



**INSTITUTO CARO Y CUERVO**

**FACULTAD SEMINARIO ANDRÉS BELLO**

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

**ANÁLISIS COMPARATIVO DE ERRORES MORFOSINTÁCTICOS DEL SISTEMA NOMINAL ENTRE  
MUESTRAS ESCRITAS Y ORALES DE APRENDIENTES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA  
DE NIVEL B2 – CORPUS CAELE/2**

**ANGIE LIZETH PICO JARAMILLO**

**BOGOTÁ**

**2023**

**INSTITUTO CARO Y CUERVO**

**FACULTAD SEMINARIO ANDRÉS BELLO**

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

**ANÁLISIS COMPARATIVO DE ERRORES MORFOSINTÁCTICOS DEL SISTEMA NOMINAL ENTRE MUESTRAS ESCRITAS Y ORALES DE APRENDIENTES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA DE NIVEL B2 – CORPUS CAELE/2**

**ANGIE LIZETH PICO JARAMILLO**

**Trabajo de grado para optar por el título de magister en Enseñanza de español como lengua extranjera y segunda lengua**

**DIRECTORA:**

**ANDREA MARCELA BAQUERO CALDAS**

**Mgtr. en Enseñanza de español como lengua extranjera y segunda lengua**

**BOGOTÁ**

**2023**



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

Código:

Versión: 5.0

Página 1 de 1

Fecha: junio de 2023

### BIBLIOTECA JOSÉ MANUEL RIVAS SACCONI

#### INFORMACIÓN DEL TRABAJO DE GRADO

##### 1. TRABAJO DE GRADO REQUISITO PARA OPTAR AL TÍTULO DE:

Magister en Enseñanza de español como lengua extranjera y segunda lengua

##### 2. TÍTULO DEL TRABAJO DE GRADO:

Análisis comparativo de errores morfosintácticos del sistema nominal entre muestras escritas y orales de aprendientes de español como lengua extranjera de nivel B2 – Corpus CAELE/2

##### 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:

Angie Lizeth Pico Jaramillo

##### Documento de Identidad:

CC 1018466487

Firma:

Angie Lizeth Pico J.

## DESCRIPCIÓN TRABAJO DE GRADO

### AUTOR

Apellidos	Nombres
Pico Jaramillo	Angie Lizeth

### DIRECTOR (ES)

Apellidos	Nombres
Baquero Caldas	Andrea Marcela

### TRABAJO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE:

Magister en Enseñanza de español como lengua extranjera y segunda lengua

### TÍTULO DEL TRABAJO DE GRADO:

Análisis comparativo de errores morfosintácticos del sistema nominal entre muestras escritas y orales de aprendientes de español como lengua extranjera de nivel B2 – Corpus CAELE/2

### NOMBRE DEL PROGRAMA ACADÉMICO:

Maestría en enseñanza de español como lengua extranjera y segunda lengua

**CIUDAD:** Bogotá    **AÑO DE PRESENTACIÓN DEL TRABAJO:** 2023

**NÚMERO DE PÁGINAS:** 171

**TIPO DE ILUSTRACIONES:** Ilustraciones \_\_\_ 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 meritoria

**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](mailto:biblioteca@caroycuervo.gov.co)):

<b>ESPAÑOL</b>	<b>INGLÉS</b>
Corpus de aprendientes	Learner corpora
Análisis de errores	Error análisis
Aprendizaje de ELE	Spanish as a foreign language learning
Errores morfosintácticos	Morpho-syntactic errors
Sistema nominal	Nominal system

**RESUMEN DEL CONTENIDO Español (máximo 250 palabras):**

El objetivo de esta investigación fue el análisis de errores morfosintácticos del sistema nominal para establecer una comparación entre la producción escrita y la producción oral de un grupo de aprendientes de nivel B2. La muestra estuvo conformada por 35 producciones escritas y 37 orales, que fueron obtenidas del *Corpus de aprendientes de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua (CAELE/2)* del Instituto Caro y Cuervo.

La metodología se fundamentó en el análisis de errores y en la lingüística de corpus y consistió en la creación de una taxonomía para el análisis de los errores del sistema nominal tanto de las muestras escritas como de las muestras orales. Los resultados del procesamiento de las muestras revelaron que los errores del sistema nominal que mayor frecuencia presentaron para los dos tipos de producción fueron: la adición y la omisión del artículo definido, la adición y la omisión del artículo indefinido, la sustitución del sustantivo y del adjetivo, la concordancia de género, la concordancia de número, y la morfología del sustantivo.

El análisis evidenció algunas características de la interlengua de los aprendientes de nivel B2 y demostró que los errores hallados, asociados al sistema nominal, hacen parte de contenidos abordados desde los niveles iniciales del aprendizaje de español como LE.

En general, los resultados muestran que el aprendizaje del sistema nominal representa una dificultad significativa para los estudiantes y sugieren el tratamiento didáctico del error de este sistema en conjunto para la producción escrita y la producción oral. Asimismo, recalcan la necesidad de trabajar con mayor profundidad este tema en los niveles iniciales de aprendizaje, de modo que los errores de este tipo se minimicen en los niveles avanzados.

## **RESUMEN DEL CONTENIDO Inglés (máximo 250 palabras):**

The objective of this research was the analysis of morphosyntactic errors of the nominal system to establish a comparison between the written production and the oral production of a group of B2 level learners. The sample consisted of 35 written and 37 oral productions, which were obtained from the Corpus of Learners of Spanish as a Foreign Language and Second Language (CAELE/2) of the Caro y Cuervo Institute.

The methodology was based on the analysis of errors and corpus linguistics and consisted in the creation of a taxonomy for the analysis of the errors of the nominal system, both of the written samples and of the oral samples. The results of the processing of the samples revealed that the errors of the nominal system that presented the highest frequency for the two types of production were: the addition and omission of the definite article, the addition and omission of the indefinite article, the substitution of the noun and the adjective, gender agreement, number agreement, and noun morphology.

The analysis evidenced some characteristics of the interlanguage of the B2 level learners and demonstrated that the errors found, associated with the nominal system, are part of the contents addressed from the initial levels of learning Spanish as FL.

In general, the results show that the learning of the nominal system represents a significant difficulty for the students and suggest the didactic treatment of the error of this system together for written production and oral production. Likewise, they stress the need to work on this subject in greater depth at the initial levels of learning, so that errors of this type are minimized at advanced levels.

## Tabla de contenido

Introducción.....	8
1. Planteamiento del problema de investigación .....	10
2. Pregunta de investigación.....	14
3. Objetivo general.....	15
3.1. Objetivos específicos.....	15
4. Estado del arte .....	16
4.1. Análisis de errores en español como lengua extranjera / segunda lengua .....	16
4.2. Análisis de errores morfosintácticos en muestras escritas.....	19
4.3. Análisis de errores morfosintácticos en muestras orales .....	21
4.4. Análisis de errores morfosintácticos en muestras escritas y orales .....	22
5. Justificación.....	24
6. Marco teórico.....	26
6.1. Lingüística de corpus.....	26
6.1.1. <i>Corpus</i> .....	27
6.1.2. <i>Corpus de aprendientes</i> .....	28
6.1.3. <i>Corpus CAELE/2</i> .....	29
6.2. Interlengua.....	30
6.2.1. <i>Error</i> .....	31
6.3. Análisis de errores.....	33
6.3.1. <i>Taxonomías para el análisis de errores</i> .....	35
6.4. Habilidades/destrezas de producción.....	41
6.4.1. <i>Expresión oral</i> .....	41
6.4.2. <i>Expresión escrita</i> .....	43
6.5. Nivel morfosintáctico de la lengua española .....	45
6.5.2. <i>Categorías gramaticales</i> .....	47
7. Marco metodológico.....	54
7.1. Paradigma, diseño y alcance de investigación.....	54
7.2. Fases de investigación.....	55
7.3. Población y muestra.....	57
7.4. Instrumentos y técnicas de recolección y análisis de datos .....	61

7.4.1. Instrumentos de obtención de metadatos .....	61
7.4.2. Instrumentos de recolección de muestras.....	64
7.4.3. Instrumentos de análisis de datos y técnicas de validación .....	65
8. Análisis y discusión de resultados .....	72
8.1. Transcripción, sistematización y análisis inicial de muestras .....	72
8.2. Análisis cuantitativo de errores del sistema nominal .....	78
8.2.1. Muestras escritas .....	78
8.2.2. Muestras orales.....	82
8.2.3. Análisis comparativo .....	87
8.3. Análisis cualitativo de errores del sistema nominal .....	91
8.3.1. Muestras escritas .....	91
8.3.2. Muestras orales.....	99
8.3.3. Análisis comparativo .....	108
9. Conclusiones .....	113
9.1. Implicaciones y hallazgos para futuras investigaciones.....	118
9.2. Limitaciones de la investigación .....	120
Referencias.....	122
Anexos.....	129
Anexo 1: Muestra oral transcrita de acuerdo con el protocolo de transcripción ortográfica CLICC.....	129
Anexo 2: Muestra procesada con MAXQDA para primer análisis de frecuencias .....	130
Anexo 3: Formulario para la obtención de metadatos de los informantes – CAELE/2 .....	131
Anexo 4: Ejercicio para la elicitación de una muestra escrita – CAELE/2 .....	132
Anexo 5: Documento enviado a la experta para acuerdo entre codificadores .....	133
Anexo 6: Muestra escrita procesada con MAXQDA para etiquetar errores del sistema nominal .....	137
Anexo 7: Muestra oral procesada con MAXQDA para etiquetar errores del sistema nominal.....	138
Anexo 8: Transcripción de todas las muestras escritas .....	139
Anexo 9: Transcripción de todas las muestras orales.....	156



## Índice de tablas

<b>Tabla 1:</b> Taxonomía de errores de Vásquez (1999) .....	36
<b>Tabla 2:</b> Taxonomía para la clasificación de errores de Ferreira (2018).....	37
<b>Tabla 3:</b> Taxonomía para la identificación y clasificación de errores de acuerdo con el criterio lingüístico de Ferreira y Elejalde (2017) .....	38
<b>Tabla 4:</b> Taxonomía para la clasificación de errores gramaticales de Rakaseder y Schmidhofer (2014) ...	39
<b>Tabla 5:</b> Taxonomía de análisis de errores morfosintácticos de León (2019) .....	40
<b>Tabla 6:</b> Ejemplos de morfología léxica y morfología flexiva .....	46
<b>Tabla 7:</b> Artículos definidos e indefinidos.....	49
<b>Tabla 8:</b> Determinantes demostrativos .....	50
<b>Tabla 9:</b> Determinantes posesivos - formas átonas.....	50
<b>Tabla 10:</b> Determinantes posesivos - formas tónicas.....	51
<b>Tabla 11:</b> Determinantes relativos .....	51
<b>Tabla 12:</b> Determinantes numerales .....	52
<b>Tabla 13:</b> Determinantes indefinidos .....	52
<b>Tabla 14:</b> Número de muestras para análisis .....	58
<b>Tabla 15:</b> Metadatos de informantes extranjeros .....	62
<b>Tabla 16:</b> Metadatos de las muestras escritas .....	63
<b>Tabla 17:</b> Metadatos de las muestras orales.....	63
<b>Tabla 18:</b> Ejercicios para la elicitación de muestras orales .....	64
<b>Tabla 19:</b> Protocolo de transcripción ortográfica CLICC (marcas de participantes y grabación) .....	66
<b>Tabla 20:</b> Protocolo de transcripción ortográfica CLICC (marcas de enunciado y turnos de habla) .....	66
<b>Tabla 21:</b> Taxonomía general para el primer etiquetado de errores .....	67
<b>Tabla 22:</b> Taxonomía adaptada para el análisis de errores morfosintácticos del sistema nominal – Primera versión .....	69
<b>Tabla 23:</b> Resultados del índice kappa.....	70
<b>Tabla 24:</b> Taxonomía adaptada para el análisis de errores morfosintácticos del sistema nominal – Versión definitiva .....	71
<b>Tabla 25:</b> Ejemplos de errores de cada sistema – muestras escritas .....	73
<b>Tabla 26:</b> Ejemplos de errores de cada sistema – muestras orales.....	74
<b>Tabla 27:</b> Códigos usados en el etiquetado de muestras escritas.....	79

<b>Tabla 28:</b> Resultados del etiquetado de errores del sistema nominal en muestras escritas .....	80
<b>Tabla 29:</b> Errores del sistema nominal más frecuentes en las muestras escritas .....	82
<b>Tabla 30:</b> Códigos usados en el etiquetado de muestras orales .....	83
<b>Tabla 31:</b> Resultados del etiquetado de errores del sistema nominal en muestras orales .....	84
<b>Tabla 32:</b> Errores del sistema nominal más frecuentes en las muestras orales.....	86
<b>Tabla 33:</b> Errores de omisión del artículo definido – muestras escritas .....	91
<b>Tabla 34:</b> Errores de adición del artículo definido – muestras escritas.....	92
<b>Tabla 35:</b> Errores de sustitución del sustantivo – muestras escritas.....	93
<b>Tabla 36:</b> Errores de concordancia de género – muestras escritas.....	94
<b>Tabla 37:</b> Errores de concordancia de número – muestras escritas .....	96
<b>Tabla 38:</b> Errores de concordancia de género y de número – muestras escritas .....	97
<b>Tabla 39:</b> Errores de orden sintáctico – muestras escritas.....	98
<b>Tabla 40:</b> Errores de morfología (palabra) – muestras escritas.....	98
<b>Tabla 41:</b> Errores de omisión del artículo definido – muestras orales.....	100
<b>Tabla 42:</b> Errores de adición del artículo definido – muestras orales .....	101
<b>Tabla 43:</b> Errores de omisión del artículo indefinido – muestras orales.....	102
<b>Tabla 44:</b> Errores de adición del artículo indefinido – muestras orales .....	103
<b>Tabla 45:</b> Errores de sustitución del adjetivo – muestras orales.....	103
<b>Tabla 46:</b> Errores de concordancia de género – muestras orales .....	104
<b>Tabla 47:</b> Errores de concordancia de número – muestras orales.....	105
<b>Tabla 48:</b> Errores de concordancia de género y de número – muestras orales.....	107
<b>Tabla 49:</b> Errores de morfología (palabra) – muestras orales .....	108
<b>Tabla 50:</b> Contenidos de categorías gramaticales del sistema nominal para niveles A1, A2 y B1 (PCIC)	110

## Índice de figuras

<b>Figura 1:</b> Características de las habilidades de producción .....	44
<b>Figura 2:</b> Diseño explicativo secuencial .....	54
<b>Figura 3:</b> Fases de la investigación.....	57
<b>Figura 4:</b> Edad de los informantes .....	59
<b>Figura 5:</b> Género de los informantes .....	59
<b>Figura 6:</b> Lengua materna de los informantes.....	60
<b>Figura 7:</b> Nivel educativo de los informantes .....	60
<b>Figura 8:</b> Etiquetado general de muestras escritas .....	72
<b>Figura 9:</b> Etiquetado general de muestras orales.....	74
<b>Figura 10:</b> Comparación del total de errores morfosintácticos entre muestras escritas y orales .....	76
<b>Figura 11:</b> Etiquetado de muestras escritas – Sistema nominal.....	81
<b>Figura 12:</b> Etiquetado de muestras orales – Sistema nominal .....	85
<b>Figura 13:</b> Comparación del total de errores del sistema nominal entre muestras escritas y orales .....	87
<b>Figura 14:</b> Comparación de los errores en las categorías gramaticales entre muestras escritas y orales .	88
<b>Figura 15:</b> Comparación de los errores de los aspectos sintácticos entre muestras escritas y orales.....	89
<b>Figura 16:</b> Comparación de los errores de morfología (palabra) entre muestras escritas y orales .....	90
<b>Figura 17:</b> Tipos de errores de concordancia de género en muestras escritas .....	95
<b>Figura 18:</b> Tipos de errores de concordancia de número en muestras escritas.....	97
<b>Figura 19:</b> Tipos de errores de concordancia de género en muestras orales .....	105
<b>Figura 20:</b> Tipos de errores de concordancia de número en muestras orales .....	106

## Resumen

El objetivo de esta investigación fue el análisis de errores morfosintácticos del sistema nominal para establecer una comparación entre la producción escrita y la producción oral de un grupo de aprendientes de nivel B2. La muestra estuvo conformada por 35 producciones escritas y 37 orales, que fueron obtenidas del *Corpus de aprendientes de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua (CAELE/2)* del Instituto Caro y Cuervo.

La metodología se fundamentó en el análisis de errores y en la lingüística de corpus y consistió en la creación de una taxonomía para el análisis de los errores del sistema nominal tanto de las muestras escritas como de las muestras orales. Los resultados del procesamiento de las muestras revelaron que los errores del sistema nominal que mayor frecuencia presentaron para los dos tipos de producción fueron: la adición y la omisión del artículo definido, la adición y la omisión del artículo indefinido, la sustitución del sustantivo y del adjetivo, la concordancia de género, la concordancia de número, y la morfología del sustantivo.

El análisis evidenció algunas características de la interlengua de los aprendientes de nivel B2 y demostró que los errores hallados, asociados al sistema nominal, hacen parte de contenidos abordados desde los niveles iniciales del aprendizaje de español como LE.

En general, los resultados muestran que el aprendizaje del sistema nominal representa una dificultad significativa para los estudiantes y sugieren el tratamiento didáctico del error de este sistema en conjunto para la producción escrita y la producción oral. Asimismo, recalcan la necesidad de trabajar con mayor profundidad este tema en los niveles iniciales de aprendizaje, de modo que los errores de este tipo se minimicen en los niveles avanzados.

**Palabras clave:** corpus de aprendientes, análisis de errores, aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE), errores morfosintácticos, sistema nominal.

## Abstract

The objective of this research was the analysis of morphosyntactic errors of the nominal system to establish a comparison between the written production and the oral production of a group of B2 level learners. The sample consisted of 35 written and 37 oral productions, which were obtained from the Corpus of Learners of Spanish as a Foreign Language and Second Language (CAELE/2) of the Caro y Cuervo Institute.

The methodology was based on the analysis of errors and corpus linguistics and consisted in the creation of a taxonomy for the analysis of the errors of the nominal system, both of the written samples and of the oral samples. The results of the processing of the samples revealed that the errors of the nominal system that presented the highest frequency for the two types of production were: the addition and omission of the definite article, the addition and omission of the indefinite article, the substitution of the noun and the adjective, gender agreement, number agreement, and noun morphology.

The analysis evidenced some characteristics of the interlanguage of the B2 level learners and demonstrated that the errors found, associated with the nominal system, are part of the contents addressed from the initial levels of learning Spanish as FL.

In general, the results show that the learning of the nominal system represents a significant difficulty for the students and suggest the didactic treatment of the error of this system together for written production and oral production. Likewise, they stress the need to work on this subject in greater depth at the initial levels of learning, so that errors of this type are minimized at advanced levels.

**Key words:** learner corpora, error analysis, spanish as a foreign language learning, morpho-syntactic errors, nominal system.

## Introducción

Las investigaciones centradas en el análisis de errores se han convertido en tendencia de investigación en los últimos años, puesto que permiten a los investigadores y docentes, entre otras cosas, comprender cómo se aprende una lengua segunda o extranjera, anticipar los errores que pueden producir los aprendientes y proponer estrategias didácticas para su tratamiento. De acuerdo con lo anterior, la presente investigación tuvo como propósito central comparar los errores morfosintácticos del sistema nominal presentes en las producciones escritas y orales de aprendientes de español como lengua extranjera de nivel B2, de modo que los resultados contribuyan a la teoría del análisis de errores y a la práctica en el aula.

A lo largo de este documento, se muestra cómo se llegó a la consecución del mencionado objetivo. Así, en el primer capítulo, se presenta la problemática de investigación, que está enfocada en la falta de estudios previos que comparen errores de producciones escritas con errores de producciones orales y en la importancia del tratamiento del error en el proceso de aprendizaje de una lengua. En el segundo capítulo se plantea la pregunta de investigación y en el tercer capítulo se pueden encontrar el objetivo general y los objetivos específicos que se esperó alcanzar con el desarrollo del proyecto.

El cuarto capítulo abarca la exploración de algunas investigaciones previas relacionadas con análisis de errores, agrupadas en cuatro categorías: análisis de errores en español como lengua extranjera/segunda lengua, análisis de errores morfosintácticos en muestras escritas, análisis de errores morfosintácticos en muestras orales y análisis de errores morfosintácticos en muestras escritas y orales. En el quinto capítulo se presenta la justificación de la elaboración del presente trabajo de investigación desde el punto de vista institucional, desde su utilidad metodológica y su valor teórico, desde su utilidad práctica y desde su relevancia social.

