez, G. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!*, Madrid: Edelsa.

Yagang, C. (2017). Dificultades que plantea la enseñanza/aprendizaje de ELE para alumnado camerunés de lengua materna medumba (entre el contraste de lenguas y las creencias sociolingüísticas y educativas). Camerún.

Zawahreh, F. A. (2012). Applied Error Analysis of Written Production of English. Ajloun, Jordania: International Journal of Learning & Development

## Anexos

### Anexo 1: Modelo de carta para consentimiento informado

Tuluá, 27 de febrero de 2019

#### **Estudiantes de Tercer Semestre**

Facultad de Ciencias de la Educación

Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés

Unidad Central del Valle del Cauca

Cordial Saludo

Por medio de la presente solicitud, se realiza la invitación a los integrantes del tercer semestre de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés a participar voluntariamente en el desarrollo del proyecto de grado titulado **“ANÁLISIS DE ERRORES SINTÁCTICOS POR INTERFERENCIA DEL ESPAÑOL (L1) EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN INGLÉS (LE)”**, realizado por los estudiantes Angie Yeliany Ruiz León y Andrés Felipe Sánchez Malaver, pertenecientes al décimo semestre de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lenguas Extranjeras, bajo la dirección del Magíster Larry Peñaranda Gómez.

De manera pertinente, se informa que la participación de los estudiantes consiste en la realización de 3 cuestionarios, diseñados con preguntas abiertas que requieren la producción escrita de los estudiantes, los cuales representan la fuente de información principal para el proceso de análisis propuesto, teniendo en cuenta que, los participantes tienen derecho a recibir información adicional sobre el mismo en el momento que lo consideren pertinente. Además, se aclara que la participación en el proyecto de investigación no afectará de manera negativa su desempeño académico.

De antemano se agradece su participación y colaboración.

Atentamente

---

**Angie Yeliany Ruiz León**

CC. 1.112.105.555

X semestre

---

**Andrés Felipe Sánchez Malaver**

CC. 1.112.107.142

X semestre

<b>No.</b>	<b>Nombre completo</b>	<b>Código</b>	<b>Correo</b>	<b>Firma</b>
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				

16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				

**Anexo 2: Consentimiento informado - Firmado**

Tuluá, 27 de febrero de 2019

**Estudiantes de Tercer Semestre**

Facultad de Ciencias de la Educación

Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés

Unidad Central del Valle del Cauca

Cordial Saludo

Por medio de la presente solicitud, se realiza la invitación a los integrantes del tercer semestre de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés a participar voluntariamente en el desarrollo del proyecto de grado titulado **"ANÁLISIS DE ERRORES SINTÁCTICOS POR INTERFERENCIA DEL ESPAÑOL (L1) EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN INGLÉS (L2)"**, realizado por los estudiantes Angie Yeliany Ruiz León y Andrés Felipe Sánchez Malaver, pertenecientes al décimo semestre de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lenguas Extranjeras, bajo la dirección del Magister Larry Peñaranda Gómez.

De manera pertinente, se informa que la participación de los estudiantes consiste en la realización de 3 cuestionarios, diseñados con preguntas abiertas que requieren la producción escrita de los estudiantes, los cuales representan la fuente de información principal para el proceso de análisis propuesto, teniendo en cuenta que, los participantes tienen derecho a recibir información adicional sobre el mismo en el momento que lo consideren pertinente. Además, se aclara que la participación en el proyecto de investigación no afectará de manera negativa su desempeño académico.

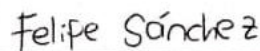
De antemano se agradece su participación y colaboración.

Atentamente

**Angie Yeliany Ruiz León**

CC. 1.112.105.555



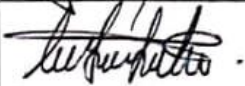
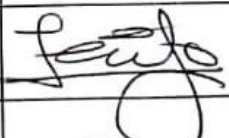
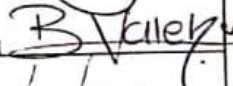
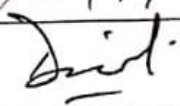


X semestre

**Andrés Felipe Sánchez Malaver**

CC. 1.112.107.142

X semestre



16	Daniela peláez castano	431181026	danipe3110@gmail.com	Daniela Peláez.
17	Daniela Ortega Franco	431181045	danielortegapere16@gmail.com	Daniela Ortega Franco
18	Stephania morsolve Osorio	431181044	Stephaniamorsolve23@gmail.com	
19	John Lugo	431181003	Johnedulval@gmail	
20	Ana Sofia Izquierdo	431181015	anasofis14@hotmail.com	
21	Juan David Barrios	431181074	Juancho908@gmail.com	Juan D.
22	Diana Recicido		diprebu@gmail.com	Diana P.
23	Daniel Ramirez	431181004	mi.pe.20100@gmail.com	Daniel Ramirez
24	Leidy Johanna Osorio	431181044	Ljog327@gmail.com	
25	Valentina Bianchi	431181031	valentinabianchi23@gmail.com	
26	Leidy Karina Reyes	431181047	reyesleidy659@gmail.com	Leidy Reyes.
27	Daniel Márquez	431181022	dmarg1119@gmail.com	
28	Angely Tatiana Ocampo	431181016	tutisa09@gmail.com	
29	Stephanie Hincapié Cano	431181011	tefa1910@outlook.com	Stephanie Hincapié Cano
30	Daniel Alejandro Valencia	431171034	lomas94-12@hotmail.com	
31	Maria Alejandra L	431171012	abeyita.200@hotmail.com	Alejandra L.



