



**CARACTERIZACIÓN DE LOS ERRORES MÁS FRECUENTES EN LAS
PRODUCCIONES ORALES DE UN GRUPO DE NIÑOS HABLANTES DE E/L2**

**Trabajo de grado para obtener el título de Maestría en Enseñanza de Español como
Lengua Extranjera y Segunda Lengua**

PRESENTADO POR:

DIEGO ALEJANDRO ANGARITA

Directora: Diana Alejandra Hincapié

Mgtr. en Español como Lengua Extranjera

INSTITUTO CARO Y CUERVO

**MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA Y
SEGUNDA LENGUA**

BOGOTÁ D.C

2020



AUTORIZACIÓN DEL AUTOR PARA CONSULTA Y PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DEL TRABAJO DE GRADO

Código:

Versión: 5.0

Página 1 de 1

Fecha:

BIBLIOTECA JOSÉ MANUEL RIVAS SACCONI

INFORMACION DEL TRABAJO DE GRADO

1. TRABAJO DE GRADO REQUISITO PARA OPTAR AL TÍTULO DE: **MAGÍSTER EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA Y SEGUNDA LENGUA**

2. **TÍTULO DEL TRABAJO DE GRADO:** CARACTERIZACIÓN DE LOS ERRORES MÁS FRECUENTES EN LAS PRODUCCIONES ORALES DE UN GRUPO DE NIÑOS HABLANTES DE E/L2

3. SI AUTORIZO NO AUTORIZO

A la biblioteca José Manuel Rivas Sacconi del Instituto Caro y Cuervo para que con fines académicos:

- Ponga el contenido de este trabajo a disposición de los usuarios en la biblioteca digital Palabra, así como en redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la Facultad Seminario Andrés Bello y el Instituto Caro y Cuervo.
- Permita la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para usos de finalidad académica, ya sea formato impreso, CD-ROM o digital desde Internet.
- Socialice la producción intelectual de los egresados de las Maestrías del Instituto Caro y Cuervo con la comunidad académica en general.
- Todos los usos, que tengan finalidad académica; de manera especial la divulgación a través de redes de información académica.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, "**Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores**", los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables. Atendiendo lo anterior, siempre que se consulte la obra, mediante cita bibliográfica se debe dar crédito al trabajo y a su autor.

IDENTIFICACIÓN DEL AUTOR

Nombre completo: **Diego Alejandro Angarita Guzmán**

Documento de Identidad: 80770052

Firma:

Diego Angarita

DESCRIPCIÓN TRABAJO DE GRADO

AUTOR

Apellidos	Nombres
Angarita Guzmán	Diego Alejandro

DIRECTOR (ES)

Apellidos	Nombres
Hincapié Moreno	Diana Alejandra

TRABAJO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE: MAGÍSTER EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA Y SEGUNDA LENGUA

TÍTULO DEL TRABAJO DE GRADO: CARACTERIZACIÓN DE LOS ERRORES MÁS FRECUENTES EN LAS PRODUCCIONES ORALES DE UN GRUPO DE NIÑOS HABLANTES DE E/L2

NOMBRE DEL PROGRAMA ACADÉMICO: MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA Y SEGUNDA LENGUA

CIUDAD: BOGOTÁ AÑO DE PRESENTACIÓN DEL TRABAJO: 2020

NÚMERO DE PÁGINAS: 121

TIPO DE ILUSTRACIONES: Ilustraciones x Mapas ____ Retratos ____ Tablas, gráficos y diagramas x Planos ____ Láminas ____ Fotografías ____

MATERIAL ANEXO (Vídeo, audio, multimedia):

Duración del audiovisual: _____ Minutos.

Otro. ¿Cuál? _____

Sistema: Americano NTSC _____ Europeo PAL _____ SECAM _____

Número de archivos dentro del CD, en caso de incluirse un CD-ROM diferente al trabajo de grado: _____

PREMIO O DISTINCIÓN (En caso de ser Laureadas o tener una mención especial): TESIS LAUREADA

DESCRIPTORES O PALABRAS CLAVES: Son los términos que definen los temas que identifican el contenido. *(En caso de duda para designar estos descriptores, se recomienda consultar a la dirección de biblioteca en el correo electrónico biblioteca@caroycuervo.gov.co):*

ESPAÑOL	INGLÉS
Adquisición de lengua	Language adquisición
Interlengua	Interlanguage
Bilingüismo	Bilingualism
Producción oral	Oral production
Corpus de aprendientes	Learner corpora
Análisis de errores	Error Analysis

RESUMEN DEL CONTENIDO Español (máximo 250 palabras):

Este proyecto de investigación presenta algunos de los errores más frecuentes en el proceso de adquisición de español como segunda lengua cometidos por niños con edades entre los seis y nueve años de edad. Para esto planteamos una clasificación de los errores a nivel sintáctico, léxico y fonético de las 22 muestras recolectadas que se componen de narraciones y descripciones que los informantes realizaron a través de un formato en línea o en presencia del investigador.

Los errores encontrados en las muestras orales fueron categorizados a partir de una taxonomía propuesta para el análisis de errores. Los resultados de esta investigación indican que los niños en su proceso de aprendizaje de español como segunda lengua tienen dificultades a nivel gramatical, principalmente en el uso de artículos, seguido de la conjugación verbal. A nivel léxico, los niños usan vocablos de su lengua materna y a nivel fonético algunos fonemas son sustituidos u omitidos. Podemos ver a partir de las muestras algunas similitudes en los errores cometidos por los niños, que a su vez aparecen como parte de las estrategias usadas para comunicarse.

Partiendo de los resultados de esta investigación, desarrollada como parte del proyecto de *Corpus de aprendientes de español como LE y L2 (CAELE)* del Instituto Caro y Cuervo,

hacemos un análisis de la interlengua de los niños y ofrecemos unas recomendaciones para los profesores y padres de familia que guían a los niños durante sus procesos de adquisición y aprendizaje de español como segunda lengua.

RESUMEN DEL CONTENIDO Inglés (máximo 250 palabras):

This research project presents some of the most frequent errors in the acquisition process of Spanish as a second language from children aged from six to ten years old. We make a classification of errors at the syntactic, lexical and phonetic level of the twenty-two samples collected which are made up of narrations and descriptions that the informants made through an online form or in person with the researcher.

The errors found in the oral samples were categorized from a taxonomy proposed for the error analysis. The results from this research suggest that in the learning process of Spanish as a second language children have difficulties with grammar, mainly in the use of articles and followed by verb conjugation.

At the lexical level children use words from their mother tongue while in phonetics some phonemes are substituted or omitted. From the samples and errors made we can see some similarities or uniformity in the errors made by the children and that those are also part of the strategies used to communicate.

From the results of this research, developed as part of the project Corpus de aprendientes de español como LE y L2 (CAELE) from Instituto Caro y Cuervo, we make an analysis of the children's interlanguage and offer some suggestions for parents and teachers who guide the children during the acquisition and learning of Spanish as a second language.

Tabla de Contenido

1. Introducción.....	10
Planteamiento del problema	12
Objetivos	15
3.1 <i>Objetivo General.....</i>	15
3.2 <i>Objetivos Específicos</i>	15
Revisión de antecedentes	16
4.1 <i>Investigaciones sobre la creación de corpus de L1 y L2</i>	16
4.2 <i>Análisis de errores e interlengua</i>	18
4.3 <i>Consideraciones didácticas sobre el tratamiento del error</i>	21
Justificación	24
Marco Teórico	26
6.1 <i>Lengua Extranjera (LE) y Segunda Lengua (L2)</i>	26
6.2 <i>Adquisición y aprendizaje de lenguas.....</i>	28
6.2.1 <i>Bilingüismo en la edad infantil</i>	30
6.2.3 <i>Nivel léxico y bilingüismo.....</i>	32
6.2.4 <i>Nivel gramatical y bilingüismo</i>	33
6.2.5 <i>Bilingüismo y aspectos fonéticos.....</i>	33
1.3 <i>Interlengua.....</i>	34
6.4 <i>El error.....</i>	38
6.4.1 <i>Propuestas de taxonomías para el análisis de errores.....</i>	40
6.5 <i>Los corpus y la enseñanza de lenguas extranjeras.....</i>	48
6.5.1 <i>La lingüística de corpus y su campo de trabajo.....</i>	48
6.5.2 <i>Corpus de aprendientes y enseñanza de lenguas.....</i>	48
6.6 <i>Consideraciones sobre el tratamiento del error y el uso de material didáctico en el aprendizaje y adquisición de ELE y EL/2.....</i>	50
Metodología y fases del proyecto	52
7.1 <i>Paradigma y diseño metodológico.....</i>	52
7.2 <i>Fases de la investigación</i>	52
7.3 <i>Instrumentos, técnicas de recolección y análisis de datos</i>	54
7.3.1 <i>Instrumento de metadatos.....</i>	54
7.3.3 <i>Instrumento de recolección de muestras.....</i>	54

7.3.4 Taxonomía para el análisis de datos	56
7.4 Población, muestra y muestras de lengua	58
7.5 Consideraciones éticas.....	60
Análisis de datos, resultados y discusión.....	62
8.1 Criterio lingüístico en el análisis de la muestra	65
8.2 Criterio descriptivo en el análisis de la muestra.....	66
8.2.1 Errores léxicos.....	67
8.2.2 Errores gramaticales	69
8.2.3 Errores en el uso de preposiciones	71
8.2.4 Errores en el uso de adjetivos	73
8.2.5 Errores en el uso de adverbios.....	74
8.2.6 Errores en el uso de verbos	75
8.3 Criterio etiológico para el análisis de la muestra	76
8.3.1 Análisis de los errores morfosintácticos	76
8.3.2 Análisis etiológico de los aspectos léxico semánticos	81
8.3.3 Análisis etiológico de los aspectos fonéticos.....	83
8.4 Otros hallazgos.....	89
8.4.1 Uso de conjunciones	89
8.4.2 Análisis del uso del pronombre “yo”	92
8.5 Interlengua de los informantes	93
8.5.1 Interlengua a nivel léxico	94
8.5.2 Interlengua a nivel gramatical.....	97
8.5.3 Interlengua a nivel fonético.....	99
9. Recomendaciones para el tratamiento didáctico de los errores	101
10. Conclusiones y perspectivas hacia el futuro	104
11. Anexos.....	108
12. Referencias.....	117

Lista de tablas

Tabla 1 Adaptación de la clasificación de errores.....	40
Tabla 2 Clasificación de los errores según Larsen y Freeman (1994)	42
Tabla 3 Adaptación de la clasificación de errores (Vazquez, 2010).....	43
Tabla 4 Comparación de la tipología de errores lingüísticos	45
Tabla 5 Taxonomía de Canales y Nogueroles, 2013	45
Tabla 6 Modelo taxonómico de Ferreira (2014)	47
Tabla 7 Tipología de corpus de Gilquin (2015)	49
Tabla 8 Sistema de codificación de las muestras para el corpus del proyecto.....	53
Tabla 9 Propuesta taxonómica para el análisis de errores	57
Tabla 10 Caracterización de informantes	58
Tabla 11 Cuadro comparativo de las investigaciones el error y su tratamiento	62
Tabla 12 Incidencia de errores gramaticales	66
Tabla 13 Errores léxicos	67
Tabla 14 Errores léxicos	68
Tabla 15 Errores por el uso de ser y estar.....	69
Tabla 16 Errores de selección de artículo	70
Tabla 17 Errores de omisión de artículo	71
Tabla 18. Errores por falsa selección de preposiciones	72
Tabla 19. Errores por omisión de preposiciones	72
Tabla 20 Errores en la ordenación de adjetivos.....	73
Tabla 21 Errores por adición y concordancia de adjetivos	74
Tabla 22 Errores en el uso de los adverbios	75
Tabla 23 Errores en el uso de los verbos	76
Tabla 24 Aspectos sintácticos de las oraciones	77
Tabla 25 Faltas de concordancia verbo sujeto.....	77
Tabla 26 Errores en la conjugación de verbos	79
Tabla 27 Errores en la conjugación de verbos	80
Tabla 28 Uso de léxico de la lengua materna en palabras.....	81
Tabla 29 Uso de léxico de la lengua materna en palabras.....	82
Tabla 30 Uso de los verbos asustar e irse	83
Tabla 31 Errores fonéticos por omisión	85
Tabla 32 Errores fonéticos por sustitución	86
Tabla 33 Alargamiento vocálico y pausas llenas.....	88
Tabla 34 Uso de conjunciones	89
Tabla 35 Situación evasión 1	91
Tabla 36 Transcripción situación evasión 2	91
Tabla 37 Uso del pronombre yo.....	92
Tabla 38 Frecuencia de errores presentados por los informantes.	93
Tabla 39 Ejemplos alternancia de código	95
Tabla 40 Ejemplos alternancia de código	96
Tabla 41 Ejemplos de simplificación	97
Tabla 42 Ordenación de elementos.....	98

Lista de figuras

Figura 1 La hipótesis del input y la teoría de adquisición de segundas lenguas	29
Figura 2. Imágenes Frog Where You?	55
Figura 3. Imagen descripción	56
Figura 4. Errores por criterio lingüístico	65
Figura 5. Gráfico errores gramaticales y su distribución	69
Figura 6 Clasificación de errores fonéticos	84

Agradecimientos

Quiero empezar por agradecer a mi familia por su apoyo durante mis estudios. Sus palabras de aliento y su ayuda para la realización de este trabajo también fueron fundamentales para los logros alcanzados.

Agradezco a mi tutora Diana Hincapié por sus recomendaciones en la realización del proyecto y por sus valiosas ideas al comienzo del mismo.

También expreso mi agradecimiento a los niños que participaron en este trabajo porque con su disposición para contribuir con las tareas dieron un aporte valioso a esta investigación.

Finalmente agradezco a los profesores del Instituto Caro y Cuervo por darme la oportunidad de ser alumno de la institución y por su gran formación durante los estudios de maestría.

Resumen

Este proyecto de investigación presenta algunos de los errores más frecuentes en el proceso de adquisición de español como segunda lengua cometidos por niños con edades entre los seis y nueve años de edad. Para esto planteamos una clasificación de los errores a nivel sintáctico, léxico y fonético de las 22 muestras recolectadas que se componen de narraciones y descripciones que los informantes realizaron a través de un formato en línea o en presencia del investigador.

Los errores encontrados en las muestras orales fueron categorizados a partir de una taxonomía propuesta para el análisis de errores. Los resultados de esta investigación indican que los niños en su proceso de aprendizaje de español como segunda lengua tienen dificultades a nivel gramatical, principalmente en el uso de artículos, seguido de la conjugación verbal. A nivel léxico, los niños usan vocablos de su lengua materna y a nivel fonético algunos fonemas son sustituidos u omitidos. Podemos ver a partir de las muestras algunas similitudes en los errores cometidos por los niños, que a su vez aparecen como parte de las estrategias usadas para comunicarse.

Partiendo de los resultados de esta investigación, desarrollada como parte del proyecto de *Corpus de aprendientes de español como LE y L2 (CAELE)* del Instituto Caro y Cuervo, hacemos un análisis de la interlengua de los niños y ofrecemos unas recomendaciones para los profesores y padres de familia que guían a los niños durante sus procesos de adquisición y aprendizaje de español como segunda lengua.

Palabras clave: análisis de errores, interlengua, adquisición de segunda lengua, lingüística de corpus, producción oral.

Abstract

This research project presents some of the most frequent errors in the acquisition process of Spanish as a second language made by children aged from six to ten years old. We make a classification of errors at the syntactic, lexical and phonetic level of the twenty-two samples collected which are made up of narrations and descriptions that the informants made through an online form or in person with the researcher.

The errors found in the oral samples were categorized from a taxonomy proposed for the error analysis. The results from this research suggest that in the learning process of Spanish as a second language children have difficulties with grammar, mainly in the use of articles and followed by verb conjugation.

At the lexical level children use words from their mother tongue while in phonetics some phones are substituted or omitted. From the samples and errors made we can see some similarities or uniformity in the errors made by the children and that those are also part of the strategies used to communicate.

From the results of this research, developed as part of the project *Corpus de aprendientes de español como LE y L2* (CAELE) from Instituto Caro y Cuervo, we make an analysis of the children's interlanguage and offer some suggestions for parents and teachers who guide the children during the acquisition and learning of Spanish as a second language.

Key words: Error analysis, interlanguage, acquisition of a second language, corpus linguistics, oral production.

1. Introducción

El informe del Instituto Cervantes (2019) documenta el crecimiento del español en el mundo reflejado en la cifra de potenciales usuarios que alcanza los 580 millones de personas, incluyendo a los hablantes de dominio nativo, los de competencia limitada y los hablantes de lengua extranjera. Además de esto los indicadores también muestran que en los años venideros habrá un aumento significativo en el número de hablantes de español, incluso por encima del chino, el inglés y el francés.

Una muestra de esta población de hablantes de español la tenemos con los inmigrantes latinos en países como Estados Unidos donde conforman el 18% de la población según el Pew Research Center (2017). También hay cifras que dan cuenta que el 1% de los habitantes de Canadá son de origen hispano; este grupo poblacional suele agruparse en comunidades donde hablan el español pese a no tener el carácter oficial en el país. Además de los inmigrantes, encontramos a sus hijos, niños nacidos en estos países pero que tienen un vínculo fuerte con la lengua española.

En esta investigación, la coexistencia de lenguas (la lengua materna y el español) impacta el proceso de aprendizaje y adquisición de un idioma a temprana edad, uno de los dos idiomas influye sobre el otro y esto se refleja en el nivel de competencia que alcanzan estos niños bilingües. Las situaciones de diglosia o preferencia de una lengua influirán a corto o largo plazo en el dominio lingüístico que los niños alcancen; en algunos casos llegarán a una edad adulta con un alto dominio del inglés y una competencia limitada en español, en otros se pueden presentar situaciones más equilibradas.

Bajo este panorama es preciso observar los casos de adquisición y aprendizaje de español como segunda lengua a temprana edad, esto con el fin de aportar explicaciones sobre cómo se desarrolla este proceso y cuáles son las estrategias puestas en práctica para la comunicación cuando se adquieren dos lenguas antes de la edad adulta.

Para el desarrollo de este trabajo proponemos abordar la adquisición y aprendizaje del español como segunda lengua a partir del análisis de errores en las producciones orales de un grupo de niños hablantes de español como L2. Buscamos encontrar los errores más frecuentes a nivel léxico, morfosintáctico y fonético-fonológico para a partir de ahí caracterizar la interlengua de este grupo de aprendientes.

En los tres primeros capítulos de este trabajo presentamos el planteamiento del problema y los objetivos que surgen tras una revisión de los antecedentes entre los que se incluyen los trabajos previos sobre la creación de corpus, el análisis de errores, la interlengua y las consideraciones didácticas sobre el tratamiento del error. En el cuarto y quinto capítulo se presentan la justificación y el marco teórico que nos sirve para orientar el análisis de datos junto con la discusión de resultados.

El sexto capítulo presenta la metodología de la actual investigación, la caracterización de los informantes y los aspectos sobre el tratamiento ético de los datos. El séptimo contiene el análisis de los datos, los resultados obtenidos y su discusión a la luz de la teoría. Para este trabajo usamos una taxonomía de análisis de errores inductiva que surgió de la identificación de los errores en las muestras que se sustenta en algunas propuestas que abordan el error. Tras identificar y clasificar los errores caracterizamos la interlengua basándonos en las teorías sobre los posibles procesos de adquisición y aprendizaje de una segunda lengua.

Finalmente, presentamos unas recomendaciones para tratar los diferentes errores que se encuentran en el proceso de adquisición y aprendizaje del español, seguidas de las conclusiones y algunas posibles líneas de investigación y desarrollo que se pueden tener en cuenta en el futuro.

Planteamiento del problema

Diferentes situaciones como los acuerdos económicos, la expansión masiva de productos culturales entre los que se encuentran la literatura, la música y el cine, las migraciones, el creciente contacto entre comunidades bilingües como sucede en Estados Unidos, entre otras cosas, hacen que cada vez sea más útil, necesario y frecuente comunicarse en español. A esto se suma un mayor interés por el aprendizaje de esta lengua que se manifiesta en el turismo idiomático o los acuerdos para establecer programas de intercambio de estudiantes que viajan a países hispanohablantes para aprender español.

De ahí, surgen ciertas situaciones para la adquisición y el aprendizaje de una lengua extranjera o segunda. La primera, un contexto en el que no hay posibilidades de practicar la nueva lengua más allá de salón de clases y la segunda que ofrece la posibilidad de interactuar constantemente en ambientes reales. Sobre la última situación se tiene entendido que los jóvenes aprendientes tienen una mayor posibilidad de éxito a largo plazo (Ortega, 2009) puesto que tendrán un mejor dominio que los aprendientes adultos.

Tenemos dos casos: la adquisición/aprendizaje de una lengua después de adquirir una primera, como en el caso de adultos que luego de haber aprendido una lengua extranjera viajan a un país para practicar y reforzar sus habilidades lingüísticas, o el caso de los niños, hijos de inmigrantes, que crecen hablando dos lenguas, la de sus padres y la lengua oficial del país donde han migrado o viceversa.

Dentro de los procesos de adquisición y aprendizaje de una segunda lengua surgen aspectos que marcan la producción oral y escrita de los aprendientes. En el caso de los adultos tendremos una influencia de la primera lengua que se evidenciará en aspectos como el acento, la sintaxis, entre otros (Ortega, 2009). El uso de una segunda lengua en edad temprana también dependerá de si la adquisición es simultánea o consecutiva; ya sea una u otra, puede haber transferencias de ambos sistemas lingüísticos, es decir, la producción oral de ambas lenguas puede reflejar el uso o intercambio del léxico, los fonemas y las estructuras

morfosintácticas de las dos lenguas. Vemos entonces que la adquisición y el aprendizaje estarán mediados por una lengua ya sea en el caso de un proceso consecutivo o simultáneo. En estos procesos surgen interrogantes y aspectos a indagar sobre el desarrollo lingüístico del usuario de una segunda lengua en la niñez.

Dar respuestas a estos interrogantes contribuye a una buena selección de métodos de enseñanza y a una efectiva planeación de políticas lingüísticas. A pesar de que se han realizado grandes contribuciones en ambos campos, queda mucho camino por recorrer si se considera el gran avance investigativo hecho en la enseñanza del inglés como lengua extranjera y segunda lengua en comparación con el español. Lo anterior, no significa que en el caso del español como segunda lengua o lengua extranjera no se hayan realizado avances o debamos partir de cero, con esto queremos dar a entender que faltan más trabajos que contribuyan al acervo investigativo con el cual se puedan llegar a conclusiones más generales.

Los ejes de este proyecto: adquisición y aprendizaje, lingüística de corpus y análisis de errores cuentan con investigaciones que pueden ser ampliadas con el desarrollo de este trabajo. De la revisión de los antecedentes identificamos algunos puntos en los que contribuiremos. Los resultados de algunas investigaciones previas (Fernández, 1995; Alexopolou, 2005; Nadal 2012; Mesquita, Palacios, 2017) han permitido caracterizar la interlengua y clasificar los errores más frecuentes de aprendientes de español, vale la pena aclarar que la gran mayoría de estos trabajos se han realizado con informantes adultos.

Sobre la adquisición de español como segunda lengua en niños existen algunos aportes (Silva-Corvalan, 2014); no obstante, creemos que aún quedan algunos interrogantes sobre los procesos de adquisición y aprendizaje del español en comparación con los avances realizados con aprendientes adultos. Muestra de lo anterior, es que la mayoría de trabajos basados en análisis de errores se han desarrollado a partir de muestras de aprendientes adultos que tienen el español como lengua extranjera y no como segunda.

De la misma forma, la lingüística de corpus ha hecho grandes avances en la recolección y selección de muestras de producciones de adultos, pero faltan trabajos sobre muestras orales e infantiles. Por otro lado, Ganger (2015) anota que la mayoría de los corpus de aprendientes están constituidos por muestras de expresión escrita, esto muestra la necesidad de la elaboración de un corpus de muestras orales de niños aprendientes de español.

Desde este panorama consideramos necesario contribuir con una investigación que arroje resultados y descripciones respecto al proceso de adquisición/ aprendizaje del español como segunda lengua en niños. Lo anterior con el fin de indagar los procesos de aprendizaje y para favorecer la puesta en práctica de actividades que refuercen la enseñanza de algunos aspectos que causan dificultad en los aprendientes. Por esta razón también planteamos algunas conclusiones y, orientaciones pedagógicas y didácticas para su tratamiento.

Objetivos

3.1 Objetivo General

Identificar los errores más frecuentes a nivel gramatical, léxico y fonético en las producciones orales de un grupo de niños entre los 6 y los 10 años, hablantes de español como segunda lengua.

3.2 Objetivos Específicos

- Recopilar un corpus de muestras orales de niños menores de 10 años aprendientes de español como segunda lengua.
- Diseñar una taxonomía de errores a partir de las muestras obtenidas.
- Identificar el nivel de lengua (gramatical, léxico o fonético) en el que se presentan la mayoría de los errores en el grupo de informantes.
- Caracterizar la interlengua de la población meta a partir del análisis de los errores.
- Plantear algunas recomendaciones para el tratamiento del error en los niños hablantes de español como segunda lengua.

Revisión de antecedentes

Los estudios sobre el análisis de errores, la interlengua, la lingüística de corpus y las aplicaciones didácticas para el tratamiento del error presentes en este apartado incluyen algunos de los trabajos desarrollados desde los años ochenta hasta la fecha. Consideramos importante incluir estudios desde esa década dada su actual vigencia y porque son una fuente de referencia en las investigaciones recientes de este tipo. Los trabajos listados a continuación son una base para el estudio investigativo que realizamos y, una muestra de los ejes temáticos de nuestro proyecto que incluye las siguientes áreas: diseño y construcción de corpus de L1 y L2, análisis de errores y sus implicaciones, interlengua y procesos de transferencia en la adquisición de la L2, consideraciones didácticas sobre el tratamiento del error.

4.1 Investigaciones sobre la creación de corpus de L1 y L2

Dentro de la línea de corpus tenemos el proyecto CHILDES - *Sistema de Intercambio de Datos del Lenguaje Infantil* liderado por Brian MacWhinney y Catherine Snow. Este proyecto, desarrollado desde 1984, contempla la recolección de muestras para estudiar la adquisición de la primera lengua en un momento en que el desarrollo informático estaba limitado al intercambio de grabaciones sobre el habla infantil. Este proyecto también contempló la recolección de muestras en diversas lenguas como el inglés, el francés, el español, entre otras. Las muestras corresponden a transcripciones de conversaciones espontáneas de niños y cuentan con su respectiva documentación. El proyecto de MacWhinney (1984) sigue teniendo impacto hoy día, a pesar de que se constituyó en los años ochenta, sus datos son una fuente de consulta para los investigadores y una de sus grandes ventajas es que sigue abierto para la recolección de más muestras.