El sexto capítulo constituye el marco teórico necesario para construir la investigación. En este, entonces, se abarcan la lingüística de corpus junto con las definiciones de corpus y de corpus de aprendientes; asimismo, se describe el proyecto CAELE/2. Además, se definen la interlengua y el error, y se presenta el análisis de errores, junto con algunas taxonomías para el análisis de errores existentes en la literatura. Por otra parte, se describen las dos habilidades de producción: la expresión escrita y la expresión oral. Para finalizar, se presentan algunas particularidades sobre el nivel morfosintáctico de la lengua española en lo que tiene que ver con la morfología y con las categorías gramaticales, y se hace énfasis en el sistema nominal.

En el séptimo capítulo, el marco metodológico, se da cuenta del paradigma, el diseño y el alcance de la investigación. También se describen las fases de la investigación, se caracteriza la población y se justifica la elección de la muestra. Después, se muestran los instrumentos y técnicas de recolección y análisis de datos, que incluyen la validación del instrumento adaptado (taxonomía).

El octavo capítulo consiste en el análisis de los datos, que se dividió en dos partes: análisis cuantitativo y análisis cualitativo. Dicha separación se realizó de modo que la secuencia de obtención y presentación de los resultados concordara con el diseño de investigación establecido. Adicionalmente, para cada uno de los dos capítulos se incluyó un análisis comparativo entre muestras escritas y muestras orales en aras de cumplir con el objetivo general del trabajo.

Por último, en el noveno capítulo, se presentan las conclusiones que se obtuvieron a partir del análisis de los datos y que apuntan a la comparación entre los errores hallados en las producciones escritas y las producciones orales. Así mismo, se ponen de manifiesto algunas implicaciones y recomendaciones para futuras investigaciones, para el trabajo en el aula y para la elaboración de material didáctico. Para finalizar, se presentan algunas limitaciones que se tuvieron durante el desarrollo de la investigación.

## 1. Planteamiento del problema de investigación

En el proceso individual de aprendizaje de una lengua extranjera está presente el fenómeno de *interlengua*, definida como “el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje” (Centro Virtual Cervantes, s.f.a). Este fenómeno se caracteriza por ser individual, es decir, propio de cada aprendiente, y también por mediar entre el sistema de la lengua materna del estudiante y el de la lengua meta.

Los numerosos estudios existentes al respecto de la interlengua han puesto sobre la mesa el término *error* como el elemento central para su análisis. De esta manera, los errores son “aquellos rasgos de la producción oral o escrita de los aprendientes que se desvían de los que son propios de la lengua meta” (Centro Virtual Cervantes, s.f.b). Asimismo, los errores son muestra de los estadios o etapas por los que el aprendiz debe pasar en el camino de apropiarse de una nueva lengua (Fernández, 1995a), por lo que se consideran pasos obligados en el aprendizaje y, por lo tanto, necesarios e inevitables.

Ahora bien, dado que los errores son naturales en los procesos de aprendizaje de una lengua, merecen bastante atención, puesto que su estudio y análisis permiten a los docentes e investigadores anticipar los errores que pueden producir los aprendientes, conocer a fondo cómo se aprende o se adquiere una lengua, además de proponer estrategias para su tratamiento didáctico. El tratamiento didáctico del error es fundamental, sobre todo cuando los aprendientes tienden a no corregir sus errores con el paso del tiempo y los convierten en errores fosilizados, es decir, “aquellos que ofrecen mayor resistencia y que permanecen en sucesivos estadios del aprendizaje” (Fernández, 1995a, p. 149).

En este orden de ideas, la fosilización es un fenómeno digno de atención, en primer lugar, porque es un término difícil de definir y conceptualizar. En segundo lugar, porque existe un acuerdo



entre investigadores y docentes para asociar la fosilización con la persistencia de determinados errores en las diferentes etapas de aprendizaje de una lengua (Sánchez, Entre la fosilización y la evaluación, 2011). Adicionalmente, “son muchas las declaraciones explícitas que se encuentran sobre las enormes, si no insalvables, dificultades que presentan los errores fosilizados en cuanto a su tratamiento” (Sánchez, 2003, pág. 396), lo que pone de manifiesto la necesidad de proponer investigaciones que den cuenta del error, con el fin de tratarlo en el aula para evitar la fosilización o corregirla, en caso de que se dé.

De acuerdo con lo anterior, el *análisis de errores* constituye una herramienta valiosa que ha arrojado luces sobre el aprendizaje y la didáctica de la enseñanza de diferentes lenguas, entre las que se encuentra el español. Es así como se puede encontrar investigaciones que se han dedicado a caracterizar la interlengua, a clasificar los errores más frecuentes de los aprendientes de este idioma y a proponer diferentes taxonomías del error. Entre las más relevantes se encuentran: Fernández (1991), Alexopoulou (2006), Nadal (2014), Naranjo (2009), Gaínza y Montejo (2015), Ferreira y Elejalde (2020), León (2019), Ferreira (2017) y Angarita (2020).

En dichas investigaciones y en algunos otros antecedentes consultados, se identifica que la gran mayoría, si no todos, se han dedicado a analizar errores en muestras exclusivamente escritas o exclusivamente orales. Del mismo modo, se encuentra que el análisis de errores de tipo morfosintáctico suele hacerse únicamente a las producciones escritas de los aprendientes. Esto demuestra que hay un doble vacío en el área de investigación: primero, se encuentran muy pocos documentos que den cuenta del análisis de los errores morfosintácticos en muestras orales; segundo, no se encuentran documentos que ofrezcan un análisis comparativo entre los errores morfosintácticos producidos en la lengua hablada y en la lengua escrita por parte de los mismos aprendientes.

Por otra parte, es bien sabido que la enseñanza y el aprendizaje de la gramática en clase de LE presenta ciertas dificultades, tanto desde el punto de vista del profesor como desde el punto de vista

del estudiante. Sin embargo, en la actualidad se considera que “la enseñanza de la gramática debe tener como objetivo ayudar a los aprendices a desarrollar una actividad metalingüística” (García & Fuertes, 2020, pág. 3), motivo por el cual es imprescindible abordarla en el aula de clase. Dicho esto, se manifiesta la necesidad de proponer investigaciones que faciliten la enseñanza/aprendizaje de aspectos morfosintácticos en el aula de ELE, especialmente los que suelen revestir mayor dificultad para los estudiantes y que se manifiestan en los errores que producen.

Teniendo en cuenta que, en resumen, se identificaron tres situaciones dignas de consideración (la fosilización de los errores, el vacío en la investigación y el abordaje de la gramática en el aula de ELE), surge la importancia de proponer un análisis de errores de tipo morfosintáctico tanto en muestras escritas como en muestras orales proporcionadas por un grupo de aprendientes de ELE. En la presente investigación, el foco del análisis es el sistema nominal, elegido por ser el que mayor cantidad de errores arrojó en las muestras procesadas en una primera etapa de revisión del corpus, lo que permite contrastar los errores que se encuentran en las producciones escritas, con los presentes en las producciones orales en dicho sistema. Se espera que los resultados puedan ayudar a docentes e investigadores en la labor de conocer más datos sobre la interlengua y, quizá, en futuras investigaciones, proponer estrategias para el tratamiento del error morfosintáctico en los dos tipos de producción. De igual modo, el análisis conjunto de muestras escritas y orales puede dar luces sobre la forma de abordar en clase las habilidades de producción, de modo que no se entiendan como dos realidades separadas, sino que se trabajen también conjuntamente, con el objetivo de corregir o disminuir la producción de errores morfosintácticos del sistema nominal en los dos casos.

Para la elaboración del análisis comparativo de errores morfosintácticos del sistema nominal entre producción escrita y oral, se tomaron muestras del *Corpus de aprendientes de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua (CAELE/2)* del Instituto Caro y Cuervo. Este proyecto, que aún se encuentra en construcción, tiene como fin “recopilar, sistematizar y construir un corpus escrito y oral de

muestras de aprendientes de español, extranjeros, sordos e indígenas en Colombia” (Hincapié, 2018, p. 12). Hasta el momento, la construcción del corpus ha contado con la participación de 56 estudiantes extranjeros con diferentes niveles de lengua (desde el A1 hasta el C), nacionalidades y lenguas maternas.

## **2. Pregunta de investigación**

En línea con lo expuesto anteriormente, la pregunta de investigación que se plantea es: ¿Cuáles son las diferencias y similitudes de los errores morfosintácticos del sistema nominal, producidos por los aprendientes de español como lengua extranjera de nivel B2 en sus producciones escritas y orales?

### **3. Objetivo general**

Comparar los errores morfosintácticos del sistema nominal presentes en las producciones escritas y orales de los aprendientes de español como lengua extranjera de nivel B2, de acuerdo con las muestras recogidas en el corpus CAELE/2.

#### **3.1. Objetivos específicos**

- Identificar la frecuencia de los errores morfosintácticos presentes en los dos tipos de muestras, de acuerdo con los diferentes sistemas de la lengua española.
- Adaptar una taxonomía de errores morfosintácticos que permita etiquetar los errores del sistema nominal de los dos tipos de muestras.
- Clasificar los errores morfosintácticos a partir de la taxonomía establecida.
- Determinar las similitudes y diferencias de los errores morfosintácticos del sistema nominal, hallados en las muestras escritas y las muestras orales.

## 4. Estado del arte

### 4.1. Análisis de errores en español como lengua extranjera / segunda lengua

Este primer apartado da cuenta de algunas investigaciones relevantes sobre el análisis de errores en muestras de lengua de ELE, independientemente de las taxonomías o tipos de errores identificados, población, tipos de muestra, etc. Es decir, se pretende abordar un panorama general para identificar las tendencias de investigación que se han venido trabajando en los últimos años.

Naranjo (2009) buscó identificar errores en producciones escritas de veintiún aprendientes angloparlantes para determinar cuáles de ellas poseían mayor o menor grado de *comunicabilidad*. Para la investigación se hizo un análisis de varios tipos de errores: mecánicos, léxicos, gramaticales y discursivos, que fueron clasificados por hablantes nativos de español y no por los investigadores. Este estudio arrojó que los errores de tipo semántico son los que más afectan la comunicabilidad de los textos escritos. De esta investigación vale la pena rescatar la taxonomía de errores usada por los investigadores, que fue tomada y adaptada de Muñoz (2005 en Naranjo, 2009).

La investigación hecha por Ferreira et al. (2014) buscó identificar los errores lingüísticos y etiológicos más frecuentes en producciones escritas de veintidós aprendientes de ELE de nivel B1, con el fin de encontrar estrategias de *feedback* correctivo escrito. Los resultados del trabajo arrojaron que la mayoría de los errores encontrados fueron de tipo lingüístico y, entre estos, los más representativos fueron los gramaticales. De este documento, tal como sucede con el presentado anteriormente, vale la pena resaltar la taxonomía de errores y el sistema de anotación presentados por las autoras, especialmente en lo que se refiere al criterio lingüístico.

Por su parte, Rakaseder y Schmidhofer (2014) hacen un análisis de errores en textos escritos de aprendientes germanoparlantes de nivel inicial de español, con el fin de identificar las áreas más

propensas al error. Los errores hallados se agruparon en cuatro grandes categorías: gramaticales, léxicos, ortográficos y pragmáticos. Los resultados coinciden con el estudio de Ferreira et al. (2014) en tanto que arrojan que los errores que más frecuencia presentan son los de tipo gramatical.

Adicionalmente, la taxonomía presentada para la clasificación y el análisis de este tipo de errores es de consideración, puesto que presenta una mayor variedad de categorías en comparación con los dos estudios que se presentaron previamente.

A las investigaciones del año 2014 se suma la publicada por Pérez Serrano (2014), que se centra en la dimensión combinatoria del léxico de la lengua, de modo que analiza los errores de estudiantes de nivel inicial de ELE al producir colocaciones léxicas. El análisis se hace a partir de un corpus de textos escritos que se comparan con los de un grupo de hablantes nativos del español y arroja como resultado que la frecuencia de errores en las colocaciones es más alta de lo que la propia investigadora esperaba, por lo que sugiere su tratamiento y corrección desde los niveles iniciales y no en los intermedios y avanzados, tal como se suele hacer.

Otro trabajo relevante es el desarrollado por Gökşenli (2017), quien realiza una investigación contrastiva de los errores producidos por estudiantes turcos y austriacos (hablantes de alemán) de nivel C1, con el fin de identificar los errores gramaticales en sus producciones escritas y de conocer el origen de estos. Para este análisis, el investigador propuso identificar dichos errores en cada una de las siguientes categorías: el uso/omisión de los artículos, el lugar de los adjetivos, los adjetivos demostrativos, el pretérito imperfecto, el uso de los pronombres relativos, el uso/omisión de la preposición, la doble negación, el verbo *gustar*, los verbos reflexivos y el gerundio. Esta elección de la taxonomía es justificada por el investigador respaldándose en que son esos temas los que más dificultad revisten para los aprendientes. Como resultado, se determinó que los errores se dan en su mayoría, por influencia de la lengua materna de los estudiantes.

Por otra parte, la investigación hecha por Ferreira y Elejalde (2017) analizó 408 textos escritos digitales de aprendices de español como lengua extranjera con niveles de competencia A2+ y B1, de diversas nacionalidades. Para realizar dicho análisis, se estableció una taxonomía que constaba de 3 categorías: gramática (categorías gramaticales y coherencia textual), léxico (a nivel morfológico y de significado) y ortografía (acentual, literal, diacrítica y diacrítica). Los resultados arrojaron que los errores más comunes identificados fueron los de ortografía (39%), seguidos por los gramaticales (29%). Más específicamente, se determinó que los errores más comunes fueron la falsa selección del género gramatical y el uso incorrecto de la acentuación. De este trabajo, es rescatable la taxonomía establecida para analizar el criterio lingüístico.

Para finalizar, es importante tener en cuenta la tesis de maestría desarrollada por Angarita (2020), quien estudió la adquisición y el aprendizaje del español como segunda lengua por medio del análisis de errores de las producciones orales de un grupo de niños cuya segunda lengua es el español. La investigación buscó determinar cuáles eran los errores más frecuentes a nivel léxico, sintáctico y fonético-fonológico, con el fin de caracterizar la interlengua de estos hablantes. En los resultados, tal como sucede con las investigaciones de Ferreira et al. (2014) y Rakaseder y Schmidhofer (2014), se determina que los errores más frecuentes son los gramaticales. De esta investigación se puede resaltar la clasificación de los errores gramaticales hecha por el investigador, ya que tiene en cuenta las categorías gramaticales: artículos, verbos, preposiciones, adjetivos y adverbios.

Los trabajos presentados dan cuenta de las tendencias de investigación que se han venido implementando en los últimos años en lo que se refiere a análisis de errores en ELE/2. De ellos, entonces, es importante destacar el uso de los métodos mixtos de investigación, la preponderancia del análisis de errores gramaticales, las taxonomías propuestas o adaptadas para dicho análisis y la intención de hacer que los resultados de investigación se encaminen hacia el tratamiento del error en el aula.



#### 4.2. Análisis de errores morfosintácticos en muestras escritas

En este segundo apartado se describen algunas investigaciones que se han centrado en el análisis de errores exclusivamente gramaticales, más específicamente, de tipo morfosintáctico, en muestras escritas. Esto, con el fin de identificar de qué forma se han llevado a cabo investigaciones similares a la que se propone en este proyecto.

Para comenzar, la tesis de maestría de Maldonado (2013) busca hacer un análisis contrastivo entre el letón y el español, de modo que se identifiquen los errores emitidos por los estudiantes en sus producciones escritas únicamente en lo referente al uso de artículos del español, ya que este es una unidad gramatical ausente en la L1. El análisis se centra en tres criterios descriptivos de carácter lingüístico (adición, omisión y falsa selección) y en el criterio etiológico (interlingual e intralingual). Uno de los principales hallazgos apunta a que la mayoría de los errores son de omisión y adición y a que, probablemente, estos errores son provocados por el material de enseñanza empleado en la clase.

Otra tesis de maestría que se enfoca en el análisis contrastivo y en el uso del artículo por parte de los aprendientes de español como lengua extranjera es la de Nadal (2014). En esta investigación, tal como sucede con la anterior, se escoge estudiar los artículos puesto que los estudiantes, esta vez serbios, carecen de estos en su lengua materna. En este caso, se analizan muestras únicamente escritas, puesto que se facilita su cuantificación y calificación. Para el análisis se usan de tres categorías de errores: concordancia, adición/omisión y elección errónea. Estas categorías sirven para analizar los errores en diferentes tipos de artículos del español (determinantes, posesivos, etc.). Los resultados demostraron que los errores más frecuentes tienen que ver con la omisión de los artículos.

Ahora bien, la investigación de Torijano (2014) tuvo como objetivos “analizar, describir y clasificar los errores referidos a los tiempos del presente y del pasado de verbos españoles cometidos por estudiantes de español cuya lengua nativa es el portugués” (p. 146). Lo anterior se llevó a cabo mediante el uso de un amplio corpus de muestras escritas de aprendientes lusófonos y haciendo un

análisis que incluyó errores morfosintácticos en el presente, el pretérito perfecto, el pretérito indefinido, el pretérito imperfecto y el pretérito pluscuamperfecto del indicativo. Entre los principales hallazgos el autor identificó que los errores más frecuentes tienen que ver con la diptongación, la diferencia de las grafías, los problemas para reconocer y ubicar los pronombres, entre otros. Asimismo, se llegó a la conclusión de que muchos de los errores que se presentan están directamente relacionados con el paradigma verbal de la L1 de los aprendientes, es decir, en esta investigación el criterio etiológico fue fundamental para el análisis realizado.

Una investigación con una línea similar a la anterior es la de Aguado (2016), puesto que se centra en el análisis de errores morfosintácticos en el paradigma verbal del español y, adicionalmente, se fija en los calcos sintácticos presentes en muestras escritas de 30 sujetos bilingües catalán-español. Los resultados de este estudio arrojan que los errores más recurrentes son los morfosintácticos, seguidos por los fonético-fonológicos y los léxico-semánticos; además, se identifica gran número de calcos sintácticos del catalán al español, por lo que se llega a la conclusión de que el criterio etiológico es central para el análisis realizado, dadas las grandes similitudes entre la L1 y la L2 de los aprendientes.

Para finalizar, la tesis de maestría de León (2019) buscó identificar y clasificar los errores morfosintácticos presentes en un corpus de español escrito como L2 con el fin de caracterizar la interlengua de aprendientes sordos de español, de modo que tuvo un alcance descriptivo. Para tal fin, la autora recopiló y revisó diferentes taxonomías de error presentes en la literatura y adaptó una que se ajustara a sus objetivos de investigación. Asimismo, mediante la implementación de métodos mixtos de investigación, se logró integrar metodologías provenientes tanto de la lingüística del corpus como del análisis de errores. Los resultados de este trabajo arrojaron que los errores en el paradigma verbal ocuparon un tercio de todos los identificados; de la misma forma, otros errores comunes se presentaron en el uso de las preposiciones, los artículos y los pronombres. Para concluir, la autora pone de

manifiesto la necesidad de proponer nuevas investigaciones tanto en el área de la lingüística del corpus como en la enseñanza de español a sordos.

Los documentos tratados en este apartado dan cuenta de las tendencias presentes en el análisis de errores morfosintácticos en muestras escritas: los dos primeros trabajan un análisis contrastivo entre lenguas, los dos siguientes cuentan con el criterio etiológico como una guía para la investigación y el último busca caracterizar la interlengua de un grupo de aprendientes. Lo anterior, además de mostrar la forma en la que se están llevando las investigaciones, también pone de manifiesto que no es muy común encontrar estudios en los que el criterio de selección sea únicamente el nivel de lengua de los aprendientes, por lo que la presente propuesta presenta una característica diferenciadora relevante.

Igualmente, es importante resaltar que estas investigaciones aportan significativamente al presente documento en tanto que presentan diferentes procederes metodológicos, asociados especialmente a la taxonomía de errores elegida o adaptada por los investigadores, que pueden dar luces para escoger el abordaje metodológico más adecuado de acuerdo con los objetivos propuestos.

#### **4.3. Análisis de errores morfosintácticos en muestras orales**

Para este apartado, la única investigación encontrada es la de Cuesta (1997), que tuvo como objeto de estudio los errores morfosintácticos derivados de la producción oral de estudiantes de EL2. El autor justifica su trabajo mencionando que el análisis de errores de este tipo se suele hacer en la producción escrita, que “carece de la espontaneidad que presenta la interacción oral, ya que el estudiante tiene tiempo de pensar lo que va a decir y de autocorregirse con tranquilidad, recursos que quedan limitados al máximo en la conversación” (Cuesta, 1997, p. 263). Así, las muestras se obtuvieron a partir de grabaciones de conversaciones mantenidas en el aula por estudiantes con diferentes lenguas maternas (alemán, noruego, inglés, francés y japonés) y con un nivel intermedio de español, que se encontraban en situación de inmersión. El estudio llega a la conclusión de que los errores más comunes

tienen que ver con las concordancias de género y número, aunque también están presentes los errores de falsa selección en los verbos *ser*, *estar* y *haber*, la omisión de algunos artículos, y el uso de tiempos “sencillos” del sistema verbal. Para finalizar, el autor afirma que, aunque hay muchos errores que tienen que ver con la interferencia de la L1 de los aprendices, también se puede encontrar la sobregeneralización de reglas, la simplificación morfosintáctica y la evasión de estructuras problemáticas.