No.	Nombre completo	Código	Correo	Firma
1	Angie P. Asprilla	431181025	angiepaolaasprilla@gmail.com	
2	Stephanny Rengifo P.	431181039	stephanny_fm20@gmail.com	
3	M <sup>o</sup> Camila Páez Niño	431181023	camila23072010@hotmail.com	
4	Paola Andrea Pulgarin	431181009	paolapulgarin1234@gmail.com	Paola Andrea P.
5	Aura María Ruiz G.	431181018	auraruiz44@hotmail.com	Aura Ruiz
6	Ana María Corrales C.	431181008	anamariacorralescc@gmail.com	Ana María
7	Daniela García García	431181005	danielaggyeshua@outlook.es	
8	Juan Manuel Varela Z	431181027	Juanm.varela@hotmail.com	
9	Juliana Vargas C.	431181035	julianavargas@hotmail.com	Juliana V.
10	Karing Andrés Huang Tivino	431181032	Karinghuang@gmail.com	Karing Huang:3
11	Tiffany Fajardo Quireno	431181017	Tiffanyfajardo1024@hotmail.com	Tiffany Fajardo
12	Stephanía Monsalve	431181046	stephaniamonsalve23@gmail.com	Stephanía.
13	Alex David Marin G	431181033	galax5900@gmail.com	Alex Marin
14	Juan Manuel Cano	431181037	Snakerated25@gmail.com	Juan cano
15	Diana Sofía Salazar	431181038	dianasalazar023@gmail.com	

### Anexo 3: Diseño de Cuestionario No. 1

<b>Syntactic Errors Analysis by interference of Spanish (L1) in English written production (LE)</b>	
<b>Researchers</b>	Angie Yeliany Ruiz León - Andrés Felipe Sánchez
<b>Student name</b>	
<b>Date</b>	Wednesday, March 6th, 2019

### ENGLISH QUESTIONNAIRE No. 1

#### TOPIC: INTERPERSONAL RELATIONSHIPS AND SOCIAL NETWORKS

Answer the following questions with your own arguments. Write from 60 to 80 words and use the pictures to generate more ideas.



1. **Nowadays, many people use social networks to establish romantic relationships.** In your opinion, what are the advantages and disadvantages of this interaction? What consequences can this type of relationship have? (From 60 to 80 words)

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

**2. For decades, the consumption of pornography in couples has been debated. Do you consider that this is beneficial or harmful to the relationship? Explain your arguments. (From 60 to 80 words)**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**3. People have changed their way of loving, they do not seek to share the life but only a moment, leaving aside the commitment. In your opinion, what are the main values that should make up a relationship? (From 60 to 80 words)**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

#### Anexo 4: Diseño de Cuestionario No. 2

Syntactic Errors Analysis by interference of Spanish (L1) in English written production (LE)	
Researchers	Angie Yeliany Ruiz León - Andrés Felipe Sánchez
Student name	
Date	Wednesday, March 27th, 2019

#### ENGLISH QUESTIONNAIRE No. 2

##### TOPIC: POLLUTION, THE PLANET'S ENVIRONMENT

Answer the following questions with your own arguments. Write from 60 to 80 words and use the pictures to generate more ideas.



- Pollution from a range of sources can be found everywhere, even in the most remote areas of the planet, including the polar caps, deep oceans and high mountains. How does this situation affect you in your daily life? What are the consequences of pollution in living beings? (From 60 to 80 words)**

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

**2. Hypothetically, water is supposed to end in 2030, assuming that this happens:** How do you consider that the entire planet would be at that moment? How do you think you are going to face it? (From 60 to 80 words)

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**3. Fumes of cars and factories are harmful for the planet, because they generate large amounts of pollutants for air, water or land.** What are the consequences of pollution on the environment (air, water, land)? What should factories and people do in order to avoid this? (From 60 to 80 words)

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

### Anexo 5: Diseño de Cuestionario No. 3

Syntactic Errors Analysis by interference of Spanish (L1) in English written production (LE)	
Researchers	Angie Yeliany Ruiz León - Andrés Felipe Sánchez
Student name	
Date	Wednesday, April 3rd - 2019

### ENGLISH QUESTIONNAIRE No. 3

#### TOPIC: ADDICTIONS, THE ENEMY OF THE YOUNG POPULATION

Answer the following questions with your own arguments. Write from 60 to 80 words and use the pictures to generate more ideas.



1. Nowadays, young people are influenced by different types of addictions (Gambling, drug, internet, etc.). What types of addictions do you know? Which one do you think is the most common and dangerous? what are its consequences? (From 60 to 80 words)

---



---



---



---



---



---



---



---

**2. The use of cannabis by young people can be dangerous, since this drug affects the brain in a long term.** What do you think about this issue? when it becomes an addiction What should we do as community or family, in order to avoid this or help them? (From 60 to 80 words)

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**3. Coexistence with an addicted person can be a difficult situation for families, couples or friends.** Have you had to deal with an addicted person (any addiction)? What did you do to help that person? tell your experience. (From 60 to 80 words)

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



## Anexo 6: Cuestionario No. 1 diligenciado.

Analysis of syntactic errors by interference of Spanish (L1) in English written production (L2)	
Researchers	Angie Yeliany Ruiz León - Andrés Felipe Sánchez
Student name	Ana Maria Corrales Costas
Date	Wednesday, March 6th, 2019

## ENGLISH QUESTIONNAIRE No. 1

## TOPIC: INTERPERSONAL RELATIONSHIPS AND SOCIAL NETWORKS

Answer the following questions in 60-80 words with your own arguments and use the pictures to generate more ideas.