Por otro lado, tenemos el proyecto investigativo de Garrote Salazar (2008), quien para su tesis doctoral llamada CHIEDE- *Corpus del Habla Infantil Espontánea de Español* realizó un corpus oral de niños con edades entre los tres y seis años de edad. El principal objetivo de este proyecto fue la recolección de muestras del habla infantil para la creación de un corpus de 60.000 palabras que al ser unificado con

las muestras del corpus del Laboratorio de Lingüística Informática de la Universidad de Madrid sumaría más de un millón de muestras.

Este corpus se construyó con las producciones habladas de veinticuatro infantes de un colegio de una zona rural de España. La homogeneidad se garantizó con la construcción de un subcorpus según el rango de edad de los niños (tres, cuatro y cinco años). Una de las contribuciones del proyecto radica en que le permite a quien lo consulte realizar búsquedas de los datos teniendo en cuenta aspectos fonológicos y morfosintácticos. El proyecto de Garrote Salazar (2008) es muy importante desde el punto de vista metodológico ya que su tesis aporta los pasos a seguir para la recolección, codificación y tratamiento de muestras.

Otros proyectos (Maldonado, 2013; Belda, 2015) han trabajado con población de adultos y han planteado como objetivo general la creación y clasificación de errores a partir de las muestras, fue así como algunos autores desarrollaron sus proyectos de grado a nivel doctoral y de maestría.

Un aporte significativo para la constitución de un corpus de aprendientes lo proporcionó la doctoranda Belda (2015) quien en su tesis llamada *Errores del uso del español en estudiantes extranjeros: creación de una taxonomía y su etiquetado* presentó una propuesta para la construcción de un corpus de muestras escritas de estudiantes de español en la Universidad Politécnica de Valencia.

La construcción del corpus se dio durante un semestre y la metodología de trabajo se llevó a través de la participación en un blog. Había homogeneidad en la edad de los informantes, la mayoría de sus edades oscilaban entre los 28 a 31 años, la heterogeneidad estaba dada por su lengua materna, algunos informantes eran hablantes de francés, polaco, alemán, turco e inglés. La tesis de Torrijos aportó un corpus que puede ser explotado en futuras investigaciones.

Los proyectos mencionados tienen grandes aciertos; no obstante, plantean la necesidad de hacer una recolección de datos a partir de sujetos que estén en una situación de aprendizaje de segundas lenguas. El proyecto de Belda (2015) es una gran contribución en cuanto a que tomó datos de personas que aprendían español

como lengua extranjera, sin embargo, no contempla muestras de personas en situación de L2 ni hace estudios con niños. Los proyectos de Garrote y MacWhinney hacen estudios basados en muestras de niños pero no incluyen muestras de personas en situación de adquisición y aprendizaje de L2.

En conclusión, estos estudios reseñados sugieren que también se pueden desarrollar proyectos investigativos orientados a la recolección de muestras de producciones orales en segunda lengua, estas muestras también se pueden convertir en una fuente de datos para estudiar errores en cualquier nivel de la lengua, léxico-semántico, morfosintáctico, fonético-fonológico y discursivo-pragmático.

4.2 Análisis de errores e interlengua

Para iniciar tenemos el caso de Maldonado (2013), quien en su tesis de maestría *Análisis de Errores en la adquisición/aprendizaje del español en estudiantes letones*, investiga los errores de aprendientes cuya lengua materna es el letón, y se centra principalmente en el error u omisión de los artículos definidos *el/la* y el artículo neutro *lo*.

El autor hace un conteo de los errores en el uso del artículo en los diferentes grupos de estudiantes de español (primer curso, segundo curso, tercer curso, cuarto curso, máster), esto como parte de su análisis cuantitativo. El investigador toma la teoría del análisis de errores y usa conceptos como adición, omisión, falsa selección para dar explicación de los errores en su sección de análisis cualitativo, los tres tipos de errores se presentaron en las producciones de los estudiantes y su posible causa es la ausencia de un material didáctico adecuado a las necesidades de este grupo poblacional.

Dentro de los aciertos de Maldonado se encuentra que su propuesta hace un análisis de los errores en un grupo que no se ha estudiado con tanta amplitud (hablantes de letón), además estudia el error en el nivel gramatical. Este trabajo podría haber tenido un mayor impacto si se hubieran medido o piloteado las recomendaciones didácticas que el autor sugiere al final.

Por otro lado, Gökşenli (2017) en su artículo *Análisis contrastivo de errores en el aprendizaje de ELE de alumnos de lengua materna alemana y turca* hace una investigación contrastiva sobre la interlengua de hablantes turcos y alemanes mediante la recolección de 200 exámenes escritos que se convirtieron en muestras, teniendo como fin identificar si las dificultades de los estudiantes se podían atribuir a sus lenguas maternas. Para la recolección de los datos se aplicó una prueba con apartados de gramática y traducción sobre los que se identificaron los errores junto con las diferentes categorías gramaticales.

El caso de los turcos y alemanes, según Gökşenli (2017), es similar. Hizo una comparación de la frecuencia de errores de ambos grupos y encontró que en cada uno había un aspecto donde era mayor el caso de errores. En el caso de los aprendientes alemanes el pretérito se constituye como un error que tiende a fosilizarse y, en el caso de los turcos los artículos causaban gran dificultad.

Doquin De Saint y Sáez Garceran (2014) llevaron a cabo un estudio para identificar los errores persistentes en un grupo de estudiantes, su trabajo titulado *Errores gramaticales persistentes en la interlengua de estudiantes francófonos de Ele de nivel superior* parte de la necesidad de hacer estudios que describan los elementos recurrentes que presentan para el aprendizaje de español en estudiantes francófonos. Cabe resaltar que esta propuesta presenta un corpus mixto con muestras orales y escritas. Las autoras concluyeron que muchos de los errores se daban por la transferencia de la lengua materna.

Otra de las finalidades de este estudio fue la construcción de un corpus oral y escrito de aprendientes de español de nivel superior. En el trabajo participaron 32 informantes que proporcionaron muestras escritas y orales con las que se construyó el corpus. El principal propósito de las autoras era identificar y clasificar los errores según una tipología basada principalmente en el criterio gramatical: concordancia de persona singular o plural, uso erróneo del artículo y pronombre, entre otros.

Dentro de las perspectivas hacia el futuro ellas plantean la necesidad de hacer más estudios que den cuenta de la interlengua de un aprendiente en los diferentes momentos de su adquisición y aprendizaje, este tipo de estudio se podría

incluso replicar en un contexto de español como segunda lengua con informantes de otras edades (niños), el estudio de la destreza oral en aspectos como la interacción o no interacción comunicativa y el análisis de errores a la luz de los mecanismos psicolingüísticos.

Los profesores de español en formación también han sido participantes en este tipo de estudios, un grupo de ocho estudiantes brasileños de licenciatura proporcionaron las muestras sonoras sobre las que De Mesquita y Palacios (2017) desarrollaron su investigación para dar cuenta de la relación entre la interlengua y los procesos de transferencias. A partir de la teoría aportada por expertos los investigadores dieron una explicación sobre el error y su relación con el proceso interno de aprendizaje de cada informante quienes habían estudiado los aspectos sintácticos, morfológicos y fonológicos de la lengua española durante tres años.

Los investigadores les pidieron a los participantes que leyeran un texto y a partir de ahí caracterizaron diferentes errores, algunas categorías que incluyeron fueron: fonemas bilabiales, fonemas dentales, fonemas alveolares entre otros. El aporte de esta investigación radica en que se concentra en la caracterización del error presente en las producciones orales de los estudiantes, y una vez más atribuyen las dificultades a la L1. Este trabajo es un aporte teórico a los estudios contrastivos del español y el portugués que puede servir de material de consulta para el diseño de propuestas para el tratamiento del error. Finalmente, una de las conclusiones sugiere hacer más investigaciones sobre el error fonético en los diferentes aprendientes de ELE o EL/2.

Por su parte, Silva-Corvalan (2014) investiga algunos rasgos en la adquisición de español de dos niños bilingües, nietos de migrantes en Estados Unidos. A través de un estudio longitudinal la autora hace un análisis de aspectos léxicos, sintácticos y verbales presentes en las producciones orales de los informantes. Este trabajo está sustentado en los procesos de adquisición bilingüe como primera lengua (ABPL) y como se da este desarrollo en diferentes etapas. A nivel léxico, la autora identificó transferencias, igualación de palabras y colocaciones; a nivel morfosintáctico encontró que los informantes no tenían

dificultades en la marcación de género gramatical pero sí cometían algunos errores en las construcciones con los verbos *ser* y *estar* o el verbo *tener* para hablar de la edad.

El uso de los sujetos pronominales era mayor en estos niños cuando hablaban español. El sistema verbal era difícil cuando los tiempos verbales eran más complejos, los informantes tenían dificultades para hacer construcciones con imperfecto. El aspecto, tiempo y modo de los verbos en español parece más reducido en los informantes de esta investigación. Pese a estas circunstancias, Silva-Corvalan concluye que la clave para obtener una óptima competencia en español radica en recibir un buen *input* en la casa y en la escuela.

Un factor común en los estudios mencionados son las implicaciones pedagógicas y reflexivas sobre el error, para algunos autores es importante crear alternativas para solventarlos, otros creen que el error se debe convertir en un elemento de reflexión que le permitan al aprendiente trabajar en sus procesos de autoaprendizaje.

Basados en los anteriores trabajos y resultados vemos la necesidad de partir de taxonomías para el análisis del error y de crear los instrumentos necesarios para la construcción del corpus teniendo en cuenta los diferentes objetivos, como en el caso de la recolección de muestras orales. Finalmente, nos damos cuenta que todo análisis de errores debería llevar a la creación de propuestas o mejoras didácticas, ajustadas a las necesidades y características de cada grupo poblacional.

4.3 Consideraciones didácticas sobre el tratamiento del error

Algunas investigaciones se han apartado del estudio de la gramática y su enseñanza y se han enfocado en los errores pragmáticos, en el tratamiento del error en la producción escrita, en la enseñanza de la competencia sociocultural y en el léxico. A continuación reseñamos algunos proyectos en el área de ELE y E/L2:

Parrado (2015), en su tesis de maestría abordó el error desde lo sociopragmático, la investigación está fundamentada en un proyecto de aplicación

práctica (PAP) para solventar los problemas producto del error en el que incurren los extranjeros aprendientes de EL/2 en Colombia. El autor considera que el error es una de las causas de los problemas en la comunicación que además, provoca irritación cuando el estudiante no tiene la suficiente competencia para desenvolverse efectivamente en diferentes situaciones.

La investigación nace de la necesidad de crear material para enseñar la competencia sociopragmática. En los resultados se comparte la valoración que le dieron los profesores participantes a la propuesta y, el producto final no es el resultado de un estudio con participantes o informantes sobre una problemática, sino que está sustentada en la importancia de enseñar este aspecto.

En cuanto a las propuestas para mejorar la habilidad escrita en español, Díaz (2014) desarrolló un trabajo de máster con el fin de mejorar la producción de informes de una profesora de intercambio en Bogotá. El proyecto se llevó a cabo en ocho pasos entre los que se incluía la revisión detallada de los errores, su catalogación, diseño de actividades didácticas y la aplicación de la propuesta junto con su evaluación. El trabajo de Díaz se inscribe dentro de la investigación aplicada ya que implementa una propuesta didáctica a través del estudio de una problemática real. Las conversaciones con la profesora, así como la observación de sus producciones, proporcionaron los datos sobre los cuales se hizo la revisión de los errores.

En el tratamiento del léxico, Czifra (2013) hace una reflexión sobre la importancia de su enseñanza. El autor plantea que a diferencia de la gramática, el aprendizaje del léxico es constante y que los profesores deben pensar en diferentes estrategias para su enseñanza ya que puede servir para reforzar el aprendizaje de la gramática, la pronunciación, la semántica entre otros. Al final del artículo se presentan una serie de actividades que sirven para enseñar la competencia léxica donde se incluyen ejercicios convencionales de práctica y actividades de dramatización para enriquecer el vocabulario del aprendiente.

Romero Dolz (2014), toma como elemento principal en su trabajo de maestría los principios del enfoque léxico que abogan por la enseñanza de bloques

prefabricados de palabras. Para la autora es importante que un aprendiz desarrolle una conciencia léxica y que la ponga en práctica con el fin de enriquecer su aprendizaje. En este estudio se tomaron dos grupos, uno experimental con el que se trabajó una guía didáctica para la enseñanza de unidades léxicas o combinación de palabras, y otro grupo de control al que se le impartió clase normalmente sin usar la guía didáctica. Romero invita a que se desarrollen materiales didácticos que pongan en práctica el desarrollo de la competencia léxica tanto en papel como en versión digital en la era de las TIC.

Concluimos en este apartado que las investigaciones sobre las propuestas didácticas han surgido para suplir necesidades por la ausencia de materiales específicos para algunos grupos o como una alternativa para desarrollar otras competencias. Los intereses y necesidades inmediatas del docente serán determinantes al momento de escoger el camino más apropiado para el diseño del material y el tratamiento del error. Las propuestas se pueden sustentar en una revisión de aportes teóricos o desarrollar tras realizar un proceso de investigación.

Justificación

El error en los procesos de adquisición y aprendizaje de una lengua puede asumirse desde dos perspectivas. La primera, como un factor intimidante que lleve a situaciones de frustración y ansiedad debido a las dificultades que se presentan en las distintas situaciones comunicativas, y la segunda, como una situación natural que hace parte del proceso, la cual puede constituirse como un opción para mejorar su actuación en la lengua que se está aprendiendo.

La frustración experimentada por el niño o adulto trae sentimientos de ansiedad que inhiben su comunicación en diferentes momentos. Es por esto que durante la conversación algunos aprendientes usan su lengua materna o evaden la comunicación al no sentirse seguros o en la capacidad de comunicarse eficazmente en la segunda lengua.

Frente a estas situaciones vemos la necesidad de reflexionar sobre el proceso que desarrolla el niño en la adquisición y aprendizaje de una segunda lengua. Consideramos de gran importancia conocer las estrategias a las que recurre en las situaciones comunicativas, ya que pese a no tener las mismas habilidades de un adulto, pone en práctica diferentes mecanismos para enfrentarse a actividades comunicativas con éxito. Adicionalmente, una identificación temprana de los errores de los niños en la comunicación oral permite que el profesor y los padres se anticipen, propongan y apliquen alternativas para su tratamiento dentro y fuera del aula.

Observamos que gran parte de los trabajos sobre el error y las estrategias para su tratamiento se han desarrollado con aprendientes adultos. De la misma forma, hay grandes trabajos de corpus de lenguas extranjeras con muestras de adultos pero aún hay carencias en los trabajos con niños, los pocos en español que tienen muestras de niños dan cuenta solamente del proceso de adquisición de la primera lengua.

Existe entonces una necesidad de investigar y reflexionar sobre interlengua de los aprendientes de español como segunda lengua (EL/2) en edad infantil, ya

que esto contribuye a la comprensión sobre los procesos de adquisición y aprendizaje del español como segunda. Este trabajo puede incluso complementar investigaciones previas sobre la adquisición de segundas lenguas en niños.

Vemos la oportunidad de enmarcar este proyecto dentro de las líneas de investigación de español como lengua extranjera y segunda y la línea de lingüística de corpus. Esta transdisciplinariedad nos da la oportunidad de hacer una doble contribución. Por un lado, ayudar en la construcción de un corpus oral de aprendientes; y por el otro, explotar las muestras y dar cuenta de los errores frecuentes producidos en niños que tienen el español como segunda lengua.

De manera alterna, este proyecto se posiciona dentro del eje de pedagogía y didáctica de la Maestría en Enseñanza de español como segunda lengua y lengua extranjera del Instituto. Un proyecto enfocado en esta rama es importante en la medida que da cuenta de los aportes que el programa de formación ha dado a los maestrantes durante sus estudios y se consolida en una serie de recomendaciones para el tratamiento del error en niños que tienen el español como segunda lengua.

Marco Teórico

En este marco teórico exponemos aspectos sobre los procesos de aprendizaje y adquisición de lenguas, conceptos de primera lengua, segunda lengua y lengua extranjera. Luego, abordamos algunas consideraciones sobre el bilingüismo en los niños y los niveles de lengua, y la interlengua; para pasar al tema del error y sus diferentes taxonomías. Los dos últimos apartados presentan la lingüística de corpus y su aplicación a la enseñanza de lenguas, y terminamos con las consideraciones didácticas sobre el tratamiento del error.

6.1 Lengua Extranjera (LE) y Segunda Lengua (L2)

Como punto de partida para este estudio empezamos con la diferenciación entre lo que se considera primera lengua, segunda lengua y lengua extranjera en tanto que la caracterización de cada uno de los términos tiene sus particularidades dentro de este proyecto investigativo.

Según el *Diccionario de Términos Clave* (2008) del Instituto Cervantes la lengua meta (LM) es aquella que es objeto de aprendizaje ya sea en contextos formales o informales. Este término incluye los conceptos de lengua extranjera (LE) y segunda lengua (L2) y, por lo tanto, excluye a la lengua materna (L1) que es aquella que se aprende en la infancia y que es el instrumento de comunicación.

Coincidimos con Pastor (2004) quien considera que la primera lengua es aquella que se adquiere antes que cualquier otra y con la que se ha aprendido a hablar, en esta lengua se tiene una mayor competencia y dominio al momento de interactuar en una comunidad. Por otro lado, la autora considera que una segunda lengua es la que se encuentra en el contexto inmediato del aprendiente y que le sirve para comunicarse a pesar de que no es su L1. Una lengua extranjera es entendida entonces como aquella que el aprendiente estudia pero no está disponible en su contexto inmediato (Pastor, 2004), esto significa que no la necesita para comunicarse.

Para algunos autores la distinción de lengua extranjera (LE) y segunda lengua (L2) es de carácter sociolingüístico, Richards y Plat & Plat (en Andión, 2013)

afirman que una lengua extranjera se aprende en un lugar donde no es catalogada como lengua oficial, mientras que la segunda lengua sí se aprende en un contexto donde tiene carácter de oficial.

Frente a la propuesta de los autores, el diccionario en línea del Instituto Cervantes (2008) hace la siguiente anotación:

Otra situación cada vez más frecuente de L2 es la que se produce cuando los emigrantes con una L1 común llegan a constituir una comunidad de habla relevante en el país de acogida, como es el caso de los hispanos en EE.UU. En situaciones como ésta, desde un punto de vista estrictamente lingüístico, parece pertinente empezar a considerar que la lengua de esa comunidad de habla (el español en este ejemplo) puede dejar de ser una LE para convertirse en una L2, al margen de su posible cooficialidad.

Tomamos el concepto del Instituto Cervantes por qué se ajusta a las características de los informantes de este proyecto. Por un lado están los inmigrantes en Colombia que entraron en contacto con una segunda lengua oficial, y por otro lado, tenemos a los hispanos en países como Estados Unidos y Canadá donde forman grandes comunidades en las cuales sus hijos adquieren el inglés o el francés como lengua materna, mientras están en contacto con el español en el hogar.

Consideramos que, pese a no tener un carácter oficial o no ser una lengua de comunicación diaria y obligatoria en las escuelas o fuera de casa, sí se constituye como un medio de comunicación en un contexto inmediato. Los informantes usan el español en las conversaciones con sus padres, vecinos, compañeros de colegio o personas que laboran en sus casas como en el caso de los inmigrantes en Colombia.

Para este trabajo vamos a tomar los conceptos de la primera lengua o lengua materna (L1) como aquella adquirida en la infancia que es el instrumento usual de pensamiento y comunicación. La segunda lengua (L2) sería aquella adquirida después de tener una primera lengua.

6.2 Adquisición y aprendizaje de lenguas

Los conceptos de adquisición y aprendizaje son procesos distintos con un mismo propósito que consiste en tener el dominio de una lengua. Ambos se diferencian por el contexto y los medios que usa el aprendiente para adquirir la habilidad lingüística. Krashen en Mclaughin (1992) describe el aprendizaje como una actividad explícita en la que se detiene a reflexionar sobre las reglas formales en la cual es importante la corrección de errores. Por otro lado está la adquisición que es más implícita, en este proceso los hablantes no se fijan más en la forma.

La adquisición y aprendizaje de la lengua materna y de una segunda lengua comparten ciertas similitudes. Lopez Ornat (2011) plantea que la adquisición de la primera lengua es un proceso complejo al que se llega luego de la interacción de entidades lingüísticas con entidades emergentes para formular regularidades sobre la lengua, es decir que el estudiante crea reglas a partir de la información que recibe.

La información lingüística que tiene un aprendiz de lenguas no es estática, sino que se modifica a partir de los datos que obtiene y que le permiten crear nuevas reglas sobre los aspectos lingüísticos de un idioma. Los estudiantes construyen y desarrollan sistemas complejos para el análisis a medida que se les proporciona un input moderado y adecuado a sus estadios de aprendizaje.

Krashen (1985), describe la adquisición de lenguas a partir de cinco hipótesis cuyo eje central es el input y la teoría de la adquisición de lenguas como vemos en el siguiente esquema:

Figura 1 La hipótesis del input y la teoría de adquisición de segundas lenguas



El autor plantea que el proceso de adquisición de una segunda lengua es natural mientras que el aprendizaje se lleva a cabo de manera consciente, lo que implica el conocimiento de esta. La *hipótesis del input* se explica con la regla del 1+1 que significa que el aprendiente recibe un caudal lingüístico acorde a sus conocimientos junto con otro caudal que está un poco más arriba en el nivel de dificultad. Con la *hipótesis del filtro afectivo* se explican las situaciones en las que no se logra una adquisición por cuestiones afectivas. Finalmente, la *hipótesis del monitor* sugiere que haciendo uso del aprendizaje se monitorean las producciones y se hacen las correcciones en la producción oral o escrita.

Consideramos útil la *hipótesis del monitor* en tanto mejora las producciones para adecuarlas a las reglas de la lengua extranjera. Con el monitor se unen los procesos de aprendizaje, en esta medida es evidente que hay un análisis consciente sobre las reglas aprendidas y sobre la producción (aducto).

Adicionalmente, Liceras (1991) se refiere al modelo de la Gramática Universal para dar cuenta de las estrategias que se aplican para adquirir o aprender una L2, la autora explica las estrategias de la siguiente manera:

Acceso indirecto a la L1: esto significa que la L1 juega un papel intermediario para la fijación de algunos parámetros de la L2

Inexistencia de acceso a la L2: diferentes facultades de las representadas por la GU entran en juego, esto significa que los sujetos hacen uso de otros mecanismos de aprendizaje que no son necesariamente lingüísticos.

Acceso directo a la GU: los parámetros de la L2 se fijan de la misma forma como sucede en la L1.

Estos tres modelos son posibles en los individuos que aprenden una segunda lengua (L2), cada sujeto puede aplicar uno de los modelos en diferentes contextos de aprendizaje; no obstante, el modelo de acceso indirecto a la L1 ha sido el más reconocido, esto significa que los aprendientes recurren a su L1, la cual es un elemento cognitivo que ayuda a la adquisición de la L2.

6.2.1 Bilingüismo en la edad infantil

Sobre la adquisición de lenguas en edad infantil se han hecho algunas consideraciones importantes que tienen que ver con las experiencias y la puesta en práctica de estrategias cognitivas que le permiten al niño reflexionar sobre el aprendizaje y solventar vacíos en la comunicación.

McLaughin (en Grosjean, 1984) presenta dos modelos de adquisición: simultánea y consecutiva. Entiéndase la primera como aquella que se da cuando el niño adquiere dos lenguas simultáneamente antes de los tres años de edad; la segunda también aplica para la adquisición en edad infantil pero se da después de los tres años cuando la primera lengua ya está establecida.

Las diferencias entre adquisición simultánea o adquisición consecutiva no deberían ser relevantes desde una perspectiva formalista, ya que el Dispositivo de Adquisición de Lenguas, (LAD) por sus siglas en inglés, guía al niño en la internalización de las reglas de esa nueva gramática (Bialystok, 2001). No obstante, desde el punto de vista funcional sí se consideran diferentes los dos modelos de adquisición porque los conocimientos previos y la interacción con otros individuos son factores que entran en juego para el éxito en la comunicación en una segunda lengua.

Bialystok afirma que tanto adultos como niños deben aplicar y usar diferentes recursos y estrategias en el proceso de adquisición de una segunda lengua. Igualmente, los niños bilingües, a diferencia de los monolingües, se mueven en diferentes escenarios lingüísticos que les plantean retos comunicativos.

Grosjean (1998) amplía los conceptos de McLaughlin y expone algunas diferencias entre los dos modelos de adquisición. Los niños que adquieren lenguas simultáneamente pasan por tres estadios, en el primer estadio tienen un sistema de representación léxica para las dos lenguas, eso significa que pueden tener una palabra en una lengua pero no su equivalente para la otra; en el segundo estadio ya adquieren dos sistemas léxicos independientes pero aún tienen una sola gramática; y en el último estadio tienen dos sistemas léxicos y sintácticos diferentes que corresponden a cada lengua.

En la adquisición consecutiva (Grosjean, 1998) no se habla de estadios sino de estrategias que aplican los niños. Se ha planteado la hipótesis del desarrollo, en la que se parte de la idea que el niño ya tiene desarrollado un sistema cognitivo y algunas ventajas que le permiten poner en práctica diferentes estrategias entre estas se incluyen: el uso de estructuras simples antes de las más complejas de la L2, extender el uso de los significados de las palabras, hipergeneralización de reglas y simplificaciones.

Sobre el amplio debate del periodo crítico, entendido como la pérdida de algunas características que facilitan la adquisición de una segunda lengua después de cierta edad, no hay respuestas concluyentes que lleven a confirmar que los niños son mejores que los adultos en el aprendizaje de una segunda lengua (Ortega, 2009). No obstante, los niños parecen tener una ventaja a largo plazo sobre los adultos en los contextos de inmersión para la adquisición de una segunda lengua.