Esta investigación es un antecedente importante para el presente trabajo, ya que el criterio de selección estuvo dado por el nivel de español de los aprendientes y no por su lengua materna. De la mismo forma, puede dar luces sobre cómo establecer la taxonomía de errores para las muestras orales que se pretende analizar.

#### **4.4. Análisis de errores morfosintácticos en muestras escritas y orales**

En este apartado, la única investigación encontrada hasta el momento del desarrollo de esta propuesta es la de Doquin y Sáez (2014), quienes buscan hacer una caracterización y descripción de los errores gramaticales en la interlengua de aprendices francófonos de español como lengua extranjera de nivel C1. Para esto, se valen de muestras escritas y orales que son recogidas y sistematizadas en un corpus de aprendientes. Las categorías de análisis seleccionadas por las investigadoras corresponden a categorías gramaticales (sustantivos y adjetivos, artículos, pronombres, adverbios, verbos, preposiciones, oraciones subordinadas y conjunciones) y los resultados arrojan que, “tanto en la destreza escrita como en la destreza oral las categorías gramaticales que causan mayores problemas a los aprendientes son la preposición y el verbo” (Doquin & Sáez, 2014, págs. 6-7). Teniendo en cuenta lo anterior, se concluye que se cometen los mismos tipos de errores en las destrezas escritas y orales, con la misma frecuencia. Así mismo, se identifica que la mayoría de los errores que tienden a fosilizarse se dan por transferencia de la lengua materna.

Esta investigación, al igual que la presentada en el anterior apartado, es un antecedente valioso, puesto que buscó analizar el mismo tipo de error en las dos habilidades de producción, tal como se pretende hacer en el presente trabajo. Además, puede dar pistas sobre la mejor forma de establecer o adaptar una taxonomía para el etiquetado y la clasificación de los errores.

## 5. Justificación

La elaboración de esta investigación se justifica desde su valor institucional, su utilidad metodológica, su valor teórico, sus implicaciones prácticas y su relevancia social.

Para comenzar, desde el punto de vista institucional, en el marco de la Maestría en Enseñanza de español como lengua extranjera y segunda lengua del Instituto Caro y Cuervo, se propuso el proyecto del corpus CAELE/2, cuya construcción tuvo como objetivo “ofrecer a docentes e investigadores muestras reales de lengua de aprendientes extranjeros y sordos, con el fin de llevar a cabo análisis y propuestas didácticas que beneficien a estas poblaciones” (Hincapié, 2018, p. 1). De acuerdo con lo anterior, la presente investigación buscó explotar los recursos ofrecidos por el corpus, de modo que se cumpliera con el propósito para el que fue creado.

En lo que tiene que ver con la utilidad metodológica y el valor teórico de la investigación, se puede afirmar que esta contribuye a abordar el análisis de errores morfosintácticos desde una perspectiva poco explorada hasta ahora: la comparación entre las muestras escritas y las muestras orales de un grupo de aprendientes de nivel B2. Lo anterior se afirma puesto que, como se pudo ver en el estado del arte, solo se identificó una investigación, la de Doquin y Sáez (2014), que aborda este tipo de errores en las dos formas de producción. Asimismo, se espera que este documento sea un insumo que contribuya a futuras investigaciones sobre el tratamiento del error (fossilizado o no), a los estudios sobre interlengua y al abordaje de la morfosintaxis en el aula de ELE, especialmente en lo concerniente al sistema nominal. Por último, este trabajo aporta en la medida en la que busca determinar si los errores hallados en los dos tipos de producciones son comparables o no, lo que podría ser un insumo valioso al momento de trabajar en el aula las dos habilidades de producción.

En adición, desde el punto de vista metodológico, se puede afirmar que el uso de los métodos mixtos de investigación permite una mirada más amplia y profunda del fenómeno que se pretende

describir, a saber, las diferencias y similitudes entre los errores de las muestras escritas y los de las muestras orales, gracias a la conjunción de la perspectiva cuantitativa con la cualitativa.

Lo anteriormente mencionado se conecta con la utilidad práctica del proyecto, puesto que se espera que, haciendo uso de los resultados de la investigación, los docentes e investigadores del área logren proponer estrategias y materiales didácticos para el tratamiento del error morfosintáctico en los dos tipos de producciones.

Por último, la relevancia social del proyecto se pone de manifiesto cuando se tiene en cuenta que el análisis de errores, y el diseño de estrategias y material didáctico que suele surgir de él, contribuye a la disminución de la producción de errores de los aprendientes. Dicha disminución es relevante, puesto que el error, en muchas ocasiones, es “un factor intimidante que lleva a situaciones de frustración y ansiedad debido a las dificultades que se presentan en las situaciones comunicativas” (Angarita, 2020, p. 25). Entonces, el hecho de poder proponer una comparación de los errores hallados en los dos tipos de producciones contribuirá no sólo a buscar producciones más eficaces en las situaciones comunicativas en las que se desenvuelvan los aprendientes de español como lengua extranjera, sino que también ayudará a disminuir los niveles de ansiedad y frustración.

## 6. Marco teórico

En este capítulo se abordan los conceptos en torno a los cuales gira la presente investigación. En primer lugar, se habla de la lingüística de corpus, que, para efectos de este proyecto, es el método de la lingüística aplicada que fue elegido para la recolección de las muestras; asimismo, se define qué es un corpus y se da una contextualización del corpus CAELE/2. Posteriormente, se aborda la interlengua, que es el objeto de estudio de esta investigación, junto con el error, su unidad de análisis. Después, en el tercer apartado, se describe la técnica de análisis elegida, denominada análisis de errores y se muestran algunas de las taxonomías que se han utilizado para analizar errores en investigaciones previas.

Posteriormente, se abarcan las dos habilidades de producción, escrita y oral, que se pretende comparar en este trabajo, y se presentan las principales características de cada una de ellas. Por último, en el sexto apartado, se presenta el nivel morfosintáctico de la lengua española y se hace una descripción detallada de los elementos pertenecientes al sistema nominal.

### 6.1. Lingüística de corpus

En este primer apartado se aborda la lingüística de corpus, puesto que representa un eje articulador y, a su vez, un punto de partida para el presente proyecto de investigación.

Para comenzar, la lingüística de corpus (LC) es una metodología lingüística que se ha venido trabajando desde la década de los 70, pero que ha cobrado gran relevancia en la actualidad con la llegada de las tecnologías de la información y la comunicación. Aunque cuenta con múltiples definiciones, que han ido variando con el paso del tiempo y con su evolución, la que se tendrá en cuenta para esta investigación es:

La lingüística de corpus es una metodología que se encarga de sistematizar y analizar conjuntos extensos de datos orales, escritos o visuales de una o varias lenguas, ordenados con criterios lingüísticos, literarios, culturales y sociales, con el propósito de dar cuenta de la lengua en uso,



valiéndose de herramientas computacionales y estadísticas que facilitan el acceso, almacenamiento y análisis de los datos desde concepciones diversas (Hincapié & Bernal, 2018, p. 10).

Adicionalmente, la LC basa su aplicación en tres criterios: 1) La lengua en uso, es decir, las muestras reales de lengua oral y escrita, como único insumo; 2) El análisis sistemático de la lengua; y 3) La posibilidad de trabajar desde un enfoque cuantitativo o cualitativo de la investigación (Hincapié & Bernal, 2018).

### **6.1.1. Corpus**

Después de conocer qué es la LC, es importante también definir qué es un corpus. De acuerdo con Sinclair (2004): “A corpus is a collection of pieces of language text in electronic form, selected according to external criteria to represent, as far as possible, a language or language variety as a source of data for linguistic research” (en Cruz, 2012, p.87).

De igual modo, los corpus se caracterizan por su autenticidad y su representatividad. En cuanto a la autenticidad, se espera que estos recojan muestras de “lengua natural”, es decir, producidas en escenarios comunicativos reales. En lo que tiene que ver con la representatividad, esta, en la mayoría de los casos, se refiere al número de muestras presentes, es decir, que el corpus recoja suficientes textos que representen de manera precisa y completa la lengua a investigar (León, 2019)

En línea con lo anterior, existen múltiples tipos de corpus que se han clasificado de acuerdo con diferentes tipologías, entre las que se encuentran: medio de producción de los textos (escrito, oral, multimodal), número de lenguas presentes (monolingüe, bilingüe, multilingüe), especificidad de los textos (general, especializado, genérico, canónico, cronológico), distribución de los textos (grande, equilibrado, piramidal, cerrado, abierto), tamaño de las muestras recogidas (textual, de referencia, léxico), información extra de los textos (simple, anotado) y documentación anexa a los textos

(documentado y no documentado) (Hincapié & Bernal, 2018). Para efectos de esta investigación, las muestras fueron tomadas de un corpus de aprendientes, una tipología que se describirá a continuación.

### **6.1.2. Corpus de aprendientes**

En términos generales, un corpus de aprendientes “reúne muestras de lengua producidas por personas que se encuentran en el proceso de adquisición/aprendizaje de una lengua distinta a la materna” (Hincapié, 2018, p. 6). Además, los corpus de aprendientes apuntan a la recolección de datos auténticos de producciones de segunda lengua o lengua extranjera (Granger, 2003 en León, 2019).

Sin embargo, la concepción de lengua “auténtica” es discutida ampliamente cuando se trata de las muestras presentes en corpus de aprendientes, puesto que son suscitadas mediante una instrucción y son producidas con fines pedagógicos, en la mayoría de los casos (León, 2019). Con respecto a esto, Granger (2013) afirma que los contextos de enseñanza de lengua involucran cierto grado de “artificialidad” y que los datos obtenidos de los aprendientes casi nunca son naturales del todo.

Por su parte, Nesselhauf (2004 en León, 2019) sostiene que los textos producidos por aprendientes, con propósitos pedagógicos, son lo más cercano a los textos que ocurren de manera natural. En adición, “una de las fortalezas de trabajar con corpus de aprendientes es la posibilidad de confirmar las hipótesis e intuiciones que solemos tener a priori [como profesores o investigadores] y que pueden ser imprecisas o insuficientes” (León, 2019, p. 65).

Finalmente, los corpus de aprendientes son considerados un elemento valioso para la investigación tanto desde la lingüística como desde la pedagogía, puesto que los datos recolectados permiten hacer un análisis profundo y completo de las producciones de los aprendientes de modo que se hagan descubrimientos relevantes para estudios de aprendizaje y adquisición de lenguas, y por supuesto, para la didáctica de la lengua (León, 2019).

### **6.1.3. Corpus CAELE/2**

Las muestras escritas y orales que se analizaron en esta investigación fueron tomadas del Corpus CAELE/2. En primer lugar, este se puede definir como un proyecto del Instituto Caro y Cuervo que busca: diseñar, recopilar, sistematizar y construir un corpus escrito y oral de muestras de aprendientes de español, extranjeros, sordos e indígenas de Colombia. Tiene el fin de ofrecer a la comunidad académica (docentes, investigadores, aprendientes, instituciones y comunidades de habla) un material que permita detectar, analizar y desarrollar propuestas pedagógicas y didácticas para la enseñanza de español (Hincapié, 2018, p. 12).

Este corpus cuenta con un componente escrito para informantes extranjeros y sordos, un componente escrito para informantes indígenas, un componente oral para informantes extranjeros e indígenas y un componente de interacción para aprendientes sordos (Hincapié, 2018), por lo que se puede afirmar que las muestras presentes responden a la diversidad lingüística del país.

Asimismo, se puede decir que el CAELE/2 es un corpus multimodal y abierto. Multimodal, puesto que el material combina dos o más medios de producción, es decir, está constituido por texto, sonido, imagen y/o video; abierto, porque es dinámico, es decir, que, si bien puede tener un número fijo de elementos, se actualiza periódicamente (Hincapié & Bernal, 2018).

Hasta la fecha, los informantes extranjeros que han participado en la conformación del componente escrito - que cuenta con 78 muestras - han sido 56 (30 hombres y 26 mujeres), entre los 18 y los 60 años, clasificados desde el nivel A1 hasta el C1, según el MCER (Hincapié, 2018). Con respecto a los datos obtenidos del componente oral, que aún se encuentra en fase de sistematización, dicho componente - que recoge aproximadamente 82 muestras - ha contado con la participación de 25 informantes (10 hombres y 15 mujeres), entre los 21 y los 48 años, clasificados desde el nivel A1 hasta el C1, según el MCER (Instituto Caro y Cuervo, s.f.).

El corpus, además de las muestras, cuenta con algunos instrumentos de recolección, transcripción y sistematización de datos que han sido creados y utilizados para la conformación de este. Así, se desarrollaron 3 instrumentos para la recolección y sistematización de los metadatos (informantes, muestras escritas y muestras orales) y un protocolo de transcripción para las muestras orales. Dicho protocolo es una herramienta para normalizar el proceso de transcripción ortográfica de los corpus orales del Instituto Caro y Cuervo, dada la necesidad de contar con una serie de pautas que permitan adaptar los materiales de audio a formatos homogéneos y tecnologías para la consulta y el análisis del corpus oral (Bejarano, Llanos, Rubio, & Bonilla, 2018). Estos instrumentos se abordarán a profundidad en el capítulo de Marco metodológico, en el que se especificará cuál fue su utilidad en la presente investigación.

Una vez definidos los conceptos de lingüística de corpus, corpus y corpus de aprendientes, se procederá, en el siguiente apartado, a abordar la interlengua, entendida como el objeto de estudio de la presente investigación, junto con su unidad principal de análisis, el error.

## **6.2. Interlengua**

En este segundo apartado se aborda el concepto de interlengua (IL), que es uno de los puntos de partida, desde lo teórico, más significativos para la elaboración de este trabajo.

La interlengua, para comenzar, se presenta cuando hay una interacción entre dos o más lenguas. Por lo anterior, no es un sistema estático, sino que implica dinamismo y un proceso que atraviesa diferentes etapas o transiciones (León, 2019). En términos generales, la IL se trata de:

los sucesivos estadios de un continuo que el aprendiente debe atravesar en su intento por aproximarse a la meta final. Cada uno de estos estadios constituye un sistema organizado estructuralmente y está regido por reglas que en general comparten los aprendientes [...] que se

encuentran en la misma etapa de dominio. La evolución de estos sistemas depende de variables individuales, sociales y/o didácticas (Alexopoulou, 2010, p. 3).

Adicional a lo anterior, es importante mencionar que la IL presenta las siguientes características (Alexopoulou, 2010):

- Fossilización: es el fenómeno por el cual se conservan en la IL elementos desviados o incorrectos, como consecuencia de una situación de estancamiento.
- Transferencia: está relacionada con el papel de la lengua materna en el proceso de adquisición de una L2 y se entiende como una estrategia de aprendizaje que el alumno pone en marcha para compensar sus carencias.
- Sistemática: es la coherencia interna de la IL en un momento dado de su evolución. Es, entonces, un sistema interiorizado de reglas que el aprendiente posee y que refleja un conocimiento sistemático de la lengua meta.
- Variabilidad: se refiere a la inestabilidad de la sistemática de la IL, puesto que el aprendiente va adquiriendo nuevos conocimientos que hacen que su IL esté en constante evolución.
- Permeabilidad: es la violación por parte del aprendiente de la sistemática interna de su IL, que muchas veces está marcada por características de la L1.

De acuerdo con lo anterior, es un hecho conocido que la interlengua de los aprendices es una fuente de información valiosa sobre el proceso de aprendizaje de lenguas. Por lo tanto, es completamente necesario analizarla a partir de una unidad de estudio: el error. Dicha unidad de análisis está establecida como la más adecuada, puesto que los errores constituyen los datos más significativos sobre los que se puede construir la interlengua de los aprendices (Manchón, 1985).

### **6.2.1. Error**

En términos generales, se considera error a toda trasgresión involuntaria de la norma, entendida como un sistema de reglas de una lengua determinada (Fernández, 1995b). Asimismo, y desde la

perspectiva de la interlengua, el error es un “paso obligatorio, indicio y estrategia en el proceso de aprendizaje [...] que pasa por una serie de estadios hasta llegar a la lengua meta” (Fernández, 1995b, p. 204).

Una de las definiciones más difundidas y aceptadas de error es la propuesta por Corder (1967), quien afirma que es “una desviación que aparece en la producción verbal del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera como consecuencia del desconocimiento de la regla correcta” (en Centro Virtual Cervantes, s.f.b). Una característica fundamental del error es su sistematicidad, que posibilita reconstruir el conocimiento que el aprendiente tiene de la lengua objeto (Alba Quiñones, 2009).

Teniendo en cuenta lo anterior, el error tradicionalmente es entendido, desde el punto de vista del aprendiz, como una limitación que interfiere con la comunicación y que llega a provocar vergüenza o inhibición. Por otra parte, para el profesor, el error a veces se convierte en un asunto que requiere corrección inmediata, por lo que en muchas ocasiones deja de lado el objetivo central del aprendizaje de una lengua, que es la comunicación: “la preocupación por identificar e intentar remediar los errores de los estudiantes es una constante didáctica casi connatural al profesor de lenguas” (Fernández, 1995b, p. 206).

Sin embargo, la visión tradicional de profesores y estudiantes sobre el error ha ido mudando desde que se reconoció que el error es, desde el punto de vista de la investigación y la didáctica, un elemento valioso que merece atención.

Por otra parte, es importante aclarar que en los estudios de interlengua suelen usarse términos como “error”, “fallo”, “falta”, “lapsus”, “descuido”, etc. para referirse a diferentes tipos de equivocaciones que cometen los aprendices en sus producciones. Sin embargo, no es sencillo establecer la diferencia entre dichos términos, puesto que los investigadores los usan de diversas maneras y no es posible, en muchos casos, llevar a cabo una distinción clara (Centro Virtual Cervantes, s.f.b).

Sin embargo, uno de los términos más frecuentes y que mayor consenso presenta es el de lapsus, definido como una equivocación que aparece en la interlengua tanto dentro como fuera de la norma de la lengua meta y que no es sistemática, a diferencia del error, que sí lo es (Alba Quiñones, 2009). En adición, un lapsus es también: “una incorrección producida por circunstancias extralingüísticas de la comunicación (falta de concentración, prisa, o falta de cuidado al vocalizar, cansancio, nerviosismo), y los propios hablantes nativos la producen” (Campillos, 2013, p. 9).

En los análisis de muestras orales, los investigadores han encontrado que los aprendientes corrigen algunos de los errores que produjeron casi que inmediatamente, por lo que dichos errores pasan a clasificarse como lapsus, tal como lo indica Campillos: “Cuando el enunciado se reformula o reconstruye, solo se marca la última producción lingüística de toda la secuencia, considerando los elementos reformulados como lapsus” (2013, p. 9).

Después de delimitar los conceptos de interlengua y error, en la siguiente sección se procederá a tratar el análisis de errores, que fue la técnica elegida para examinar las muestras recopiladas en el corpus CAELE/2, de acuerdo con los errores presentes en las mismas.

### **6.3. Análisis de errores**

Este tercer apartado trata sobre el análisis de errores (AE) como corriente y tendencia de investigación, puesto que este concepto es otro de los principales puntos de articulación para el desarrollo del presente trabajo.

Para comenzar, el análisis de errores parte de las producciones reales de los aprendientes y su principal innovación consiste, como se ha dicho, en concebir el error como un paso obligado del estudiante para llegar a apropiarse de la lengua, además de ser un índice del proceso que sigue cada aprendiz (Fernández, 1995b). Esta corriente de investigación tiene una metodología que se ha ido

replicando a lo largo de los años en diferentes trabajos y que consta de las siguientes etapas (Corder, 1967 en Alba Quiñones, 2009):

1. Recopilación del corpus.
2. Identificación de los errores.
3. Catalogación de los errores.
4. Descripción de los errores.
5. Explicación de los errores.
6. Propuestas para solventar los errores si el AE tiene una perspectiva didáctica o pedagógica.

De los anteriores, son ampliamente discutidos la identificación de los errores (2) y la catalogación de los errores (3), puesto que no se ha llegado a un consenso sobre qué es un error y, adicionalmente, se han creado numerosas taxonomías para la clasificación de los errores. Sin embargo, es importante recalcar que la definición de error y la adaptación o creación de taxonomías suelen depender del tipo de investigación y de los objetivos de investigación que se planteen (Alba Quiñones, 2009).

Es importante recalcar que, en la actualidad, el análisis de errores se hace por medio de herramientas computacionales con corpus electrónicos. Para identificar, clasificar describir y explicar los errores “se realiza un etiquetado semiautomático a través de software especializados para tareas de etiquetamiento que se basan en un sistema de anotación previo” (Ferreira & Elejalde, 2020, p. 117). Teniendo en cuenta lo anterior, el análisis de errores asistido por computador permite obtener datos con los cuales se pueda determinar la frecuencia de los errores, identificar las tendencias de uso erróneo y evaluar el estado de la interlengua de los aprendientes (Ferreira & Elejalde, 2020).