1. Nowadays, many people use social networks to establish romantic relationships. In your opinion, what are the advantages and disadvantages of this interaction? Which consequences can this type of relationship have? (60-80 words)

I think that the persons to establish romantic relationship is something especial when you find the correct person, I think that the correct person is when that person love you with heart, I mean that it's a man or women that wants stay with you in the good or bad moments, a advantages is that you have a support in your bad moments, and a disadvantages is when the other person broke your heart.

2. For decades, the consumption of pornography in couples has been debated. Do you consider that this is beneficial or harmful to the relationship? Explain your arguments. (60-80 words)

I think that pornography is something that have thing good and bad. The thing good are that the persons naturally are curious and it's help to find new thing that you want. When we talk about the bad thing are most, that become a habit and that is a problem, because your relations with your girlfriend or boyfriend maybe have some problems. Since of political is something that is bad is incorrect.

3. People have changed their way of loving, they do not seek to share the life but only a moment, leaving aside the commitment. In your opinion, what are the main values that should make up a relationship? (60-80 words)

I think that the values that we should use in a relationship is all values, since the respect and honest. All values are very important not only in a relationship also in the life.

But, if you want share a person for a moment you should see that the other person don't make a illusion with you.

## Anexo 7: Cuestionario No. 1 diligenciado.

Analysis of syntactic errors by interference of Spanish (L1) in English written production (L2)	
Researchers	Angie Yeliany Ruiz León - Andrés Felipe Sánchez
Student name	Daniela Ortega Franco
Date	Wednesday, March 6th, 2019

## ENGLISH QUESTIONNAIRE No. 1

## TOPIC: INTERPERSONAL RELATIONSHIPS AND SOCIAL NETWORKS

Answer the following questions in 60-80 words with your own arguments and use the pictures to generate more ideas.



1. Nowadays, many people use social networks to establish romantic relationships. In your opinion, what are the advantages and disadvantages of this interaction? Which consequences can this type of relationship have? (60-80 words)

It is a difficult condition because as disadvantages the relationship maybe failed and the other person is a crazy or not is who say. Or maybe as advantages is the interchallenge of cultures is a point to favor, and the fact that lived together is more time free for the person and is benefits for the relationship.

2. For decades, the consumption of pornography in couples has been debated. Do you consider that this is beneficial or harmful to the relationship? Explain your arguments. (60-80 words)

My opinion is that the fact see pornography in penis is beneficial for the relationship because maybe can open a skin for your moment of pleasure and if for couple is great not problem. For my is a liberty position because not is bad, is a good idea for people opened the mind if you boyfriend or girlfriend like, this is a great option for relationship.

3. People have changed their way of loving, they do not seek to share the life but only a moment, leaving aside the commitment. In your opinion, what are the main values that should make up a relationship? (60-80 words)

For my is very important the: love, comprehension, communication, learned, listening, stay what the couple in all moments bad or happy in a relationship is very important the moments that remember together walk, pool stay in someone park or in a site that like to penis.

## Anexo 8: Cuestionario No. 1 diligenciado.

Analysis of syntactic errors by interference of Spanish (L1) in English written production (L2)	
Researchers	Angie Yeliany Ruiz León - Andrés Felipe Sánchez
Student name	Stepania Hincapié Cano
Date	Wednesday, March 6th, 2019

## ENGLISH QUESTIONNAIRE No. 1

## TOPIC: INTERPERSONAL RELATIONSHIPS AND SOCIAL NETWORKS

Answer the following questions in 60-80 words with your own arguments and use the pictures to generate more ideas.



1. Nowadays, many people use social networks to establish romantic relationships. In your opinion, what are the advantages and disadvantages of this interaction? Which consequences can this type of relationship have? (60-80 words)

The advantages of communicate with someone from the social media is that you can know a lot of people interacting with your phone. You can talk with people of other countries and maybe get a boyfriend but the disadvantages of know people in that way is that you don't really know how it is with who you talking, she or he can say many things good about him, but you don't know if it is real, so this can be dangerous.

2. For decades, the consumption of pornography in couples has been debated. Do you consider that this is beneficial or harmful to the relationship? Explain your arguments. (60-80 words)

Each person or couple have a different looking of this practice, maybe one of them is agree but the other person not, so if the two people are not agree this can be harmful to the relationship. although many couples thinking this is good for relationship so they look that movies when they have sex maybe for feeling better and comfortable in that situation and have idea to practice between them.  
For this always should have communication.

3. People have changed their way of loving, they do not seek to share the life but only a moment, leaving aside the commitment. In your opinion, what are the main values that should make up a relationship? (60-80 words)

It depends from many factors time, think relationship but not all people think in the same way. There are couples who wait have sex to get marriage and stay with just one person for the rest of the life. In the other hand there are people that have a lot of relationships toxic don't take time to know or feeling something. This change but the traditions still in the mind and decisions of the people.

### Anexo 9: Cuestionario No. 1 diligenciado.

Analysis of syntactic errors by interference of Spanish (L1) in English written production (L2)	
Researchers	Angie Yeliany Ruiz León - Andrés Felipe Sánchez
Student name	Stephanía Morsalve Osorio
Date	Wednesday, March 6th, 2019

#### ENGLISH QUESTIONNAIRE No. 1

##### TOPIC: INTERPERSONAL RELATIONSHIPS AND SOCIAL NETWORKS

Answer the following questions in 60-80 words with your own arguments and use the pictures to generate more ideas.