Para terminar, compartimos dos consideraciones de Matthews y Yip (2007) sobre el proceso de adquisición de segundas lenguas. Para los autores una diferencia entre los adultos y niños en el proceso de adquisición de segundas lenguas es que los primeros ya tienen una gramática fijada y por lo tanto hay más oportunidades para transferencias; en el caso de los niños la gramática de la L1 es

apenas un sistema en desarrollo y construcción, por lo tanto, todavía hay muchas estructuras por adquirir.

De lo anterior, los autores afirman que hay una influencia bidireccional ya que ninguna de las dos lenguas está completamente adquirida. Una consecuencia de esto es que una lengua influye sobre la otra por factores como la dominancia, la asincronía del desarrollo y la ambigüedad del aducto.

6.2.3 Nivel léxico y bilingüismo

El nivel léxico es variable entre cada individuo y por lo tanto entran en juego diferentes factores que influyen en la competencia léxica. Para Bialystok (2001) no es posible sacar conclusiones porque al estudiar el caudal léxico de un aprendiente bilingüe se tendrían que tener en cuenta aspectos como la sofisticación lingüística y la amplitud de conceptos en cada lengua.

Para Ortega (2009) conocer una palabra implica tres aspectos: fuerza, tamaño y alcance del conocimiento, las tres presentes en la memoria a largo plazo. La fuerza implica la habilidad para reconocer una palabra pasivamente y para usarla productivamente, sobre este aspecto la autora reconoce que una palabra se reconoce más a nivel pasivo que productivo. El tamaño está asociado a la cantidad de palabras que conoce un individuo, la cantidad de palabras presentes en la memoria a largo plazo y la frecuencia con la que se encuentran las mismas en el ambiente; y el alcance del conocimiento de una palabra en aspectos como la correcta pronunciación, la conexión con otros vocablos, sus prefijos, variedad de significados, entre otros aspectos.

Las situaciones en las que se encuentran a diario los niños bilingües plantean retos, puesto que ellos deben adaptarse a un modo monolingüe e ignorar la existencia de la lengua que no está en uso (Costa, 2006). Los fallos e interferencias se pueden dar como resultado de la falla para adecuarse a un modo monolingüe en la comunicación. Finalmente, terminamos este apartado con una afirmación de Bialystok (2001) quien concluye que los niños bilingües están en desventaja frente

a los monolingües en léxico ya que tienen algunos déficits en el número de palabras disponibles para cada lengua.

6.2.4 Nivel gramatical y bilingüismo

Previamente presentamos el concepto de influencia bidireccional de Mathews y Yip (2007) entendido como el repertorio de estructuras que los niños transfieren entre la L1 y la L2. Son dos sistemas lingüísticos en construcción y cada lengua puede influir sobre la otra. Por otra parte, Bialystok (2001) afirma que los niños bilingües toman más tiempo que los monolingües para aprender aspectos de la sintaxis y que puede ser que no tengan el mismo orden que los monolingües para adquirir la lengua.

Esta última afirmación contrasta un poco con Dulay et al. (1982) quienes luego de hacer un estudio sobre la adquisición de la L2 (inglés) en niños de seis a ocho años encontraron un orden muy similar, la mayoría de los niños con japonés, árabe, persa y español como primera lengua adquirieron algunas de las siguientes estructuras en el mismo orden: pronombres, artículos, pasados.

Finalmente compartimos una afirmación de los autores sobre los errores de los aprendientes de L2, ya que ellos creen que son muy similares a los que cometen los niños cuando aprenden la L1:

Perhaps its most controversial contribution has been the discovery that the majority of the grammatical errors second language learners make do not reflect the learner's mother tongue but are very much like those young children make as they learn the first language. (Dulay et al., 1982, p 138)

6.2.5 Bilingüismo y aspectos fonéticos

En este nivel de la lengua encontramos que se ha cuestionado ampliamente la edad crítica para dominar una lengua como si fuera nativa, aunque previamente

mencionamos que no hay una respuesta definitiva pese a que los niños parecen tener una ventaja sobre los adultos en ciertos aspectos.

Bialystok (2001) afirma que los procesos básicos perceptuales para interpretar sonidos quedan restringidos en la infancia temprana. Esto significa que después de esta edad todos los sonidos que se escuchan son clasificados aplicando las categorías fonémicas de la lengua con la que ha crecido el aprendiente desde su nacimiento. La autora también apunta a que la capacidad para distinguir sonidos no pertenecientes al ambiente se pierde después del primer año de vida.

Una posición similar comparte Ortega (2009) quien considera que la habilidad para pronunciar libre de acentos está limitada. Sin embargo, la autora amplía un poco más la edad para procesar los sonidos a través de la L1, y para ellas es después de los siete años que se pierde la habilidad perceptiva para poder alcanzar un nivel nativo en la pronunciación de la L2. Los casos excepcionales en los que se alcanza un nivel nativo se dan por una instrucción alta y por un alto nivel de motivación del aprendiente.

1.3 Interlengua

El concepto de interlengua comenzó a acuñarse a finales de los sesenta. Los autores pioneros sobre el tema fueron Selinker (1972) y Corder (1981). El primer autor definió la interlengua como reflejo del sistema del aprendiente adulto en su intento por comunicarse en una segunda lengua que aprendía; mientras que para Corder es un sistema de reglas en constante cambio, sistema que no es fijo ni permanente, sino que evoluciona. Recientemente, y en relación con la lingüística aplicada a la enseñanza del español, Baralo (2004) afirmó que la interlengua es “el sistema lingüístico cognitivo, específico, de una lengua no materna, es decir el que posee un hablante no nativo (HNN)” (p.369).

Considerando las propuestas de los autores podemos decir que la interlengua es una manifestación del proceso de construcción y planteamiento de hipótesis que se da durante el aprendizaje y adquisición de una segunda lengua. Vemos entonces, que el error es una manifestación de este proceso que muestra

que se está dando una evolución y maduración en el aprendizaje. La interlengua es completamente diferente de la L1 y la L2, y se da en los diferentes niveles: gramatical, fonológico, léxico y sociolingüístico.

A pesar de los cambios y aportes al concepto, es fundamental considerar algunas bases de Selinker (1972) en un intento de abordar los estudios sobre los procesos que lleva a cabo cualquier aprendiente. Se entiende que la lengua objeto (LO) es aquella que no es la lengua materna (L1) y que tampoco es la interlengua (I). El aprendiente intenta hacer oraciones que no son producciones ideales en la LO, este conjunto de oraciones está regulado por el sistema de interlengua del usuario.

Según el autor, en el aprendizaje de segundas lenguas se dan tres situaciones de actuación significativa que identifican la actuación interlingüística: locuciones del aprendiente producidas en L1, locuciones producidas en la I y, locuciones producidas en la LO, estos tres tipos de producciones son sensibles de ser estudiados desde los procesos psicolingüísticos detrás de su producción.

Junto con el concepto de interlengua se relacionan los conceptos de aducto (input), toma (intake), educto (output). Según Baralo (2004) estos elementos funcionan de la siguiente manera: “el aducto que selecciona, ordena y sistematiza los datos del exterior; el de la toma (intake), que incorpora los nuevos datos al sistema; y el del educto (output) que permite comprender y expresarse en la lengua meta” (p.370). La autora igualmente afirma que el aprendiente formula hipótesis como parte de un proceso creativo que se da a partir de los datos recibidos en la L2.

En la formulación de estas hipótesis y en la actuación aparece el error ya sea porque el aprendiente no está listo para recibir el input (Corder, 1981) o porque también utiliza diferentes estrategias de comunicación en el proceso de negociación del significado. La falta de apertura para recibir un input adecuado se atribuye a la naturaleza misma de la información recibida o a la manera en que esta se presenta, esto también puede suceder porque el aprendiente todavía no posee los conocimientos necesarios para procesar la información recibida.

Selinker (1972) listó algunos procesos lingüísticos en el desarrollo de la interlengua: la transferencia de la lengua materna, la sobregeneralización de las reglas de la L2, la transferencia de entrenamiento, las estrategias de comunicación y las estrategias de aprendizaje. Cada una de estas se manifestaba en los rasgos de comunicación del aprendiente. Además, diferentes autores como Baralo (2004) y Alexopoulou (2010) catalogan también procesos implicados en la formación de la interlengua como: la fosilización, la transferencia, la sistematicidad, la variabilidad y la permeabilidad.

La fosilización se da cuando algunas estructuras que no pertenecen a la L2 son constantes en las producciones del aprendiente, son elementos desviados que se estancan y nunca evolucionan en su interlengua (Baralo, 2004). La transferencia se da de diferentes maneras, puede ser lingüística o de instrucción cuando se transfieren estructuras de la L1 o cuando las técnicas didácticas no han sido las más efectivas para garantizar un aprendizaje.

La sistematicidad es algo propio del individuo, los análisis de los datos arrojan una evidencia en los errores, es detectable que en las producciones hay unos rasgos comunes, una serie de características similares que son una manifestación latente del sistema de reglas que se está construyendo y planteando en la mente del aprendiente.

Por variabilidad se entiende las diferencias en las producciones en el tipo de output, los diferentes registros (formal, informal), tipos de tareas (escrita, oral), y contextos de interacción. Tarone (en Baralo, 2004) considera que una producción será distinta según el tipo de tarea que se le pida al estudiante, esto tiene que ver con que en algunos casos habrá un mayor monitoreo y en otros será menor.

La permeabilidad se refiere al uso de las reglas de la gramática de la L1 y la sobregeneralización de las reglas de la L2, frente a esto las preguntas que plantea Baralo (2004) tienen que ver con el papel la Gramática Universal (GU), entendida esta como es conjunto de reglas gramaticales que el aprendiente aplica para la fijación de la gramática de la L2.

Estas características de la interlengua también llevaron a formulaciones sobre las diferencias en la adquisición y aprendizaje en los adultos y niños. En un

principio, Selinker (1972) sugirió que los niños no poseían una interlengua como si se daba en los adultos, los primeros ponen en uso el Dispositivo de Adquisición de Lenguas (LAD) y esto lleva a evitar los errores que frecuentemente suceden en los adultos. No obstante, otros estudios realizados con niños aprendientes en contextos de inmersión evidenciaron que ellos también construyen su interlengua (Tarone, 2006). A su vez, el estudio de Dumas, Selinker y Swain (1975) concluye que los niños también aplican estrategias como la transferencia, la sobregeneralización de reglas y la simplificación cuando aprenden una segunda lengua.

Para Cheatam y Ro (2010) los niños que crecen en una situación de uso de dos lenguas, como es el caso de los migrantes, tienen una serie de estadios que incluyen un periodo silencioso en el que tratan de comprender las reglas de la segunda lengua, ensayan y producen frases que pueden o no ser comunicativas, repiten expresiones que escuchan de los adultos y construyen una gramática transitoria a partir de las reglas que observan.

Finalmente, podemos decir que en el tema de adquisición y aprendizaje de lenguas se ha planteado que la interlengua puede compartir similitudes entre los aprendientes de una segunda lengua y aquella primera que adquieren los infantes, esto significa que el sistema que se construye en la adquisición y aprendizaje de una L2 es similar al de la adquisición de la L1, Bialystok (2001). La autora explica que entre más joven sea el aprendiente de una lengua mayores serán las similitudes en los sujetos sin importar cuál sea su primera lengua.

Las diferencias entre interlenguas se atribuirán a los contextos. Una situación de adquisición llevará a que las propiedades estructurales de la interlengua sean más similares porque los aprendientes interactuarán en un contexto donde la lengua está en uso. Caso contrario ocurrirá en los contextos de instrucción formal, la interlengua de los aprendientes con diferentes lenguas maternas no compartirá rasgos similares porque no habrá oportunidades para la interacción y cada aprendiente construirá su sistema basado solamente en el input recibido en el salón de clase.

6.4 El error

El error ha sido abordado en los estudios sobre la adquisición y aprendizaje de lenguas desde el Análisis Contrastivo (AC) y luego desde el Análisis de Errores (AE). El AC permitió comenzar a obtener conclusiones sobre los aspectos de la L1 que afectan las producciones orales y escritas de los aprendientes de una L2, y funciona como una herramienta que proporciona información para crear material didáctico acorde a las necesidades del aprendiente. Por su parte, el análisis de errores sirve para caracterizar la interlengua del aprendiz. Las investigaciones sobre los errores han tenido auge desde los años 60 (Myles en Gilquin et al., 2015) y han desembocado en diversas propuestas para la caracterización de los errores.

Corder (1981) afirma que los errores son una desviación de la norma y, diferencia el error de la falta, describiendo esta última como algo esporádico mientras que el error sí es constante y se atribuye a la falta o desconocimiento de las reglas de la lengua. Por su parte, Fernández (1995) concibe el error como una transgresión y al mismo tiempo como un paso obligado en el proceso de aprendizaje y adquisición de una segunda lengua.

Dulay, Burt y Krashen (1992), quienes dedican un capítulo completo al error en su libro *Language 2*, afirman que los errores son el producto de un sistema que está tratando de construir el aprendiente de L2 (segunda lengua). Esto significa, como se ha planteado por diferentes autores (Corder, Fernández), que el error no solo es transitorio, sino que es la manifestación del sistema que se va construyendo en el proceso de aprendizaje de una lengua (interlengua) y que implica unos procesos psicolingüísticos.

Vazquez (2010) dice que a nivel general se presentan dos tipos de errores, *individuales* y *colectivos*, los primeros son la manifestación del proceso de internalización de reglas por parte del aprendiente, este tipo de errores son transitorios y tienden a desaparecer a medida que avanza la adquisición de una lengua extranjera o segunda lengua. Los errores colectivos, por otra parte, son propios de un grupo particular de estudiantes y hacen referencia a las

particularidades de la lengua que presentan dificultad para ellos, estos errores tienen una mayor resistencia a desaparecer y pueden ser transitorios o fosilizados.

Los errores fosilizados se refieren a reglas que ya han sido aprendidas y que se aplican en otras ocasiones bajo diversas condiciones psicológicas; por otro lado, los errores transitorios dan cuenta de diferentes etapas de aprendizaje y tienden a desaparecer con el tiempo.

Los autores (Dulay, Burt, Krashen, 1982; Corder, 1981 y Fernández, 1995) coinciden en que la importancia del tratamiento del error va más allá de la clasificación o categorización, la principal utilidad de cualquier intento por estudiar el error de un aprendiente de lenguas radica en que son un elemento para encontrar las posibles causas de la interferencia o transferencia.

Desde el punto de vista comunicativo, los errores también adquieren relevancia puesto que se convierten en un elemento sobre el cual se hacen juicios sobre los aprendientes, por ejemplo, Vazquez (2010) afirma que en una dimensión pragmática los errores pueden tener *ambigüedad* con respecto al mensaje, *irritación* con respecto al interlocutor y *estigmatización* con respecto al hablante.

Como se mencionó al principio de este apartado, el análisis contrastivo y el análisis de Errores son un elemento para la caracterización de la interlengua, la gran mayoría de los estudios de clasificación de errores se han hecho a priori; sin embargo, algunas investigaciones como la realizada por Schacter (1991) encontraron que el análisis contrastivo a priori tiene sus falencias, ya que no permite identificar errores que se pueden dar por factores como la inhibición de los aprendices en sus producciones escritas u orales.

No obstante, creemos que un análisis de errores es fundamental puesto que permite saber qué conocen los estudiantes de una L2 y a su vez caracterizar su estadio de aprendizaje. Igualmente y como lo afirma Corder (1967) es innegable que el estudio sobre el error es una pieza fundamental que también permite plantear hipótesis sobre las estrategias aplicadas por los hablantes de segundas lenguas en sus procesos de aprendizaje.

Para finalizar, mencionamos algunas consideraciones importantes sobre el estudio del error. Alba Quiñonez (2009) afirma que cualquier estudio sobre el análisis de errores debe seguir los siguientes pasos:

- Recopilación de corpus
- Identificación de errores
- Catalogación de errores
- Descripción y explicación de los errores
- Terapias para solventarlos

6.4.1 Propuestas de taxonomías para el análisis de errores

Diferentes autores han presentado modelos para el análisis de errores que incluyen aspectos como la adición o ausencia de elementos; los niveles de lengua (fonético, gramatical, pragmático discursivo); las causas del error; los errores fosilizables y transitorios, entre otros aspectos.

El primer modelo que presentamos es el de Dulay Burt y Krashen (1992), esta es una propuesta descriptiva para una primera aproximación a través de un análisis superficial en cuatro categorías (Tabla 1). Aunque no profundiza en aspectos como los niveles de lengua si es un comienzo en la descripción de los errores presentes en un corpus de muestras.

Tabla 1 *Adaptación de la clasificación de errores*

Categoría	Descripción
Omisión	La ausencia de un elemento que debe aparecer en un enunciado bien formado.
Adición	La presencia de un elemento que no se debe incluir en un enunciado bien formado.
Forma falsa	El uso de una forma incorrecta para el morfema de una estructura.
Ordenación incorrecta	La incorrecta posición de elementos dentro de un

Categoría	Descripción
	enunciado.

Tomado de Dulay, Burt y Krashen, 1992

Bustos (1998) propone un modelo muy similar al de Dulay et al. y lo complementa. Parte de una organización general de las tipologías de la siguiente manera:

- Tipologías de criterio descriptivo, la categorización considera errores por omisión, adición, formación errónea y violación del orden oracional.
- Tipologías de criterio pedagógico: se desprenden de la diferenciación que hace Corder (1981) entre error y falta, errores fosilizados y no fosilizados, errores de desarrollo y errores de transferencia.
- Tipologías de criterio lingüístico: incluye la revisión de los errores fonológicos, morfológicos, sintácticos, morfosintácticos, léxicos y semánticos.
- Tipologías de criterio comunicativo: revisan aquellos errores que afectan la comprensión del mensaje a nivel global o locales cuando sólo afectan a algunas partes del mensaje.
- Tipologías de criterio explicativo: se dividen en dos clases que intentan dar una explicación del error, los interlingüísticos atribuidos a la L1 en algún proceso de transferencia y los intralingüísticos que son el resultado del proceso de comprensión de la L2 que hace el aprendiente.

La clasificación de Bustos amplía el análisis a aspectos como los niveles de lengua y los errores por interferencia y transferencia que dan cuenta del proceso del aprendiente. Esta taxonomía incluye, también, la afectación del mensaje que se da después del error.

Otra de las taxonomías es la de Larsen y Freeman (1994) quienes en su propuesta identifican diferentes factores de acuerdo con las dificultades a las que se puede enfrentar el aprendiz, esta taxonomía permite una comprensión de las causas del error. Observamos que en esta propuesta (tabla 2) es importante

conocer la lengua materna del aprendiente para hacer un mejor proceso en la revisión de los errores:

Tabla 2 Clasificación de los errores según Larsen y Freeman (1994)

<p>Desdoblamiento: estructuras que presentan una única forma en la L1 (lengua materna) y que tienen dos en la LE (Lengua Extranjera), al comienzo de su aprendizaje es muy probable que el aprendiz use una sola de las dos formas de la lengua extranjera ya que no reconoce aun el doble uso de la forma.</p>
<p>Forma nueva: son estructuras de la lengua meta que no existen en la lengua materna del estudiante, al principio se omite su uso hasta cuando el aprendiz es consciente de su existencia y la adquiere.</p>
<p>Forma ausente: por interferencia negativa, el aprendiente usa en la lengua meta una estructura que solo existe en su lengua materna, dicha estructura no tiene correspondencia en la lengua meta.</p>
<p>Forma convergente: dos estructuras de la lengua materna del aprendiz se corresponden con una estructura de la lengua meta. Su adquisición no representa dificultad para el aprendiz.</p>
<p>Correspondencia: Son estructuras idénticas en la lengua meta y lengua materna.</p>

En la enseñanza de español como lengua extranjera y segunda lengua se han aplicado en diversos trabajos los modelos taxonómicos de Fernández (1990; 1995) y Vazquez (2010). La propuesta de Fernández fue el resultado de su tesis doctoral y estudios posteriores en los que aplicó el análisis comparativo de los errores en las producciones de aprendientes, estos son algunos de los aspectos más importantes del modelo taxonómico de la autora:

- Errores fosilizables: son la manifestación latente de un estadio en que no se dio un avance, estos errores se resisten a desaparecer. Se atribuyen a

diferentes causas entre las que están la dificultad para entender estructuras de la L2 e incluso, a deficiencias en la enseñanza de la segunda lengua.

- Errores transitorios: se dan en diferentes estadios (inicial, intermedio) y son la manifestación de las diferentes estrategias del aprendiente para comunicarse o del planteamiento de hipótesis sobre el funcionamiento de una lengua extranjera. Se manifiestan en la hipergeneralización de reglas o en el acceso a la lengua materna.

Según Fernández, tanto en producciones orales como escritas se dan las siguientes clases de errores:

- Errores léxicos: se dan en los diferentes estadios pero son transitorios, consisten en el uso erróneo de género, número, formación de palabras.
- Errores gramaticales: Estos se subdividen en verbos, preposiciones, pronombres y errores discursivos.

La propuesta de Fernández es una de las pioneras en los estudios de ELE, sin embargo, se ha complementado con otros trabajos como el de Vazquez (2010), quien realiza la clasificación de los errores atendiendo a diferentes criterios como se muestra en la tabla 3:

Tabla 3 *Adaptación de la clasificación de errores (Vazquez, 2010)*

Criterio Gramatical	Fonológicos Ortográficos Léxicos Sintácticos Morfosintácticos Semánticos Pragmáticos
Criterio Descriptivo	Omisión Adición Falsa Selección Falsa Colocación
Criterio Pedagógico	Transitorios Permanentes Colectivos Individuales

	Fosilizables Fosilizados Ambiguos
Criterio Etiológico	Extralingüístico: Error (método) o errores inducidos Error (personalidad) Error (contexto de aprendizaje) Error (clase social) Error (corrección) Error (memoria) Lingüístico: transferencia (errores interlinguales e intralinguales) Psicológico: Simplificación: Error (analogía) Error (hipergeneralización) Error (neutralización) Error (acción cruzada)
Criterio Comunicativo	Ambigüedad Irritación Estigmatización

Vemos en estos dos últimos modelos un intento por hacer una clasificación organizada de los diferentes errores, un aspecto importante del modelo de Fernández es la categorización de errores según los diferentes aspectos de la sintaxis y léxico del español, las categorías expuestas por la autora son un elemento útil puesto que permite hacer una clasificación de los errores más comunes en el español.

Del trabajo de Vazquez sobresale una clasificación más rigurosa que empieza con lo descriptivo y gramatical, pasando luego por los aspectos pedagógicos, comunicativos, descriptivos y etiológicos, siendo este último muy importante para intentar explicar las estrategias del aprendiente en su intento por aprender y comunicarse en la L2.

Hay diferentes categorías para el estudio de aspectos lingüísticos del error Dada la extensión de este trabajo solo presentamos una tabla que resume la revisión que Penadés Martínez (2003) hace de las taxonomías de Vázquez, Santos y Fernández que lo estudian a profundidad.

Tabla 4 Comparación de la tipología de errores lingüísticos

Vázquez (1991)	Santos (1993)	Fernández 1997
1. Concordancia en el sintagma nominal 2. Concordancia en el sintagma verbal 3. Elementos del sintagma nominal 4. Elementos del sintagma verbal 5. Las construcciones con “se” 6. Las formas no flexivas 7. Frases de relativo 8. Tiempo y modo 9. Ser / Estar 10. Modalidad del enunciado 11. Las conjunciones 12. Las preposiciones	1. Artículo 2. Tiempos de pasado 3. Preposiciones 4. Concordancia de género y persona. 5. Ser / Estar / Haber 6. Pronombres 7. Subjuntivo 8. Léxico	1. Léxicos 2. Gramaticales 3. Discursivos 4. Gráficos

En cuanto a los aspectos fónicos en el aprendizaje y adquisición del español Canales y Nogueroles (2013) diseñaron una taxonomía que da respuesta a cuatro requisitos entre los que se encuentran: facilitar el etiquetado de los errores, establecer diferencias entre los diferentes tipos de errores, proporcionar información sobre el proceso de adquisición, y facilitar información sobre aspectos de la interlengua. En la tabla 5 presentamos su taxonomía.

Tabla 5 Taxonomía de Canales y Nogueroles, 2013

1. Según la naturaleza lingüística	2. Según el tipo de elemento que se ve afectado	3. Según los procesos subyacentes al error	4. Según su efecto en la comunicación
a. Fonológico (Fo) i. El fonema no existe en la L1o en la L2 (Noe) ii. El fonema existe	a. Segmental (Se) i. Segmento individual 1. Vocálico (V) 2. Consonántico (C)	a. Inserción (IN) i. Tipo de elemento 1. Vocálico (V) 2. Consonántico (C) 3. Golpe de glotis o aspiración (A) ii. Efecto sobre el entorno	a. Impide la comunicación (Noc) b. Dificulta la comunicación (Dic) c. No dificulta la

1. Según la naturaleza lingüística	2. Según el tipo de elemento que se ve afectado	3. Según los procesos subyacentes al error	4. Según su efecto en la comunicación
<p>pero con diferente realización (Sie)</p> <p>b. Fonético (Al)</p> <p>i. El sonido o grupo de sonidos (alófono/s) no existe en la L1o en la L2 (Noe)</p> <p>ii. El sonido o grupo de sonidos (alófono/s) existen pero con diferente distribución (Sie)</p> <p>c. Fónico, no relacionado con inventario ni distribución (Ft)</p> <p>i. Resultado de la coarticulación (Coa)</p> <p>ii. Otros (Otr)</p>	<p>ii. Grupo de segmentos (sílabas) (GS)</p> <p>b. Prosódico (Su)</p> <p>i. De acento (I)</p> <p>ii. De entonación (E)</p>	<p>1. Simple inserción (Sin)</p> <p>2. Inserción con efecto en el entorno (Cef)</p> <p>b. Elisión (EL)</p> <p>i. Tipo de elemento</p> <p>1. Vocálico (V)</p> <p>2. Consonántico (C)</p> <p>ii. Efecto sobre el entorno</p> <p>1. Simple elisión (Som)</p> <p>2. Elisión con efecto en el entorno (Cef)</p> <p>c. Sustitución (SU)</p> <p>i. Distancia interlingüística (inter)</p> <p>1. Por falta de equivalencia (Seq)</p> <p>2. Por semejanza fónica (con L1o L2) (Sfo)</p> <p>ii. Procesos intralingüísticos (intra)</p> <p>1. Por asimilación (Asi)</p> <p>2. Por disimilación (Dis)</p> <p>d. Modificación (MO)</p> <p>i. Del lugar de articulación (Lu)</p> <p>ii. Del modo de articulación (Mo)</p> <p>iii. De la acción de las cuerdas vocales (Ai)</p> <p>iv. De la duración (Du)</p> <p>v. De del énfasis (intensidad, altura o duración) (In)</p> <p>vi. Del ritmo (Ri)</p> <p>e. Desplazamiento (DE)</p> <p>i. Cambio de lugar</p> <p>1. De un sonido (metátesis simple) (Mes)</p> <p>2. Del acento de intensidad (Ain)</p> <p>ii. Intercambio de elementos (metátesis recíproca) (Mer)</p>	<p>comunicación (Sic)</p>

Tomado de Canales y Nogueroles, 2013

Uno de los modelos recientes de taxonomía para el análisis de errores lo desarrolló Ferreira (2014) en su investigación sobre los errores en 84 producciones escritas de estudiantes de español de nivel B1. La taxonomía propuesta por la autora (tabla 6) incluye también la revisión de aspectos ortográficos y textuales.