Por otra parte, los errores se suelen identificar de acuerdo con el número de veces que aparecen, el contexto y la repetición. Según Torijano (2006), existen dos formas de precisar la identificación de errores en valor numérico:



- **La frecuencia:** es el número de veces que ocurre un error en cualquier muestra de textos orales o escritos.
- **La sistematicidad:** está relacionada con qué tipos de errores son sistemáticos y repetitivos dentro de la misma producción textual de un sujeto o sujetos.

Tanto la frecuencia como la sistematicidad de los errores pueden ser usadas con diferentes propósitos de acuerdo con la naturaleza y los objetivos de las investigaciones que se lleven a cabo.

### **6.3.1. Taxonomías para el análisis de errores**

Las clasificaciones del error suelen presentarse a partir de criterios y categorías que, de alguna manera, se relacionan con los niveles de la lengua (fonético-fonológico, morfosintáctico, léxico, etc.) y también suelen incorporar taxonomías creadas por investigadores angloparlantes (León, 2019). Aunque no existe un consenso sobre la clasificación y las taxonomías de errores, la literatura especializada ha sentado las bases para la construcción de estas, siempre teniendo en cuenta que deben describir la observación de los datos de un corpus, minimizando la interpretación subjetiva de los errores y la categorización de estos (Ferreira & Elejalde, 2020).

Ahora bien, tradicionalmente, el diseño de las taxonomías se ha basado en tres criterios, tal como lo mencionan Ferreira y Elejalde (2020):

- El criterio descriptivo: busca identificar las formas y estructuras presentes en la conformación de la interlengua.
- El criterio lingüístico o gramatical: delimita el nivel o forma en que se encuentra el error, determinando su localización a nivel de palabra, oración o párrafo.
- El criterio etiológico: trata de inferir las causas de los errores sobre la base de la transferencia de la lengua materna del aprendiente.

De acuerdo con lo anterior, en diferentes investigaciones se han creado y adaptado taxonomías que han servido para alcanzar propósitos diferentes, relacionados de una u otra manera con los tres criterios

que se acaban de mencionar. A continuación, se presentan algunas que han sido creadas y consolidadas por investigadores reconocidos en el área del análisis de errores.

Una de las taxonomías existentes y que es considerada una de las más completas es la establecida por Vásquez (1999 en Alba Quiñonez, 2009), puesto que recoge criterios de tipo lingüístico, etiológico, comunicativo, pedagógico, pragmático y cultural, tal como se puede ver en la tabla 1:

**Tabla 1:** *Taxonomía de errores de Vásquez (1999)*

Criterio lingüístico	errores de adición errores de omisión errores de yuxtaposición errores de falsa colocación errores de falsa selección
Criterio etiológico	errores interlingüales errores intralingüales errores de simplificación
Criterio comunicativo	errores de ambigüedad errores irritantes errores estigmatizantes errores de falta de pertinencia
Criterio pedagógico	errores inducidos vs. creativos errores transitorios vs. permanentes errores fosilizados vs. fosilizables errores individuales vs. colectivos errores residuales vs. actuales errores congruentes vs. idiosincrásicos errores de producción oral vs. escrita errores globales vs. locales
Criterio pragmático	errores de pertinencia (o discursivos)
Criterio cultural	errores culturales

**Nota:** Tomado de Vásquez (1999 en Alba Quiñonez, 2009)

Esta taxonomía representa un primer acercamiento a las múltiples existentes y que pueden ser consideradas para alcanzar los objetivos propuestos en la presente investigación, tal como sucede con algunas identificadas en el estado del arte.

Otra de las taxonomías que más se utiliza cuando se habla de análisis de errores es la establecida por Ferreira (2018), que incluye dos criterios generales: lingüístico y etiológico (ver tabla 2).

**Tabla 2:** Taxonomía para la clasificación de errores de Ferreira (2018)

Criterio	Nivel	Categoría	Subcategoría	Adición	Falsa selección	Omisión	
Lingüístico	Palabra/oración	Gramática	Categorías gramaticales	ADI-PREP	FS-PREP	OMI-PREP	
			Coherencia textual	Concordancia sintáctica	FS-CG-GEN		
				Puntuación	ADI-coma	FS-coma	OMI-coma
				Conectores	ADI-CONNECT	FS-CONNECT	OMI-CONNECT
	Palabra	Léxico	Léxico creado por derivación	FS-LEX-creado-DERIV			
			Léxico morfología	FS-LEX-MORF			
			Léxico innecesario	ADI-LEX-INNE			
		Ortografía	Acentual	ADI-ORTO-grave	FS-ORTO-grave	OMI-ORTO-grave	
			Literal	ADI-ORTO-LIT	FS-ORTO-LIT	OMI-ORTO-LIT	
			Dierética	ADI-ORTO-hiato	FS-ORTO-hiato	OMI-ORTO-hiato	
Etiológico	Palabra/Oración	Uso L1	uso-L1				
		Uso L2	uso-L2				
		Orden de palabras	orden de palabras				
		Analogía semántica	analogía semántica				
		Traducción literal	traducción literal				
		Sobregeneralización	sobregeneralización				
		Simplificación	simplificación				
	Error de tipeo	error tipeo					

**Nota:** Tomado de Ferreira (2018)

Dicha taxonomía ha sido construida, modificada y adaptada para ser usada en diferentes investigaciones, en especial, las que buscan analizar los errores basándose en el criterio etiológico, es decir, los errores causados por transferencias lingüísticas de la L1 a la lengua que se está aprendiendo (Ferreira & Elejalde, 2020). Sin embargo, esta también ofrece una clasificación completa y sencilla, que permite la identificación y el etiquetado de los errores a partir de criterios netamente lingüísticos.

A continuación (tabla 3), se puede apreciar la misma taxonomía, esta vez enfocada únicamente en el criterio lingüístico, que fue usada para etiquetar errores en una investigación previa de Ferreira y Elejalde (2017):

**Tabla 3:** Taxonomía para la identificación y clasificación de errores de acuerdo con el criterio lingüístico de Ferreira y Elejalde (2017)

Criterio	Nivel	Categoría	Subcategoría	Tipo	Descripción del error	
Lingüístico	Palabra y oración	Gramática	Categorías gramaticales	Preposición	ADI (adición) FS (falsa selección) OMI (omisión) FE (forma errónea) EE (elección errónea)	
				Artículo		
				Pronombre		
				Verbo		
				Adjetivo		
				Sustantivo		
				Adverbio		
			Coherencia textual	Concor. Sintáctica		Nominal
						Verbal
						Atributo
	Puntuación					
	Conectores					
	Palabra	Léxico	Léxico creado por derivación	Verbal		
				Sustantivo-adjetivo		
			Léxico morfología	Derivación		
				Forma errónea		
			Léxico significado	Elección errónea significado		
				Léxico innecesario		
		Ortografía	Acentual			
			Literal			
Dierética						
Diacrítica						

**Nota:** Tomado de Ferreira y Elejalde (2017)

En esta taxonomía es posible saber más detalladamente los tipos y las descripciones de cada error, de modo que la identificación y la clasificación se facilitan. Asimismo, es importante establecer a qué se refiere cada una de las descripciones. Según Ferreira y Elejalde (2017), estos son algunos ejemplos de cada una:

- **OMI** (omisión de elementos oracionales o categorías gramaticales): “\_\_ gente siempre hablan rápido”. En este caso se presenta una omisión del artículo definido.
- **FS** (falsa selección de cualquier elemento dentro del sintagma nominal o verbal): “voy \*con bus a Viña”. En este ejemplo hay una falsa selección de la preposición.

- **FE** (forma errónea en la elección de la forma acorde con el significado): “esto pasa por qué\* no conoce la biblioteca”. Aquí se presenta una forma errónea de la palabra “que”, que se tilda (como interrogativo) cuando no debería tildarse (conjunción).
- **ADI** (adición de elementos gramaticales): “he decidido \*de aprender”. En este caso, hay una adición de la preposición.
- **EE** (elección errónea de la realización semántica de una palabra o la ortografía de una palabra en específico): “los musicos chilenos son \*importante para la gente”. En este ejemplo se puede ver una elección errónea del número del atributo de la oración (singular), que debía ser plural.

Por otra parte, las investigadoras Rakaseder y Schmidhofer (2014) proponen otra taxonomía útil para el análisis de errores gramaticales, que incluye cinco categorías: elección errónea, adición, omisión, sustitución y configuración sintáctica. En esta taxonomía es importante resaltar la sustitución (que no se encuentra presente en las vistas anteriormente) y la inclusión del orden de los elementos como un error de configuración sintáctica. A continuación, se pueden apreciar las categorías y algunos ejemplos de cómo etiquetar las subcategorías, según lo propuesto por estas autoras (tabla 4):

**Tabla 4:** Taxonomía para la clasificación de errores gramaticales de Rakaseder y Schmidhofer (2014)

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
Elección errónea	Del artículo / De la forma del adjetivo / Del pronombre personal / De la forma verbal / De la preposición / De un pronombre interrogativo
Adición	De un artículo / De una preposición / De la marca de plural
Omisión	Del artículo / Del pronombre reflexivo / De un verbo / De una preposición
Sustitución	De un artículo por una preposición / De una preposición por un artículo / De un adjetivo por un verbo / De una preposición por un sustantivo
Configuración sintáctica	Orden incorrecto de los elementos / Régimen verbal / Construcción defectuosa

**Nota:** Elaboración propia a partir de Rakaseder y Schmidhofer (2014)

Otra taxonomía relevante encontrada en la literatura es la de León (2019), quien dividió el componente morfosintáctico en categorías gramaticales y aspectos sintácticos. Dentro de los aspectos

sintácticos se incluye el ítem “concordancia de género y número”, que es rescatable, puesto que ninguna de las taxonomías anteriormente presentadas lo incluye. Por otra parte, es importante resaltar el nivel “palabra”, que incluye errores en la morfología flexiva, que es de gran utilidad para la presente investigación (ver tabla 5).

**Tabla 5:** Taxonomía de análisis de errores morfosintácticos de León (2019)

CRITERIO	NIVEL	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	ADICIÓN	FALSA SELECCIÓN	OMISIÓN		
LINGÜÍSTICO	PALABRA EN ORACIÓN	MORFOSINTÁCTICOS	(CG)		FS CG			
			ARTICULO	AD ART	FS ART	OM ART		
			ADVERBIO (ADV)	AD ADV	FS ADV	OM ADV		
			SUSTANTIVO	AD SUS	FS SUS	OM SUS		
			ADJETIVO (ADJ)	AD ADJ	FS ADJ	OM ADJ		
			PREPOSICIÓN (PREP)	AD PRE	FS PRE	OM PRE		
			PRONOMBRE (PRON)	AD PRON	FS PRON	OM PRON		
			CONJUNCIÓN (CONJ)	AD ADV	FS ADV	OM ADV		
			ASPECTOS SINTÁCTICOS	ORDEN SINTÁCTICO	ORD			
				CONCOR SINTÁC. (CONC)	CONC GEN	CONC NUM		
	PALABRA	LÉXICO (LEX)			AD LEX	FS LEX	OM LEX	
		MORFOLOGÍA (MORF)			AD MORF	FS MORF	OM MORF	

**Nota:** Tomado de León (2019)

Las taxonomías presentadas anteriormente constituyen un punto de partida fundamental para la presente investigación, puesto que de ellas se toman algunas categorías relevantes para el análisis de errores morfosintácticos en el sistema nominal.

Habiendo abordado el análisis de errores y dado cuenta de algunas de las taxonomías que se han empleado para aplicar esta técnica a investigaciones previas, se procederá, en la siguiente sección, a describir las características propias de las dos habilidades de producción (escrita y oral), que son centrales en este estudio, puesto que se pretende hacer una comparación de los errores presentes en una y otra.

## **6.4. Habilidades/destrezas de producción**

Las habilidades o destrezas lingüísticas son las formas en las que se activa el uso de la lengua (Centro Virtual Cervantes, s.f.c). Tradicionalmente, los estudios de didáctica las han clasificado en cuatro tipos: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita. Sin embargo, también se han reconocido la interacción y la mediación como habilidades de la lengua. En la interacción, el usuario de la lengua actúa con uno o más interlocutores para construir, conjuntamente, una conversación, ya sea oral o por medio escrito (Consejo de Europa, 2001). Por otra parte, en la mediación, “el usuario de la lengua no se preocupa de expresar sus significados, sino simplemente de actuar como intermediario entre interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa” (Consejo de Europa, 2001, p. 85).

Aclarado lo anterior, se puede afirmar que tanto la expresión oral como la expresión escrita son consideradas como habilidades de producción, puesto que, en ambos casos, el usuario de la lengua produce un texto que es recibido por uno o más oyentes o lectores (Centro Virtual Cervantes, s.f.d). A continuación, se describirán algunas características propias de estos dos tipos de producción, que son parte fundamental del presente estudio.

### **6.4.1. Expresión oral**

Esta habilidad está relacionada con la producción del discurso oral y abarca “no solo el dominio de la pronunciación, del léxico y de la gramática de la lengua meta, sino también unos conocimientos socioculturales y pragmáticos” (Centro Virtual Cervantes, s.f.e). Asimismo, la expresión oral consta de algunas microdestrezas como saber aportar información y opiniones, mostrar acuerdo o desacuerdo, resolver fallos conversacionales o saber en qué circunstancias es pertinente hablar o en cuáles no (Centro Virtual Cervantes, s.f.e). De igual forma, se puede afirmar que, en la expresión oral, “se tienen en cuenta tanto aquellas situaciones comunicativas en las que el hablante actúa solo como tal,

produciendo un discurso, como aquellas en las que alternativamente actúa como hablante y oyente” (Pinilla Gómez, 2005, p. 880).

Ahora bien, esta habilidad de producción presenta ciertas características que es importante resaltar. Algunas de ellas son (Pinilla Gómez, 2005):

- La predominancia de los rasgos de inmediatez y espontaneidad, puesto que se dispone de poco tiempo para pensar lo que se va a decir y hay una presión psicológica debido a la premura de tiempo y al hecho de no poder anular lo ya dicho.
- La predominancia de la retroalimentación (*feedback*) inmediata. Esto quiere decir que el discurso se suele ir elaborando y modificando en cooperación, de acuerdo con las reacciones de los interlocutores ante lo que dicen los demás.
- La presencia de frases incompletas o interrumpidas por las intervenciones o comentarios de otros interlocutores.
- La escasez de esquemas de subordinación y mayor presencia de esquemas de coordinación y yuxtaposición.
- La reformulación o repetición de expresiones para facilitar la comprensión del discurso.
- El uso de un vocabulario más reducido (que en la expresión escrita) y el uso de palabras comodín como “cosa” o “tema”.
- El uso de elementos de la comunicación no verbal, es decir, gestos, movimientos corporales o faciales, relación con la situación espacial, distancia entre los interlocutores, etc.

Dadas las características mencionadas, es sabido que para muchos aprendientes la expresión oral es la habilidad que más dificultad representa al momento de aprender una lengua, puesto que intervienen factores personales como la timidez o el miedo al ridículo (Pinilla Gómez, 2005).

En consecuencia, en el aula, las actividades que buscan reforzar la expresión oral deben estar diseñadas para que el aprendiente “use la lengua comunicativamente, con algún propósito concreto, o



de forma reflexiva, para resolver algún problema, conseguir alguna información y transmitirla y tomar decisiones” (Baralo, 2000, p. 18). Asimismo, para realizar cualquier actividad de expresión oral, los estudiantes deben tener claro el objetivo de la tarea y el paso a paso para realizarla.

#### **6.4.2. Expresión escrita**

Para comenzar, es importante aclarar que aprender a escribir significa aprender a usar la lengua de una forma muy diferente a la que se usa en la expresión oral (Cassany, 2005). Tanto en L1 como en LE, esta destreza presenta múltiples facetas: organización del texto, recursos de coherencia y cohesión, estilo, registro, léxico, estructuras gramaticales, etc. (Centro Virtual Cervantes, s.f.f).

En adición, esta habilidad de producción presenta ciertas características que es importante resaltar. Algunas de ellas son (Cassany, 2005):

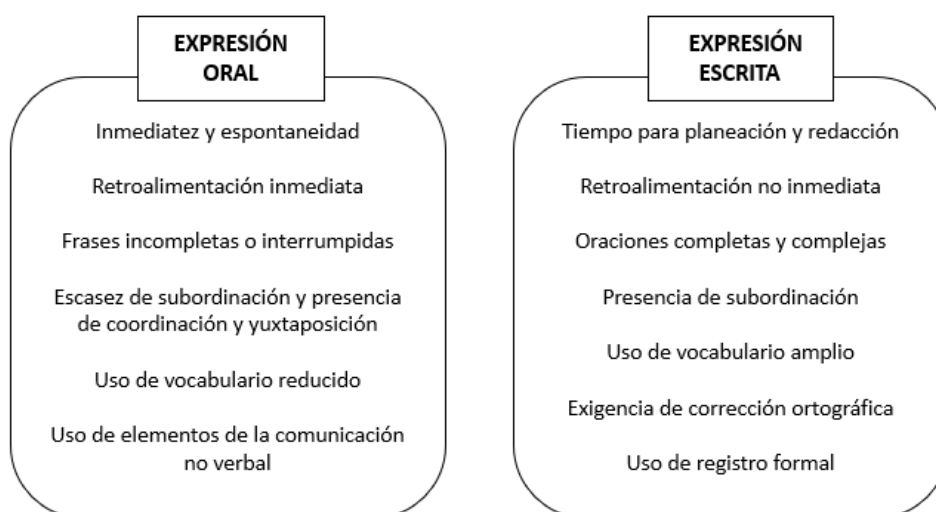
- La asociación con la modalidad estándar de la lengua y los registros formales.
- La exigencia de corrección ortográfica completa y la falta de flexibilidad en los usos ortotipográficos.
- La preferencia por oraciones completas y bien construidas gramaticalmente.
- La variedad y la riqueza léxica, entendida como el uso de sinónimos y un mayor grado de densidad terminológica.

De acuerdo con lo anterior, la producción de textos escritos requiere la realización de tres grandes procesos cognitivos por parte de los aprendientes: la planificación, la textualización y la revisión. En primer lugar, la planificación incluye toda actividad destinada a elaborar configuraciones mentales del escrito pretendido, que pueden o no tener un correlato gráfico. En segundo lugar, la textualización incluye toda la actividad lingüística destinada a elaborar el producto escrito. Por último, la revisión implica la evaluación de lo planificado y redactado para determinar si cumple con las funciones previstas y mejorarlo, en caso de que sea necesario (Cassany, 2005).

En lo que tiene que ver con la práctica en el aula, desde el enfoque comunicativo, se recomienda que el aprendizaje y la producción escrita se vinculen con la participación en prácticas reales o verosímiles de comunicación escrita. De esta forma, los contenidos que son objeto de enseñanza son los tipos o géneros textuales que el estudiante necesita aprender para su uso en la vida real (Cassany, 2005).

Para concluir esta sección del trabajo, se propone un resumen de las principales características de cada una de las habilidades de producción, de modo que se pueda identificar el contraste entre ellas (ver figura 1).

**Figura 1:** Características de las habilidades de producción



**Nota:** Elaboración propia a partir de Pinilla Gómez (2005) y Cassany (2005)

Después de haber descrito las particularidades de las dos habilidades de producción, en el último apartado se tratará el nivel morfosintáctico de la lengua española, haciendo énfasis en el sistema nominal, que será el centro de estudio de la presente investigación.

## 6.5. Nivel morfosintáctico de la lengua española

El nivel morfosintáctico de la lengua española es un objeto de estudio frecuente en los trabajos de análisis de errores, puesto que, según los corpus que se han estudiado en diferentes investigaciones, los aprendientes de lenguas extranjeras y segundas lenguas cometen gran cantidad de errores de tipo morfosintáctico en sus producciones tanto escritas como orales (Ferreira et al., 2014; Rakaseder & Schmidhofer, 2014; Gökşenli, 2017; Angarita, 2020; Maldonado, 2013; Torijano, 2014; Aguado, 2016).

Para comenzar, la morfología se refiere al estudio de la estructura de las palabras y de sus elementos constitutivos (Real Academia Española, s.f.a) y la sintaxis, al estudio de las palabras y su relación dentro de la oración (Hernández, 2008). Así, la morfosintaxis es un término acuñado dada la dificultad de establecer límites entre la morfología y la sintaxis y debido a que el estudio de ambas suele hacerse conjuntamente.