1. Nowadays, many people use social networks to establish romantic relationships. In your opinion, what are the advantages and disadvantages of this interaction? Which consequences can this type of relationship have? (60-80 words)

I think It doesn't have any advantage, because you don't really know who is that person, you are just talking with someone who could be lying to you, and could be saying that is a girl or a boy and that isn't true. You are not really sure if that person is being honest to you. And finally maybe will be hurting and that will break your heart.

2. For decades, the consumption of pornography in couples has been debated. Do you consider that this is beneficial or harmful to the relationship? Explain your arguments. (60-80 words)

I think it's depends on the kind of couple you are or you have, because if you and your couple are mature persons, ~~that~~ that could be funny for you both. In the opposite case, that you and your couple are just trying to start a relationship and building ~~an~~ ~~relationship~~ the honesty and trust and all those things that help in the relationship, that could be harmful. But honestly I don't really know what to say or think about this topic.

3. People have changed their way of loving, they do not seek to share the life but only a moment, leaving aside the commitment. In your opinion, what are the main values that should make up a relationship? (60-80 words)

I think that the love is the most important thing in every kind of relationship, the honest, the trust, and that you can be you without be afraid of be judged, you need to meet each other, and you don't have to change anything of your personality or your way to be to make someone happy, you just must love people in the way they are, not just for a moment, it's horrible to play with someone's feelings.



## Anexo 10: Cuestionario No. 1 diligenciado.

Analysis of syntactic errors by interference of Spanish (L1) in English written production (L2)	
Researchers	Angie Yeliany Ruiz León - Andrés Felipe Sánchez
Student name	Juan Manuel Varela Sánchez
Date	Wednesday, March 6th, 2019

## ENGLISH QUESTIONNAIRE No. 1

## TOPIC: INTERPERSONAL RELATIONSHIPS AND SOCIAL NETWORKS

Answer the following questions in 60-80 words with your own arguments and use the pictures to generate more ideas.



1. Nowadays, many people use social networks to establish romantic relationships. In your opinion, what are the advantages and disadvantages of this interaction? Which consequences can this type of relationship have? (60-80 words)

disadvantages: In my humble opinion I think that shared the relationship in the social red is a bad idea, because the people can used your pictures with bad intentions, almost the social red don't are a security place

Advantages: I think that aren't a good idea because this is a thing that is just to the couple.

2. For decades, the consumption of pornography in couples has been debated. Do you consider that this is beneficial or harmful to the relationship? Explain your arguments. (60-80 words)

I think that the tabu of the pornography is thing of past.

Today, for me, it's a normal that the couples or person used pornography to experiment with another person.

There is texts that speak of this and they say that the pornography is a nice instrument (to) build a active sex live; but if the couple have not trust not is a good idea.

3. People have changed their way of loving, they do not seek to share the life but only a moment, leaving aside the commitment. In your opinion, what are the main values that should make up a relationship? (60-80 words)

For me, the main thing is the respect and trust, because in a relationship if are not this two thing there (not are) nothing

## Anexo 11: Cuestionario No. 2 diligenciado.

Syntactic Error Analysis by interference of Spanish (L1) in English written production (L2)	
Researchers	Angie Yeliany Ruiz León - Andrés Felipe Sánchez
Student name	Juan David Gaviria Ruiz
Date	Wednesday, March 27th - 2019

## ENGLISH QUESTIONNAIRE No. 2

## TOPIC: POLLUTION, THE PLANET'S ENVIRONMENT

Answer the following questions with your own arguments. Write from 60 to 80 words and use the pictures to generate more ideas.



1. Pollution from a range of sources can be found everywhere, even in the most remote areas of the planet, including the polar caps, deep oceans and high mountains. How does this situation affect you in your daily life? What are the consequences of pollution in living beings? (From 60 to 80 words)

Obviously it is very bad for the health, the pollution is terrible for the planet, for the animals, for the nature and for the people, because in the future we know the consequences, in the future we won't have water, animals, trees, maybe we won't have food, the most probably is that we will die for the pollution

2. Hypothetically, water is supposed to end in 2030, assuming that this happens: How do you consider that the entire planet would be at that moment? How do you think you are going to face it? (From 60 to 80 words)

well, I suppose that it will be very difficult to live, I think that we will die, because if we can't have water, we can't live, the water is very important, so probably we will die, maybe we don't die in 2030, but in 2050 maybe we die, actually it's very difficult to change that, because there is very pollution, but we can reverse this process

3. Fumes of cars and factories are harmful for the planet, because they generate large amounts of pollutants for air, water or land. What are the consequences of pollution on the environment (air, water, land)? What should factories and people do in order to avoid this? (From 60 to 80 words)

The cars are very pollution for the planet, but, not only cars, the motorcycles too, the people smoke the bus, the train, etc. but it's true, the fumes of cars and factories are very bad for the nature and climate for the planet, it's true that that things help us, but also it's bad for the health, so, I don't know, maybe we should drive more bike than cars or motorcycles

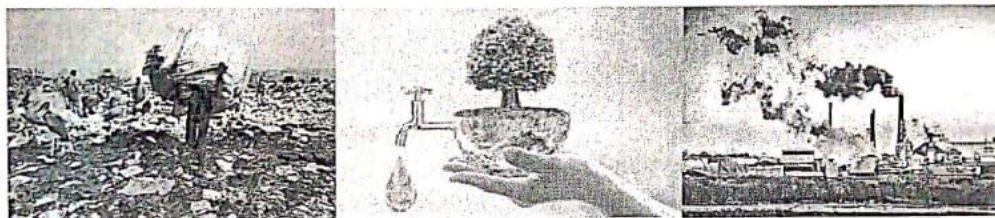
## Anexo 12: Cuestionario No. 2 diligenciado.