Tabla 6 Modelo taxonómico de Ferreira (2014)

Categorías	Subcategorías	Descripción	
Palabra	Categorías gramaticales	Sustantivos, preposiciones, adjetivos, tiempos verbales, verbos, adverbios, artículos, pronombres, formas personales del verbo, verbo haber, verbo ser o estar y contracciones al y del.	
	Léxico	Léxico creado por derivación, morfemas radical y derivativo, palabras innecesarias.	
Oración	Concordancia	Sujeto y predicado.	
Frase	Nominal y verbal	-Concordancia entre los elementos de la frase: persona plural o singular y género. -Concordancia en el predicado.	
	Subyacentes e innecesarias		Concordancia entre las frases que usan adjetivos y adverbios. -Adición de frases innecesarias
	Ortografía acentual	Acentual	Agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas.
		Literal	Correcto uso de las letras.
		Dierética	Uso de los diptongos, triptongos y los hiatos.
	Puntuación	Punto	Punto aparte, seguido, dos puntos.
		Coma	Uso de la coma en diferentes casos.
Párrafo y texto	Conectores textuales	Consecutivos, ilativos, argumentativos, adversativos, entre otros.	

Tomado de Ferreira (2014)

Llegamos a la conclusión que la selección de una u otra tipología atiende más a los intereses investigativos, pero también observamos que las diferentes taxonomías son un complemento. Algunos estudios harán solamente una aproximación descriptiva mientras que en otros se intentará dar una explicación de la fuente del error. El fin de este proyecto es clasificar el error e intentar dar razón de su causa. Para este trabajo retomamos diferentes elementos de cada modelo

taxonómico como se explica en el instrumento de análisis de datos expuesto en el marco metodológico y no incluimos errores sobre aspectos ortográficos ya que las muestras recolectadas son orales.

6.5 Los corpus y la enseñanza de lenguas extranjeras

6.5.1 La lingüística de corpus y su campo de trabajo

La lingüística de corpus (LC) se define como un método (Parody, 2008; Gries, 2009) para la recolección, clasificación y análisis de muestras de lengua reales que permite una aproximación para identificar aspectos de esta desde una perspectiva diacrónica y/o sincrónica. Al ser un método, la lingüística de corpus debe tener ciertas características o pasos, Bernal e Hincapié plantean tres elementos clave en los que se basa su aplicación “Lengua en uso como insumo, análisis sistemático de la lengua, posibilidad de trabajar desde un enfoque cualitativo o cuantitativo” (2017, p.6).

Dado que la LC trabaja sobre un gran número de muestras es importante considerar los diferentes modos de organización para facilitar la tarea de encontrar la información requerida en esta fuente de datos. La sistematización de datos y el análisis computacional son dos medios para lograr este propósito. El avance en las tecnologías de la información (TIC) y bases de datos ha sido conveniente puesto que ha facilitado su tarea de procesamiento y almacenamiento para su posterior análisis y estudio descriptivo; no obstante, Torruela y Listerri (1999) consideran que un corpus debe ser selectivo, en otras palabras, procurar recopilar solamente aquello que le sirve al investigador.

6.5.2 Corpus de aprendientes y enseñanza de lenguas

Dentro de la lingüística de corpus se tienen dos tipos de muestras: orales y escritas, siendo estas últimas las más usadas (Guilquin et al, 2015). Para el caso de un corpus oral también hay dos tipologías que describen las autoras. Por un lado, está el que solamente se compone de la transcripción de una

muestra oral y por el otro, el que contiene la grabación del habla de los informantes.

En el área de la enseñanza de lenguas extranjeras Guilquin (2015) hace algunas precisiones sobre los diferentes tipos de corpus y propone una clasificación que presentamos en la tabla 7. Según la necesidad del investigador se opta por una transcripción con herramientas sofisticadas para el análisis a nivel fonético fonológico o simplemente con programas de edición de texto para estudiar los aspectos léxicos o sintácticos de la interlengua (Guilquin, et all, 2015).

Tabla 7 *Tipología de corpus de Gilquin (2015)*

Corpus oral		Corpus según el género	Corpus transversal	Corpus longitudinal
Pueden ser corpus orales transcritos.	Pueden ser corpus orales con sus archivos de audio	Dependen de la tipología textual o el género de la muestra.	Contienen muestras de lengua en un momento determinado.	Contienen muestras de lengua de un mismo informante en diferentes momentos dentro de un periodo

Un corpus también puede tener otras clasificaciones en las que entran aspectos como las modalidades de lengua, lenguas en las que se produjo el corpus, especificidad de textos, porcentaje y distribución de los diferentes tipos de texto, entre otros. (Listerri y Torruela, 1999; Prochazková, 2006; Milka Viliyandre, 2006)

Guilquin et al (2015) hacen una distinción entre los corpus a pequeña escala recolectados por los docentes con el fin de identificar las necesidades de los aprendientes (corpus locales) y los que hacen parte de los proyectos investigativos a gran escala con amplio número de muestras de producciones

orales y escritas de aprendientes (corpus globales). Por lo tanto tenemos que los corpus de aprendientes son muestras de lengua de personas en proceso de adquisición/aprendizaje de una lengua distinta a la materna (Hincapié, 2018)

Finalmente, el aporte de la lingüística de corpus en la enseñanza de lenguas extranjeras es fundamental para la propuesta de estrategias didácticas en el aula, el diseño de materiales desde la recolección de muestras reales del uso de la lengua y como insumo para el diseño de los materiales de enseñanza. Un corpus de muestras reales de lengua es esencial para el diseño de diccionarios bilingües o monolingües, el diseño de exámenes y otros aspectos de la enseñanza en los que se trabaja con ejemplos reales del uso de la lengua.

6.6 Consideraciones sobre el tratamiento del error y el uso de material didáctico en el aprendizaje y adquisición de ELE y EL/2

Diferentes autores han planteado una serie de lineamientos para el diseño de materiales didácticos de lenguas extranjeras y segundas lenguas, desde la enseñanza del inglés se han hecho amplios aportes que se han convertido en pilares fundamentales en esta área. A pesar de la diferencia de lenguas encontramos que hay puntos de convergencia entre las ideas formuladas para la enseñanza del inglés y del español.

Consideramos importante enunciar algunos de estos aspectos en este trabajo. Algunas de las características que Tomlinson (1998) presenta como fundamentales en un material didáctico son: tener un impacto, ayudar a los aprendices a sentir seguridad, exponer a los aprendientes a muestras de lengua auténtica, llamar la atención sobre aspectos lingüísticos del input, considerar los diferentes estilos de aprendizaje y aspectos emocionales del aprendiente, proporcionar a los aprendientes oportunidades para usar la lengua con fines comunicativos.

Por otra parte, el documento del Marco Común Europeo (MCE, 2001) da respuesta a una serie de interrogantes sobre lo que se debería esperar de los

textos en el aprendizaje de lenguas, en el documento se mencionan algunos aspectos referentes al uso del apoyo visual y contextual para que hagan el material inteligible, la inclusión de explicaciones y actividades de pregunta respuesta que faciliten el aprendizaje del input.

Respecto a la autenticidad de los textos se plantea que se incluyan materiales con muestras de lengua modificadas y no modificadas, las primeras tienen la finalidad de acercar a la lengua con fines comunicativos y las segundas se manipulan para que se ajusten a la experiencia y los intereses de los alumnos. Finalmente, también se menciona que los textos se adaptan con fines pedagógicos como cuando se ajustan para el desarrollo de ejercicios de práctica.

Arrate (2005), quien complementa las sugerencias de Tomlinson, lista algunos de los criterios para el diseño de material de enseñanza de segundas lenguas en el ámbito escolar, para este autor es importante que los materiales propicien el desarrollo de las competencias para el uso de la lengua escrita y oral, que incluyan elementos del lenguaje coloquial y que aborden la gramática de forma explícita. Al igual que con los lineamientos de Estados Unidos, el autor considera que los materiales deben facilitar el aprendizaje sobre los elementos de la sociedad de la otra lengua y fomentar la reflexión sobre la otra cultura y la propia.

Sobre el tratamiento del error Corder (1981) considera que se debe tener en cuenta el nivel de falta de correspondencia (mismatch) cuando el conocimiento del aprendiente no es suficiente para solventar las necesidades comunicativas o de aprendizaje. Saber el porqué de los errores permite al profesor corregirlos de una manera sistemática.

Para Fernandez (1997) el error sirve como un paso obligado en el aprendizaje de una lengua y es un elemento que le puede servir al profesor para reconocer las diferentes estrategias que aplica el aprendiente en su aprendizaje, esto significa que es importante identificar como se usa la evasión, la generalización o simplificación para comunicarse en una segunda lengua.

Metodología y fases del proyecto

7.1 Paradigma y diseño metodológico

Esta investigación es de carácter mixto ya que combina el método cualitativo y cuantitativo. A partir de un corpus oral de español como L2 de niños se sistematizan y analizan los diferentes errores para luego clasificarlos mediante rasgos cualitativos y realizar un análisis cuantitativo de frecuencia.

La técnica seleccionada para examinar las muestras es el análisis de errores (AE) y el método de la lingüística de corpus. Del análisis de errores retomamos los pasos que Quiñonez (2009) menciona sobre el estudio de los errores: Recopilación de muestras para corpus, identificación, catalogación de los errores y finalmente la descripción de estos.

Es muy útil partir de las taxonomías de análisis de errores; sin embargo, creemos que más que seleccionar una sola taxonomía es importante encontrar puntos de convergencia en las diferentes propuestas para así hacer el ejercicio de consolidar una sola tabla que se ajuste a nuestro propósito de análisis de muestras orales. Consideramos que para este proyecto no partimos de una taxonomía antes de analizar las muestras, creemos efectivo diseñar la taxonomía a partir de la exploración de las muestras después de su transcripción, por eso consideramos que es un modelo inductivo (Alba, 2009).

En cuanto a la lingüística de corpus realizamos un análisis y clasificación de muestras, actividad que hace parte un trabajo de este método como lo mencionan Parody (2008) y Greis (2009). Con esta metodología también hacemos un proceso análisis de los datos relevantes para esta investigación y para la clasificación de las muestras o corpus recolectado.

7.2 Fases de la investigación

La metodología de trabajo parte del diseño de instrumentos para la recolección de datos, luego viene la sistematización de muestras bajo el método

de la Lingüística de Corpus (LC), después se hace la sistematización y análisis de muestras y se termina con algunas recomendaciones didácticas para el tratamiento del error en esta población. Las fases se describen a continuación:

1. Diseño de instrumentos: incluye el diseño del formulario de la captura de metadatos teniendo en cuenta algunos lineamientos de la LC. También incluye el diseño del instrumento de recolección de muestras orales (Anexo 1).

2. Aplicación del instrumento: en esta fase se contactan los informantes para la toma de las muestras de las producciones orales. Igualmente, cada informante diligencia el formulario para la captura de los metadatos (Anexo 1).

3. Transcripción y sistematización de muestras: cada muestra de producción oral se transcribe bajo el protocolo de transcripción de muestras propuesto por el Instituto Caro y Cuervo. Luego las etiquetamos bajo los lineamientos del proyecto de Corpus de Aprendientes de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua (CAELE/2) del mismo instituto. La codificación se explica en la tabla 8.

Tabla 8 Sistema de codificación de las muestras para el corpus del proyecto

Subcódigo	Correspondencia
EL2	Español como segunda lengua
MO	Muestra oral
0001	Número de muestra

5. Propuesta taxonomía: a partir de los modelos taxonómicos propuestos para el análisis de errores diseñamos la taxonomía para este proyecto (tabla 9), luego de identificar los errores hicimos el cálculo de frecuencia con las herramientas de Microsoft Excel y el software libre PSPP, este último nos permitió hacer las estadísticas de los errores presentes.

5. Análisis de datos y caracterización de la interlengua: teniendo en cuenta la taxonomía propuesta y el marco teórico hicimos la clasificación de los errores, explicamos los mismos y luego caracterizamos la interlengua de los aprendientes.

6. Recomendaciones didácticas y conclusiones: Las recomendaciones que presentamos para el tratamiento didáctico son el producto del análisis de las áreas en las que hay más errores y que consideramos se pueden solventar con algunos ejercicios para los niños.

7.3 Instrumentos, técnicas de recolección y análisis de datos

Partimos de tres instrumentos. En primer lugar, tenemos el instrumento de metadatos para recolectar información de los informantes, luego viene el instrumento para la recogida de muestras y finalmente tenemos la taxonomía para el análisis de errores.

7.3.1 Instrumento de metadatos

La caracterización de la población es un paso fundamental como parte de trabajo de la lingüística de corpus, por esta razón incluimos un cuestionario que contiene ocho preguntas de las cuales dos son de respuesta múltiple y las restantes son preguntas de información personal: edad, lugar de procedencia y residencia, contacto con otras lenguas y años de aprendizaje de la lengua española. Estas preguntas deben ser respondidas obligatoriamente con ayuda de los padres de familia (anexo 1).

Se crearon dos versiones del instrumento, una versión en papel cuando el investigador tuvo contacto directo con los participantes y una versión digital en los casos en que los informantes estaban en el exterior.

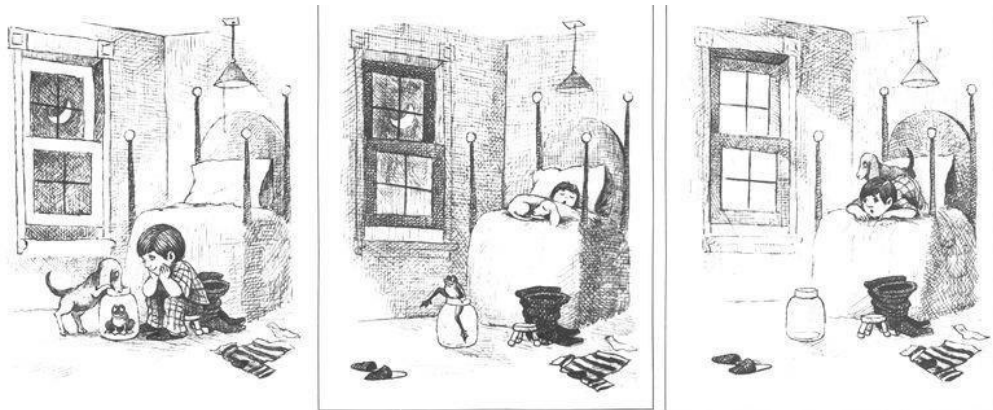
7.3.3 Instrumento de recolección de muestras

Consideramos que la narración y descripción son las tipologías adecuadas para elicitación de la expresión oral de los niños por tanto, hacen parte de un instrumento efectivo para los corpus de datos según Santos Gargallo (2004). Igualmente, es una técnica que da cuenta del desarrollo del lenguaje infantil. Como lo afirman Bustos y Crespo, un mismo estímulo para una narración permite la comparación de las

respuestas y como lo dicen las autoras “la narración de historias es algo que ocurre frecuentemente en los ámbitos escolares” (2014, p.113).

A los informantes les pedimos el desarrollo de dos tareas: una descripción y una narración a partir de imágenes de cuentos libros de ilustraciones (figura 2). El orden en que los niños desarrollaron los ejercicios fue indiferente, lo importante era la realización de ambos ejercicios para garantizar la recolección de datos y ver el desempeño en las dos tareas.

Figura 2. Imágenes Frog Where You?



Para la narración tomamos imágenes de dos cuentos ilustrados, con esto quisimos dar la opción a los niños de seleccionar cual historia narrar. Por un lado, teníamos el cuento a blanco y negro *Frog Where are You* de Mercer Mayer (1969), el cual no contiene texto y se apoya solamente de las imágenes para dar paso a cada parte de la historia. El otro cuento seleccionado y que sí tiene texto es *El Pequeño Oso Polar y el Cachorro Husky* de Beer (2009), de este último solo tomamos las imágenes para armar la secuencia de la historia que esperábamos que los niños narraran. Hay que resaltar que las secuencias de imágenes de ambos textos son ricas en detalles.

Para la descripción seleccionamos una sola imagen (figura 3) bastante colorida y detallada, con el fin de que los niños mencionaran muchos elementos. La secuencia de imágenes para la narración se pasó a formato video y se subió a una plataforma para ayudar a los padres a guiar la ejecución de las tareas.

Figura 3. Imagen descripción



7.3.4 Taxonomía para el análisis de datos

Para el análisis de los datos planteamos una taxonomía que permite hacer la clasificación de los errores. En el marco teórico referenciamos algunos de los principales criterios para la clasificación de taxonomías (descriptivo y etiológico) y para este instrumento de análisis retomamos las propuestas de Dulay, et al (1982), Fernández (1995, 2002) y (Blanco y Nogueroles, 2014).

De la propuesta de los primeros autores tomamos los cuatro criterios: omisión, adición, falsa selección y falsa ordenación. Este es uno de los primeros aspectos que revisamos en las muestras como elemento del estudio de los aspectos lingüísticos. De Fernández (1990) retomamos las categorías propuestas para la clasificación de diferentes aspectos léxicos, gramaticales y discursivos.

Los aspectos fonéticos no se han estudiado ampliamente como en el caso de las muestras escritas, por esta razón tomamos la propuesta de Blanco y Nogueroles (2014) que nos ofrecen una categorización de este tipo de errores. Finalmente, para hacer nuestras consideraciones sobre la interlengua retomamos los conceptos de fosilización, variabilidad, sistematicidad y transferencia ampliamente expuestos por autores como Corder (1981), Fernández (1990), Baralo (2004) y Alexopolou (2010).

Partimos del criterio descriptivo para luego pasar al criterio lingüístico y al etiológico (tabla 9). A continuación presentamos la taxonomía propuesta para nuestra investigación.

Tabla 9 *Propuesta taxonómica para el análisis de errores*

Criterio descriptivo	Criterio lingüístico		Criterio etiológico	
Omisión	Léxico	Uso de vocablos de la L1	Interlingual	Transferencia de la L1
Adición		Creación léxica		
		Ser y estar		
		Préstamo léxico		
		Lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto		
Elección Errónea	Gramaticales	Selección de artículo	Intralingual	Simplificación
		Pronombres		
		Preposiciones		
		Ordenación incorrecta		
		Verbo		Sobregeneralización
Concordancia	Discursivos	Polisíndeton		
		Conjunciones		
	Fonéticos	Sustitución		
		Omisión		
		Inserción		

Criterio descriptivo	Criterio lingüístico	Criterio etiológico
	Distorsión Alargamiento vocálico Pausas llenas	
Evasión		
Errores ambiguos		

7.4 Población, muestra y muestras de lengua

Los informantes participantes son trece niños en total (tabla 10): ocho niñas y cinco niños, sus edades van de los seis a los diez años. Estos participantes residen en Canadá (2), Estados Unidos (7) y Colombia (3). Los niños que nacieron en la provincia de Quebec en Canadá son hijos de padres colombianos, su lengua materna es el francés; los niños de Estados Unidos nacieron en los estados de Texas, Florida, San Francisco, California e Indiana y su lengua materna es el inglés.

Tabla 10 *Caracterización de informantes*

Sexo	Edad	País de origen	País de residencia	Contacto con el español	Primera lengua (L1)	Años aprendiendo español
F	6	Estados Unidos	Colombia	Colegio, amigos, país de residencia	Inglés	2
M	9	Estados Unidos	Colombia	Colegio, amigos, país de residencia	Inglés	2
F	7	Estados Unidos	Estados Unidos	Grupo familiar	Inglés	7 años
F	9	Canadá	Canadá	Grupo familiar, amigos	Francés	9 años
M	9	Canadá	Canadá	Grupo familiar, amigos	Francés	9 años
F	10	Estados Unidos	Estados Unidos	Grupo familiar, escuela	Inglés	8 años

Sexo	Edad	País de origen	País de residencia	Contacto con el español	Primera lengua (L1)	Años aprendiendo español
F	7	Estados Unidos	Estados Unidos	Grupo familiar, escuela	Inglés	6 años
F	9	Estados Unidos	Estados Unidos	Grupo familiar, residencia en una ciudad hispanohablante	Inglés	9 años
F	8	Estados Unidos	Estados Unidos	Grupo familiar	Inglés	8 años
M	9	Estados Unidos	Estados Unidos	Grupo familiar	Inglés	8 años
F	9	Estados Unidos	Colombia	Escuela, amigos, país de residencia	Inglés	1 año y seis meses
F	6	Estados Unidos	Estados Unidos	Miembros de la familia	Inglés	6 años
M	9	Estados Unidos	Estados Unidos	Miembros de la familia	Inglés	6 años

Basados en esta descripción, en el marco teórico y los tipos de bilingüismo tenemos que estos niños, hijos de migrantes tienen un bilingüismo simultáneo o adquisición bilingüe como primera (ABPL) puesto que crecen con las dos lenguas desde el nacimiento. Por otro lado, los tres niños residentes en Colombia nacieron en Estados Unidos y su lengua materna también es el inglés. En este caso hablamos de un bilingüismo sucesivo puesto que adquieren el español después de haber adquirido su L1.

Los participantes están cursando primaria, la lengua de instrucción en sus colegios es francés o inglés, las interacciones sociales que establecen con sus compañeros de clase también son en estas lenguas. El contacto con el español lo tienen en sus comunidades y con sus padres. Por otra parte, los niños residentes en Colombia son hijos de profesores estadounidenses que trabajan en el colegio

bilingüe Nueva Granada, reciben toda su formación en inglés a pesar de estar en Colombia, y tienen un contacto con el español en la clase de lengua española y en algunas de las interacciones con personas que no hablan inglés.

Respecto al nivel de lengua de nuestros informantes no nos basamos en ningún examen internacional. Simplemente tuvimos en cuenta la información proporcionada por sus padres en el instrumento de metadatos (Anexo 1). Dada su exposición a la lengua en comunidades hispanoparlantes, tener padres hablantes de español como lengua materna o residir y estudiar en colegios donde tienen contacto con colombianos nos permite concluir que su nivel en español va más allá del inicial.

En cuanto a las muestras, son 22 y están compuestas por las narraciones y descripciones que realizaron cada uno de los niños que participaron en el proyecto. Estas muestras reposan en formato audio y cada una tiene su correspondiente transcripción que se puede ver al final de este trabajo (Anexo 2).

7.5 Consideraciones éticas

Incluimos las consideraciones éticas en el documento de captura de datos, es una página que tiene la siguiente información: en el primer apartado viene la descripción del proyecto junto con la autorización para utilizar los datos con fines investigativos. La versión en papel requería la firma del padre o madre del niño/a junto con su correo electrónico para autorizar la participación en la investigación, en esta versión también hay una casilla de verificación que manifiesta que *sí* está de acuerdo en el uso de los datos con fines investigativos.

La versión digital del formulario contiene la misma estructura que la versión en papel en cuanto a los aspectos éticos, la diferencia es que el padre o madre autorizó el uso de los datos al escribir su nombre correo electrónico y marcar la aceptación de los términos y condiciones del proyecto.

En las dos versiones se aclaró que los datos recolectados se usarían exclusivamente con fines investigativos y que la información poseería carácter confidencial.

Análisis de datos, resultados y discusión

Para comenzar este apartado compartimos un cuadro comparativo (tabla 11) de los aspectos indagados en los trabajos de la revisión de antecedentes y la investigación presente. Observamos que este es el segundo trabajo que aborda el proceso de adquisición de español como segunda lengua en los niños y el segundo que parte de las muestras orales para analizar aspectos de la pronunciación.

El número total de palabras recolectadas de las muestras ascendió a 2448 excluyendo las interferencias del encuestador y, el tiempo total de grabación es de 34 minutos y 9 segundos.

A diferencia de trabajos como el de Maldonado (2013) o Gökşenli (2017) que buscaron la representatividad con un amplio número de muestras, nosotros hemos seleccionado un pequeño número de informantes para analizar diferentes aspectos del proceso de adquisición de la segunda lengua. Los datos obtenidos de estas muestras han proporcionado la información que permite el análisis de la interlengua como lo propusimos en los objetivos de este proyecto.

Tabla 11 Cuadro comparativo de las investigaciones el error y su tratamiento

Trabajo investigativo	Cantidad de informantes	Edad de los informantes	Tipo de errores o propuesta de tratamiento del error	Tipo de muestra o propuesta didáctica
Belda Torrijos (2015)	34	Adultos con edades entre los 28 y 31 años	Léxicos Gramaticales Discursivos Gráficos	Artículos para un blog escritos en español como lengua extranjera
Maldonado (2013)	139	Jóvenes adultos entre 18 y 25 años	Muestras escritas para estudiar los errores en el uso del artículo	Texto escrito sobre un tema asignado en la clase de español

Trabajo investigativo	Cantidad de informantes	Edad de los informantes	Tipo de errores o propuesta de tratamiento del error	Tipo de muestra o propuesta didáctica
			definido e indefinido	
Doquin De Saint y Sáez Garceran (2014)	32 aprendientes francófonos de ELE de nivel C1.	Aprendientes adultos, no hay información sobre sus edades.	Diferentes errores por categorías gramaticales: verbo, artículos, sustantivos, etc	Actividades escritas y orales
Gökşenli (2017)	200 aprendientes de ELE de nivel C1.	Aprendientes adultos, no hay información sobre la edad de los informantes.	Uso de artículos, adjetivos, pretéritos, preposiciones, verbos	Exámenes escritos aplicados a los aprendientes
De Mesquita y Palacios (2017)	8 estudiantes brasileños que se preparan para ser profesores de español.	Estudiantes universitarios, no hay información sobre su edad.	Errores de tipo vocálico, consonántico y otros. Algunos errores en fonemas bilabiales, dentales, alveolares y velares.	Cada alumno leyó un texto en voz alta.
Silva-Corvalan (2014)	Dos informantes	Un niño desde los tres años hasta los 10. Un segundo niño desde el año y medio	Procesos de adquisición del sistema verbal, léxico y desarrollo morfosintáctico	Diarios y observación del habla de los informantes.