En línea con lo anterior, el término gramática suele equipararse algunas veces con el de morfosintaxis, pues esta

es la parte de la lingüística que estudia la estructura de las palabras, las formas en que estas se enlazan y los significados a los que tales combinaciones dan lugar. [...] La gramática se divide en dos subdisciplinas: la MORFOLOGÍA se ocupa de la estructura de las palabras, su constitución interna y sus variaciones; a la SINTAXIS corresponde el análisis de la forma en que se combinan y se disponen linealmente, así como el de los grupos que forman (Real Academia Española, 2009, p.3).

En este orden de ideas, la palabra constituye la unidad de análisis máxima de la morfología y la unidad mínima de la sintaxis. A continuación, se explicarán la estructura (morfología), la relación de las palabras y sus clases (sintaxis), de acuerdo con el análisis morfosintáctico.

### 6.5.1. Morfología

La morfología es la parte de la gramática que estudia la estructura interna de las palabras, las variantes que estas representan, los segmentos que las componen y la forma en que se combinan. Asimismo, la morfología suele dividirse en dos ramas: la morfología flexiva y la morfología derivativa o léxica. La primera estudia las variaciones que implican cambios de naturaleza gramatical, y la segunda, las pautas que permiten construir o derivar palabras (Real Academia Española, 2009).

A continuación, se presenta un resumen elaborado por León (2019), en el que se muestran los dos tipos de morfología mencionados, junto con los procesos que estos implican y algunos ejemplos (tabla 6):

**Tabla 6:** Ejemplos de morfología léxica y morfología flexiva

MORFOLOGÍA							
Formación de las palabras							
FLEXIVA			LÉXICA				
VERBAL	GÉNERO	NÚMERO	DERIVACIÓN		COMPOSICIÓN		
			NOMINAL	ADVERBIAL	PROPIOS	INTAGMÁTICO	SINTÁCTICOS
VOCAL TEMÁTICA <i>cantaba</i>	MASCULINO	SINGULAR	DEVERBAL: <i>dormitorio</i> (de dormir)	SUFIJACIÓN - mente <i>fotográficamente</i>	<i>Sacapuntas</i>	<i>cocina comedor</i>	<i>mesa redonda</i> (FRASEOLOGÍA)
TIEMPO Y MODO <i>cantaba</i>	FEMENINO	PLURAL	DENOMINAL: <i>detallazo</i> (de detalle)				
PERSONA NÚMERO <i>cantaba</i>	Gata	<i>Quesos</i>	DEADJETIVAL: <i>bobada</i> (de bobo)				

**Nota:** Tomado de León (2019)

De acuerdo con el resumen presentado en la tabla anterior, el tipo de morfología que resulta de interés para la presente investigación es la flexiva, puesto que el análisis de errores en el nivel morfológico identifica equivocaciones relacionadas con vocales temáticas, tiempo, modo, persona, número (verbal), y con género y número (nominal).

### **6.5.2. Categorías gramaticales**

Las categorías gramaticales son los paradigmas que las palabras forman en función de sus propiedades combinatorias fundamentales. En términos generales, existe consenso frente a que las categorías gramaticales corresponden a artículo (el, un), sustantivo (aire, prudencia), adjetivo (limpio, literario), pronombre (tú, quien), verbo (ser, hablar), adverbio (lejos, abiertamente), preposición (de, durante), conjunción (y, aunque) e interjección (eh, vaya) (Real Academia Española, 2009).

Ahora bien, aunque existen diferentes clasificaciones de las palabras que han sido elaboradas con criterios de diversos tipos, para el presente documento se tuvo en cuenta el criterio que atiende a las ya mencionadas propiedades combinatorias, de modo que en este apartado se abordarán algunos de los sistemas de la lengua que fueron utilizados para la elaboración de las taxonomías que se verán más adelante.

#### **6.5.2.1. Sistema verbal**

El centro de este sistema, como su nombre lo indica, es el verbo, que es una palabra cuya flexión indica número, persona, modo, tiempo y aspecto (Real Academia Española, 2009). En adición, el verbo se puede combinar con otros tipos de palabras para crear un sintagma verbal, es decir, una estructura que cuenta con un núcleo (verbo) y unos complementos.

Teniendo en cuenta lo anterior, dentro del sistema verbal es posible identificar errores relacionados con la concordancia entre el sujeto y el verbo (número y persona), la conjugación del verbo (tiempo y modo), la selección de los complementos directos e indirectos (para las construcciones transitivas) y la selección de los adverbios (que modifican al verbo).

#### **6.5.2.2. Sistema pronominal**

Dentro del sistema pronominal, la categoría gramatical central es el pronombre, definido como una palabra que se usa para referirse “a las personas, los animales o las cosas sin nombrarlos o sin manifestar el contenido léxico que les corresponde” (Real Academia Española, 2009, p.45). Asimismo,

los pronombres desempeñan funciones sintácticas, es decir, pueden ser sujetos o complementos de un verbo.

De acuerdo con lo anterior, dentro del sistema pronominal es posible identificar errores relacionados con los valores del pronombre *se* y sus diferentes formas (reflexivo, recíproco, pronominal, impersonal, pasivo, etc.), los pronombres de complemento directo y complemento indirecto, los pronombres relativos y los pronombres posesivos.

### **6.5.2.3. Sistema preposicional**

Las preposiciones son palabras invariables que se caracterizan por introducir un complemento que se suele denominar *término*. La preposición y su término forman el grupo preposicional (Real Academia Española, 2009). De acuerdo con esto, es posible identificar errores, sobre todo, en la selección de la preposición.

### **6.5.2.4. Sistema nominal**

Dentro del sistema nominal se encuentran, en términos generales, todos los tipos de palabras que conforman los grupos nominales, que se constituyen en torno a un sustantivo (Real Academia Española, 2009). Puesto que el sistema nominal es de relevancia para la presente investigación, se desglosará a continuación, por medio de una descripción de los tipos de palabras que se pueden hallar dentro de este.

Para comenzar, el nombre o **sustantivo** en español, desde una perspectiva morfológica, se caracteriza por tener género y número. El sustantivo, asimismo, es el núcleo del sintagma nominal, que, a su vez, puede cumplir la función de sujeto o de complemento dentro de la oración (Real Academia Española, 2009).

Dentro del sistema nominal se puede encontrar también el **adjetivo**, definido como “una clase de palabra que modifica al sustantivo o que predica de él aportando muy variados significados” (Real

Academia Española, 2009, p. 905). Los adjetivos calificativos, que designan cualidades, concuerdan en género y número con el sustantivo y cumplen la función de modificadores de este.

Otro tipo de palabra que es parte del sistema nominal es el **artículo**, que se considera de naturaleza gramatical y tiene el papel de especificar si lo designado por el sustantivo o por el grupo nominal constituye o no información consabida (Real Academia Española, 2009). Tal como el adjetivo, el artículo concuerda en género y número con el sustantivo o el grupo nominal que delimita y usualmente se clasifica en dos categorías: definido e indefinido (ver tabla 7).

En este punto, vale la pena aclarar que el artículo suele considerarse un tipo de determinante (López García, 2005; Alonso, y otros, 2015). Sin embargo, para efectos de este trabajo, se tomó como una categoría aparte de los determinantes, dadas sus características particulares. Además, de acuerdo con la fuente consultada para describir los tipos de palabra del sistema nominal, a saber, la Real Academia Española (2009), el artículo se considera una palabra que comparte rasgos con los determinantes, pero no se incluye dentro de ellos.

**Tabla 7:** Artículos definidos e indefinidos

		<b>Artículos definidos</b>	<b>Artículos indefinidos</b>
<b>Singular</b>	Masculino	el	un
	Femenino	la	una
	Neutro	lo	-
<b>Plural</b>	Masculino	los	unos
	Femenino	las	unas

**Nota:** Elaboración propia

El último grupo de palabras que se considera parte del sistema nominal es el de los **determinantes**, definidos como una “clase de palabras cuyos elementos determinan al sustantivo o al grupo nominal y se sitúan generalmente en posición prenominal” (Real Academia Española, s.f.b, p. 2). El determinante, al igual que los demás tipos de palabras del sistema nominal, concuerda en género y

número con el sustantivo o con el grupo nominal que determina y se suele clasificar en cinco categorías: demostrativo, posesivo, relativo, numeral e indefinido.

Los *determinantes demostrativos* expresan la situación espacial o temporal de alguien o algo en relación con la que corresponde al hablante o al oyente (Real Academia Española, 2009). A continuación, se presenta una tabla que muestra los determinantes demostrativos del español (ver tabla 8):

**Tabla 8:** *Determinantes demostrativos*

<b>Singular</b>	Masculino	este	ese	aquel
	Femenino	esta	esa	aquella
<b>Plural</b>	Masculino	estos	esos	aquellos
	Femenino	estas	esas	aquellas

**Nota:** Elaboración propia

Los *determinantes posesivos* expresan posesión o pertenencia y se asemejan a los pronombres en cuanto tienen, además de los rasgos de género y número, rasgos de persona (Real Academia Española, 2009). A continuación, se presentan dos tablas que muestran los determinantes posesivos del español (ver tablas 9 y 10):

**Tabla 9:** *Determinantes posesivos - formas átonas*

		Singular		Plural	
		Masculino	Femenino	Masculino	Femenino
<b>Un poseedor</b>	<b>1ra pers.</b>	mi	mi	mis	mis
	<b>2da pers.</b>	tu	tu	tus	tus
	<b>3ra pers.</b>	su	su	sus	sus
<b>Varios poseedores</b>	<b>1ra pers.</b>	nuestro	nuestra	nuestros	nuestras
	<b>2da pers.</b>	vuestro	vuestra	vuestros	vuestras
	<b>3ra pers.</b>	su	su	sus	sus

**Nota:** Elaboración propia



**Tabla 10:** Determinantes posesivos - formas tónicas

		Singular		Plural	
		Masculino	Femenino	Masculino	Femenino
Un poseedor	1ra pers.	mío	mía	míos	mías
	2da pers.	tuyo	tuya	tuyos	tuyas
	3ra pers.	suyo	suya	suyos	suyas
Varios poseedores	1ra pers.	nuestro	nuestra	nuestros	nuestras
	2da pers.	vuestro	vuestra	vuestros	vuestras
	3ra pers.	suyo	suya	suyos	suyas

**Nota:** Elaboración propia

Los *determinantes relativos* hacen referencia a un antecedente, ya sea explícito o tácito (Real Academia Española, 2009), e introducen oraciones subordinadas. A continuación, se presenta una tabla que muestra los determinantes relativos del español (ver tabla 11):

**Tabla 11:** Determinantes relativos

<b>Singular</b>	Masculino	que	-----	-----	cuanto	cuyo
	Femenino				cuanta	cuya
<b>Plural</b>	Masculino		art. + cuales	quienes	cuantos	cuyos
	Femenino				cuantas	cuyas

**Nota:** Elaboración propia

Los *determinantes numerales* se relacionan con la escala de los números naturales, es decir, los que participan en operaciones de cómputo (Real Academia Española, 2009). Es importante recordar que los numerales se pueden considerar determinantes cuando acompañan a un sustantivo o a un grupo nominal. A continuación, se presenta una tabla que muestra los determinantes numerales del español (ver tabla 12):

**Tabla 12: Determinantes numerales**

<b>Cardinales</b>	uno, dos, tres, cuatro, etc.
<b>Ordinales</b>	primero, segundo, tercero, cuarto, etc.
<b>Multiplicativos</b>	doble, triple, cuádruple, etc.
<b>Distributivos</b>	sendos, ambos, cada
<b>Partitivos</b>	mitad/medio, tercio, cuarto, quinto, etc.
<b>Colectivos</b>	par, docena, veintena, millar, etc.

**Nota:** Elaboración propia

Los *determinantes indefinidos* acompañan al sustantivo o grupo nominal para indicar cantidad, pero sin especificar el número exacto. Adicionalmente, algunos de los determinantes indefinidos pueden ir seguidos por la preposición *de* (Real Academia Española, 2009). A continuación, se presenta una tabla que muestra los determinantes indefinidos del español (ver tabla 13):

**Tabla 13: Determinantes indefinidos**

<b>Cuantitativos</b>	algún, alguna, algunos, algunas
	bastante, bastantes
	demasiado, demasiada, demasiados, demasiadas
	escaso, escasa, escasos, escasas
	mucho, mucha, muchos, muchas
	ningún, ninguna
	poco, poca, pocos, pocas
	varios, varias
<b>Indefinidos</b>	cualquier, cualquiera, cualesquiera
	cierto, cierta, ciertos, ciertas
	tal, tales

**Nota:** Elaboración propia

De acuerdo con los tipos de palabra y las estructuras propias del sistema nominal, en lo que concierne a este trabajo de investigación, los errores que se pueden identificar dentro de dicho sistema y que fueron consignados en la taxonomía establecida, son de tres tipos. En primer lugar, están los errores que tienen que ver con la selección, omisión o adición de cualquiera de los tipos de palabras del

sistema nominal. En segundo lugar, se encuentran los errores de concordancia y de orden entre los elementos que se encuentren dentro del grupo nominal. En tercer lugar, se encuentran los errores propios de la morfología de los sustantivos.

## 7. Marco metodológico

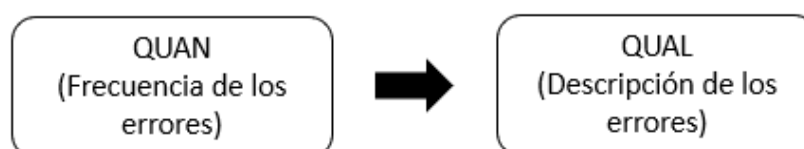
### 7.1. Paradigma, diseño y alcance de investigación

Esta investigación se enmarca en los métodos mixtos, definidos como “un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación [que] implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014, p. XXV).

Dentro de los posibles diseños de investigación que ofrecen los métodos mixtos, el seleccionado para este proyecto es el explicativo secuencial. Este diseño “se caracteriza por una primera etapa en la cual se recaban y analizan datos cuantitativos, seguida de otra donde se recogen y evalúan datos cualitativos. [...] Cabe señalar que la segunda fase se construye sobre los resultados de la primera” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014, p. 554).

De acuerdo con lo anterior, a partir de un conjunto de muestras escritas y orales de español como LE, se sistematizan los diferentes errores para luego clasificarlos y realizar un análisis cuantitativo que determina la frecuencia, y un análisis cualitativo que permite hacer una descripción de los errores. A partir de los dos tipos de análisis, se podrá hacer la comparación entre los errores encontrados en los dos tipos de producciones (figura 2).

**Figura 2:** *Diseño explicativo secuencial*



**Nota:** Elaboración propia a partir de Hernández, Fernández, & Baptista (2014)

Adicional a lo anterior, se puede afirmar que el alcance de esta investigación es descriptivo, puesto que se espera precisar cómo es y cómo se manifiesta un fenómeno específico, en este caso, los errores producidos en las muestras escritas y orales por parte de los aprendices de nivel B2 de ELE. Entonces, únicamente se pretende medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o variables establecidos y el objetivo no es indicar cómo se relacionan, sino hacer una descripción de estos (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

Para finalizar, en lo que tiene que ver con investigación en lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, la técnica elegida para examinar las muestras es el análisis de errores (AE) y el método es la lingüística de corpus (LC). En cuanto al análisis de errores, se espera seguir los pasos propuestos por Corder (1967, en Alba Quiñones, 2009): identificación, catalogación y descripción de los errores. Para lograr lo anterior, es importante determinar una taxonomía de errores que se adapte a partir de las ya existentes en la literatura y que se ajuste al propósito de analizar muestras escritas y orales. Así, tal como sucede con la investigación de Angarita (2020), no se parte de una taxonomía antes de analizar las muestras, sino que se adapta una después de revisar las muestras cuando se realice su transcripción. En cuanto a la lingüística de corpus (LC), las muestras que se analizan en esta investigación están recopiladas en el corpus CAELE/2 del Instituto Caro y Cuervo, de modo que la selección, el análisis y la clasificación están permeados por este método de investigación.

## **7.2. Fases de investigación**

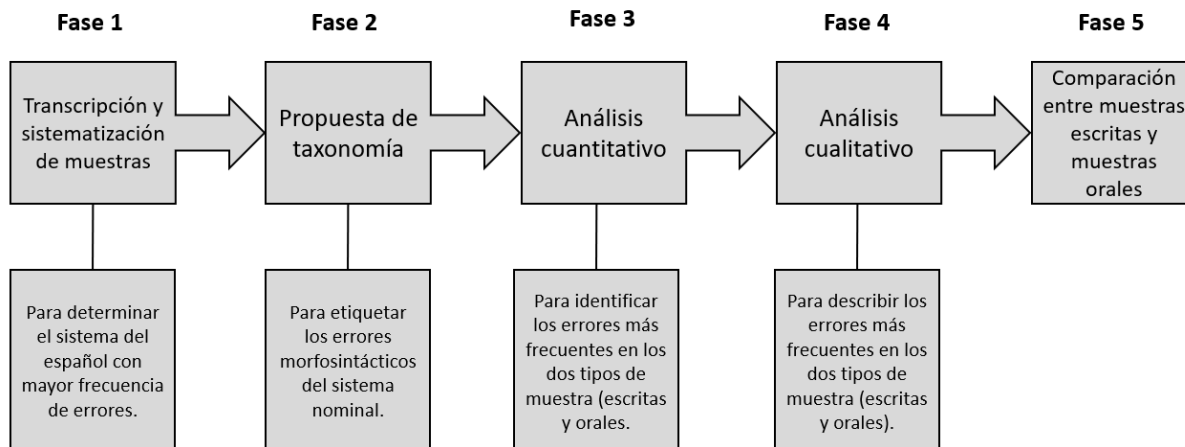
1. **Transcripción y sistematización de muestras:** En esta primera fase se transcribieron las muestras orales que se usaron para la investigación, de acuerdo con el protocolo de transcripción ortográfica CLICC, establecido para sistematizar las muestras orales de los corpus del Instituto Caro y Cuervo (Bejarano, Llanos, Rubio, & Bonilla, 2018) (ver anexo 1). Después, tanto las muestras escritas como las orales se procesaron con el programa MAXQDA para hacer

un primer análisis de frecuencias de acuerdo con los sistemas generales de la lengua española (verbal, pronominal, nominal, preposicional y otros) (ver anexo 2). A partir de los resultados encontrados en este ejercicio de revisión, se escogió el sistema que mayor frecuencia de errores arrojó para las siguientes fases de la investigación.

2. **Propuesta de taxonomía:** A partir de los modelos taxonómicos identificados en la literatura existente y después de transcribir y hacer un primer análisis de frecuencias de las muestras, se adaptó la taxonomía que mejor se ajustaba para el etiquetado de errores del sistema nominal. Dicha adaptación se basó en la taxonomía propuesta por León (2019), ya que fue la que mejor funcionó para el análisis de errores morfosintácticos del sistema nominal. Adicionalmente, la taxonomía adaptada contó con aportes de la propuesta por Rakaseder y Schmidhofer (2014). El proceso de adaptación y validación de este instrumento se detallará en el apartado titulado “Instrumentos de análisis de datos y técnicas de validación”.
3. **Análisis de datos cuantitativos:** A partir de la taxonomía propuesta se clasificaron los errores y se identificó la frecuencia de estos, con el fin de conocer cuáles fueron los errores más comunes en los dos tipos de muestra y hacer una comparación.
4. **Análisis de datos cualitativos:** Se hizo una descripción de los errores más frecuentes hallados en el sistema nominal, tanto en las muestras escritas como en las orales, a partir de los resultados de la fase anterior.
5. **Comparación de muestras escritas y muestras orales:** A partir del análisis cuantitativo y el análisis cualitativo se hizo una comparación de los hallazgos de las muestras escritas y las muestras orales para determinar rasgos en común o diferencias entre los tipos de errores producidos por los aprendientes.

En el siguiente diagrama se resumen las fases de investigación (figura 3):

**Figura 3: Fases de la investigación**



**Nota:** Elaboración propia

### 7.3. Población y muestra

Las muestras que se analizaron fueron tomadas del *Corpus de aprendientes de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua (CAELE/2)* del Instituto Caro y Cuervo. La construcción del corpus, hasta el momento, ha contado con la participación de 56 estudiantes extranjeros con diferentes niveles de lengua (desde el A1 hasta el C2), nacionalidades y lenguas maternas (Hincapié, 2018).

Para efectos de este proyecto, se seleccionaron las muestras escritas y orales presentes en el corpus que corresponden al nivel B2 de español, por lo que se puede afirmar que la muestra fue elegida a conveniencia. Existen tres motivos por los que se eligieron dichas producciones:

- De acuerdo con los estudios previos presentados en el estado del arte, varios análisis son realizados a producciones de estudiantes de nivel inicial, algunos a producciones de nivel B1 y otros no tienen en cuenta el nivel de lengua, ya que toman como punto de partida el criterio etiológico. En ese orden de ideas, el análisis del nivel B2 resulta ser poco común en este tipo de investigaciones.