Syntactic Error Analysis by interference of Spanish (L1) in English written production (L2)	
Researchers	Angie Yeliany Ruiz León - Andrés Felipe Sánchez
Student name	Daniel Alejandro Ramirez
Date	Wednesday, March 27th - 2019

## ENGLISH QUESTIONNAIRE No. 2

## TOPIC: POLLUTION, THE PLANET'S ENVIRONMENT

Answer the following questions with your own arguments. Write from 60 to 80 words and use the pictures to generate more ideas.



1. Pollution from a range of sources can be found everywhere, even in the most remote areas of the planet, including the polar caps, deep oceans and high mountains. How does this situation affect you in your daily life? What are the consequences of pollution in living beings? (From 60 to 80 words)

The pollution affect me with "dirty" air, they make me feel sick, not just me all the people and living beings are affected. This affect the humans, animals, plants, and this pollution can raise diseases in humans and animals and in the case of the plants they just die.

2. Hypothetically, water is supposed to end in 2030, assuming that this happens: How do you consider that the entire planet would be at that moment? How do you think you are going to face it? (From 60 to 80 words)

If the water end in 2030 the society will be destroy, the 3<sup>o</sup> world war begin and all the life in the world will be doomed. The people will fight for the water, the police will disappear and only the chaos reign.  
I don't have any idea of who improve or solve the situation, the only thing I know is the world become crazy and the society collapse only the strongest will survive, like in Mad-Max or the other post-apocalypse movies or games.

3. Fumes of cars and factories are harmful for the planet, because they generate large amounts of pollutants for air, water or land. What are the consequences of pollution on the environment (air, water, land)? What should factories and people do in order to avoid this? (From 60 to 80 words)

the pollution change the conduct of the animals, it confused it, Destroy the environment, the plants some animals eat, the water all the life needs, the pollution kill the life.

I think that the humans can do is recycle, that help the environment, plant more tree, flowers, raise bees, use less plastic, use bicycle, save energy-water, etc

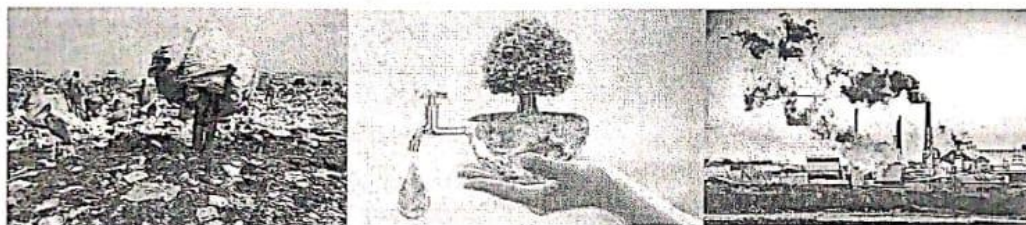
## Anexo 13: Cuestionario No. 2 diligenciado.

Syntactic Error Analysis by interference of Spanish (L1) in English written production (L2)	
Researchers	Angie Yeliany Ruiz León - Andrés Felipe Sánchez
Student name	Valentina Bundeón Varela
Date	Wednesday, March 27th - 2019

## ENGLISH QUESTIONNAIRE No. 2

## TOPIC: POLLUTION, THE PLANET'S ENVIRONMENT

Answer the following questions with your own arguments. Write from 60 to 80 words and use the pictures to generate more ideas.



1. Pollution from a range of sources can be found everywhere, even in the most remote areas of the planet, including the polar caps, deep oceans and high mountains. How does this situation affect you in your daily life? What are the consequences of pollution in living beings? (From 60 to 80 words)

really nowadays this situation is very sad you see a lot of trees  
~~dead~~ the most popular rivers in the world are dead too  
 so, this situation is dangerous the human beings that  
 have cars, buildings, houses and liner we have all  
 but when we really only water, air, trees, and life  
 the pollution is a pest and we are finish with this world,  
 with the entire planet.

2. Hypothetically, water is supposed to end in 2030, assuming that this happens: How do you consider that the entire planet would be at that moment? How do you think you are going to face it? (From 60 to 80 words) <sup>entire</sup>

I think that I need to change a lot of bad habits that I have. For example sometimes I prefer to filling the garbage in the river or in water or other part so I can give the garbage and filling in my house. The planet need my help and sometimes I'm very selfish. Hypothetically that the water end in 2030 is a horrible new we need a healthy planet.

3. Fumes of cars and factories are harmful for the planet, because they generate large amounts of pollutants for air, water or land. What are the consequences of pollution on the environment (air, water, land)? What should factories and people do in order to avoid this? (From 60 to 80 words)

The people nowadays think that we need cars for be good. But we are very selfish with the rest of the world because if we contaminate and end with the air, water, and land we don't have nothing. If we don't have air, not have life, if we don't have water we don't live. If we don't live, we don't have money, cars, houses. So, the most important is that we can be a good person with the planet and with others persons.