Trabajo investigativo	Cantidad de informantes	Edad de los informantes	Tipo de errores o propuesta de tratamiento del error	Tipo de muestra o propuesta didáctica
		hasta los seis años.	del español en hablantes bilingües (inglés-español)	
Díaz (2014)	Una informante	Profesora de intercambio en un colegio	Estudio de la estructura de informes académicos y errores gramaticales.	Propuesta para la elaboración de informes académicos.
Investigación presente	12 informantes	6 y 10 años de edad	Errores gramaticales, léxicos, discursivos y fonéticos	Muestras orales de una narración y descripción

Teniendo en cuenta que uno de los objetivos de este estudio es identificar y clasificar los errores más comunes en las producciones orales de un grupo de niños aprendientes de español como segunda lengua, partimos del análisis de las muestras. Sin embargo, cuatro de los aprendientes mostraron un alto dominio del español pese a que esta no era su primera lengua. Por esta razón sus grabaciones no fueron incluidas en el análisis aquí presente. Los resultados que analizamos en este apartado toman las 22 muestras de los nueve informantes cuyas producciones orales reflejan dificultades.

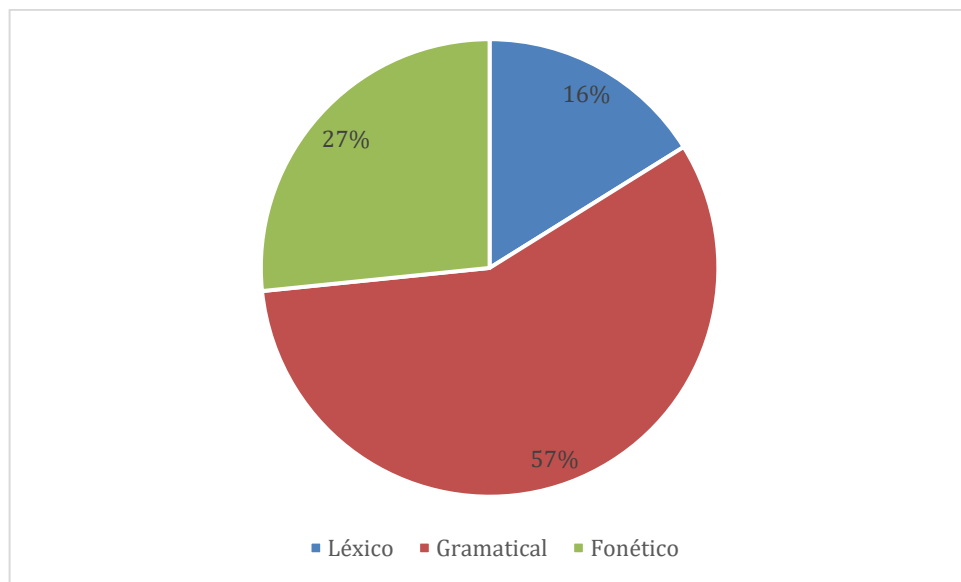
Para el análisis cualitativo retomamos el sustento teórico que enmarca este proyecto para la caracterización de la interlengua y la aplicación de las estrategias comunicativas de cada aprendiente en su intento de comunicarse en español siendo esta su segunda lengua. Consideramos los errores desde los criterios descriptivo, lingüístico y etiológico; de ahí calculamos su frecuencia y hacemos una clasificación

cuantitativa de las categorías propuestas en la taxonomía planteada dentro de la investigación.

8.1 Criterio lingüístico en el análisis de la muestra

Como se ve en la figura 4 los errores más frecuentes se dieron en el nivel gramatical con el 57%, seguido del nivel fonético con el 27% y, el léxico con el 16%. También se dieron tres casos de evasión porque el informante no quiso continuar con la tarea. Por último, tenemos un error ambiguo porque no fue posible clasificarlo en ninguna de las categorías presentes.

Figura 4. Errores por criterio lingüístico



Como lo explicaremos a continuación los errores gramaticales incluyen diferentes categorías: verbo, adjetivo, adverbio, preposiciones y conjunciones, aunque en menor medida. A nivel léxico observaremos que la principal causa es la alternancia de lenguas y a nivel fonético tenemos problemas con fonemas, el uso de pausas llenas y el alargamiento vocálico.

8.2 Criterio descriptivo en el análisis de la muestra

Al aplicar el criterio descriptivo a los errores gramaticales (tabla 12) encontramos que se dan por la omisión, adición, falsa selección, y concordancias. En el siguiente cuadro mostramos la incidencia de los errores gramaticales.

Tabla 12 *Incidencia de errores gramaticales*

Variable	Media	Desv Std	Mínimo	Máximo	Suma
Falsa selección	4,65	4,68	,00	16,00	79,00
Concordancia de elementos	2,35	2,71	,00	1,00	40,00
Omisión	0,94	1,09	,00,00	4,00	16,00
Adición	0,29	0,59	,00	2,00	5,00

Los errores se dieron principalmente por la falsa selección del artículo definido e indefinido, también hubo errores en la selección de preposiciones y adverbios. Los errores por falsa selección de las muestras obtenidas son uniformes. Luego de hacer un análisis estadístico con la herramienta PSPP, podemos ver que la media fue de 4. 65 y desviación estándar de 4. 68 (tabla 12). La diferencia entre estas dos medidas solamente es de 0, 3 puntos lo que nos indica que, a lo largo de toda la muestra, los informantes cometieron este error de una manera uniforme.

El siguiente error más recurrente no distribuido uniformemente entre los informantes es la concordancia de elementos. Si observamos la media 2,35 y su desviación estándar 2,17 tenemos una mayor diferencia comparada con la falsa selección. Aquí pueden entrar en juego factores como la calidad del input recibido o si es un caso de bilingüismo simultáneo o consecutivo.

Finalmente, tenemos en una menor cuantía los errores por la omisión y adición de elementos dentro de la oración. En este caso también hay una mayor desviación estándar 0,36 puntos lo que significa que son menos los informantes que omiten elementos dentro de la oración, estos casos pueden ser incluso por olvidos momentáneos o nervios en la realización de la tarea.

8.2.1 Errores léxicos

A nivel léxico, la mayoría de los errores incluyen el uso de vocablos de la L1. Algunos de los informantes recurrieron a palabras del inglés para ejecutar las dos tareas, la alternancia de lengua se hizo con sustantivos como en los ejemplos 1 y 2, verbos en los ejemplos 4 y 5 y, preposiciones en el ejemplo 3 (tabla 13).

Tabla 13 Errores léxicos

Ejemplo	Número de muestra	Error	Reconstrucción del mensaje
1	EL2MO0001	yo veo unos animalitos practicando para una movie	yo veo unos animalitos practicando para una película
2	EL2MO0001	y veo dos gnomes en una crate	y veo dos nomos (gnomos) ahí sentados en una caja de madera
3	EL2 MO0008	yo miro una persona con nones pies	yo miro una persona sin pies
4	EL2 MO0012	y los animales attack el niño	y los animales atacaron el niño
5	EL2 MO0013	y los personas cast la oso polar	y las personas vieron el oso polar

Los informantes de estas muestras son niños que están adquiriendo simultáneamente el español y el inglés. En sus casas tienen acceso a las dos lenguas. En el primer ejemplo observamos que el niño maneja correctamente los diminutivos en español *animalitos* como el gerundio para los verbos, también hace una correcta concordancia entre el artículo indeterminado *unos* y el sustantivo. El segundo ejemplo, que también corresponde al mismo informante, tiene más problemas al usar sustantivos. Los ejemplos 4 y 5 pertenecen a las muestras de un informante que se encuentra en el proceso de adquisición consecutiva del español,

vemos en este caso que la alternancia de lenguas se dio para llenar el vacío al desconocer dos verbos.

A nivel léxico también hay algunos préstamos del inglés (tabla 14), si bien la palabra *desertar* es aceptada en español y está incluida en el diccionario de la lengua, el vocablo más usado es *abandonar* o *irse de un lugar*. Este informante, que también está adquiriendo simultáneamente el español y el inglés, usó la palabra *desertaron* para decir que *se fueron* de un lugar.

En el segundo ejemplo (tabla 14) se da una adaptación morfo-fonológica al español de una palabra en inglés (*trackas*) que toma un vocablo del inglés y le agrega el morfema de plural del castellano, caso similar presentado en el trabajo de Silva- Corvalan (2014) cuyos informantes hicieron innovaciones léxicas similares. Estos errores de desarrollo (Fernandez, 1995) son una muestra del sistema en evolución de los aprendientes de español. Los informantes cuya lengua materna es el francés no tienen un número alto de errores a nivel léxico, por esta razón no se incluyeron en esta tabla.

Tabla 14 Errores léxicos

Número de muestra	Error	Reconstrucción del mensaje
EL2 MO0002	están dejando trackas de los pies	y dejaron huellas de los pies
EL2 MO0009	ruero te chequeó un árbol y ruero de ssss y ruero un venado desertaron y ruero tres cayeron a el agua.	luego revisó en un árbol y luego de eso y luego un venado se fueron y luego los tres cayeron al agua

Finalmente, en este apartado también se incluyen los tres errores en el uso del *ser* y *estar*. En los dos primeros vemos una aplicación de una estructura del inglés, esto sería un calco de una estructura del inglés al español, en el tercer ejemplo el informante confunde el verbo *estar* con *ser* (tabla 15). Atribuimos estos errores a aspectos intralinguales puesto que en inglés no hay una diferencia entre *ser* y *estar* como sí sucede en español, estas diferencias no nítidas también llevan

a que se cometan errores de desarrollo en el proceso de adquisición de una segunda lengua (Fernández, 1995). Cabe resaltar que este problema con los verbos *ser* y *estar* solo sucedió con dos informantes de adquisición simultánea del español.

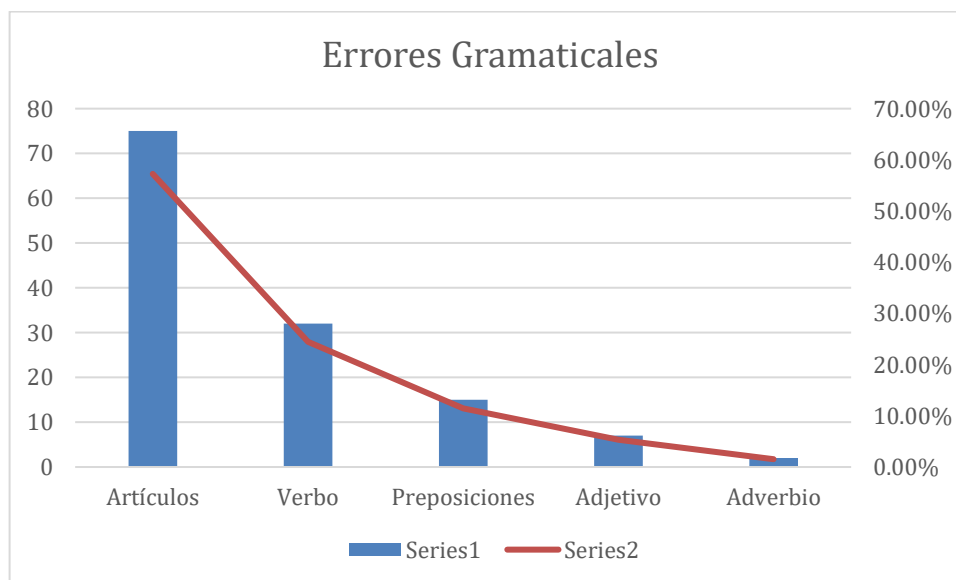
Tabla 15 Errores por el uso de *ser* y *estar*

Eje	Número de muestra	Error	Reconstrucción del mensaje
1	ELE MO007	No quiero a, a ser con la niño	No quiero estar con el niño
2	ELE MO007	Quiero a ser con la familia	Quiero estar con la familia
3	EL2 MO0004	él es cerca del le cartón	él está cerca del cartón

8.2.2 Errores gramaticales

El nivel gramatical que es el que presenta el mayor número de errores de la muestra se subdivide en diferentes categorías. El siguiente gráfico (figura 5) presenta la distribución de los errores junto con su porcentaje dentro de la muestra seleccionada.

Figura 5. Gráfico errores gramaticales y su distribución



8.2.2.1 Uso de artículos

A nivel del artículo los errores se dan principalmente por la falsa selección seguida de la omisión. En los ejemplos de la tabla 16 tenemos el caso de un aprendiente que aplica la regla del artículo femenino *la* para el sustantivo *agua* (ej. 1), este informante no recibe ninguna instrucción formal en español y tal vez, aún no lo han corregido en el uso del artículo correcto para este sustantivo. De igual modo, vemos que este es un error intralingual puesto que desconoce que al comenzar con vocal tónica debe usar el artículo *el*.

En los siguientes ejemplos (2, 3, 4 y 6) se evidencia aún que no se están aplicando las reglas de concordancia de artículo con el género del sustantivo. En el ejemplo número 5 se usó el adjetivo determinativo en vez del artículo, esto puede ser por una confusión del informante.

Todas estas muestras corresponden a informantes que han adquirido el español simultáneamente. Los informantes que adquieren el español después de haber adquirido el inglés también tuvieron este problema. Investigaciones previas como la de Gökşenli (2017) encontraron que el uso del artículo era una de las cuestiones problemáticas para los turcos aprendientes de español como lengua extranjera.

Tabla 16 Errores de selección de artículo

Ej	Número de muestra	Error	Reconstrucción del mensaje
1	EL2MO0002	se quiere entrar a la agua	se quiere entrar al agua
2	ELE MO007	mirando la luna y la perro también	mirando la luna y el perro también
3	ELE MO008	miro un persona moviendo cosas	miro una persona moviendo cosas
4	EL2 MO0011	yo veo una unicornio	yo veo un unicornio
5	EL2 MO0011	yo veo uno elefante	yo veo un elefante

Ej	Número de muestra	Error	Reconstrucción del mensaje
6	EL2 MO0012	la niño está buscando y buscando	el niño está buscando y buscando

En los ejemplos 1 al 5 de la omisión de artículo (tabla 17) vemos que la información relevante fue el sustantivo, pese a que no se incluyeron los artículos definido e indefinido, los informantes transmitieron el mensaje de los dos ejercicios.

Tabla 17 Errores de omisión de artículo

Ej	Número de muestra	Error	Reconstrucción del mensaje
1	EL2MO0002	y __ lobo lo están tratando de agarrar	y al lobo lo están tratando de agarrar
2	EL2 MO0004	y __ árboles atrás con __ pero	y unos árboles atrás con un perro
3	EL2 MO0006	y lo asustó a niño	y asustó al niño
4	EL2 MO0006	y lobo se despertó porque oyó muchas cosas	y el lobo se despertó porque oyó muchas cosas
5	EL2 MO0006	y lo asustó a niño	Y asustó al niño

En una de las muestras también se dio un error de adición del artículo indefinido, el informante dijo *caminó por un otro lado* en vez de *camino por otro lado*. Este tipo de errores también habían sido clasificados por Vazquez (en Penadés, 2003) como un uso pleonástico del artículo en sintagmas nominales compuestos; no obstante, creemos que esto pueda ser más una equivocación que un error, debido a los nervios o la confusión del informante durante el ejercicio.

8.2.3 Errores en el uso de preposiciones

Las muestras seleccionadas corresponden a los errores cometidos por los informantes que usaron la preposición errónea (tabla 18). El primer informante, quien ha estado expuesto al español desde sus primeros meses de vida, tiene un

error interlingual, en el primer ejemplo usó la preposición *a* después del verbo *tratar*, esta fue una interferencia directa del inglés. En los casos 2 y 3 vemos que el informante no usa la preposición correspondiente, esto lo atribuimos nuevamente a la cantidad y calidad de input o a la falta de una corrección por parte de otros hablantes. El último ejemplo corresponde al niño migrante en Colombia que aún confunde las preposiciones.

Tabla 18. Errores por falsa selección de preposiciones

Ej	Número de muestra	Error	Reconstrucción del mensaje
1	EL2MO0001	tratando a pegarlo	tratando de adherirlo
2	EL2 MO0002	yo veo un oso con nieve	yo veo un oso junto a la nieve
3	EL2 MO0002	y el lobo contra la familia	y el lobo con la familia
4	EL2 MO0013	la oso polar fui en cueva	el oso polar fue a una cueva

Los errores por la omisión de preposiciones las presentamos en la tabla 19:

Tabla 19. Errores por omisión de preposiciones

Ej	Número de muestra	Error	Reconstrucción del mensaje
1	EL2 MO0005	se subió __ una roca	se subió a una roca
2	EL2 MO0006	una cosa __ que vive las abejas	una cosa en la que viven las abejas
3	EL2 MO0012	la niño está buscando y buscando __ árbol y no puedo	el niño está buscando y buscando en un árbol y no puede

Del segundo ejemplo podemos ver que la dificultad del informante está en construir una oración de relativo, ya que no usa la preposición ni el determinante

para introducir la información adicional sobre esa cosa que está definiendo. De los otros ejemplos vemos que las preposiciones *a* y *en* causan dificultad para los aprendientes sin tener en cuenta si su bilingüismo es simultáneo o consecutivo. En trabajos previos como el de Fernández (1995) también se identificó que los aprendientes tenían dificultad con estas preposiciones.

Finalmente en cuanto al uso de las preposiciones vemos que el mismo informante de los ejemplos 1, 2 y 3 de la tabla 19 combinó dos preposiciones en una misma oración.

- EL2MO0003: *ahí muestran todas las ranas en un log encima*

8.2.4 Errores en el uso de adjetivos

A pesar de que la L1 de los informantes es el inglés, solo hubo unos errores en el orden de los adjetivos en cuatro de las oraciones (tabla 20) ya que los informantes transfirieron el orden sintáctico de los adjetivos de su lengua materna (inglés). Estas dos personas han crecido en ambientes donde se habla tanto el español como el inglés y por lo tanto tienen un desarrollo morfosintáctico mixto. Como podemos ver en el segundo ejemplo usa la palabra *bear* del inglés junto con la posición del adjetivo de su primera lengua, los otros ejemplos también aplican el mismo orden de los adjetivos, que no conduce a ver un error interlingual.

Tabla 20 Errores en la ordenación de adjetivos

Ej	Número de muestra	Error	Reconstrucción del mensaje
1	EL2MO0001	...él ve un chiquito lobo...	...él ve un lobo chiquito...
2	EL2 MO0002	...y el polar bear lo está mirando...	...y el oso polar lo está mirando...
3	EL2 MO0004	...un chiquito castillo atrás...	...un castillo chiquito atrás ...
4	EL2 MO0004	...chiquita cachucha...	...cachucha chiquita...

Los otros errores en el uso del adjetivo también se dieron por adición y falsa concordancia con el sustantivo en género y número (tabla 21). En el primer ejemplo agregó el adjetivo *toda* a pesar de que no era necesario, puede ser que el informante quisiera hablar de la extensión de la nieve en la imagen. En el segundo ejemplo, la falta de concordancia del sujeto y el verbo también se extiende al adjetivo. En el tercer ejemplo no hay concordancia de género, esto puede ser porque el personaje de la historia que es la rana es macho, el informante trató de hacer esa concordancia basándose en la información vista en la imagen.

Tabla 21 Errores por adición y concordancia de adjetivos

Ej	Número de muestra	Error	Reconstrucción del mensaje
1	EL2MO0002	yo veo un oso ahí parado al pie de toda la nieve	yo veo un oso ahí parado al pie de la nieve
2	EL2 MO0012	las ranas tienen un unos bebes y está feliz	las ranas tienen unos bebes y están felices
3	EL2 MO0012	la rana está asustado	la rana está asustada
4	EL2 MO0013	La oso pequeño están asustados de la/los loros	El oso pequeño está asustado de los lobos

8.2.5 Errores en el uso de adverbios

En cuanto a los adverbios (tabla 22), los errores se dan por la incorrecta posición y por omisión, así como podemos ver en los ejemplos 1 y 3, en el segundo caso puede ser que el aprendiente haya confundido el adverbio *cuando* con la preposición *con*.

Tabla 22 Errores en el uso de los adverbios

Ej	Número de muestra	Error	Reconstrucción del mensaje
1	EL2 MO0003	lo tira con el perro abajo	lo tira abajo con el perro
2	EL2 MO0003	la rana está tratando de escapar y con el niño y la rana se despiertan ya está ahí	la rana está tratando de escapar y cuando el niño se despierta ya no está ahí
3	EL2 MO0007	y la rana no está ya	y la rana ya no está

8.2.6 Errores en el uso de verbos

Finalmente, relacionamos los errores en el uso del verbo (tabla 23). En esta categoría los errores se dan por diferentes causas entre las que están: concordancia de persona plural o singular (ej. 1 y 2), concordancia de sujeto (ej. 3 y 4), conjugación (ej. 5), tiempo del verbo (ej. 6), formación de verbos (ej. 7) y omisión (ej. 8). Al igual que en el trabajo de Doquin de Saint y Saénz Garceran (2014), algunos de los informantes también presentan dificultades en la concordancia de persona en los verbos.

Sobre el tiempo pasado observamos que uno de los informantes usó una forma simple y no conjugó el verbo *encontrar* en pasado; desde la perspectiva de la adquisición de una segunda lengua vemos que en su intento de comunicarse el niño está aplicando una estrategia de simplificación (Grosjean, 1998). Cabe anotar que este es uno de los informantes que está en un caso de adquisición consecutiva.

Respecto a otros tiempos verbales, y en relación con los estudios previos (Silva- Corvalan, 2014 y Göksenli, 2017), no tenemos datos para afirmar si los informantes tienen problemas con el uso de tiempos complejos, dado que para el desarrollo de estas tareas se usó principalmente el pretérito indefinido y el presente.

Tabla 23 Errores en el uso de los verbos

Ej	Número de muestra	Error	Reconstrucción del mensaje
1	EL2MO0002	...y el lobo están ahí howling...	...y el lobo está ahí aullando ...
2	EL2MO0007	... el la niño miran un árbol	... el niño mira un árbol
3	EL2MO0007	... dije la niño	el niño dijo
4	EL2MO0007	...la niño no quiero	el niño no quiere
5	EL2MO0012	...la niño está feliz porque encontrar las ranas...	el niño está feliz porque encontró las ranas
6	EL2MO0002	para si esconde más	para así esconderse más
7	EL2MO0002	...y se ponieron en un bote..	...y se pusieron en un bote...
8	EL2MO0004	...y ___ árboles atrás con perro	...y hay árboles atrás con un perro

8.3 Criterio etiológico para el análisis de la muestra

8.3.1 Análisis de los errores morfosintácticos

Los errores de los informantes en sus producciones orales se dan en los diferentes niveles de lengua, como se ha mencionado previamente. A nivel interlingual encontramos interferencias morfosintácticas como en la posición del adjetivo en la oración y el uso del infinitivo. Grosjean (1998), en sus planteamientos sobre adquisición de lenguas simultánea, afirma que los niños pueden tener una sola gramática en el segundo estadio. Esto puede explicar el calco de estructuras sintácticas del inglés en las producciones que realizan en español como es el caso del orden sintáctico del adjetivo en los ejemplos 1 y 2 de la tabla 24. En el segundo caso vemos que usa la misma preposición (a) que acompaña el verbo *tratar* en inglés para las construcciones en infinitivo.

Los dos últimos ejemplos de la tabla corresponden a las muestras de dos niños estadounidenses residentes en Colombia. Observamos que aplican el mismo

orden que tiene el inglés para las preguntas incrustadas. Como lo afirman Selinker y Swain (1975) aplican la estrategia de la transferencia de lengua en las producciones en español.

Tabla 24 Aspectos sintácticos de las oraciones

Ej	Número de muestra	Error	Reconstrucción del mensaje
1	EL2MO0002	un chiquito lobo	un lobo chiquito
2	EL2MO0001	tratando a pegarlo	tratando de pegarlo
3	EL2MO0015	el niño no sabía donde rana está.	el niño no sabía donde esta la rana
4	EL2MO0016	el niño no sabe dónde el rana estaba	el niño no sabe donde estaba la rana

8.3.1.1 Errores de conjugación

La falta de concordancia de persona singular o plural y verbo se da a nivel intralingual porque el aprendiente no interioriza todavía que debe haber esa concordancia en la oración. Se da principalmente en la selección de personas plurales y singulares para los verbos, aplica singular cuando debería ser plural como en los ejemplos 2 y 3, también hay algunos casos en los que el aprendiente usa plural en vez de singular (tabla 25).

Tabla 25 Faltas de concordancia verbo sujeto

Ej	Número de muestra	Error	Reconstrucción del mensaje
1	EL2MO0013	la oso pequeño están asustados de la/, los loros	El oso pequeño está asustado de los lobos
2	EL2MO0014	los animales vive en/ en un/	Los animales viven en el Polo Ártico

Ej	Número de muestra	Error	Reconstrucción del mensaje
3	EL2MO0014	están la oso, um se um, am learning, am	el oso está aprendiendo a ...
4	EL2M00015	el niño dice "chao" y los ranas dice "chao"	el niño dice "chao" y las ranas dicen "chao"
5	EL2MO0006	y con su perro fueron afuera y cuentraron a→ una, encontraron una, una, unas cosa que vive las abejas y am, y también encontraron una, um [silencio], econtraron un animal porque	y con su perro fueron afuera y encontraron una cosa en la que viven las abejas y también encontraron un animal porque...

Podemos concluir que los niños residentes en Colombia están aprendiendo el sistema verbal y su concordancia para persona plural o singular. Con el verbo *estar* vemos un intento de concordancia en los sujetos, pero en los verbos *tener*, *decir* y *vivir* no lo hay. En este caso los informantes comunicaron sus ideas pese a no usar una estructura gramatical correcta, tenemos entonces que hay una simplificación (Selinker, Swain, 1975) que permite cumplir con la tarea de narrar la historia.