- Como se verá más adelante, los informantes que participaron en el corpus tienen una amplia variedad de lenguas maternas, por lo que el criterio etiológico es una variable que no se tuvo en cuenta. En consecuencia, se optó por escoger un nivel de lengua específico (B2) y no una lengua materna común, con el fin de realizar un análisis con criterio puramente lingüístico.
- Las muestras de nivel B2 presentes en el corpus presentan equivalencia numérica, es decir, el número de muestras orales es similar al de muestras escritas, lo que permite también una equivalencia en los resultados de naturaleza cuantitativa. A continuación, se presenta el número de muestras que se analizó, que coincide con el número de muestras disponibles en el corpus (tabla 14):

**Tabla 14:** Número de muestras para análisis

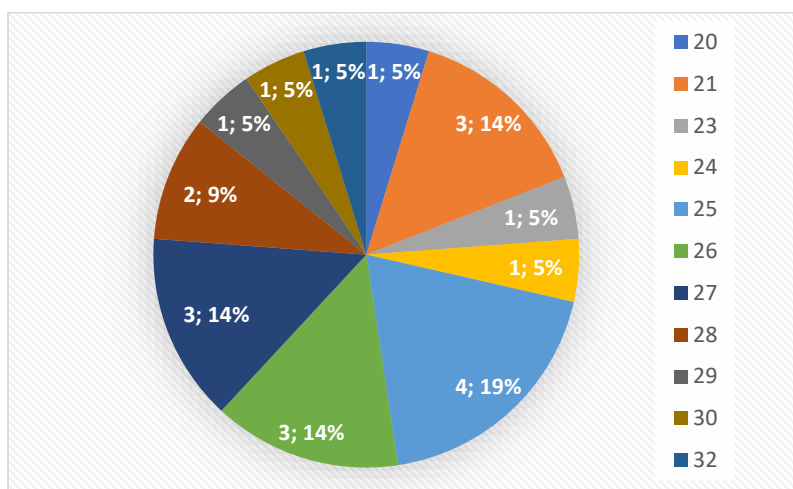
MUESTRAS ESCRITAS	MUESTRAS ORALES
35	37

**Nota:** Elaboración propia

En cuanto a la población, los informantes de nivel B2 pudieron ser identificados y caracterizados gracias a los metadatos presentes en el Corpus CAELE/2, que incluyen, entre otras cosas, edad, sexo, nacionalidad, nivel educativo, profesión, lengua materna, segunda lengua, lengua(s) extranjera(s) y nivel de español (MCER) (Hincapié, 2018). A continuación, se presentan algunos datos relevantes sobre los informantes.

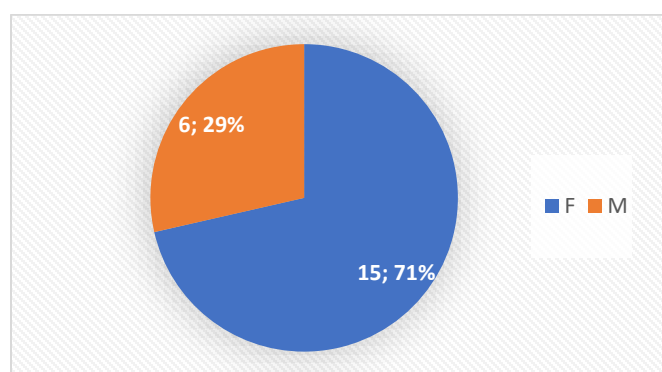
Para comenzar, de la totalidad de los informantes extranjeros, 21 se encuentran clasificados en el nivel B2. En cuanto a la edad, todos los informantes de nivel B2 están en el rango de 20 a 32 años y el 47% tiene entre 25 y 27 años (ver figura 4).



**Figura 4: Edad de los informantes**

**Nota:** Elaboración propia a partir de Instituto Caro y Cuervo (s.f.)

Por otra parte, se puede decir que la mayoría de la población participante (71%) está conformada por mujeres, puesto que 15 informantes se etiquetaron dentro del género femenino. De acuerdo con esto, los informantes de género masculino son 6, es decir, el 29% de la población (ver figura 5).

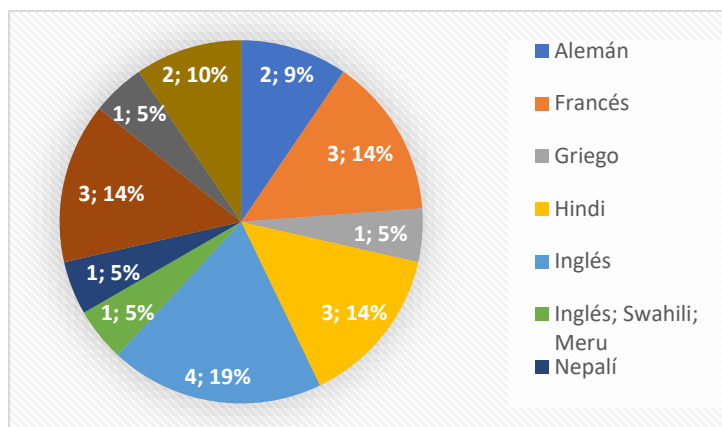
**Figura 5: Género de los informantes**

**Nota:** Elaboración propia a partir de Instituto Caro y Cuervo (s.f.)

En lo que tiene que ver con la lengua materna de los informantes, 5 reportaron el inglés como su L1 (21%), 3 el portugués (14%), 3 el hindi (14%) y 3 el francés (14%). Otras lenguas maternas presentes

en la población fueron: alemán, griego, suajili, meru, nepalí, turco y vietnamita (ver figura 5). Esta información permite recalcar que el análisis presente en esta investigación es netamente lingüístico, puesto que, dada la gran variedad de lenguas maternas presentes en los informantes, el criterio etiológico no se tuvo en cuenta.

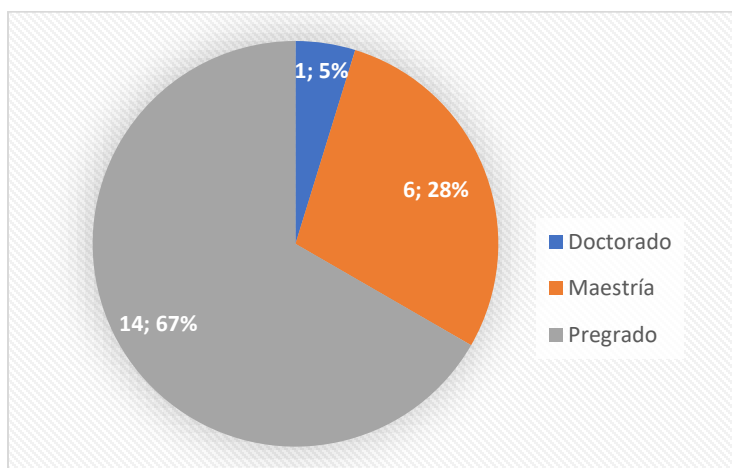
**Figura 6:** Lengua materna de los informantes



**Nota:** Elaboración propia a partir de Instituto Caro y Cuervo (s.f.)

Por último, el nivel educativo de los participantes, como mínimo, es universitario, puesto que 14 (67%) reportaron tener formación de pregrado, 6 (28%) de maestría y 1 (5%) de doctorado, tal como se puede ver en la figura 7:

**Figura 7:** Nivel educativo de los informantes



**Nota:** Elaboración propia a partir de Instituto Caro y Cuervo (s.f.)

#### **7.4. Instrumentos y técnicas de recolección y análisis de datos**

Las investigaciones que involucran lingüística de corpus (LC) y análisis de errores (AE) normalmente usan tres tipos de instrumentos: uno para recolectar los metadatos, otro para recolectar las muestras y un último para efectuar el análisis de errores (Angarita, 2020; León, 2019). Para el caso específico de la presente investigación, los dos primeros ya fueron elaborados y usados por los investigadores del proyecto CAELE/2 y el tercero fue adaptado de acuerdo con la literatura y los estudios existentes para lograr cumplir con los objetivos propuestos en este documento. En los siguientes apartados se hará una descripción de dichos instrumentos y de las técnicas de recolección empleadas para obtener la información.

##### **7.4.1. Instrumentos de obtención de metadatos**

Para comenzar, un metadato corresponde a “información estructurada que describe el contenido y las características de los datos, los textos y los corpus, y que, a su vez, permite realizar búsquedas dentro de la colección” (Hincapié, 2018, p. 20). En línea con lo anterior, para la recolección de muestras de aprendientes extranjeros, el proyecto CAELE/2 contó con dos instrumentos de obtención de metadatos: uno para los informantes y uno para las muestras recolectadas.

En cuanto a los informantes, los metadatos se obtuvieron mediante formularios con preguntas sobre datos personales (ver anexo 3). Estos formularios se redactaron de modo que las preguntas fueran lo suficientemente transparentes, puesto que varios informantes contaban con un nivel de español básico (Hincapié, 2018). A continuación, se muestran los metadatos que se obtuvieron de los informantes (tabla 15):

**Tabla 15:** Metadatos de informantes extranjeros

Metadato	Descripción
IdAprendiente	IdMuestra + Sexo (F/M)+ Nivel de español (A1/A2/B1/B2/C1) + IdNacionalidad
Nombre	Esta información no es necesaria
Edad	
Sexo	F (femenino) / M (masculino)
Nacionalidad	
IdNacionalidad	Tres primeras letras del país de nacimiento
Nivel educativo	Primaria/Secundaria/Pregrado/Posgrado/Doctorado
Profesión	
Lengua materna	
Segunda lengua	
Lenguas extranjeras	Lenguas extranjeras que domina en algún nivel
Nivel de español	Según MCER (A1/A2/B1/B2/C1)
Tiempo aprendiendo español	
Países hispanohablantes que ha visitado	
Ciudad colombiana en la que permaneció más tiempo	
Tiempo de estancia en Colombia	
Contacto con el español	Experiencias de aprendizaje/Amigos/Medios de comunicación/Trabajo/Etc.

**Nota:** Tomado de Hincapié (2018)

Por otra parte, cada una de las muestras obtenidas, tanto las escritas como las orales, se etiquetó con un conjunto de metadatos, que normalmente se usan para facilitar la búsqueda de estas, cuando el corpus se encuentra en una plataforma web (Hincapié, 2018). En las tablas 16 y 17 se pueden ver los metadatos usados para los dos tipos de muestras. Cabe aclarar que la información obtenida de los dos tipos de muestras es diferente, dada la naturaleza de cada tipo de archivo.

**Tabla 16:** Metadatos de las muestras escritas

Metadato	Descripción
IdMuestra	Nombre del subcorpus (ELE/L2s) + me (muestra escrita) + Número de la muestra (0001)
Ubicación Id .txt/.docx/.pdf	Ruta de acceso de la muestra almacenada
Subcorpus	ELE (español como lengua extranjera) o L2s (segunda lengua para aprendientes sordos)
Tipo de texto	Descriptivo/Argumentativo/Narrativo
Temas	Palabras clave extraídas del contenido de las muestras
Tipo de tarea	Descripción o instrucción de la tarea
Ejercicio	Número del ejercicio
Número de palabras	
Número de párrafos	
Ayuda para el desarrollo del ejercicio	Sí/No
¿Qué tipo de ayuda?	Traductor, diccionario, otra persona, etc.
Encuestador/Trascriptor	Persona encargada de aplicar y sistematizar la prueba
Revisor	Persona encargada de revisar los datos una vez sistematizados

**Nota:** Tomado de Hincapié (2018)

**Tabla 17:** Metadatos de las muestras orales

Metadato	Descripción
Id Muestra	Nombre del subcorpus (ELE) + MO (muestra oral) + Número de la muestra (0001)
Id Aprendiente	
Ubicación Mp3 Audio	Ruta de acceso del archivo de audio
Ubicación Id.pdf	Ruta de acceso de la transcripción en pdf
Ubicación Id.txt	Ruta de acceso de la transcripción en txt
Ubicación Id.docx	Ruta de acceso de la transcripción en docx
Sonido	Mono/Estéreo
Duración	Duración del audio (00h01m00s)
Tipo de ejercicio	Monólogo descriptivo/narrativo/argumentativo – Interacción entre dos informantes – Entrevista o presentación personal
Intervención del entrevistador	Sí/No
Descripción de la tarea	Instrucción dada para elicitación de la muestra
Ejercicio	Número del ejercicio
Número de palabras	
Subcorpus	ELE (español como lengua extranjera)
Fecha de recolección	
Encuestador	Persona encargada de aplicar y sistematizar la prueba
Revisor	Persona encargada de revisar los documentos una vez sistematizados
Transcriptor	Persona encargada de transcribir el audio a texto

**Nota:** Elaboración propia a partir de Instituto Caro y Cuervo (s.f.)

### 7.4.2. Instrumentos de recolección de muestras

Para la recolección de muestras escritas y orales, los investigadores del proyecto CAELE/2 diseñaron pruebas lingüísticas que dieron como resultado las producciones que están recopiladas en el corpus (Hincapié, 2018).

De acuerdo con lo anterior, para la elicitación de las muestras escritas se creó un formulario con siete ejercicios distintos, planteados tras una revisión de los criterios de evaluación por nivel del MCER. Estos ejercicios piden, según sea el caso, describir, narrar o argumentar, y algunos de ellos cuentan con un *input* visual (anexo 4). Adicionalmente, “los informantes son libres de escoger el ejercicio o los ejercicios que a su criterio se relacionan con el nivel de lengua que poseen, por tanto, las pruebas no especifican el nivel al que corresponden ni el tipo de tarea a la que pertenecen” (Hincapié, 2018, p. 25).

En cuanto a las muestras orales, se crearon diez ejercicios diferentes, planteados bajo los mismos criterios que las muestras escritas. Estos ejercicios piden, según sea el caso, describir, narrar, argumentar o conversar, y algunos de ellos cuentan con un *input* visual (Instituto Caro y Cuervo, s.f.). A continuación, se muestran dichos ejercicios (tabla 18):

**Tabla 18:** Ejercicios para la elicitación de muestras orales

Describe la rutina de las personas que aparecen en la imagen.
Describe los personajes que hay en las imágenes. ¿Cómo son? ¿Cómo están vestidos? ¿En qué trabajan?
¿Cuál ha sido el día más feliz, triste o difícil de tu vida? Cuéntanos la historia.
Observa la siguiente imagen y responde: ¿crees que leer es importante para el desarrollo de un país? ¿Por qué?
Observa las siguientes gráficas y responde: ¿Consideras importante la protección de los recursos naturales? ¿Cómo crees que se podrían proteger los recursos naturales? ¿Por qué?
Discute con tu compañero sobre el siguiente enunciado: “Temo el día en que la tecnología sobrepase nuestra humanidad. El mundo tendrá una generación de idiotas” Albert Einstein
¿Alguna vez no te entendieron lo que querías decir? ¿Alguna vez te entendieron algo diferente a lo que tú querías decir? ¿Alguna vez entendiste algo diferente a lo que te querían decir? Cuéntanos una anécdota o malentendido que tú o algún amigo haya tenido por usar una palabra equivocada, por diferencias culturales o porque no escuchaste bien.
Observa el siguiente vídeo titulado “La historia de las peras” y cuéntanos que pasa en el vídeo.
Mantén un diálogo con un compañero(a): Un(a) amigo(a) y tú quieren pasar un fin de semana juntos. Tú quieres ir a una ciudad y tu amigo(a) a otra. ¿Qué van a hacer?
Responde a las siguientes preguntas (información personal)

**Nota:** Elaboración propia a partir de Instituto Caro y Cuervo (s.f.)

### **7.4.3. Instrumentos de análisis de datos y técnicas de validación**

Para la sistematización y el análisis de los datos de la presente investigación, se emplearon tres instrumentos: el protocolo de transcripción ortográfica CLICC (Bejarano, Llanos, Rubio, & Bonilla, 2018), una taxonomía de errores “general” y, por último, una taxonomía adaptada para el análisis y la comparación de los errores morfosintácticos del sistema nominal tanto en las muestras escritas como en las orales. A continuación, se hará una descripción de cada uno de los instrumentos y de cómo fueron empleados para la sistematización y el análisis de los datos.

El primer instrumento, el protocolo de transcripción ortográfica CLICC, fue creado por investigadores del Instituto Caro y Cuervo como una herramienta que permite normalizar la transcripción ortográfica de los corpus orales de la institución. El documento “funciona como manual de orientación para transcribir nuevos corpus o normalizar los ya existentes bajo una serie de pautas concretas y homogéneas que faciliten su ingreso, consulta y presentación uniforme” (Bejarano, Llanos, Rubio, & Bonilla, 2018, p. 5).

En ese orden de ideas, el protocolo presenta instrucciones y etiquetas que permitieron transcribir las 37 muestras orales seleccionadas para esta investigación. A continuación, se muestran ejemplos de algunas de las convenciones del protocolo, que se aplicaron en la transcripción de las muestras orales (tablas 19 y 20):

**Tabla 19:** Protocolo de transcripción ortográfica CLICC (marcas de participantes y grabación)

Símbolo	Descripción	Ejemplo
<b>Marcas de participantes y grabación</b>		
E: E1: E2:	Señala la participación del encuestador. En caso de existir más de un encuestador se agrega E y el número del encuestador (E1). Siempre deben ir seguidos de dos puntos.	Encuestador: E: Encuestador 2: E2:
I1: I2:	Indica la participación de un informante. Se debe poner I y el número que le corresponde, por ejemplo, si solo hay un informante será I1.	Informante 1: I1: Informante 2: I2:
IG:	Indica la participación simultánea de varios informantes. Se debe utilizar cuando el número de personas no se puede determinar con claridad, por ejemplo, un coro cantando al unísono.	IG: Oh señor ten piedad.
[NP]	Marca el lugar de un nombre propio y se utiliza para guardar la confidencialidad de los informantes.	E1: Cuénteme Don [NP] ¿Cuántos años tiene?

**Nota:** Tomado de Bejarano, Llanos, Rubio & Bonilla (2018)

**Tabla 20:** Protocolo de transcripción ortográfica CLICC (marcas de enunciado y turnos de habla)

<b>Marcas de enunciado y turnos de habla</b>		
Signos de puntuación	Se sigue la ortografía normativa para los signos de puntuación (, / . / : / ; / ...)	I1: Sí, depende de la cantidad. Una zaranda...
[Silencio]	Silencio (lapso o intervalo de 5 segundos en adelante).	E1: ¿Le gusta su barrio? I1: [Silencio] Pues sí/aunque es un poco inseguro//
+	Interrupción por otro informante. Esta marca se debe usar cuando la persona que interrumpe la conversación deja de hablar y este informante continúa con su intervención.	I1: iba caminando y de repente + I2: ¿se cayó? y se puso a llorar
[HS:]	Indica solapamiento entre los participantes. La marca se debe poner cuando inicia la participación del informante que se solapa sobre el otro. Después de los : se debe indicar qué informante hace el solapamiento	I1: ¿Su casa es grande o pequeña? [HS: I2: pequeña]

**Nota:** Tomado de Bejarano, Llanos, Rubio & Bonilla (2018)



El segundo instrumento, una taxonomía de errores “general”, incluye una clasificación de los errores morfosintácticos de acuerdo con los principales paradigmas o sistemas gramaticales de la lengua española, ya presentados en el marco teórico (verbal, pronominal, nominal, preposicional y otros). Se creó con el objetivo de identificar el sistema que presentara mayor número de errores tanto en las muestras escritas como en las muestras orales (ver tabla 21).

**Tabla 21:** Taxonomía general para el primer etiquetado de errores

Sistema verbal	Concordancia sujeto verbo
	Conjugación (tiempo y modo)
	Objeto directo e indirecto
	Adverbios
Sistema pronominal	Valores del se
	Leísmo
	Pronombres relativos
	Selosismo
	Pronombres de objeto directo y objeto indirecto
Sistema nominal	Artículos definidos e indefinidos
	Concordancia de género y número de sustantivo y modificadores
	Determinantes: artículos, demostrativos, posesivos, indefinidos, numerales, cuantificadores.
Sistema preposicional	
Otros	Sistema conjuncional, adverbios que no modifican al verbo, etc.

**Nota:** Elaboración propia

Dicha taxonomía permitió crear un sistema de códigos y etiquetar cada uno de los errores morfosintácticos en el software de análisis cualitativo MAXQDA (ver anexo 2). Asimismo, sirvió como instrumento para escoger uno de los sistemas de la lengua (el que presentó más frecuencia de errores) para proceder a la fase 2 de la investigación.