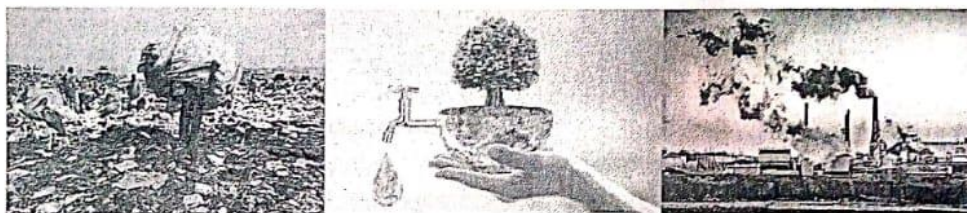
## Anexo 14: Cuestionario No. 2 diligenciado

Syntactic Error Analysis by interference of Spanish (L1) in English written production (L2)	
Researchers	Angie Yeliany Ruiz León - Andrés Felipe Sánchez
Student name	Kering Angles Huing Triviño
Date	Wednesday, March 27th - 2019

## ENGLISH QUESTIONNAIRE No. 2

## TOPIC: POLLUTION, THE PLANET'S ENVIRONMENT

Answer the following questions with your own arguments. Write from 60 to 80 words and use the pictures to generate more ideas.



1. Pollution from a range of sources can be found everywhere, even in the most remote areas of the planet, including the polar caps, deep oceans and high mountains. How does this situation affect you in your daily life? What are the consequences of pollution in living beings? (From 60 to 80 words)

There are a lot of consequences that pollution brings to the living beings, mutations, cancer, Breath diseases and even skin infections. Nowadays Colombia, one of the greenest places on earth has a lot of cities with polluted air affecting thousand people. every year, walking through Bogotá for an hour is equal to smoke almost 10 cigarettes that cause more affectations to people as asma, cancer and it lowers the productivity, making the people being forced to often visit the doctor.

2. Hypothetically, water is supposed to end in 2030, assuming that this happens: How do you consider that the entire planet would be at that moment? How do you think you are going to face it? (From 60 to 80 words)

at that moment i'll be just suffering the consequences of the careless humanity, the entire planet will be dried. Our planet has a limited amount of water and we are wasting it. in 2030 the global warming is going to kill all the trees, there will be no animals because they won't have anywhere to live properly and humans will be trying to do something when it's actually too late

3. Fumes of cars and factories are harmful for the planet, because they generate large amounts of pollutants for air, water or land. What are the consequences of pollution on the environment (air, water, land)? What should factories and people do in order to avoid this? (From 60 to 80 words)

the air is getting worse every day because of them, sometimes in the largest cities the sky is no blue but gray, the floor is too toxic to give live so nothing grows there and people can't go fishing because sometimes it's dangerous, the fishes are poisoned with mercury and other heavy metals, actually some factories are turning to green energies and taking properly care of their waste.

## Anexo 15: Cuestionario No. 2 diligenciado

Syntactic Error Analysis by interference of Spanish (L1) in English written production (L2)	
Researchers	Angie Yeliany Ruiz León - Andrés Felipe Sánchez
Student name	Stepania Hincapié Cano
Date	Wednesday, March 27th - 2019

## ENGLISH QUESTIONNAIRE No. 2

## TOPIC: POLLUTION, THE PLANET'S ENVIRONMENT

Answer the following questions with your own arguments. Write from 60 to 80 words and use the pictures to generate more ideas.



1. Pollution from a range of sources can be found everywhere, even in the most remote areas of the planet, including the polar caps, deep oceans and high mountains. How does this situation affect you in your daily life? What are the consequences of pollution in living beings? (From 60 to 80 words)

The consequences affect to all of us because every thing have carbon dioxide who is bad for the atmosphere so we don't have oxygen clean and ourselves are dirty the health and his important things that we need to live and without this things we will dead, the animals are the most affect they are in danger to extinct the humans don't feel direct the phenomenon we have time to change it but we think something but realize other thing different.

2. Hypothetically, water is supposed to end in 2030, assuming that this happens: How do you consider that the entire planet would be at that moment? How do you think you are going to face it? (From 60 to 80 words)

This is a difficult moment that the people don't want think about it. I would be more careful with the water and think in his supervivence, that situation will be crazy for all. I don't know what to do in that moment but I know what is the best and the bad thing that make to way this happen so I try change and do the best thing in my house and without place and change the mind to my family to make and fixing the destruction.

3. Fumes of cars and factories are harmful for the planet, because they generate large amounts of pollutants for air, water or land. What are the consequences of pollution on the environment (air, water, land)? What should factories and people do in order to avoid this? (From 60 to 80 words)

This is bad for the atmosphere and the water change for this reason. The factories the only way is close the production and the people don't use things that generate this gas, this is difficult because in the past the people try to think in the best and the consequences but they ignore and keep used and create things bad for ourselves. The solution is create other things that counteract the pollution.

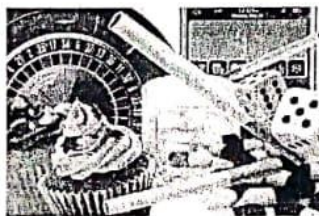
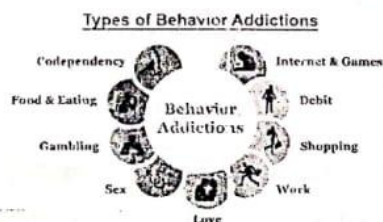
## Anexo 16: Cuestionario No. 3 diligenciado

Syntactic Errors Analysis by interference of Spanish (L1) in English written production (L2)	
Researchers	Angie Yeliany Ruiz León - Andrés Felipe Sánchez
Student name	Daniela García García
Date	Wednesday, April 3rd - 2019

## ENGLISH QUESTIONNAIRE No. 3

## TOPIC: ADDICTIONS, THE ENEMY OF THE YOUNG POPULATION

Answer the following questions with your own arguments. Write from 60 to 80 words and use the pictures to generate more ideas.