También tenemos el caso de un informante (ejemplo 6) que aplica correctamente las reglas de persona en la formación de verbos pero que todavía está en el proceso de aprendizaje de la forma del verbo en los casos de oraciones relativas. Teniendo en cuenta la dificultad que este tipo de construcciones puede traer en un estado inicial de adquisición vemos que se está haciendo uso de una estructura simple antes de pasar al uso de estructuras más complejas (Grosjean, 1998). La segunda causa de errores de concordancia a nivel verbal se da porque los niños no aprenden aún la conjugación del verbo según el sujeto de la oración (tabla 26). Estos errores parecen ser a nivel intralingual. Sobre esto tenemos que algunos autores como Torras (1994) atribuyen la dificultad a un proceso de

simplificación en el intento de comunicarse; por otro lado, Fernández (1995) cree que esto se debe a que el aprendiente de lenguas está haciendo una generalización de paradigmas. Creemos entonces que los niños hacen una simplificación y así reducen las hipótesis sobre el sistema lingüístico.

En inglés no hay diferencia entre la persona para la conjugación en el pretérito como sí pasa en el español, los informantes de estas muestras solo usaron la conjugación de la primera persona y la aplicaron en los casos de tercera persona, en las muestras se puede ver que los errores se dan en este tiempo, solo hay un caso de falta de concordancia de los sujetos en tiempo presente. Las dos primeras muestras corresponden a una informante en caso de adquisición bilingüe simultánea, los dos últimos ejemplos son el caso del niño migrante en Colombia.

Tabla 26 Errores en la conjugación de verbos

Ej	Número de muestra	Error	Reconstrucción del mensaje
1	EL2MO0012	la niño está buscando y buscando ____ árbol ... y no puedo	el niño está buscando y buscando en el árbol y no puede
2	EL2MO0012	la niño caí y buscaba y buscaba otra vez	El niño cayó y buscaba y buscaba
3	EL2MO0013	la oso polar fui donde los personas	El oso polar fue donde las personas
4	EL2MO0013	la perro fui con la oso polar	

8.3.1.2 Errores en la morfología del verbo

En las muestras también evidenciamos que algunos de los niños están en el proceso del aprendizaje y adquisición de los aspectos morfológicos de los verbos (tabla 27). Se generan errores por la sobregeneralización en la conjugación, y por el desconocimiento de la forma de los verbos pronominales y de la forma correcta del verbo en pretérito indefinido.

Tabla 27 Errores en la conjugación de verbos

Ej	Número de muestra	Error	Reconstrucción del mensaje
1	EL2MO0002	...y se ponieron en un botese pusieron en un bote...
2	EL2 MO0003	le puno la mano	...le puso la mano...
3	EL2MO0007	... y lo niño digue “shhhhh”	...y el niño dijo shhhh
4	EL2MO0013	... y un reino pu → pusilo en un punchy un reino lo puso en un...
5	EL2MO007	la perro ahm mira un cosa y el la niño miran un árbol y la niño caa, ca, calla y la niño “no puedo ahh buscar la rana” y la niño no quiero ah, ahí la niño am, a uhh y la niño y la niño calla	El perro mira una cosa y el niño mira un árbol y el niño cae (quería decir que el niño cayó del árbol)
6	EL2MO0012	la niño está feliz porque encontrar las ranas	...el niño está feliz porque encontró las ranas
7	EL2M00015	el niño no sabía donde rana está	el niño no sabía donde estaba la rana...

En los ejemplos 1, 2 y 4 los informantes no conjugaron correctamente el verbo, es una simplificación de la morfología del verbo. En el tercer ejemplo hay una sobregeneralización de la forma del verbo *decir*, el aprendiente usó la conjugación de la tercera persona y la mezcló con la conjugación de la primera persona *digue*. En el cuarto ejemplo confundió el verbo *caer* con *callar*. En los dos últimos ejemplos hay una simplificación ya que no conocía la conjugación de los verbos en pretérito indefinido e imperfecto. Al igual que en el caso del estudio de Silva- Corvalan (2014) observamos una dificultad en el sistema verbal aunque estos tiempos son menos complejos que los que encontró la autora con sus informantes en su estudio.

8.3.2 Análisis etiológico de los aspectos léxico semánticos

Previamente mencionamos que algunos de los errores léxicos incluían el calco de palabras, un intento de adaptación morfológica de los vocablos y el uso incorrecto de los verbos *ser* y *estar*. Analizando este aspecto desde el nivel etiológico vemos que los niños aplican estas estrategias para llenar las lagunas de vocabulario que surgen en su intento por comunicarse en la segunda lengua, podríamos decir que es una forma de compensación (tabla 28).

Tabla 28 Uso de léxico de la lengua materna en palabras

Ej	Número de muestra	Error	Reconstrucción del mensaje
1	EL2MO0003	el perro mira en una beehive	el perro mira en un panal de abejas
2	EL2MO0003	un deer lo garra ahí encima	Un ciervo lo agarra ahí encima
3	EL2MO013	los personas cast la oso polar	Las personas ven el oso polar
4	EL2MO0013	Perro eh became amigos con el oso polar	El perro se hizo amigo del oso polar
5	EL2MO0014	vive en el artic	Vive en el polo ártico
6	EL2MO0014	Está pulling la, los, la loto	Esta jalando el trineo
7	EL2M00012	los animales attack el (ni)ño	Los animales atacan el niño

Del ejemplo 1 tenemos que el vocablo *beehive* tiene tres palabras en español *panal de abejas*; en el tercer caso también tenemos que la palabra *became* se convierte en un verbo pronominal en español *hacerse amigo*. Estas muestras corresponden a un informante que ha adquirido el español de manera simultánea con el inglés y a otro que adquiere el español en Colombia después del inglés. Vemos en este caso que se aplica lo afirmado por Grosjean (1998), los niños están

usando un solo sistema léxico. Cabe resaltar que el informante de la muestra EL2MO0003 ha tenido bastantes vacíos léxicos pese a tener un mejor dominio de otros aspectos gramaticales comparado con los demás informantes.

En las muestras (tabla 29) también tenemos el uso del verbo *chequear* que está incluido en el diccionario de la Real Academia de la Lengua, el verbo es aceptado pero dentro de la frecuencia del español se usan otros como *buscar* o *mirar*. El uso del verbo *chequear* no es un error pero sí es una muestra de que los informantes lo usan porque su equivalente en inglés *check* es el más próximo a su lengua materna.

Los dos últimos ejemplos corresponden al uso de más de una palabra en inglés dentro de la oración, es una manifestación de una alternancia de código de un niño bilingüe que está en un estadio inicial del desarrollo de la segunda lengua (Cheatham y Ro, 2010). La informante del ejemplo cinco es un caso de adquisición consecutiva de la segunda lengua mientras que el último caso corresponde a una niña que está en un caso de bilingüismo simultáneo.

Tabla 29 *Uso de léxico de la lengua materna en palabras*

Ej	Número de muestra	Vocablos de la L1 usados durante las tareas
1	EL2MO0005	El niño está en la cama con un, con su perro y tienen miedo porque oyeron un ruido afuera y fueron a chequear
2	EL2MO0006	Y luego chequearon adentro de un hoyo del árbol
3	EL2MO0009	y ruero f(u)e a chequear que era y ruero te chequeó un árbol
4	EL2MO0009	y ruero te chequeó un árbol y ruero de ssss
5	EL2MO0014	es time to find the way to survive en la, en la wild
6	EL2MO0016	él se mira [silencio] wonder he

Uno de los aprendientes de español usa el verbo *irse* en vez de otras opciones como *alejarse* o *apartarse* (tabla 30), esto puede ser porque hasta ahora está aprendiendo el léxico en esta lengua y aún no conoce los diferentes vocablos que son más apropiados según los diferentes tipos de enunciados. Algo similar pasa

con el verbo *asustar* y el verbo pronominal *asustarse*, el aprendiente todavía no conoce las diferencias entre los dos verbos.

Tabla 30 *Uso de los verbos asustar e irse*

Ej	Número de muestra	Uso de verbos
1	EL2MO0012	Yo veo que un niño tiene un una rana y la rana está asustado y se fue de lo niño y lo niño buscaba y buscaba pero no estaba (en el contexto de la conversación es apropiado usar el verbo apartarse o alejarse)
2	EL2MO0006	y las abejas vinieron y se sustaron el perro (usan el verbo pronominal <i>asustarse</i> en vez usar el verbo <i>asustar</i>)

Frente a estos aspectos podemos plantear que los aprendientes están en una etapa transitoria y que su caudal léxico puede ampliarse a medida que aumenta el aducto. Igualmente, estas deficiencias en la riqueza del vocabulario se sustentan en la hipótesis que en un primer estadio los informantes usan un sistema léxico para las dos lenguas (McLaughin en Grosjean, 1998).

8.3.3 Análisis etiológico de los aspectos fonéticos

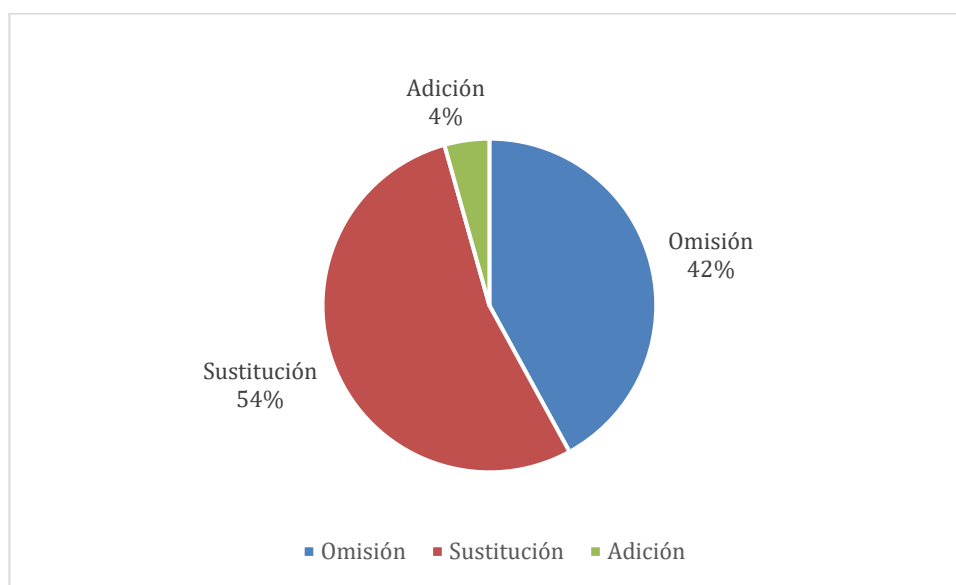
Presentamos en este apartado un análisis de los errores segmentales en las producciones de los informantes. Incluimos también la descripción de los errores dentro de la sílaba, el análisis del uso de pausas llenas y el alargamiento vocálico. Así como lo presentamos en la taxonomía del marco metodológico, hemos clasificado los errores fonéticos dentro de las categorías de: sustitución, omisión, inserción, alargamiento vocálico y pausas llenas.

En comparación con los errores léxicos y gramaticales vemos que entre los informantes hay menos uniformidad (figura 6), algunos cometieron más errores por la omisión de fonemas o la sustitución de los mismos, mientras que otros no cometieron errores o lo hicieron en menor cuantía. Entre los factores que pueden influir está si es una adquisición simultánea o consecutiva (Grosjean, 1998).

Otro factor que influye para que algunos informantes hayan cometido más errores que otros es la edad de adquisición de la segunda lengua, algunos informantes están aprendiendo a articular la lengua para producir los sonidos que escuchan por lo tanto pueden ser más comunes los errores a nivel intralingual que interlingual. En este aspecto incluso podríamos ver similitudes entre el proceso de adquisición de una segunda y una primera lengua (Bialystok, 2001).

Los errores que analizamos los clasificamos en tres grupos: omisión, sustitución y adición. El uso de pausas llenas y alargamientos vocálicos los incluimos en el análisis, pero no en el conteo puesto que no son errores que interfieran en la comprensión del mensaje. Como pueden ver en la figura 6 la mayoría de los errores se dieron por la sustitución de fonemas y sílabas, seguido por el fenómeno de omisión y finalmente por la adición.

Figura 6 Clasificación de errores fonéticos



8.3.3.1 Errores fonéticos por omisión

La omisión se da cuando el informante no pronuncia un fonema o una sílaba completa. A nivel de sílabas la omisión se presentó en 13 casos, en cuanto a los fonemas se evidenciaron 13 casos también. En el caso de los diptongos una de las informantes omitió una de las vocales en la sílaba, dijo *tene* en lugar de *tiene*, como se puede ver en el ejemplo 5 de la tabla 31. En esta lista también tenemos otros

errores que no incluimos en la tabla como la omisión de la *u* en el diptongo de la palabra *fue*, la letra *o* en *fue a ver unas _bejas*. También se omitió la vocal *o* en la palabra *oyó* porque la palabra previa terminaba con la misma vocal.

A diferencia de los hablantes de portugués estudiantes de español en el estudio realizado por Mesquita y Palacios (2017) vemos que en este grupo sí hay un mayor número de errores en la pronunciación de sonidos vocálicos. Esto podemos atribuirlo a que los niños apenas están aprendiendo a articular el aparato fonador para producir unos sonidos o porque tienen dificultades para emitir algunos por los hábitos de articulación de su L1 y porque en inglés hay un mayor repertorio de sonidos vocálicos lo que les dificulta encontrar la equivalencia en español. Respecto a los hablantes de francés como primera lengua también hay algunas omisiones de sonidos consonánticos como se puede ver en las dos últimas muestras de la tabla.

Tabla 31 Errores fonéticos por omisión

Ej.	Número de muestra	Error
1	EL2 MO0006	luego ahí no se _sustaron
2	ELE MO007	la niño está du_miendo
3	EL2 MO0009	ruero _yo un rido
4	EL2 M00015	el niño __contró [silencio] l→ el rana
5	EL2 MO016	el niño tene un rana
6	ELMO0020	Mira en que el (d)ice a su perro estar en silencio
7	ELMO0020	Se esconde en un hueco y dento de ese hueco ve un lobito

Algunos trabajos previos han listado errores más comunes en los hablantes de español como segunda lengua o lengua extranjera. Observamos que la pronunciación del fonema para la letra */r/* es complicado tanto en inicio como en mitad de palabra, así como lo explican Blanco y Nogueroles (2013). Una de las

acciones más comunes en los angloparlantes aprendientes de español es la eliminación de la /r/ al final de sílaba o palabra y su sustitución por un alargamiento de la vocal precedente como sucedió en el segundo ejemplo de la tabla 31.

Respecto a la omisión de la primera sílaba en palabras como *asustaron*, *había*, *agarra* podemos concluir que se debe a que los informantes tienen dificultad puesto que en español la articulación es más abierta. Para Giovanni et al (En Backhouse, 2011), una de las dificultades de los angloparlantes es que abren poco la cavidad bucal para hablar, esto les dificulta la pronunciación de sonidos con articulación más abierta como los del español.

8.3.3.2 Errores fonéticos por sustitución

Los casos de sustitución se refieren a las situaciones en las cuales el informante sustituye un fonema por uno de más fácil emisión o conocido por él. En la presente clasificación podemos ver que las sustituciones se dan porque algunos fonemas del español tienen una realización diferente a la que tienen en su L1. La sustitución de fonemas y sílabas se dio en 37 casos.

Vemos algunas similitudes en relación con clasificaciones previas como la de Blanco y Nogueroles (2013), el fonema prepalatal y nasal /ɲ/ es pronunciado como dos fonemas [nj] así como se evidencia en el ejemplo 2. Al igual que podemos observar que en la lista de errores uno de los informantes sustituyó la pronunciación de /r/ por la aproximante retrofleja del inglés (ejemplos 1,3 y 4). La sustitución también se dio en el caso de los diptongos y algunos sonidos consonánticos (tabla 32).

Tabla 32 Errores fonéticos por sustitución

Ej.	Número de muestra	Error
1	EL2MO0004	y arboles atrás con pero
2	ELEMO0007	con la nino está
3	EL2 MO0006	se metieron ariba de una roca..

Ej.	Número de muestra	Error
4	EL2MO0006	Se cayeron un am río
5	EL2MO0009	una niña destaba momiendo
6	EL2MO0009	ruero _yo un rido
7	EL2 MO0011	uno helado, uno lama
8	EL2 MO0014	pelo , para venderla pelo

También hay otras faltas que no incluimos en la tabla como en el caso de los sonidos de las grafías g y j, una informante cometió una falta en la conjugación y pronunciación, no dijo *dije* sino *digue*, en la última oración la informante trató de decirlo correctamente “chao **dije** las ranas”. No es claro si esta falta es una equivocación momentánea o algo sistemático en el aprendiente, de ser algo frecuente podríamos afirmar que la niña se equivoca en la pronunciación y conjugación del verbo *decir* en pretérito indefinido. También está el caso de la sustitución del diptongo *ue* en la palabra *muestran*, cambio de un diptongo por una sola vocal *o* resultando en la palabra *mostran*.

Finalmente, los resultados nos sugieren que los informantes todavía están en el proceso de adquisición de los fonemas que representan las letras ñ y ll. Hay fonemas similares en su L1; sin embargo, parece que no están produciendo estos sonidos como se hace en español. Visto desde la hipótesis de la criba fonológica de Trubetskoi (1973) observamos que en la producción de los sonidos los informantes aplican los mismos procedimientos que usan para producir los sonidos en inglés. Por otro lado, en algunos sonidos parece haber dificultades propias del desarrollo de la primera lengua, la pronunciación de la /rr/ no es como el de una vibrante múltiple y la /ʎ/ se pronuncia como una /l/ como sucedió en el caso del informante que dijo *lama* en vez de *llama*

Comparado con los estudios previos mencionados en la revisión de los antecedentes de este trabajo (de Mesquita y Palacios, 2019) observamos diferencias en cuanto a que fonemas consonánticos problemáticos son distintos. Haciendo un análisis contrastivo del español con el inglés y el portugués podemos

ver que para la primera lengua los errores se dan en fonemas como: /ɲ/, /r r/; en la segunda lengua se dio una variedad de problemas como la confusión de sonidos vibrantes o simples con velares, uso de sonidos alveolares sordos como sonoros entre otros.

8.3.3.3 Alargamiento vocálico y uso de pausas llenas

Por último, incluimos en este análisis los 26 casos de alargamiento vocálico y uso de pausas llenas (tabla 33). Los alargamientos vocálicos se dieron cuando el informante dudaba o buscaba en su mente las palabras para continuar con la tarea. A diferencia de Blanco y Nogueroles (2013) no fueron constantes los casos de alargamiento en vocales tónicas. En las pausas llenas sí vemos que los informantes acudieron a su lengua materna, en las situaciones de duda usaban pausas como *amm* y *uhh*.

Tabla 33 Alargamiento vocálico y pausas llenas

Ej	Número de muestra	Alargamiento vocálico y pausas llenas
1	EL2MO0004	están a→ agarrando la luna y el sol
2	EL2MO0004	// un/ umm también hay un pez/ umm aja, un pescado ok y am/ que está con personas que están usando
3	EL2MO0005	luego am fue atrás, fue a un lago
4	EL2MO0006	afuera y cuentraron a→ una, encontraron una
5	EL2MO0007	, está→ eh, eh, eh no la perro ahm mira un cosa
6	EL2MO0010	Yo veo una unicornio y un pez y yo veo am → unos, unos ah
7	EL2MO0014	ahh, que ah, am gente la la, am, am , lo siento, quiere am, am, am, am [silencio], quiere [silencio], am , muere las/, las osos

Ej	Número de muestra	Alargamiento vocálico y pausas llenas
8	EL2MO0012	buscaba otra vez y un reino pu→ pusilo en un punch

Nuevamente vemos una transferencia en el caso de las pausas. No obstante, este proceso no afecta la comunicación. Relacionado con los estudios de la interlengua en los niños vemos que es una estrategia más para cumplir con la tarea de comunicación (Dumas, Selinker, Swain, 1975)

8.4 Otros hallazgos

8.4.1 Uso de conjunciones

Dentro de este apartado relacionamos el uso de conjunciones por parte del aprendiente. En este caso no estamos hablando de un error sino de la aplicación de estrategias para comunicar un mensaje. Puede ser que, por su edad, los informantes todavía no hayan adquirido los diferentes elementos para enlazar las oraciones y hagan uso repetido de la conjunción *y*. A continuación, presentamos algunas de las muestras en las que se presentó este caso:

Tabla 34 *Uso de conjunciones*

Ej	Número de muestra	Uso de conjunciones
1	EL2MO0009	Yo, una niña destaba momiendo y ruero _yo un rido y ruero f_e a chequear que era y ruero te chequeó un árbol y ruero de ssss y ruero un venado desertaron y ruero tres cayeron a la agua y miraron de um. ¿Ya es todo? [silencio] Y ruero, de miraron un (o)bejas y ruero desto miraron desto y ruego miraron un um venado y rurgo te cayeron a la agua y reuro te [silencio] am se fueron pa tras a

Ej	Número de muestra	Uso de conjunciones
		un yate, yate fueron al agua y ruero se [silencio] fueron pa tas a la casa?
2	EL2MO0012	Yo veo que un niño tiene un una rana y la rana está asustado y se fue de lo niño y lo niño buscaba y buscaba pero no estaba y los animales attack el __ño, yo vi que la niño está buscando y buscando árbol y no puedo y las abejas se mil la niño caí y buscaba y buscaba otra vez y un reino pu→ pusilo en un punch

Vemos que los niños están simplificando para comunicarse efectivamente. Desde la adquisición consecutiva de lenguas es una estrategia (Grosjean, 1998) y desde la teoría de la interlengua de Dumas, Selinker y Swain (1975) también observamos una puesta en práctica de estrategias para comunicarse.

Estos informantes han adquirido el español como segunda lengua y dada su edad no han estudiado de manera formal las diferentes palabras para establecer relaciones de subordinación y coordinación a nivel oracional. Han aprendido español por la conversación que sostienen con sus padres y solo en tres casos han tomado unas clases de español en el colegio, cabe resaltar que estos estudiantes reciben todas las clases en inglés.

A pesar de no contar aún con un repertorio de palabras para hacer un enlace en el nivel oracional, encontramos que estos informantes no desistieron en su intento de realizar las tareas. Solo en algunos casos los informantes desistieron de la tarea porque no contaban con los recursos lingüísticos para hacer la narración y descripción de las imágenes. En estos casos los informantes fueron explícitos en manifestar que no podían continuar o usaron su lengua materna para tratar de terminar la tarea.

Tabla 35 *Situación evasión 1*

Transcripción conversación	Número de muestra: EL2 MO0011
<p>ENC: Despacio INF: ¿qué? ENC: Mira la imagen y me dices que ves INF: Yo veo una ENC: Háblale al (encuestador señala el celular) INF: Yo veo una unicornio y un pez y yo veo am→ unos, unos ah, unos, uno elefante y y uno, uno helados y uno a/ lama ENC: Un momentico porque hay ruido [Ruido de fondo continuo: tractor] INF: y yo veo uno cabeza. Eso es todo.</p>	

Tabla 36 *Transcripción situación evasión 2*

Transcripción conversación	Número de muestra: EL2MO0014
<p>ENC: Cuéntame que ves INF: El lobo está, está viendo oso, ehh, la, la oso pequeño están asustados de la/, los loros y/, y los animales vive en/ en un/ en un/ am, um, vive en/ el artic y/ [ruido de fondo continuo: movimiento de sillas] pero la, pero las, los personas que/ am, tienen las loros, lobo ENC: ¿quieres ver más? [ruido de fondo continuo: movimiento de sillas] INF: ahh, que ah, am gente la la, am, am, lo siento, quiere am, am, am, am [silencio], quiere [silencio], am, muere las/, las osos para na, ah pelo, para venderla pelo, para am, para am, para um. Un lobo eh [silencio], am lasti y am, es/ time to find the way to survive en la/, en la wild. ENC: ¿y qué ves aquí por ejemplo? INF: ¿Estas? ENC: sí, ¿se puede tocar? Esperate, ¡ya! INF: Este es am y, y un poto y/ un muchacho, y un lobo, la luna [silencio] y muchos lobos ENC: ¿y qué están haciendo? INF: está pulling la, los, la loto y el oso en un dogfish [silencio]. ENC: ¿y qué pasa aquí? INF: [silencio] están la oso, um se um, am learning, am.</p>	

Las dos últimas muestras dan cuenta de las situaciones en las que los informantes prefirieron evadir la tarea antes de continuar con la comunicación. Puede ser que los niños hayan desistido de la tarea porque no contaban con el léxico necesario o por algún factor motivacional.

8.4.2 Análisis del uso del pronombre “yo”

Aquí vemos que dos de los informantes usaron el pronombre *yo* en la descripción y narración. No es posible identificar si ese pronombre lo usaron como un recurso para dar énfasis o por el hecho que el inglés es una lengua que a diferencia del español sí requiere el uso del pronombre explícito a nivel oracional. Más que hablar de un error consideramos que los dos informantes hicieron una transferencia sintáctica al momento de realizar la tarea solicitada.

En investigaciones previas se había observado que los niños bilingües (inglés-español) también transfieren este rasgo sintáctico al español (Silva-Corvalan, 2014), la autora encontró que en el habla de los niños hay una mayor tendencia a usar los sujetos pronominales, lo que confirma que uno de los rasgos de la interlengua es la permeabilidad (Baralo, 2004; Alexopolou, 2010) entendida como el uso de reglas de la gramática de la L1.

Ya que el inglés es la L1 tiene una mayor influencia y frecuencia de uso para los informantes, en el caso de los informantes hablantes de francés no hay interferencia notoria en el uso del pronombre “yo” en las tareas realizadas. Estos ejemplos (tabla 37) son un intento de construir una gramática transitoria (Cheatam y Ro, 2010) a partir del input que reciben en ambas lenguas. Los niños están aplicando e intercambiando las reglas sintácticas de la L1 y la L2 en sus producciones orales.

Tabla 37 *Uso del pronombre yo*

Número de muestra	Ejemplo
EL2 MO0001	yo les voy a decir lo que yo veo en esta imagen aquí: yo veo unos animalitos practicando para una movie y yo veo unos dos pins adentro de un fishcostume y veo dos gnomes ahí sentados en una crate
EL2 MO0002	y les voa decir lo que yo veo en este video/ yo veo un oso ahí con nieve, ahí del lado de él, yo veo un oso ahí al pie de toda la nieve, ahí

Número de muestra	Ejemplo
	escondiéndose y lobo lo están tratando de agarrar
EL2 MO0008	Yo miro un pescado con personas moviendo, yo miro una[silencio] una luna, yo miro una [silencio], un barco, yo miro (u)no [silencio], _no [silencio] árbol, yo miro un hueso, yo miro una [silencio] a sol, yo miro uno [silencio], yo miro [silencio], un [silencio] persona con [silencio] un[silencio], yo miro [silencio], yo miro [silencio] un, un [silencio], un nieve, miro un persona moviendo cosas con ropa, yo miro dos personas ahh con una lámpara, yo miro una (per)sona con papeles, yo miro una persona con nones pies
EL2 MO0010	Yo veo un unicornio y un pez y yo veo am→ unos, unos ah

8.5 Interlengua de los informantes

Después de hacer un análisis de cada una de las categorías presentes en la taxonomía que se propuso, es importante compartir un listado con la frecuencia de aparición de las dificultades, para así tener una visión general de la interlengua de los niños participantes en la investigación (tabla 38). Presentamos el número de errores por nivel de lengua y una subdivisión, a partir de los modelos de análisis de errores. De forma adicional, comentamos algunas generalidades por cada nivel de la lengua.