El tercer y último instrumento es una taxonomía adaptada específicamente para el análisis y la comparación de los errores morfosintácticos del sistema nominal. Para realizar dicha adaptación, se tuvieron en cuenta varias consideraciones:

- La no inclusión del criterio etiológico para esta investigación, que se justifica, en primer lugar, por la amplia variedad de lenguas maternas presentes en los informantes del nivel B2, que dificultaría y extendería significativamente el proceso de investigación. En segundo lugar, el criterio inicial de selección de las muestras fue el nivel de lengua y no la lengua materna de los informantes, como sucede con algunas investigaciones previas.
- La literatura existente recoge gran variedad de taxonomías creadas para el análisis de errores desde diferentes perspectivas. En este caso, se tomó como base la taxonomía utilizada por León (2019), que se centra únicamente en el criterio lingüístico y permite etiquetar errores de las categorías gramaticales (adición, falsa selección y omisión) y de aspectos sintácticos (orden y concordancia).
- El primer etiquetado de errores, hecho con la taxonomía “general”, permitió identificar algunos errores de sustitución, criterio no incluido en la taxonomía de León (2019), pero que sí se presenta y se describe en la investigación de Rakaseder y Schmidhofer (2014). En consecuencia, se agregó la categoría *sustitución* a la taxonomía adaptada.
- El primer etiquetado de errores, hecho con la taxonomía “general”, permitió descartar errores clasificados bajo el criterio de formación de palabras a nivel léxico, incluido en la taxonomía de León (2019), puesto que las muestras no hay una aparición significativa de este tipo de errores.

Teniendo en cuenta lo anterior, la taxonomía adaptada para el análisis de errores morfosintácticos del sistema nominal, tanto de las muestras escritas como de las muestras orales, es la que se puede ver a continuación (tabla 22):

**Tabla 22:** Taxonomía adaptada para el análisis de errores morfosintácticos del sistema nominal – Primera versión

CRITERIO	NIVEL	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS		DESCRIPCIÓN				
					ADICIÓN	FALSA SELECCIÓN	OMISIÓN	SUSTITUCIÓN	
Lingüístico	Palabra en oración	Morfosintaxis	Categorías Gramaticales	Artículo definido	AD ART DEF	FS ART DEF	OM ART DEF	SUS ART DEF	
				Artículo indefinido	AD ART IND	FS ART IND	OM ART IND	SUS ART IND	
				Artículo neutro	AD ART NEU	FS ART NEU	OM ART NEU	SUS ART NEU	
				Determinante	AD DET	FS DET	OM DET	SUS DET	
				Adjetivo	AD ADJ	FS ADJ	OM ADJ	SUS ADJ	
				Sustantivo	AD SUST	FS SUST	OM SUST	SUS SUST	
			Aspectos sintácticos	Orden Sintáctico	ORD				
				Concordancia Sintáctica	CONC GEN		CONC NUM		

**Nota:** Elaboración propia a partir de León (2019) y Rakaseder y Schmidhofer (2014)

La confiabilidad de este instrumento de análisis fue establecida por medio de la técnica de validación de *acuerdo entre codificadores*, que se traduce en un índice de acuerdo de naturaleza correlacional entre dos codificadores. De este modo, se puede establecer en qué medida la codificación asignada por uno coincide o se asemeja a la asignada por otro (Ávila de Lima, 2013). En este orden de ideas, de las muestras escritas y orales, se extrajeron 20 fragmentos para enviarlos, junto con la taxonomía adaptada, a una experta en el área de morfosintaxis para que procediera a clasificar los errores del sistema nominal (ver anexo 5).

Después de que la experta clasificó los errores, se procedió a calcular el índice kappa, definido como un valor cuantitativo que revela el grado de acuerdo entre los dos codificadores que etiquetan la información analizada (Ávila de Lima, 2013). Así, la experta identificó y etiquetó 62 errores, que fueron contrastados con el etiquetado de las mismas muestras hecho para la presente investigación. El grado de concordancia, entonces, se midió haciendo uso del software de análisis cuantitativo SPSS, que arrojó los siguientes resultados (tabla 23):

**Tabla 23: Resultados del índice kappa**

		<b>Medidas simétricas</b>			
		Valor	Error estándar asintótico <sup>a</sup>	T aproximada <sup>b</sup>	Significación aproximada
Medida de acuerdo	Kappa	,836	,048	48,064	,000
N de casos válidos		62			

**Nota:** Elaboración propia

Como se puede ver en la tabla, el índice de acuerdo kappa se calculó en un valor de 0,836, que, según la clasificación de Ávila de Lima (2013), indica un acuerdo de concordancia “muy bueno”, puesto que se acerca al valor 1. Por lo anterior, se puede afirmar que el instrumento es confiable.

Por otra parte, el ejercicio de validación del instrumento de análisis, además de permitir hacer el cálculo del índice kappa, facilitó que la experta en morfosintaxis realizara una retroalimentación de la taxonomía, que incluyó las siguientes recomendaciones:

- Desglosar los diferentes tipos de determinantes (demostrativos, posesivos, relativos, numerales, indefinidos), tal como se hizo con los artículos (definidos e indefinidos). Lo anterior se recomienda puesto que “determinantes” es una categoría gramatical muy amplia y como el objetivo de la investigación es el sistema nominal, los resultados deberían ser minuciosos en este aspecto.
- Incluir una categoría que abarque los errores en las significaciones de los morfemas de género y de número para los sustantivos, puesto que se identificaron un par de casos que tienen que ver con errores morfosintácticos propios del sustantivo, pero que no están relacionados con el uso de este dentro de la oración, sino con su configuración interna y su significado.

Ahora bien, atendiendo a las recomendaciones hechas por la experta, se incluyó el desglose de la categoría “determinantes” en la taxonomía. De igual forma, de acuerdo con la taxonomía de León

(2019) se agregó, en el nivel “palabra”, la categoría “morfología”, de modo que se pudieran clasificar los errores morfológicos que no están relacionados con la función de las palabras dentro de la oración. A continuación, se puede ver la taxonomía definitiva, que resultó del proceso de validación (tabla 24):

**Tabla 24:** Taxonomía adaptada para el análisis de errores morfosintácticos del sistema nominal – Versión definitiva

CRITERIO	NIVEL	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS		DESCRIPCIÓN				
					ADICIÓN	FALSA SELECCIÓN	OMISIÓN	SUSTITUCIÓN	
Lingüístico	Palabra en oración	Morfosintaxis	Categorías Gramaticales	Artículo definido	AD ART DEF	FS ART DEF	OM ART DEF	SUS ART DEF	
				Artículo indefinido	AD ART IND	FS ART IND	OM ART IND	SUS ART IND	
				Artículo neutro	AD ART NEU	FS ART NEU	OM ART NEU	SUS ART NEU	
				Determin. demostrativo	AD DET DEM	FS DET DEM	OM DET DEM	SUS DET DEM	
				Determin. posesivo	AD DET POS	FS DET POS	OM DET POS	SUS DET POS	
				Determin. relativo	AD DET REL	FS DET REL	OM DET REL	SUS DET REL	
				Determin. numeral	AD DET NUM	FS DET NUM	OM DET NUM	SUS DET NUM	
				Determin. indefinido	AD DET IND	FS DET IND	OM DET IND	SUS DET IND	
				Adjetivo	AD ADJ	FS ADJ	OM ADJ	SUS ADJ	
				Sustantivo	AD SUST	FS SUST	OM SUST	SUS SUST	
			Aspectos sintácticos	Orden Sintáctico	ORD				
				Concordancia Sintáctica	CONC GEN		CONC NUM		
		Palabra	Morfología		MORF				

**Nota:** Elaboración propia

Esta taxonomía, entonces, permitió establecer los códigos para realizar un segundo etiquetado de las muestras en el software MAXQDA, de modo que se pudieran identificar y contabilizar los errores propios del sistema nominal tanto en las muestras escritas como en las muestras orales.

## 8. Análisis y discusión de resultados

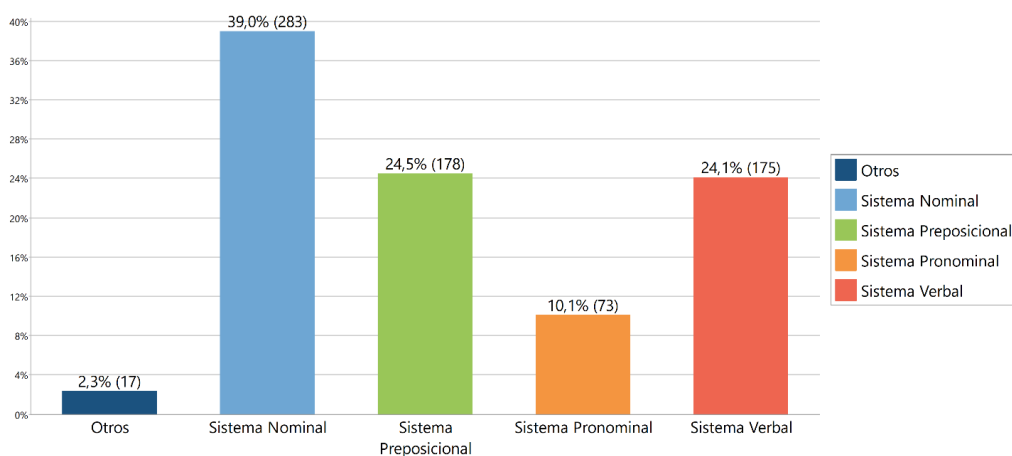
### 8.1. Transcripción, sistematización y análisis inicial de muestras

La primera fase de la investigación, como ya se mencionó, consistió en la transcripción de las muestras orales de acuerdo con el protocolo de transcripción ortográfica CLICC (ver anexo 1) y en el etiquetado de los errores morfosintácticos en el software de análisis cualitativo MAXQDA (ver anexo 2) tanto para las muestras escritas como para las muestras orales, de acuerdo con la taxonomía “general”.

Cabe resaltar que el primer etiquetado se realizó con el fin de establecer la frecuencia de aparición de los errores en cada uno de los sistemas de la lengua, y, a su vez, con el fin de seleccionar uno de los sistemas (el más frecuente) para proceder a la fase 2.

Inicialmente, el etiquetado de las 35 muestras escritas arrojó un total de 726 errores. El sistema que presentó mayor cantidad de errores fue el nominal, con 283 (39%), seguido por el preposicional, que arrojó 178 (24,5 %) y el verbal, que tuvo 175 (24,1 %). En contraste, el sistema que presentó menos errores fue el pronominal, con 73 (10,1%). Los errores pertenecientes a otros sistemas de la lengua se etiquetaron con la categoría “otros”, que presentó 17 errores (2,3%). A continuación, se pueden ver dichos resultados en un diagrama de barras (figura 8):

**Figura 8:** Etiquetado general de muestras escritas



**Nota:** Elaboración propia

Adicionalmente, en la siguiente tabla se muestran algunos de los errores identificados en el primer etiquetado de las muestras escritas, de acuerdo con el sistema en el que se presentaron:

**Tabla 25:** Ejemplos de errores de cada sistema – muestras escritas

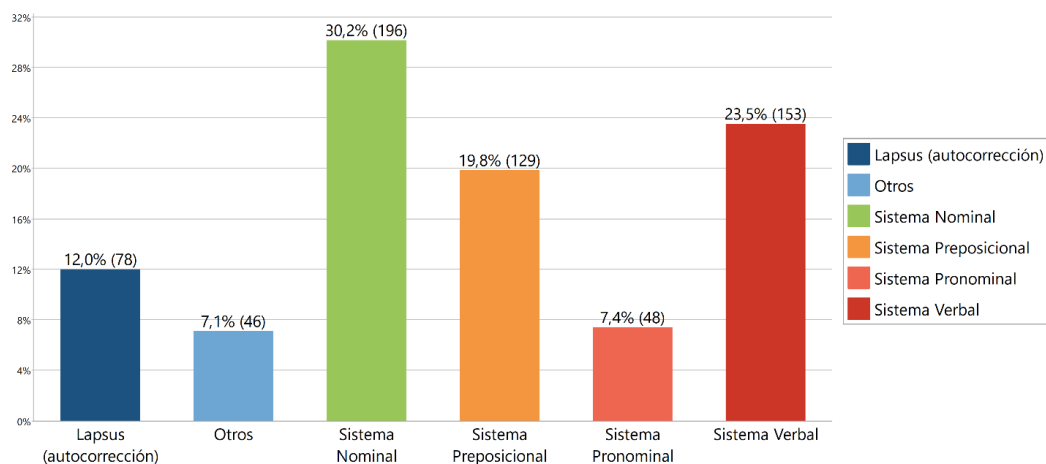
Sistema	Error	Posible corrección	ID muestra
Nominal	Este tipo de familia sí puede dar <b>mucho estabilidad...</b>	Este tipo de familia sí puede dar mucha estabilidad...	ELEME0022
	...cómo _ personas usan _ redes sociales.	...cómo las personas usan las redes sociales.	ELEME0123
Verbal	...en un país que todavía <b>sufro</b> de discriminación...	...en un país que todavía <b>sufre</b> de discriminación	ELEME0019
	...propongo que los países se <b>reunen</b> en un congreso...	...propongo que los países se reúnan en un congreso...	ELEME0166
Preposicional	...para ayudar _ tener más información...	...para ayudar a tener más información...	ELEME0171
	...los profesores no hacen sus trabajos <b>en</b> la manera correcta.	...los profesores no hacen su trabajo de la manera correcta.	ELEME0167
Pronominal	... _ vas a sorprender al ver la amistad y la recepción de la gente...	...te vas a sorprender al ver la amistad y la recepción de la gente...	ELEME0040
	La gente <b>se</b> ha perdido su identidad en la comunidad...	La gente ha perdido su identidad en la comunidad...	ELEME0171
Otros	Creo _ proteger jóvenes en la internet es tan difícil...	Creo que proteger a los jóvenes en internet es tan difícil...	ELEME0123
	...no solo porque son más vulnerables <b>pero</b> también _ son el futuro...	...no solo porque son más vulnerables, sino también porque son el futuro...	ELEME0124

**Nota:** Elaboración propia

Por otra parte, al etiquetado de las muestras orales fue necesario añadirle una sexta categoría, “lapsus”, puesto que algunos de los errores identificados eran corregidos inmediatamente por los aprendientes, como es usual en la expresión oral (Campillos, 2013). Dicho esto, el resultado del etiquetado de las 37 muestras orales arrojó un total 650 errores (incluidos los lapsus). Además, tal como sucedió con las muestras escritas, el sistema nominal contó con el mayor número de errores en las muestras orales, con 196 (30,2%), seguido por el sistema verbal, que arrojó 153 (23,5%) y el preposicional, que tuvo 129 (19,8%). En contraste, los paradigmas que menos frecuencia obtuvieron

fueron el pronominal, con 48 (7,4%) y los de la categoría “otros”, con 46 (7,1%). Para finalizar, la categoría “lapsus” presentó 78 apariciones en las muestras (12%). A continuación, se pueden ver dichos resultados en un diagrama de barras (figura 9):

**Figura 9:** Etiquetado general de muestras orales



**Nota:** Elaboración propia

En adición, en la siguiente tabla se muestran algunos de los errores identificados en el primer etiquetado de las muestras orales, de acuerdo con el sistema en el que se presentaron:

**Tabla 26:** Ejemplos de errores de cada sistema – muestras orales

Sistema	Error	Posible corrección	ID muestra
Nominal	...necesitamos empezar <b>políticas sostenible</b> en el mundo...	...necesitamos implementar políticas sostenibles en el mundo...	Informante 1 4b <sup>1</sup>
	...puedo decir que <b>eso</b> fue un día muy feliz...	...puedo decir que ese fue un día muy feliz...	Informante 2 3a
Verbal	...con la imaginación y la creatividad de la gente que <b>pobla</b> el país...	...con la imaginación y la creatividad de la gente que puebla el país...	ELEMO0039

<sup>1</sup> En el momento en el que se llevó a cabo esta investigación, las muestras orales aún no estaban sistematizadas de acuerdo con los metadatos establecidos para el corpus CAELE/2. Por esa razón, algunas muestras orales no tienen ID, sino la palabra “informante”, junto con un número asignado y el número del ejercicio que realizó.

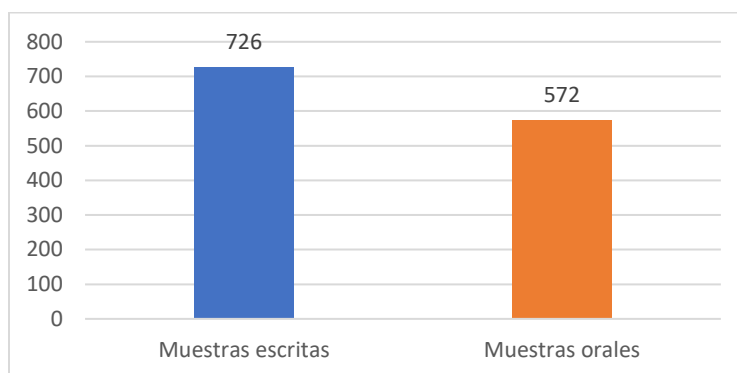


	...y me dedica estudiar español porque me encanta esta lengua.	...y me dedico a estudiar español porque me encanta esta lengua.	Informante 3 1b
Preposicional	...pero cuando yo llegué acá <b>en</b> Colombia...	...pero cuando yo llegué acá a Colombia...	Informante 2 1
	...los recursos no son suficientes para alimentar _ toda la gente...	...los recursos no son suficientes para alimentar a toda la gente...	ELEMO0036
Pronominal	...prefieren comprar libros más que prestar _.	...prefieren comprar libros más que prestarlos.	Informante 1 4a
	...los alimentos per cápita _ está elevando...	...los alimentos per cápita se están elevando...	Informante 4 4b
Otros	...porque no son realmente amigos, <b>pero</b> son amigos virtuales...	...porque no son realmente amigos, sino que son amigos virtuales...	ELEMO0042
	... <b>sola</b> la una cosa que no es agradable para mí acá en Colombia.	...solo hay una cosa que no es agradable para mí en Colombia	Informante 1 1
Lapsus	... <b>la gente son, la gente es</b> muy abierta aquí en Colombia...		Informante 2 1
	Pero hace <b>lo mismo, el mismo</b> clima que de acá		ELEMO0041

**Nota:** Elaboración propia

Si se hace una comparación de los resultados obtenidos en este primer etiquetado de las muestras escritas y orales, se puede afirmar que, a pesar de que el número de muestras es similar (35 escritas y 37 orales), el número total de errores presenta una diferencia significativa para cada tipo de muestra. A saber, las muestras escritas arrojaron un total de 726 errores morfosintácticos, mientras que las muestras orales presentaron 650, incluidos los “lapsus” (78). De acuerdo con lo anterior, si no se tienen en cuenta los “lapsus” o autocorrecciones presentes en las muestras orales, el número total de errores desciende a 572 (figura 10).

**Figura 10:** Comparación del total de errores morfosintácticos entre muestras escritas y orales



**Nota:** Elaboración propia

De acuerdo con el diagrama anterior, un hallazgo interesante apunta a que la cantidad de errores morfosintácticos presentes en las muestras escritas es superior a la de los presentes en las muestras orales, puesto que se presenta una diferencia de 156 errores. Este resultado, entonces, es bastante particular, ya que lo esperable es que se presenten mayor cantidad de errores en las producciones orales, dada la naturaleza de cada habilidad de producción.

Lo anteriormente dicho se puede justificar teniendo en cuenta que dos de las características más relevantes de la producción oral son la inmediatez y el poco tiempo para “pensar” en lo que se va a producir; de igual manera, la oralidad requiere del aprendiente la capacidad de responder a la retroalimentación. Por el contrario, para las muestras escritas, los aprendientes disponen de herramientas que les permiten elaborar su discurso de forma más estructurada y corregir sus errores (diccionarios, apuntes de clase, internet, etc.), así como de una cantidad de tiempo establecida para poder producir, escribir y revisar sus textos. Cabe resaltar que el hecho de que se presenten más errores en las producciones escritas que en las producciones orales, a pesar de que la cantidad y la extensión de las muestras es equivalente, puede ser materia de estudio o exploración para futuras investigaciones.

Adicional a lo anterior, se puede afirmar que, tanto en las muestras escritas como en las orales, los errores más recurrentes se presentaron en el sistema nominal, con 283 y 196 apariciones, respectivamente. En el segundo y en el tercer lugar, se encuentran el sistema preposicional (que ocupó

el segundo en las muestras escritas y el tercero en las muestras orales) y el sistema verbal (que ocupó el tercero en las muestras escritas y el segundo en las muestras orales). Por último, el sistema que menos frecuencias arrojó fue el pronominal para los dos casos.

Los resultados que arrojó la primera fase de esta investigación son de gran interés, puesto que contrastan con algunos de los hallazgos de estudios anteriores. En primer lugar, la única investigación previa encontrada que compara errores en muestras escritas y orales (Doquin & Sáez, 2014) arrojó que, para ambos tipos de producciones, la categoría en la que más se hallan errores es la de los verbos. Por otra parte, el estudio de León (2019), que analiza solo muestras escritas, encuentra que los errores del paradigma verbal ocupan un tercio del total de los identificados. Además, las investigaciones de Torijano (2014) y Aguado (2016) se centran en el paradigma verbal, puesto que se asume, por investigaciones previas y por la experiencia en el aula, que este es el que mayor dificultad reviste para los estudiantes.