1. Nowadays, young people are influenced by different types of addictions (Gambling, drug, internet, etc.). What types of addictions do you know? Which one do you think is the most common and dangerous? what are its consequences? (From 60 to 80 words)

The types of addictions that I know are the drug, the gambling, the gym and the cellphone. However, the addictions most common and dangerous I think that is the drug because it is very harmful to health and this also cause different types of disorder in our brain.

2. The use of cannabis by young people can be dangerous, since this drug affects the brain in a long term. What do you think about this issue? when it becomes an addiction What should we do as community or family, in order to avoid this or help them? (From 60 to 80 words)

I think that the use of cannabis by young people is dangerous and is a problem because this have different things that are harmful to health and also cause depressed in some people, However every day this continue, when it becomes an addiction, the people, community and family can help them with the dialogue and hear them with the best attention.

3. Coexistence with an addicted person can be a difficult situation for families, couples or friends. Have you had to deal with an addicted person (any addiction)? What did you do to help that person? tell your experience. (From 60 to 80 words)

I don't know people with types of addictions but if I knew someone I will help talking and hearing to that person, because I bet that the people with addictions are persons that have too problems.

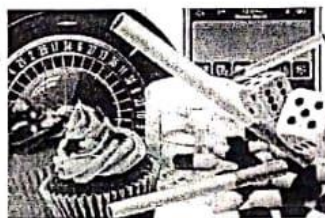
## Anexo 17: Cuestionario No. 3 diligenciado

Syntactic Errors Analysis by interference of Spanish (L1) in English written production (L2)	
Researchers	Angie Yeliany Ruiz León - Andrés Felipe Sánchez
Student name	Paola Andrea Pulgarin Largo
Date	Wednesday, April 3rd - 2019

## ENGLISH QUESTIONNAIRE No. 3

## TOPIC: ADDICTIONS, THE ENEMY OF THE YOUNG POPULATION

Answer the following questions with your own arguments. Write from 60 to 80 words and use the pictures to generate more ideas.



1. Nowadays, young people are influenced by different types of addictions (Gambling, drug, internet, etc.). What types of addictions do you know? Which one do you think is the most common and dangerous? what are its consequences? (From 60 to 80 words)

addiction cellphone, smoking, cleaning, sex, heroin, crack, For me  
 whatever type of addiction is dangerous. Don't must be in the  
 extrem. These people have anxiety problems and sometimes  
 They adolen and kill to get money and buy drug.

2. The use of cannabis by young people can be dangerous, since this drug affects the brain in a long term. What do you think about this issue? when it becomes an addiction What should we do as community or family, in order to avoid this or help them? (From 60 to 80 words)

I bet that this drug affect the brain because ~~it~~ cause memory problems, also they don't eat healthy. I would help that person to take with them some way as the drugs might destroy your youth. and the way like them should solve your problem. -

3. Coexistence with an addicted person can be a difficult situation for families, couples or friends. Have you had to deal with an addicted person (any addiction)? What did you do to help that person? tell your experience. (From 60 to 80 words)

Yes, My grandfater. smoked a lot. A day had cancer and He fell many hurt. The doctor prescribe a medicine like the morphine to calm pain My grandfather died before of my birth I had wanted to know him.



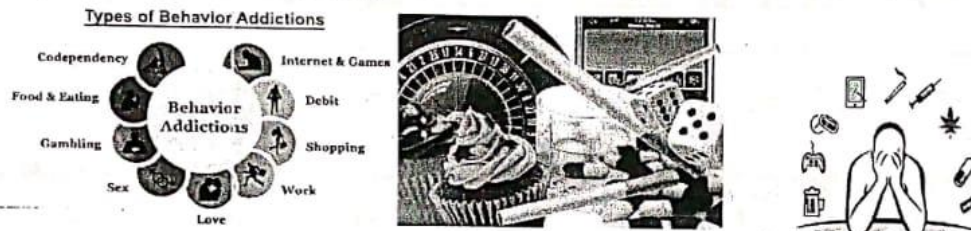
## Anexo 18 Cuestionario No. 3 diligenciado

Syntactic Errors Analysis by interference of Spanish (L1) in English written production (L2)	
Researchers	Angie Yeliany Ruiz León - Andrés Felipe Sánchez
Student name	Stephanía Hincapié Cano
Date	Wednesday, April 3rd - 2019

## ENGLISH QUESTIONNAIRE No. 3

## TOPIC: ADDICTIONS, THE ENEMY OF THE YOUNG POPULATION

Answer the following questions with your own arguments. Write from 60 to 80 words and use the pictures to generate more ideas.



1. Nowadays, young people are influenced by different types of addictions (Gambling, drug, internet, etc.). What types of addictions do you know? Which one do you think is the most common and dangerous? what are its consequences? (From 60 to 80 words)

The addictions that I know are drugs, alcoholism, smoke, food, gambling, the most common is the alcoholism because the people don't think that is bad for themselves so the consumption of this is deliberate in young and adult people, this is noxious for the body, the relationships and the work, when is an addiction the people can drive that situation and begin to do bad things for drunk without think in the consequences.