Tabla 38 Frecuencia de errores presentados por los informantes.

Nivel léxico	Uso de vocablos de la L1	35
	Creación léxica	1
	Ser y estar	3
	Préstamo léxico	1
	Lexemas con semas comunes pero no intercambiables	1
Total errores léxicos		41

Nivel gramatical	Artículo	Selección	65
		Adición	3
		Omisión	16
	Pronombres	Uso pleonástico pronombre "Yo"	23
		Adición	3
		Omisión	5
	Preposiciones	Adición	1
		Selección	10
		Omisión	4
	Adjetivos	Ordenación en la oración	4
		Adición	1
		Concordancia	7
		Ordenación de elementos	4
	Adverbio	Selección y omisión	1
		Ordenación	2
	Verbo	Ordenación	3
		Forma	11
		Omisión	1
		Concordancia persona plural o singular	12
		Concordancia sujeto	11
Conjunciones	Selección	1	
Total errores gramaticales			199
Fonético	Sustitución		38
	Omisión		32
	Inserción		4
	Distorsión		4
	Alargamiento vocálico		6
	Pausas llenas		20
Total errores fonéticos			104

8.5.1 Interlengua a nivel léxico

Podemos observar que la mayoría de los problemas a nivel léxico se dan por el uso de vocablos de la L1. Para Grosjean (1984) los niños bilingües usan solamente una palabra y no su correspondiente en la otra lengua en sus primeros estadios de adquisición simultánea; no obstante, las muestras recolectadas en este trabajo nos muestran que en todos los casos hubo problemas en la selección y uso de palabras en español (adquisición simultánea y consecutiva). Igualmente, los

resultados también nos sugieren que, a pesar de tener un nivel de competencia alto, los niños usan indiscriminadamente palabras de su L1 para comunicarse.

Los errores léxicos de estas muestras nos indican que los niños bilingües aún están en un estadio incompleto de su competencia léxica. Podemos ver dos de las consideraciones de Bialystok (2001) sobre estos niños, por un lado, están en un purgatorio intralingual, lograron hacer las dos tareas y sus habilidades comunicativas les permitieron usar las dos lenguas para cumplir con el ejercicio; por otro lado, vemos que sus habilidades y estrategias cognitivas están en desarrollo y por esto todavía no almacenan información completa en su memoria.

La capacidad lingüística a nivel léxico indica que los niños ya pasaron la fase de extender el significado de las palabras. Para Grosjean (1984) en el caso de la adquisición simultánea, los niños asociaban a un significante varios significados. Sin embargo, las muestras de los informantes solo indicaron una alternancia de código (code-switching) a nivel de sustantivos y adjetivos, que se daba más porque los niños no tenían la palabra en español para expresar significado (tabla 39).

Tabla 39 Ejemplos alternancia de código

Número de muestra	Ejemplo
EL2MO0001	yo veo unos animalitos practicando para una <i>movie</i>
EL2MO0012	los animales attack el niño
EL2 MO0020	...después el <i>renne</i> lo empuja y cae
EL2 MO0019	Las focas mirando el lobo con que no están <i>seguros</i>

Sobre los estadios referenciados por Grosjean encontramos que los informantes ya están en el segundo, los niños tienen un léxico para ambas lenguas, pero una gramática, aunque en algunas ocasiones recurren al léxico de su L1. También se dan los compuestos de palabras de la L1 con la L2 como en el caso de la palabra *trackas* que mencionamos previamente. Los niños hablantes de francés

tienen un alto nivel léxico; sin embargo, aún tienen algunos vacíos que llenan con palabras de su primera lengua.

Observamos como los hablantes de E/L2 residentes en Canadá, y cuya primera lengua es el francés, hacen uso de otros recursos discursivos. En algunos momentos no encontraban la palabra en español para comunicar sus ideas; sin embargo, los niños usaron palabras con significados similares o usaron más de una palabra cuando no tenían disponible el verbo adecuado.

Tabla 40 Ejemplos alternancia de código

Número de muestra	Ejemplo	Reconstrucción del mensaje
EL2MO0018	y el lobo estuvo gritando para sus amigos	y el lobo estuvo aullando a sus amigos
EL2MO0020	Mira en que él (d)ice a su perro estar en silencio	Mira que el le dice al perro hacer silencio
EL2MO0020	El perro mira donde hay las abejas	El perro mira donde están las abejas
EL2MO0021	después el lobito se corrió a hacer miedo a las focas que entraron en el agua	después el lobito se corrió a asustar a las focas que entraron en el agua

Finalmente, la informante de la muestra EL2MO0021 hizo una corrección, en un primer momento no tenía la palabra pero después uso el vocablo apropiado para describir la escena: *todos los lobos llevan pequeño, el **osito** a su casa.*

8.5.2 Interlengua a nivel gramatical

En relación con los errores léxicos y gramaticales, vemos que gran parte de las dificultades se dan por la concordancia del artículo con el sustantivo. En un caso se desconocieron las excepciones: *el agua*, mientras que otros niños parecían desconocer el correcto uso: *la niño, le cartón, el rana, los personas, la oso*.

Vemos nuevamente el uso de estructuras simples antes de moverse a las complejas. La generalización de algunas reglas y la transferencia del idioma más simple al complejo (Bialystok, 2001), esto puede explicar porque los niños simplificaron en varias ocasiones la conjugación de los verbos en relación con el sujeto. Los dos hablantes de francés parecen ya tener fija la gramática para el español, en este aspecto solamente hubo un caso en el que el informante dijo *la mar* sin embargo esto parece ser más una falla que un error en la producción ya que previamente había usado el artículo correcto para referirse a este sustantivo. (tabla 41).

Tabla 41 Ejemplos de simplificación

Número de muestra	Ejemplo
EL2 MO0004	él es cerca del le cartón
EL2 MO0013	la oso polar <i>fui</i> donde las personas
EL2 MO0019	...y el oso se fueron a la mar

Otros aspectos a nivel gramatical que causan más problemas son los relacionados con la conjugación de verbos. Algunas de las diferencias a nivel verbal entre inglés y el español se dan porque en esta última lengua el verbo cambia según la persona y el tiempo. Los niños aplicaron la conjugación de la primera persona y la extendieron a otros verbos: *La niño está buscando y no puedo, la niño dije, la oso polar fui*.

Los niños hablantes de francés como primera lengua cometieron menos errores en cuanto la conjugación, la concordancia de persona y el uso de tiempos verbales. Incluso se dio un caso en el que la aprendiente corrigió lo que quería decir:

se fueron a la mar y encontrado, encontraron un país. Estos dos informantes también tenían un mejor manejo de los artículos.

Un aspecto común de los niños con adquisición consecutiva es la simplificación y la hipergeneralización de reglas como parte de sus estrategias, visto desde el proceso de desarrollo en la adquisición de segundas lenguas (Grosjean, 1984). Igualmente coincidimos con el autor cuando afirma que en el segundo estadio de adquisición simultánea se tiene un sistema para las dos lenguas.

Más que hablar de una interlengua, creemos que estos errores se deben a un proceso natural de desarrollo cognitivo, este entendido como los estadios por los que también pasan los niños en el aprendizaje de la lengua materna (Dulay et al, 1982). En esta fase de desarrollo también hay una influencia bidireccional (Mathews y Yip, 2007), aún cuando no tenemos muestras de la expresión oral en inglés observamos que existe una transferencia de a L1 en la ordenación de elementos dentro de una oración (tabla 42).

Tabla 42 Ordenación de elementos

Número de muestra	Ejemplo
EL2 MO0004	un <i>chiquito</i> castillo atrás
EL2 MO016	el niño no sabe donde el rana <i>estaba</i>

Esta bidireccionalidad se refleja también en el uso del pronombre *yo* a nivel de la oración. El inglés es una lengua que sí requiere la inclusión de los pronombres a nivel de la oración. Algunos de los niños incluyeron el pronombre *yo* por transferencia de su L1. Como lo mencionamos previamente las muestras de los hablantes de francés no presentan estos problemas en el uso de pronombres.

Algunos errores gramaticales que pudimos observar en los niños hablantes de francés tienen que ver con aspectos discursivos, uso correcto de artículos con función anafórica y concordancia de adjetivos con sustantivos como lo podemos ver en la lista de la siguiente tabla.

Tabla 43 Errores gramaticales hablantes francés L1

Número de muestra	Ejemplo
EL2MO0018	hay hartos cámaras
EL2 MO0019	el oso está corriendo y el lobo está persiguiendo
EL2MO0018	...y un cofre que guardan las cosas

8.5.3 Interlengua a nivel fonético

Los errores a nivel fonético se pueden explicar desde dos posiciones, una que habla sobre la interferencia o transferencia de la L1 de los aprendientes, dentro de esta, explicamos los casos de pausas llenas de los informantes que son las más usadas en el inglés: *uhh*, *amm*. Esto lo explica Corder (1981) desde la transferencia de los hábitos articulatorios de la L1, donde la interlengua de un aprendiente muestra los patrones de la pronunciación de la L1. Para los hablantes de francés vemos un buen uso de pausas llenas del español lo que sugiere que no hay una marcada interferencia en este aspecto.

Tabla 44 *Uso de pausas llenas en español de hablantes francés L1*

Número de muestra	Ejemplo
EL2MO0018	Hay un muñecos en de películas que vemos y umm la luna Y umm. Y hay un castillo ehh al fondo y también ehh un perro con un hueso
EL2 MO0022	Veo un estudio de, de película, emm, [silencio] eh, veo también cámaras Ehh hay ovejas eh que saltan sobre la cama dos enanos, amm, ehh, la escuela, un sol y una luna

La otra causa de los errores y expuesta por diferentes autores (Burt, 1982; Grosjean, 1984) se explica desde la hipótesis del desarrollo que sugiere que solo al final del proceso de adquisición es que los niños tienen un mayor dominio de algunos fonemas, con esto explicaríamos el paso para aprender la pronunciación de los fonemas /ɲ/ y /r/ /r/, este último fonema también causa algunas dificultades para los hablantes de francés como L1 ya que ellos tuvieron dificultades para pronunciar las palabras *perro* y *parece*. Con la hipótesis de desarrollo también podemos explicar la omisión de vocales en diptongos: *tene*, o los cambios vocálicos: *mostran* por *muestran*.

Igualmente, Grosjean (1984) concluye que los niños bilingües y monolingües tienen un desarrollo muy similar en aspectos fonológicos y por lo tanto producen unos sonidos antes que otros y que los bilingües de adquisición consecutiva tienden a reemplazar algunos sonidos por otros, que no están necesariamente en sus lenguas maternas.

9. Recomendaciones para el tratamiento didáctico de los errores

De las muestras obtenidas y los datos analizados previamente encontramos que los niños cometen errores en todos los niveles: gramatical, fonético y léxico. Por lo tanto, presentamos a continuación algunas recomendaciones para mejorar la competencia oral de los niños y contribuir a enriquecer la adquisición del español como segunda lengua.

Una parte fundamental del proceso de adquisición es la necesidad de proporcionar un aducto enriquecido al aprendiente. La diferencia entre la sintaxis y la fonética con el léxico es que este último sí necesita ser aprendido mientras que los dos primeros se pueden adquirir con la exposición (Bialystok, 2001). Por lo anterior es importante desarrollar actividades a través de la lectura, canciones y juegos para que presenten vocabulario al aprendiente.

Para enseñar el léxico a los niños se pueden incluir ejercicios con bastantes estímulos visuales. Un ejemplo, es el instrumento para la recolección de información que utilizamos en este proyecto, en donde se suscitaba la producción mediante una secuencia que contenía animales. Las edades de los informantes pueden también permitir incluir actividades que relacionen el animal con los sonidos que emite. Esto se puede hacer a través de canciones, rondas infantiles, manualidades y escritos sobre el papel. Es importante hacer esfuerzos para que se permita el almacenamiento de palabras en la memoria a largo plazo. Proponer actividades para que se aprendan las palabras y sus sinónimos, antónimos y los sonidos de las palabras, creando redes semánticas, lo que aumenta el bagaje léxico del niño.

Para la gramática tomamos en consideración a Corder (1981) sobre el nivel de incompatibilidad de los aprendices y las necesidades comunicativas. Dado que los problemas de los aprendices les permiten solventar los vacíos en la comunicación consideramos importante la exposición a un aducto ajustado a las necesidades y habilidades de los niños. En el marco teórico y en el análisis de datos mencionamos que los aprendientes, en este caso los niños, por su particularidad de estar en situaciones de adquisición del español simultánea y consecutiva tienen una

influencia birideccional en ambas lenguas. Estos niños están en una etapa que procesan el aducto del español y el inglés.

Retomando las sugerencias de Corder (1981) consideramos que la toma de ese aducto por parte de los niños debe ser provechosa y ajustada a sus necesidades y capacidades cognitivas, en otras palabras, a su edad. Ya mencionaba el autor que muchos de los errores se pueden dar porque la mente del aprendiente no está preparada para recibir ese aducto.

El uso del metalenguaje se debe dar de manera graduada teniendo en cuenta también los conceptos que se enseñan en la primera lengua. De este modo el niño enriquecerá el aprendizaje de los dos idiomas. El profesor o padre de familia puede incluir en las explicaciones conceptos como artículos, sustantivos y género de las palabras lo que, con el tiempo, ayudará al niño a diferenciar y aplicar las reglas específicas cuando se comunica en los diferentes idiomas.

Los aspectos como la conjugación de los verbos, la morfología y las preposiciones se deben abordar de manera gradual. Una ventaja de estos niños es que tienen un contacto directo con el español, esto les facilita el acceso a muestras de lengua reales y da la oportunidad de práctica en ambientes naturales más que la situación artificial de un ambiente de clase. Las actividades de lectoescritura en español desde los siete años son una ayuda para acercarse al código escrito, para conocer algunas reglas gramaticales, el metalenguaje y las conjunciones. Esto puede hacer más rico el repertorio de elementos de enlace oracional que los niños pueden adquirir para enriquecer el discurso.

Para solventar los errores en el nivel fonético sugerimos que el profesor o padre de familia se apoye en actividades que refuercen la pronunciación de sílabas que fue lo identificado en la lista de errores. Las actividades pueden incluir ejercicios de énfasis en palabras y acentuaciones (Gil, 2007). Para la correcta pronunciación de las vibrantes se pueden hacer rondas y canciones o jugar al karaoke. Lo importante es guiar al niño en la identificación de estos sonidos y acostumbrarlo a la pronunciación en español. Algo similar sugerimos para el sonido de la grafía ñ.

Finalmente enunciamos algunos de los puntos de Tomlinson (1998) sobre el diseño de materiales: ayudar a los aprendientes a sentirse seguros, llamar la atención sobre aspectos lingüísticos del input y considerar los aspectos emocionales del aprendiente. Por otro lado, de los lineamientos del Marco Común Europeo (MCE) creemos que es fundamental proporcionar un apoyo visual, mucho más si son niños ya que entre más estimulación reciba más fácil podrá procesar y almacenar esta nueva lengua.

10. Conclusiones y perspectivas hacia el futuro

Presentamos en este apartado una serie de conclusiones a partir de los objetivos propuestos para esta investigación y los resultados del análisis de datos. En la primera parte incluimos unas reflexiones sobre los principales errores de los niños, sus causas y la relación con el proceso de adquisición de la segunda lengua. En la segunda parte presentamos los alcances de esta investigación junto con los limitantes en el desarrollo de la misma. Finalmente, compartimos algunas propuestas investigativas que se podrían realizar en el futuro a partir del trabajo desarrollado y los hallazgos obtenidos.

El objetivo general de este trabajo era identificar los errores más frecuentes en las producciones orales de un grupo de niños hablantes de español como segunda lengua. Encontramos que los errores se dan con mayor frecuencia a nivel gramatical, con un total de apariciones de 109 errores, luego vienen las dificultades a nivel fonético con 104 errores y finalmente, los problemas con el léxico con un total de 41 errores.

La categoría gramatical más problemática para los niños es la correcta concordancia del artículo y sustantivo con un total de 64 errores. A nivel fonético los niños todavía tienen dificultades para usar algunos fonemas propios del idioma español y por ende hacen una sustitución por fonemas de su L1 (inglés). Los hablantes de francés como L1 tienen unos errores aunque solamente en la pronunciación del fonema /r/ /r/. Encontramos entonces que los errores fonéticos de los niños se dan por dos causas principalmente: la transferencia y los factores de desarrollo; situación muy similar a la que se presentó en otros trabajos sobre el aprendizaje de la L2 que revisó Grosjean (1984).

Por los objetivos de este estudio no pudimos hacer una comparación con la pronunciación de un adulto aprendiente de español como segunda lengua; sin embargo, podemos ver que nuestros informantes van a tener una mayor posibilidad de pronunciar mejor las palabras si tenemos en cuenta a Ortega (2009) quien considera que si el aprendizaje de la L2 se da antes de los siete años hay mayor posibilidad de alcanzar las habilidades perceptivas de un hablante nativo. La mayoría de los errores de nuestros informantes también son similares lo que sugiere

que son errores de desarrollo comunes en el proceso de adquisición de una primera lengua.

A nivel léxico encontramos una alternancia de lenguas. Para Bialystok (2001) es normal ver esta alternancia de código en los niños bilingües, ya que siempre están incorporando aspectos de ambos idiomas en la comunicación. En las muestras obtenidas encontramos 35 palabras correspondientes a la lengua materna de los aprendientes y coincidimos con Grosjean (1984) quien afirmaba que generalmente, los niños alternan entre lenguas para reemplazar sustantivos y adjetivos.

Los participantes del estudio tienen las dos características: adquisición simultánea y consecutiva. La mayoría de los niños que adquirieron el español antes de los tres años de edad ya están en el tercer estadio, tienen dos sistemas léxicos, pero aún hay algún déficit de palabras (Bialystok, 2001) que los obliga a usar su L1 o usar sinónimos para expresarse. Por otro lado, los niños de adquisición consecutiva extienden el uso de los significados para transmitir sus mensajes. Cabe anotar que muchos de estos errores pueden ser transitorios y se pueden solventar si hay oportunidad de recibir un aducto constante a lo largo del proceso de adquisición y aprendizaje.

El limitado uso de conjunciones que refleja el aspecto bidireccional de la lengua de estos niños puede deberse a un proceso de desarrollo de la L1 y L2 o también, puede implicar que estos recursos son más ricos en el inglés y francés. No obstante, este estudio no tenía el objetivo de identificar el avance de este aspecto en la L1. Un estudio comparativo podría responder a este interrogante que nos deja la actual investigación.

De la lista de errores planteados por Dulay et al. (1982) encontramos que los niños con frecuencia omiten morfemas gramaticales como en el caso de la conjugación de verbos, regularizan formas y alteran el orden de los elementos de la oración, aunque en una menor cuantía. Todo esto como parte del proceso de adquisición y desarrollo de la segunda lengua. Vemos que estos niños pueden tardar un poco más adquirir y aprender diferentes matices de la sintaxis del español. Nuevamente coincidimos con Bialystok (2001) quien afirma que los niños bilingües

demoran un poco más que los monolingües para aprender correctamente la sintaxis de la lengua.

En lo que respecta al proceso investigativo encontramos que la selección de un instrumento de tipologías como la narración y la descripción permitió a los aprendices expresarse de acuerdo a su nivel y usar los recursos de la lengua para cumplir con la tarea asignada. En línea con la lingüística de corpus este instrumento también cumplió un doble propósito porque obtuvimos un corpus oral y transversal (Guilquin, 2015).

Las taxonomías propuestas ayudan a solventar una de las debilidades que Dullay et al. (1982) mencionaban sobre el análisis de errores. Esta no es una taxonomía simplista puesto que incluyó aspectos como la omisión, adición y ordenación de elementos junto con aspectos propios de la gramática del español y también usamos una amplia lista de autores (Grosjean, 1984; Bialystok, 2001; Costa, 2001; Ortega, 2009) que nos ayudaron a comprender el proceso de los informantes en la adquisición, aprendizaje y el uso de la lengua.

Sobre las muestras obtenidas alcanzamos el propósito de recabar los aspectos más importantes del léxico, la gramática y la fonética usadas por nuestros aprendientes. Además de esto también conseguimos unas muestras que pese a no estar transcritas con herramientas sofisticadas para el análisis fonético si permitieron su explotación desde un enfoque mixto que Bernal e Hincapié (2017) plantean como una característica o facilidad importante que presenta la lingüística de corpus.

Este número de muestras (22) es un aporte para el corpus de aprendientes de español del Instituto Caro y Cuervo. Cabe anotar que el corpus también cuenta con las transcripciones para cada muestra bajo el protocolo propuesto por la institución y que la información sobre los metadatos de cada muestra se organizó bajo los parámetros del proyecto CAELE/2. Igualmente obtuvimos un corpus selectivo (Tortuela y Listerri, 1999) que nos facilitó trabajar con lo que necesitábamos para este proyecto.

Posiblemente, uno de los limitantes de nuestro estudio es que por cuestiones de tiempo y logística no fue posible obtener muestras de nuestros participantes en

diferentes momentos, esto nos habría facilitado conseguir un corpus longitudinal que permitiría estudiar la evolución o fosilización de errores en el nivel de lengua de nuestros informantes.

También creemos que otro de nuestros limitantes fue no contar con muestras que dieran cuenta de la interacción entre los informantes, esto nos hubiera permitido estudiar la puesta en práctica de estrategias sociales y cognitivas en la comunicación o incluso el conocimiento de aspectos culturales de la segunda lengua por medio de los padres hispanos de los niños o del contacto de los niños con otros informantes, como en el caso de los migrantes en Colombia.

De los limitantes, los aciertos y los interrogantes que nos surgieron durante este proceso, como también de la lectura de los trabajos previos y el marco teórico tenemos algunas propuestas que serán una fuente de investigación hacia el futuro. Creemos que partir de la narración se pueden estudiar aspectos del contenido y los recursos lingüísticos como lo hizo previamente Fernández (1998) en un grupo de adultos. A través de la revisión del contenido se puede estudiar como el aprendiente estructura la narración, se podría medir la riqueza léxica, el uso de diferentes tipos de oración, los tipos de enunciados y el total de oraciones.

Otra posible línea de investigación en el futuro podría proponer una comparación del proceso de adquisición de la lengua en los niños bilingües y monolingües en diferentes niveles: gramatical, léxico, fonético, e incluso pragmático. Esto con el fin de encontrar similitudes en el proceso de adquisición de la lengua para informantes con estas características.

11. Anexos

Anexo 1

Instrumento para la recolección de datos

Apreciado participante

El Corpus de aprendientes de ELE/L2 (Español como lengua extranjera y segunda lengua) se consolida como un proyecto interlinea que pretende suplir las necesidades investigativas en el campo de la lingüística aplicada y la educación. Estas necesidades se atienden mediante el diseño y la construcción de un corpus que permita la explotación de muestras reales de lengua, producto de los procesos de aprendizaje de estudiantes de español como lengua extranjera y segunda lengua en el contexto colombiano.

La participación de su hijo/a en esta investigación no trae ningún riesgo asociado puesto que habrá confidencialidad con los datos proporcionados en este formulario. La información recopilada se empleará únicamente con fines académicos y no tendrá fines comerciales.

Así mismo, usted tiene derecho a formular las preguntas que considere necesarias y a que éstas sean contestadas satisfactoriamente durante el estudio y después de este. Cualquier duda o inquietud será resuelta comunicándose a estos correos:

diego.angarita@caroycuervo.gov.co

diana.hincapie@caroycuervo.gov.co

Al diligenciar este formulario usted manifiesta que da la autorización para que la información de su hijo/a se utilice con fines académicos.