2. The use of cannabis by young people can be dangerous, since this drug affects the brain in a long term. What do you think about this issue? when it becomes an addiction What should we do as community or family, in order to avoid this or help them? (From 60 to 80 words)

The young people ignore the dangerous and the harm that they make, They did this many times just for the friends or to experiment the feelings. This is a difficult situation because the people try it avoid this with preudence and fail, one way is to legislate the cannabis but they don't know how the young people do in this case, so the fear is present. Because would be like the liquid

3. Coexistence with an addicted person can be a difficult situation for families, couples or friends. Have you had to deal with an addicted person (any addiction)? What did you do to help that person? tell your experience. (From 60 to 80 words)

Yes a exboyfriend was addicted to drugs that was a difficult experience in my life because I try to help him but he keeps his bad habits, I tell him the bad that he make to himself and the others person, one day he was boarding in a home of rehab, I want to visit him, his family pay the treatment, we support him but the effort should be all days of his life to don't fall again in the drugs or another addiction

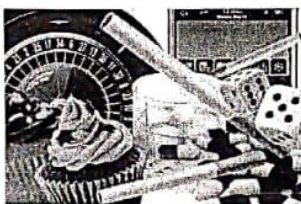
## Anexo 19: Cuestionario No. 3 diligenciado

Syntactic Errors Analysis by interference of Spanish (L1) in English written production (L2)	
Researchers	Angie Yeliany Ruiz León - Andrés Felipe Sánchez
Student name	Stephanny Rengifo Palacio
Date	Wednesday, April 3rd - 2019

## ENGLISH QUESTIONNAIRE No. 3

## TOPIC: ADDICTIONS, THE ENEMY OF THE YOUNG POPULATION

Answer the following questions with your own arguments. Write from 60 to 80 words and use the pictures to generate more ideas.



1. Nowadays, young people are influenced by different types of addictions (Gambling, drug, internet, etc.). What types of addictions do you know? Which one do you think is the most common and dangerous? what are its consequences? (From 60 to 80 words)

We all know that every addiction is bad for us, we know that every thing in excess is a complicated thing. Maybe you can find addictions everywhere, I know a lot of types of addictions; food, drugs, games, work, etc. I think that all of this are dangerous for us; as I said in the first line, every thing in excess is dangerous for us. In this case I think that this is a problem that affect to all of us, we need to confront and help all the people as much as be possible.

2. The use of cannabis by young people can be dangerous, since this drug affects the brain in a long term. What do you think about this issue? when it becomes an addiction What should we do as community or family, in order to avoid this or help them? (From 60 to 80 words)

The use of cannabis is a huge problem because the young people don't have a control for that, they think that is a thing to do for fun but then the consequences are so terrible, the thing that we should do like a community or family is informate to the young people the problems or consequences that come with this, tell to the members that don't fall in the lies of friends because this would be the worst decision, the use of cannabis only have problems, diseases, deteriorate and a lot of bad consequences to all the family or community.

3. Coexistence with an addicted person can be a difficult situation for families, couples or friends. Have you had to deal with an addicted person (any addiction)? What did you do to help that person? tell your experience. (From 60 to 80 words)

The coexistence with a addicted person is a huge problem and a responsibility, the person now is addicted don't have the capacity to think in consequences, this person do anything to found money, the ways to do that is stole people no matter if is a member of this family, they just live for the drugs, they can left their houses for days and don't think in the person now live with them, the abuse of drugs not only comes with diseases, the use of drugs can be comes with the die.

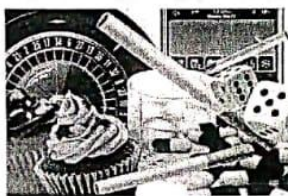
## Anexo 20: Cuestionario No. 3 diligenciado

Syntactic Errors Analysis by interference of Spanish (L1) in English written production (L2)	
Researchers	Angie Yeliany Ruiz León - Andrés Felipe Sánchez
Student name	Tiffany Fajardo Guiceno
Date	Wednesday, April 3rd - 2019

## ENGLISH QUESTIONNAIRE No. 3

## TOPIC: ADDICTIONS, THE ENEMY OF THE YOUNG POPULATION

Answer the following questions with your own arguments. Write from 60 to 80 words and use the pictures to generate more ideas.



1. Nowadays, young people are influenced by different types of addictions (Gambling, drug, internet, etc.). What types of addictions do you know? Which one do you think is the most common and dangerous? what are its consequences? (From 60 to 80 words)

In these days is very common in the young people use the different types of drugs, the most popular these days are the tusi, the drug is very dangerous because is so strong the effects of that can variate in the person how consume this, another addiction that I think is very dangerous but for the people is very normal is the alcohol, the alcohol can be consume for all the people so they think that when they have a problem the alcohol is a solution for that but is not like this, the people who has this addiction are people who have a codependency and spend all the money, are problematic and lonely.

2. The use of cannabis by young people can be dangerous, since this drug affects the brain in a long term. What do you think about this issue? when it becomes an addiction What should we do as community or family, in order to avoid this or help them? (From 60 to 80 words)

When young people use this in a right way, like medicine and other things that have good things to human body is okay, but when the thing start to get use in a bad way, we all know that the thing is not going to good for people, maybe nowadays this is a common thing in young people, this is a thing that maybe we can't find the solution, but if the other people want we can help them to do the things right.

3. Coexistence with an addicted person can be a difficult situation for families, couples or friends. Have you had to deal with an addicted person (any addiction)? What did you do to help that person? tell your experience. (From 60 to 80 words)

Yes, in my life I passed for two situation, my mom and I help to each other to pass that bad moment, we have the determination to do the thing better for us. We fight with an addiction of food, each other in different ways. We start to doing thing that was better for our health and our life. I can tell that now we know that everything pass and we are going to be okay.