Nombre: _____

Correo electrónico: _____

He leído y acepto los términos: Sí ___ No ___

Datos del niño/a

Nombre: _____

Edad: _____

Sexo: Hombre ___ Mujer ___

Nacionalidad: _____

País y ciudad de residencia: _____

Lengua materna: _____

Otras lenguas que el niño/a conoce: _____

Año o grado escolar: _____

Contacto con el español (seleccione todos los que correspondan:

Grupo familiar

Vecindario o comunidad de hispanohablantes

Escuela o colegio

Amigos

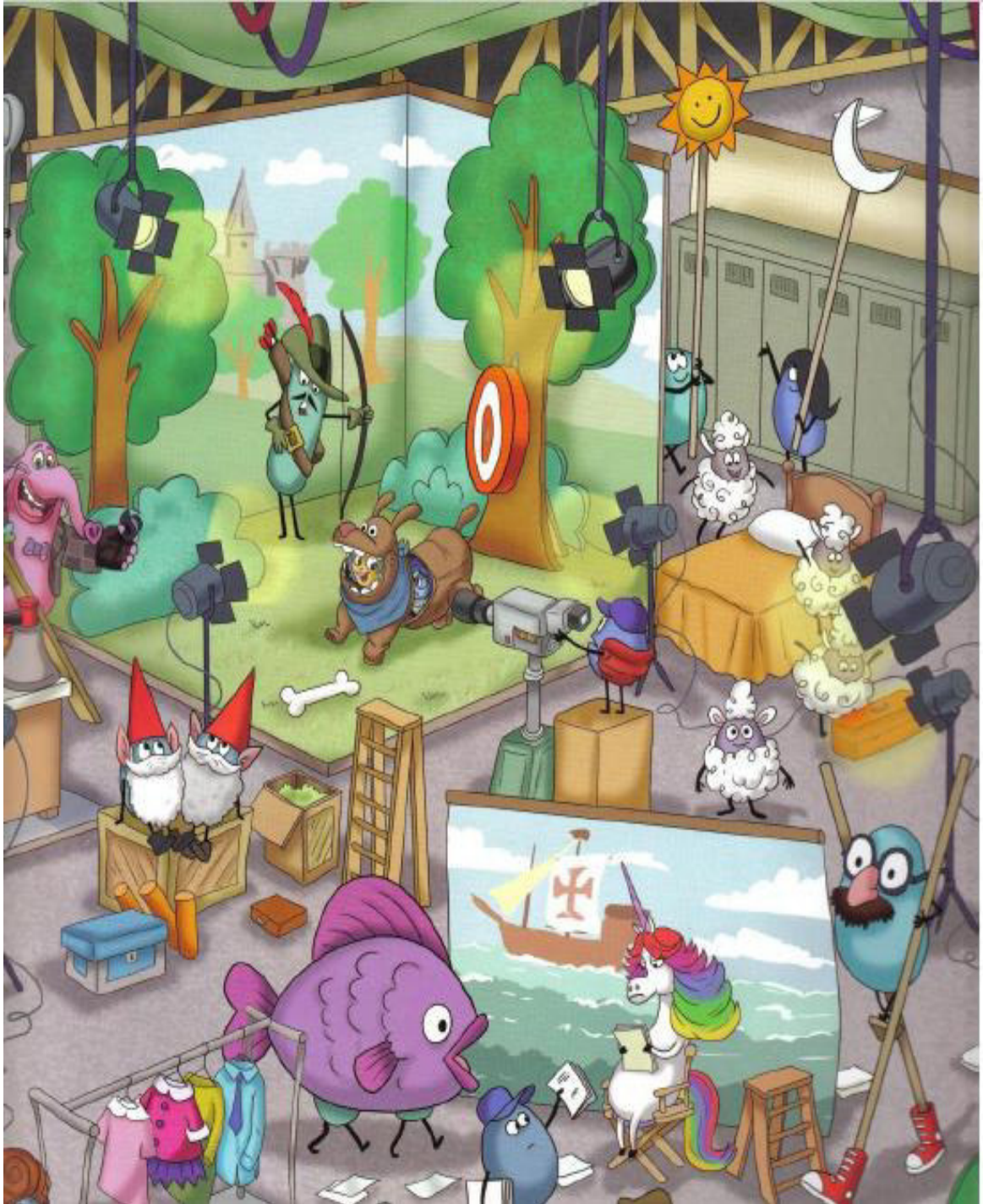
Residencia en una ciudad hispanohablante

Otro: _____

Tiempo aprendiendo español (en años): _____

Aplicación de la prueba

El investigador le pide al informante que describa la siguiente imagen:



En la segunda fase el investigador le pide al informante que narre una historia a partir de los videos que contienen solo imágenes, para este paso es necesario que el entrevistador lleve un dispositivo electrónico para reproducir los videos.

"El pequeño lobo"



http://youtube.com/watch?v=bdI-ZTBs_Xg

"René"



<http://youtube.com/watch?v=Vyh5wQ0Wt5s>

Anexo 2

Transcripción de muestras

EL2MO0001 0:31 (INF1)

INFO 1: Hola mi nombre es Samuel Daza y yo les voy a decir lo que yo veo en esta imagen aquí: yo veo unos animalitos practicando para una movie y yo veo unos dos pins adentro de un fishcostume y veo dos gnomes ahí sentados en una crate y veo una persona dentro de un dogcostume y hay un((vin)) ahí al lado con una borne? Tratando a pegarlo

EL2MO0002 1:38

INFO 1: Hola mi nombre es Samuel Daza y les voa decir lo que yo veo en este video/ yo veo un oso ahí con nieve, ahí del lado de él, yo veo un oso ahí al pie de toda la nieve, ahí escondiéndose y lobo lo están tratando de agarrar y él está corriendo también y está escondido a ver si él los ve para si esconde más, y él ve un chiquito lobo ahí abajo escondido y ve un/ un un lobo ahí en la ice, y veo un lobo ahí los dos sentados, sentados los dos y los dos están ahí y el lobo están ahí howling, y el polar bear lo está mirando y están dejando trackas de los pies de dejaron y el lobo se quiere entrar a la agua con los seals y los seals lo están pensando a ver y se ponieron en un bote y los dos están ahí y el oso lo está agarrando los palos y los está steering y el lobo piensa "how" y el lobo contra la familia y el oso ahí está/ y ven el oso está encima el bote con el lobo y los guemas lobos, los grandes, lo agarran y el oso contra la familia y el oso ahí está cerca por la agua en la nieve.

EL2 MO0003 1:41

INFO 1: Hola mi nombre es Samuel Daza y les voa decir este video se llama Rene Okay// yo veo un niño ahí con un perrito y hay una rana ahí adentro de un bote. El niño y el perro se están dumiendo en cama y la rana se está tratando escapar y con el niño y el perro se despiertan ya no está ahí y ven por la ventana a ver si lo ven pero no y están gritando afuera el nombre a ver si lo contran y el niño mira en un huequito y el perro mira en una beehive y el niño no ve nada ahí adentro y el perro tampoco y el niño mira en un árbol ahí adentro pero un árbol lo tira en el piso, el niño se para encima de una piedra y un deer lo garra ahí encima y lo tira con el perro abajo y los dos están en la agua y el niño dice "chito" para ver si ahí está la rana y sí hay de dos ranas, una familia ahí y con los niños ahí todos, y ahí ven la rana de él tenía, la agarró, le puno la mano y then ahí muestran todas las ranas ahí en un log encima.

EL2 MO0004 2:14

INFO 2: Hay un hueso y con/ él es cerca del le cartón y arboles atrás con perro un pero un, unas personas adentro, ahh, y un, una persona con un/ jarco! y ehh un chiquito castillo atrás// un/ también hay un pez/umm aja, un pescado y am/ que está con personas que están usando y hay otra persona con la cámara y dos personas están a→ agarrando la luna y el sol y [silencio] hay otra persona con una chiquita cachucha [silencio] ahh [silencio] y hay unas señora que está luchando una [silencio] cosa con ropa y donde están en los ganchos.

EL2 MO0005 1:19

El niño está en la cama con un, con su perro y tienen miedo porque oyeron un ruido afuera y fueron a chequear que era, miraron en el árbol y (ha) bía un pájaro, un pájaro que, que lo (a) sustó el niño y luego am fue atrás, fue a un lago, y se subió una roca que miró a ver que era y sss, y se fue pa [silencio] y→

EL2 MO0006

Ha→bia, el niño estaba dormido y lobo se despertó porque oyó muchas cosas y con su perro fueron afuera y cuentraron a→ una, encontraron una, una, unas cosa que vive las abejas y am, y también encontraron una, um [silencio], econtraron un animal porque y lo asustó a niño y luego fueron a chequear un árbol que se oía algo y luego chequearon adentro del hoyo del árbol y (ha) bía un pájaro que lo asustó y se cayó y las abejas vinieron y se (a) sustaron el perro y el niño se metieron arriba de una roca y salió un venado que, que asustó al niño y se cayeron en un am río y oyeron [silencio] algo más y am era un árbol que estaba cortado y luego eran unas ranas y otros animales que estaban ahí [silencio] ahh y luego ahí no se (a) sustaron.

ELE MO007 1:31

Es un niño mirando a la luna y la perro también, la niño está dumiendo y la y la rana no está ya y la niño está vuelta, y, y la rana está ya “¿dónde está mi rana?” Dije la niño, la perro está mirando con la nino está, está→ eh, eh, eh no la perro ahm mira un cosa y el la niño miran un árbol y la niño caa, ca, calla y la niño “no puedo ahh buscar la rana” y la niño no quiero ah, ahí la niño am, a uhh y la niño y la niño calla, y, y lo niño digue “shhhhhh” y lo niño digue “¡Hola rana!” la rana “no quiero a, a ser con la niño, quiero a ser con la familia” pero la niño digues “¡vamos!” y la rana va. “Chao” dije las ranas.

EL2 MO0008 2:17

Yo miro uno pescado con personas amoviendo, yo miro una[silencio] una luna, yo miro una [silencio], un barco, yo miro (u)no [silencio], (u)no [silencio] árbol, yo miro uno hueso, yo miro una [silencio] a sol, yo miro uno [silencio], yo miro [silencio], un [silencio] persona con [silencio] un[silencio], yo miro [silencio], yo miro [silencio] un, un [silencio], un nieve, miro un persona moviendo cosas con ropa, yo miro dos personas ahh con una lámpara, yo miro una (per)sona con papeles, yo miro una persona con (nones) pies

EL2 MO0009 1:47

Yo, una niña destaba momiendo y ruero (o)yo un rido y ruero f(u)e a chequear que era y ruero te chequeó un árbol y ruero de ssss y ruero un venado desertaron y ruero tres cayeron a la agua y miraron de um. ¿Ya es todo? [silencio] Y ruero, de miraron un (o)bejas y ruero destó miraron destó y ruero miraron un um venado y rurgo te cayeron a la agua y reuro te [silencio] am se fueron pa tras a un yate, yate fueron al agua y ruero se [silencio] fueron pa tas a la casa?

EL2MO010 0:29

Yo veo el sol, la luna, un unicornio gordo, un pez morado, dos gnomos, un elefante, cuatro ovejas y todos están en un estudio dre grabación.

EL2 MO0011 1:18

ENC: Despacio

INF: ¿qué?

ENC: Mira la imagen y me dices que ves

INF: Yo veo una

ENC: Háblale al (encuestador señala el celular)

INF: Yo veo una unicornio y un pez y yo veo am→ unos, unos ah, unos, uno elefante y y uno, uno helados y uno a/ lama

ENC: Un momentico porque hay ruido [Ruido de fondo continuo: tractor]

INF: y yo veo uno cabeza. Eso es todo.

EL2 MO0012 1:20

INF: Yo veo que un niño tiene un una rana y la rana está asustado y se fue de lo niño y lo niño buscaba y buscaba pero no estaba y los animales attack el (ni)ño, yo vi que la niño está buscando y buscando árbol y no puedo y las abejas se mil la niño caí y buscaba y buscaba otra vez y un reino pu→ pusilo en un punch.

ENC:¿Entonces qué pasó al final?

INF: La niño está feliz porque encontrar las ranas y las ranas tienen un unos bebes y está feliz.

EL2 MO0013 2:17

ENC: Cuéntame ¿Qué ves?

INF: La oso polar fui donde los personas, fui y la oso polar [silencio] caminó run por un otro lado y los perros de las personas run con oro lo oso polar y un perro ehh, no, la oso polar fui en un cueva y [silencio] y los personas cast la oso polar [silencio] y/

ENC: ¿qué te acuerdas de ahí?

INF: la [silencio] perro eh became amigos con el oso polar y [silencio] la perro eh [silencio] fui con la oso polar por/ que estuvo los dos.

ENC: ¿y qué ves ahí? ¿qué pasa?

INF: La oso, no, lo, la perro teach la oso polar a hacer “auuu” y [silencio] parajan dio ya.

EL2 MO0014 4:45

ENC: Cuéntame que ves

INF: El lobo está, está viendo oso, ehh, la, la oso pequeño están asustados de la/, los loros y/, y los animales vive en/ en un/ en un/ am, um, vive en/ el artic y/ [ruido de fondo continuo: movimiento de sillas] pero la, pero las, los personas que/ am, tienen las loros, lobo

ENC: ¿quieres ver más? [ruido de fondo continuo: movimiento de sillas]

INF: ahh, que ah, am gente la la, am, am, lo siento, quiere am, am, am, am [silencio], quiere [silencio], am, muere las/, las osos para na, ah pelo, para venderla pelo, para am, para am, para um. Un lobo eh [silencio], am lasti y am, es/ time to find the way to survive en la/, en la wild.

ENC: ¿y qué ves aquí por ejemplo?

INF: ¿Estas?

ENC: sí, ¿se puede tocar? Esperate, ¡ya!

INF: Este es am y, y un potito y/ un muchacho, y un lobo, la luna [silencio] y muchos lobos

ENC: ¿y qué están haciendo?

INF: está pulling la, los, la loto y el oso en un dogfish [silencio].

ENC: ¿y qué pasa aquí?

INF: [silencio] están la oso, um se um, am learning, am.

EL2 M00015 1:42

El niño tenía una rana, la rana escapa → po, el niño, el niño no sabía donde rana está. El niño busca la rana [silencio] am, busca en el tierra, [silencio] busca en un árbol [silencio] pero se cayó, busca más, [silencio] el niño cayó en el agua [silencio], el niño contró [silencio] l, el rana con es familia [silencio], el niño dice “chao” y los ranas dice “chao”.

EL2 M0016 1:38

Eh, uh, what'd you say? [silencio] El niño tiene una rana, el rana escapó [silencio], el niño no sabe donde el rana estaba [silencio], el niño [silencio] busca el rana [silencio], el niño mira en un árbol, el niño calla [silencio], el niño calla [silencio], ahora es el el agua, el niño dice “shhh” al perro, el niño busca el rana y él se mira [silencio] wonder he.

EL2 M0017 0:52

Un pescado, cuatro ovejas, dos gnomos, un barco [silencio], un perro, el sol y luna [silencio], una cámara, un ponqué, ropa, un elefante [silencio], árboles.

EL2 M00018 2:31

Yo veo unas personas que se están disfrazando y que van a hacer un espectáculo y que están haciendo cuadros. Hay un muñeco en de películas que vemos y umm la luna, el sol y también hay muchos cámaras que filman para saber como todo se va bien. Y umm. Y hay un castillo ehh al fondo, fondo. Hay árboles, hay pasto. Hay ovejas, perros, personas y también ehh un perro con un hueso y también una cama y un y una persona que se disfrazó de perro [silencio]. También veo pescados, un unicornio y unos vestidos/ y muchos, muchos y muchos/ ahh ehh uhh una/ y un barco que está en el mar un cuadro y también veo umm ahh también veo ehh medias, ehh veo, veo una un pedazo de torta chiquita / y papeles para saber cómo, un papel en la mano de un señor / y un cofre y un cofre que guardan las cosas, ehh y dos personas que están sentada encima de una caja

son riendo, yy también veo emm papeles botado piso, cámaras y señor y personas disfrazadas de pescado. Gracias.

EL2 MO0019 1:30

(ha)bia una vez un oso pequeño que no sabía pa donde ir. Se escondió eh, eh, ah detrás de una montaña de nieve. Después unos lobos lo están persiguiendo y él se fue corriendo y por y encontró una solución: esconderse, y y después cuando se fue vio un lobo que se cayó en, en una montaña de nieve y el, el oso está corriendo y el lobo está persiguiendo y se están persiguiendo otra y otra vez y el lobo estuvo gritando para sus amigos y se fueron. Eh, eh, el lobo se fue a cazar focas y las focas mirando el lobo con que no están seguros y después el lobo y el oso se fueron a la mar y encontrado y encontraron un país chiquito y el lobo en se subió encima de de una/ y después ehh em los lobos se reunieron y el lobo estaba encima de un barco se fueron y el oso encontró sus padres y después se fue fin.

EL2 MO0020 1:34

Veo un niño que tiene un sapo en un bocal con su perro. El niño va a dormir y el sapo se está escapando. Después el niño se despierta con su perro y ve que la rana no está y el perro puso la [palabra incomprensible] en el bocal. El niño va fuera de la casa con el perro a buscar la rana. El perro mira donde hay las abejas y el niño en un hueco, hay una marmota que sale del hueco, el niño va mirando el hueco de un árbol. Ehh y de ahí sale un búho que lo asusta y que lo hace ehh, lo hace caer del piso. El niño después va sobre una roca y se se atrapa por un renne, después el renne lo empuja y cae so, dentro del agua y el niño parece contento con su perro. Mira en que el ice a su perro de estar en silencio y ve a la ranita con otra con otra rana y ve unos renacuajos que llegan y después coge una rana y se va y deja la familia rana y están sobre los troncos.

EL2MO0021 2:00

Veo un oso polar que se está escondiendo de un pueblo, está ahí y perros de esas personas ven al oso y él sale corriendo y el oso se, se esconde en un hueco y dentro de ese hueco ve un un lobito que. Después el lobito y el oso juegan y umm es pescaron peces y se los están comiendo. Después el lobito está aullando y el osito lo está mirando, después comienzan a caminar y a caminar, después el lobito se corrió a hacer miedo a las focas que entraron en el agua. Después el osito y el lobo ehh se pusieron a rem, pues cogieron un bote y empezaron a remar, remar hasta un, un gran pueblo donde había luces y finalmen, ehh y el oso y el. Ahh y el pequeño lobo aulló, después la familia completa vino y creo que para finalizar los perr, todos los, todos los lobos llevan pequeño, el osito a su casa, después el osito ve a sus padres y se va.

EL2MO0022 1:34

Veo un estudio de, de película, emm, [silencio] eh, veo también cámaras, ehmm un vestuario, emm y hay disfraces, ehh hay personajes de la película adentro de la cabeza de [palabra en francés]. Hay el unicornio, hay alegría, tristeza, hay [palabra en francés]. Ehh hay ovejas eh que saltan sobre la cama, hay ee um [silencio] ehh cajas, hay un hueso, ehh y hay diferentes secciones, hay pescado, amm, dos, dos enanos, amm, ehh, la escuela, un sol y una luna, ehh umm, también hay emm. Ya.

12. Referencias

- Alba , V (2009). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5 (3), 1-16
- Alexopoulou, A (2006). Los criterios descriptivo y etiológico en la clasificación de los errores del hablante no nativo: una nueva perspectiva. *Porta Linguarium* 5.
- Alexopoulou, A (2010). La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras, *Nebrija Lingüís*, *Revista Nebrija de la Lingüística Aplicada* (2010) 9
- Andion, M (2013). Los profesores de español segunda lengua/lengua extranjera y las varieades: Identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes, *Revista Signos. Estudios de Lingüística*. Vol 46, núm 82. 155-189
- Arrate, G (2005). Material didáctico para la enseñanza de español como segunda lengua a alumnos de secundaria. *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*, pp. 691-702.
- Baralo, M. (2004). La interlengua del hablante no nativo. En J. Sánchez Lobato, I. Santos Gargallo y R. Pinilla (eds.) *Vademécum: enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua y como lengua extranjera* pp. 369-389. Madrid: SGEL.
- Bedoya, D, Gonzáles, G, Ramos, A, Romero, F (2008). *La enseñanza de español como segunda lengua: Un estudio de caso con niños Nasa y Embera-Chamí*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Belda , M (2015). *Errores del uso del español en estudiantes extranjeros: creación de una taxonomía y su etiquetado*. (Tesis doctoral). Universidad Politécnica de Valencia, Valencia España
- Bernal, C, (2010). *Metodología de la Investigación*, Pearson.
- Bernal, J. Hincapié, D (2017). *Introducción a la lingüística de corpus*. Instituto Caro y Cuervo.
- Bustos, A y Crespo N. Comprensión Oral de Narraciones y producción narrativa: dos medidas a través de una tarea de recontado. *Onomázein, Revista semestral de lingüística, filología y traducción*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Letras.
- Bialystok, E (2001). *Bilingualism in development: language literacy and cognition*. Cambridge University Press.
- Corder, S. P. (1981): *Error analysis and interlanguage*. Oxford University Press.

Conrad, S y Reppen R (1998),. *Corpus linguistics investigating language structure and use*. Cambridge University Press.

Consejo de Europa (2001). *El aprendizaje y la enseñanza de lenguas*. Marco Común Europeo para la enseñanza de lenguas. Capítulo 6. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_06.htm#p643

Costa, A. (2006) *Speech production in bilinguals*. En Bhatia, T y Ritchie, C. *The handbook of bilingualism*. Blackwell Publishing.

Cheatham, G., & Ro, Y. (2010). Young English Learners' interlanguage as a context for language and early literacy development. *YC Young Children*, 65(4), 18-23. Recuperado el 10 de octubre de 2018 de <http://www.jstor.org/stable/42731074>

Czifra, I. (2013) "Actividades que sirven para enseñar unidades léxicas", en Centro Virtual del Instituto Cervantes 111 – 121 Recuperado el 18 de marzo de 2019 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/budapest_2013/12_czifra.pdf

De Mesquita, J. Palacios N, (2017) Interlengua: Un análisis de las interferencias sonoras en la enseñanza del español como lengua extranjera de estudiantes del curso de letras. *Revista Trama*, Vol 13, núm 29, .157-179

Doquin , A, Sáez ,P. (2014) Errores gramaticales persistentes en la interlengua de estudiantes francófonos de ELE de nivel superior. *MarcoELE, revista didáctica de ELE*, (2014) 19

Dulay, H., Burt, M. y Krashen, S. (1982): *Language two*, Oxford University Press.

Fernández, S. (1990). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.Madrid, España

Fernández , S. (1995). Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje del E/LE. Tratamiento didáctico. *Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*, 147-154.

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

Fernández, S. (2002). *Los errores en el proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera*. Tratamiento y superación, Encuentro práctico de profesores de ELE. Barcelona, 2002

Ferreira, A. (2014). Análisis de errores con implicaciones para un sistema tutorial inteligente. *La enseñanza de Español como LE/L2 en el siglo XXI*, pp. 299-308. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_299.pdf

- Hernández, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*: (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Gabrielatos, C (2005). Corpora and language teaching: just a fling or wedding bells? En *TESL-EJ*, vol. 8. Recuperado de <http://www.tesl-ej.org/ej32/a1.html>
- Garrote, M (2008). *Chiede Corpus del habla infantil espontánea del español*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, España
- Gil, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco/Libros
- GÖKŞENLI, E.Y. (2017). Análisis contrastivo de errores en el aprendizaje de ELE de alumnos de lengua materna alemana y turca. *INNOEDUCA. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 3(1), 57-65. doi: <http://dx.doi.org/10.24310/innoeduca.2017.v3i1.1967>
- Guilquin, G. Granger, M, (Ed.). (2015) *The cambridge handbook of learner corpus research*. Cambridge University Press.
- Gries, S (2009). What is corpus linguistics? *language and linguistics compass*, 3(5),1225–1241. Doi:10.1111/j.1749-818X.2009.00149.x
- Grosjean, F (1984). *Life with two languages. An introduction to bilingualism*. Harvard University Press.
- Gutiérrez, J., & Delgado, J. M. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. España. Síntesis.
- Hincapié, D. (2018). Corpus de Aprendientes de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua (CAELE/2): el componente escrito. *Forma y Función*, 31(2), 129-143.
- Instituto Cervantes. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguamet a.htm
- Instituto Cervantes. (2016). *Español: una lengua viva. Informe 2016*. Recuperado de <http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/EspanolLenguaViva16.pdf>
- Larsen-Freeman, D y Long, H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid. Gredos.
- Liceras, J. (1991). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Visor, Madrid.
- López ,S. 2011. “La adquisición del lenguaje, un resumen en 2011”, *Revista de investigación en Logopedia*, 1:1, 1-11. Disponible on-line en: <http://revistalogopedia.uclm.es>
- Mathews, S y Yip, V (2007). *The bilingual child: early development and language contact*. Cambridge University Press

- Mclaughlin, B. (1992). Algunas consideraciones metodológicas sobre el modelo del monitor en J Licerias (ed), *La Adquisición de lenguas extranjeras*, Madrid, Visor, pp.153-176.
- Mclaughlin, B. (2006). Mitos y falsas creencias acerca del aprendizaje de una segunda lengua: lo que todo profesor debería olvidar. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 41, 71-83
- Meyer, M. (1960). *Frog where are you?* Dial Books for Young Readers, New York.
- Maldonado , R. (2013). *Análisis de errores en la adquisición aprendizaje del español en estudiantes letones*. (Tesis de Maestría). Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares
- Myles, F. (2015) Second language acquisition theory and learner corpus research. En Guilquin, G. Granger. Meunier, (Ed.) *The Cambridge handbook of learner corpus research*. Cambridge University Press.
- Nadal, M. (2012). Análisis de errores de la interlengua de Español para Serbiohablantes: Dificultades de uso de artículo. (Tesis de maestría). Universidad de Jaen.
- Naranjo, J. (2009). *Análisis de errores en la interlengua de estudiantes de español como lengua extranjera Un estudio sobre la correlación de los errores con la comunicabilidad en la producción escrita de estudiantes de habla inglesa*. (Tesis de maestría). Universidad de Bergen, Bergen.
- Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. Hooder Education.
- Parodi, G. (2008). Lingüística de corpus: una introduccion al ambito. RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada, 46(1), 93-119. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832008000100006>
- Pastor, S (2004). Aprendizaje de segundas lenguas: lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas. Universidad de Alicante.
- Parrado, E. (2014). Las estrategias de corrección de errores socioprágmicos. Guía didáctica para docentes de ELE. (Tesis de maestría). Universidad Javeriana. Bogotá, D.C
- Penadés , I. (2003). "Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores", en Lingüística en la red, Universidad de Alcalá. Recuperado de [http://www2.uah.es/linred/articulos_pdf/LR_articulo_051120032.pdf]
- Pew Research Center, (2017). *How the US population is changing*. Recuperado de <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2017/09/18/how-the-u-s-hispanic-population-is-changing/>
- Romero , B. (2014). El enfoque léxico aplicado a la reducción de errores interlingüísticos, Una investigación experimental (Tesis de maestría). Universidad de Barcelona. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2014/memorias-master/romero-dolz.html>

- Santos, I. (2004). "El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo" en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL
- Santamaría, R. (2008) *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: una propuesta didáctica*, [tesis doctoral] Madrid, Universidad Carlos III de Madrid. Departamento de Humanidades: Filosofía, lenguas, teoría de la literatura y estudios clásicos.
- Selinker, L., Swain, M., & Dumas, G. (1975) The interlanguage hypothesis extended to children. *Language Learning*, 25, (1), pp.139–152
- Tarone, E. (2006). *Interlanguage*. Dalam K. Brown (ed.) *Encyclopedia of language and linguistics*. (2nd ed.) Oxford: Elsevier, pp.747–752.
- Torras, R (1994). La interlengua en los primeros estadios de aprendizaje de una lengua extranjera (inglés), en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 24, 49-62
- TORRUELA, J, y LLISTERRI, J (1999). Diseño de corpus textuales y orales. En *Filología informática: Nuevas tecnologías en los estudios filológicos* 45– 77. Barcelona: Milenio. Recuperado de http://liceu.uab.cat/~joaquim/publicacions/Torruella_Llisterri_99.pdf
- Trubetzkoy, N (1973). *Principios de fonología*. Madrid, Cincel
- Vázquez, G. (2010). Hacia una valoración positiva del concepto de error. *MarcoELE*, 11
- White, M. D., & Marsh, E. E. (2006). Content analysis: A flexible methodology. *Library trends*, 55(1), pp. 22-45.
- Yener , E. (2017). Análisis contrastivo de errores en el aprendizaje de E/LE de alumnos de lengua materna alemana y turca. *Innoeduca. International journal of technology and educational innovation*, 3(1), 57-65.