En consecuencia, el hecho de que para el presente estudio el sistema nominal haya arrojado la mayor frecuencia tanto en las muestras escritas como en las orales, pone de manifiesto que se requiere una mayor consideración de dicho sistema para el análisis de errores y su tratamiento en el aula. Esto se justifica también desde algunas investigaciones previas, como la de Ferreira y Elejalde (2017), que afirman que los errores más comunes encontrados en su estudio fueron de falsa selección del género gramatical, es decir, en categorías propias del sistema nominal. Paralelamente, el trabajo de Nadal (2014) arroja que el error más común encontrado en su muestra fue la omisión de los artículos, también asociados al sistema nominal. Por último, el estudio de Cuesta (1997), que analizó errores en muestras orales, concluyó que los más comunes tienen que ver con las concordancias de género y número y la omisión de algunos artículos, aunque también halló una cantidad significativa de errores en el paradigma verbal.

En conclusión, la primera fase de la presente investigación arroja al sistema nominal como el que presentó mayor frecuencia, tal como sucede con trabajos previos. Sin embargo, es importante

también tener en cuenta que los errores del paradigma verbal presentaron frecuencias considerables, lo que coincide también con lo encontrado en la literatura. De esta manera, el objeto de estudio de la fase 2 de esta investigación será el sistema nominal para lograr la comparación de la aparición de errores de dicho sistema tanto en las muestras escritas como en las muestras orales.

## **8.2. Análisis cuantitativo de errores del sistema nominal**

La segunda fase de la investigación consistió en la adaptación de una taxonomía que permitiera etiquetar los errores propios del sistema nominal tanto en las muestras escritas como en las muestras orales (ver tabla 24). Luego, se procedió a llevar a cabo la tercera fase de la investigación, que se centró en el etiquetado de las muestras por medio del software de análisis cualitativo MAXQDA, de acuerdo con los códigos presentes en dicha taxonomía.

En este apartado se hará un análisis cuantitativo de la información, es decir, se establecerá cuáles fueron los errores más frecuentes para los dos tipos de muestra y al final se establecerá una comparación entre los hallazgos de las muestras escritas y los de las muestras orales.

### **8.2.1. Muestras escritas**

En primer lugar, se procesaron las muestras escritas en el software MAXQDA (ver anexo 6), en las que se encontraron un total de 371 errores dentro del sistema nominal. Este primer hallazgo es relevante, puesto que en el primer etiquetado (para establecer las frecuencias de los sistemas generales de la lengua) se habían encontrado 283 errores. La diferencia numérica, entonces, se puede explicar por la adición del código "MORF" a la taxonomía adaptada, que permitió etiquetar errores propios de la morfología de los sustantivos y no de sus relaciones con otros tipos de palabras, y que no se tuvo en cuenta en el primer etiquetado.

Adicionalmente, de los 44 códigos establecidos en la taxonomía, se usaron 26, lo que indica que algunos tipos de errores no se presentaron ni una sola vez en las muestras. A continuación, se puede ver

la taxonomía completa con algunos códigos resaltados en color rosado, que corresponden a los códigos de los tipos de errores que sí se encontraron, al menos una vez, en el análisis de las muestras escritas (tabla 27):

**Tabla 27:** Códigos usados en el etiquetado de muestras escritas

CRITERIO	NIVEL	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS		DESCRIPCIÓN			
					ADICIÓN	FALSA SELECCIÓN	OMISIÓN	SUSTITUCIÓN
Lingüístico	Palabra en oración	Morfosintaxis	Categorías Gramaticales	Artículo definido	AD ART DEF	FS ART DEF	OM ART DEF	SUS ART DEF
				Artículo indefinido	AD ART IND	FS ART IND	OM ART IND	SUS ART IND
				Artículo neutro	AD ART NEU	FS ART NEU	OM ART NEU	SUS ART NEU
				Determin. demostrativo	AD DET DEM	FS DET DEM	OM DET DEM	SUS DET DEM
				Determin. posesivo	AD DET POS	FS DET POS	OM DET POS	SUS DET POS
				Determin. relativo	AD DET REL	FS DET REL	OM DET REL	SUS DET REL
				Determin. numeral	AD DET NUM	FS DET NUM	OM DET NUM	SUS DET NUM
				Determin. indefinido	AD DET IND	FS DET IND	OM DET IND	SUS DET IND
				Adjetivo	AD ADJ	FS ADJ	OM ADJ	SUS ADJ
				Sustantivo	AD SUST	FS SUST	OM SUST	SUS SUST
	Aspectos sintácticos	Orden Sintáctico	ORD					
		Concordancia Sintáctica	CONC GEN		CONC NUM			
	Palabra	Morfología	MORF					

**Nota:** Elaboración propia

De acuerdo con la tabla, en las muestras escritas no se hallaron errores de los siguientes tipos:

- Adición: artículo indefinido, determinante relativo, determinante numeral y sustantivo.
- Falsa selección: artículo indefinido, determinante demostrativo, determinante numeral, determinante indefinido y sustantivo.
- Omisión: determinante demostrativo, determinante numeral y adjetivo.
- Sustitución: artículo indefinido, determinante demostrativo, determinante posesivo, determinante relativo, determinante numeral y determinante indefinido.

Lo anterior permite afirmar que, en las muestras escritas, no se encontró ningún error asociado con los determinantes numerales y solo se encontró un tipo de error asociado con los artículos indefinidos (omisión). Asimismo, la categoría “SUS” (sustitución) solo se identificó en los siguientes tipos de palabras: artículo definido, artículo neutro, adjetivo y sustantivo.

De los 26 tipos de errores identificados, solo 12 presentaron una frecuencia de 3 o más, por lo que se deduce que 14 tipos de errores solo tuvieron una aparición de 1 o 2 frecuencias. En la siguiente tabla se pueden apreciar todos los códigos creados, junto con su frecuencia y su porcentaje de aparición para las muestras escritas (tabla 28):

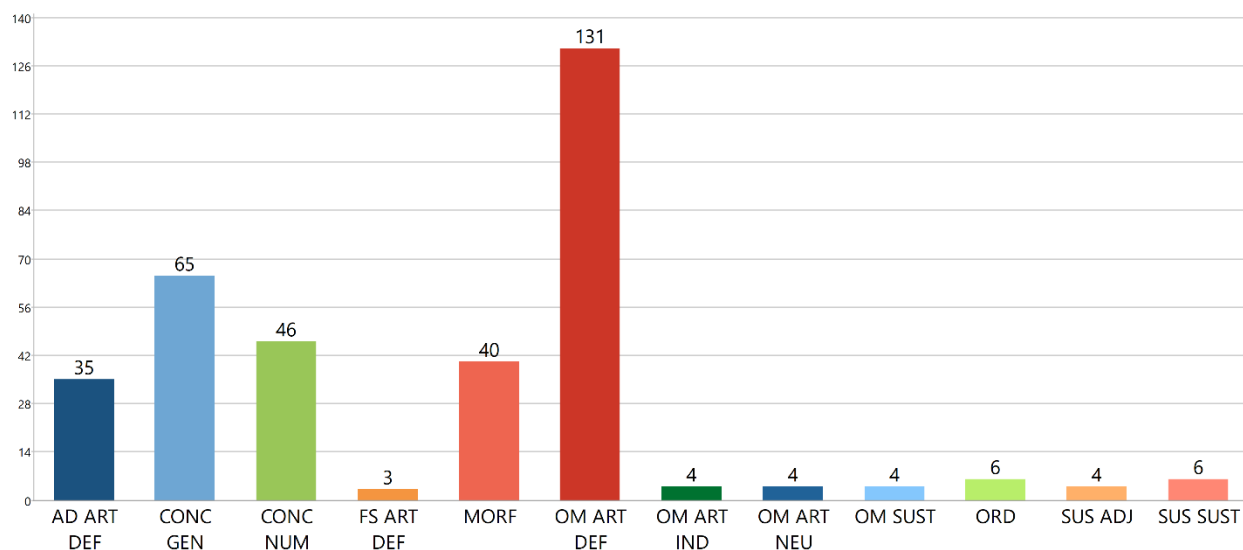
**Tabla 28:** Resultados del etiquetado de errores del sistema nominal en muestras escritas

CÓDIGO	Frecuencia	Porcentaje
OM ART DEF	131	35,31
CONC GEN	65	17,52
CONC NUM	46	12,40
MORF	40	10,78
AD ART DEF	35	9,43
ORD	6	1,62
SUS SUST	6	1,62
OM ART IND	4	1,08
OM ART NEU	4	1,08
OM SUST	4	1,08
SUS ADJ	4	1,08
FS ART DEF	3	0,81
AD ART NEU	2	0,54
AD DET DEM	2	0,54
FS ART NEU	2	0,54
FS DET POS	2	0,54
OM DET IND	2	0,54
OM DET POS	2	0,54
OM DET REL	2	0,54
SUS ART NEU	2	0,54
SUST ART DEF	2	0,54
AD ADJ	1	0,27
AD DET IND	1	0,27
AD DET POS	1	0,27
FS ADJ	1	0,27
FS DET REL	1	0,27
TOTAL	371	100,00

**Nota:** Elaboración propia

En adición, en la siguiente figura (figura 11) se pueden apreciar los 12 tipos de errores que presentaron una frecuencia de 3 o más en las muestras escritas:

**Figura 11:** Etiquetado de muestras escritas – Sistema nominal



**Nota:** Elaboración propia

La figura anterior muestra que, para las categorías gramaticales, el error más frecuente fue la omisión del artículo definido, que presentó 131 apariciones (35,3%), seguido por la adición del artículo definido, con 35 apariciones (9,4%). De igual forma, se encontraron 3 errores de falsa selección del artículo definido (0,8%), 4 errores de omisión del artículo indefinido (1,1%), 4 errores de omisión del artículo neutro (1,1%), 4 errores de omisión del sustantivo (1,1%), 4 errores de sustitución del adjetivo (1,1%) y 6 errores de sustitución del sustantivo (1,6%).

En lo que tiene que ver con los aspectos sintácticos, se identificaron 65 errores de concordancia de género (17,5%), 46 errores de concordancia de número (12,4%) y 6 errores de orden sintáctico (1,6%). Por otra parte, en lo que tiene que ver con la morfología a nivel palabra, se presentaron 40 errores (10,8%).

Lo anterior demuestra que, en términos generales, se puede concluir que los tipos de error del sistema nominal más frecuentes en las muestras escritas fueron: la omisión del artículo definido, la adición del artículo definido, la sustitución del sustantivo, la concordancia de género, la concordancia de número, el orden sintáctico y los errores en la morfología del sustantivo. A continuación, se hace un resumen de dichas categorías junto con sus frecuencias y su porcentaje de aparición (tabla 29):

**Tabla 29:** Errores del sistema nominal más frecuentes en las muestras escritas

NIVEL	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Palabra en oración	Morfosintaxis	Categorías gramaticales	Omisión del artículo definido	131	35,3%
			Adición del artículo definido	35	9,4%
			Sustitución del sustantivo	6	1,6%
		Aspectos sintácticos	Concordancia de género	65	17,5%
			Concordancia de número	46	12,4%
			Orden sintáctico	6	1,6%
Palabra	Morfología		Morfología del sustantivo	40	10,8%
<b>TOTAL</b>				329	88,6%

**Nota:** Elaboración propia

Para finalizar el análisis cuantitativo de las muestras escritas, se puede afirmar que las categorías resaltadas en la tabla anterior suman un total de 329 (88,6%) errores de los 371 (100%) identificados en el sistema nominal, por lo que su porcentaje de aparición es altamente relevante en las muestras escritas. Estas categorías, entonces, se toman en consideración para el análisis cualitativo de la información y para la comparación entre muestras escritas y muestras orales.

### 8.2.2. Muestras orales

Después de obtener los resultados cuantitativos del etiquetado de las muestras escritas, se procedió a etiquetar los errores de las muestras orales por medio del software MAXQDA (ver anexo 7). Para comenzar, este etiquetado arrojó un total de 233 errores dentro del sistema nominal. Este hallazgo es relevante, puesto que en el primer etiquetado (para establecer las frecuencias de los sistemas



generales de la lengua) se habían encontrado 196 errores. La diferencia numérica, entonces, se puede explicar por la adición del código “MORF” a la taxonomía adaptada, que permitió etiquetar errores propios de la morfología de los sustantivos y no de sus relaciones con otros tipos de palabras, y que no se tuvo en cuenta para el primer etiquetado.

Adicionalmente, de los 44 códigos establecidos en la taxonomía, se usaron 21, lo que indica que algunos tipos de errores no se presentaron ni una sola vez en las muestras. A continuación, se puede ver la taxonomía completa con algunos códigos resaltados en color rosado, que corresponden a los códigos de los tipos de errores que sí se encontraron, al menos una vez, en el análisis de las muestras orales (tabla 30):

**Tabla 30:** Códigos usados en el etiquetado de muestras orales

CRITERIO	NIVEL	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS		DESCRIPCIÓN			
					ADICIÓN	FALSA SELECCIÓN	OMISIÓN	SUSTITUCIÓN
Lingüístico	Palabra en oración	Morfosintaxis	Categorías Gramaticales	Artículo definido	AD ART DEF	FS ART DEF	OM ART DEF	SUS ART DEF
				Artículo indefinido	AD ART IND	FS ART IND	OM ART IND	SUS ART IND
				Artículo neutro	AD ART NEU	FS ART NEU	OM ART NEU	SUS ART NEU
				Determin. demostrativo	AD DET DEM	FS DET DEM	OM DET DEM	SUS DET DEM
				Determin. posesivo	AD DET POS	FS DET POS	OM DET POS	SUS DET POS
				Determin. relativo	AD DET REL	FS DET REL	OM DET REL	SUS DET REL
				Determin. numeral	AD DET NUM	FS DET NUM	OM DET NUM	SUS DET NUM
				Determin. indefinido	AD DET IND	FS DET IND	OM DET IND	SUS DET IND
				Adjetivo	AD ADJ	FS ADJ	OM ADJ	SUS ADJ
				Sustantivo	AD SUST	FS SUST	OM SUST	SUS SUST
	Aspectos sintácticos	Orden Sintáctico	ORD					
		Concordancia Sintáctica	CONC GEN		CONC NUM			
	Palabra	Morfología	MORF					

**Nota:** Elaboración propia

De acuerdo con la tabla, en las muestras orales no se hallaron errores de los siguientes tipos:

- Adición: artículo neutro, determinante demostrativo, determinante posesivo, determinante relativo, determinante numeral, determinante indefinido, adjetivo y sustantivo.
- Falsa selección: determinante relativo, determinante numeral y determinante indefinido.
- Omisión: determinante demostrativo, determinante posesivo, determinante relativo, determinante numeral, determinante indefinido y adjetivo.

- Sustitución: artículo indefinido, determinante demostrativo, determinante posesivo, determinante relativo, determinante numeral, determinante indefinido.

Lo anterior permite afirmar que, en las muestras orales, no se encontró ningún error asociado con los determinantes relativos, los determinantes numerales y los determinantes indefinidos. Asimismo, la categoría “AD” (adición) solo se identificó en los artículos definidos y en los artículos indefinidos.

Además, de los 21 tipos de errores identificados, solo 14 presentaron una frecuencia de 3 o más, por lo que se deduce que 7 tipos de errores solo tuvieron una aparición de 1 o 2 frecuencias. En la siguiente tabla se pueden apreciar todos los códigos creados, junto con su frecuencia y su porcentaje de aparición para las muestras orales (tabla 31):

**Tabla 31:** Resultados del etiquetado de errores del sistema nominal en muestras orales

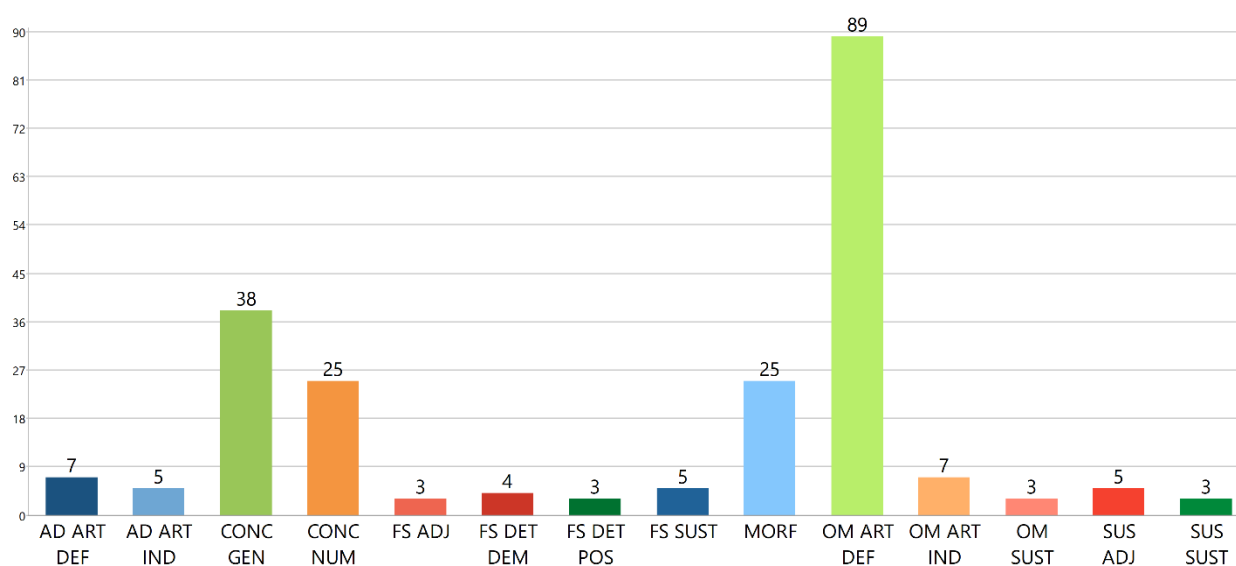
CÓDIGO	Frecuencia	Porcentaje
OM ART DEF	89	38,20
CONC GEN	38	16,31
CONC NUM	25	10,73
MORF	25	10,73
AD ART DEF	7	3,00
OM ART IND	7	3,00
AD ART IND	5	2,15
FS SUST	5	2,15
SUS ADJ	5	2,15
FS DET DEM	4	1,72
FS ADJ	3	1,29
FS DET POS	3	1,29
OM SUST	3	1,29
SUS SUST	3	1,29
FS ART DEF	2	0,86
OM ART NEU	2	0,86
ORD	2	0,86
SUS ART DEF	2	0,86
FS ART IND	1	0,43

FS ART NEU	1	0,43
SUS ART NEU	1	0,43
TOTAL	233	100,00

**Nota:** Elaboración propia

En adición, en la siguiente figura (figura 12) se pueden apreciar los 12 tipos de errores que presentaron una frecuencia de 3 o más en las muestras orales:

**Figura 12:** Etiquetado de muestras orales – Sistema nominal



**Nota:** Elaboración propia

La figura anterior muestra que, para las categorías gramaticales, el error más frecuente fue la omisión del artículo definido, que presentó 89 apariciones (38,2%), seguido por la omisión del artículo indefinido, con 7 apariciones (3%) y por la adición del artículo definido, con 7 apariciones también (3%). De igual manera, se encontraron 5 errores de adición del artículo indefinido (2,15%), 5 errores de falsa selección del sustantivo (2,15%), 5 errores de sustitución del adjetivo (3,15%), 4 errores de falsa selección del determinante demostrativo (1,72%), 3 errores de falsa selección del adjetivo (1,29%), 3 errores de falsa selección del determinante posesivo (1,29%), 3 errores de omisión del sustantivo (1,29%) y 3 errores de sustitución del sustantivo (1,29%).

En lo que tiene que ver con los aspectos sintácticos, se identificaron 38 errores de concordancia de género (16,3%), 25 errores de concordancia de número (10,7%) y solo 2 errores de orden sintáctico (0,8%). Por otra parte, en cuanto a morfología a nivel palabra, se presentaron 25 errores (10,7%).

De acuerdo la figura anterior, en términos generales, se puede concluir que los tipos de error del sistema nominal más frecuentes en las muestras orales fueron: la omisión del artículo definido, la adición del artículo definido, la omisión del artículo indefinido, la adición del artículo indefinido, la falsa selección del sustantivo, la sustitución del adjetivo, la concordancia de género, la concordancia de número y los errores en la morfología del sustantivo. A continuación, se hace un resumen de dichas categorías junto con sus frecuencias y su porcentaje de aparición (tabla 32):

**Tabla 32:** Errores del sistema nominal más frecuentes en las muestras orales

NIVEL	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Palabra en oración	Morfosintaxis	Categorías gramaticales	Omisión del artículo definido	89	38,2%
			Adición del artículo definido	7	3%
			Omisión del artículo indefinido	7	3%
			Adición del artículo indefinido	5	2,15%
			Falsa selección del sustantivo	5	2,15%
			Sustitución del adjetivo	5	2,15%
		Aspectos sintácticos	Concordancia de género	38	16,31%
			Concordancia de número	25	10,73%
Palabra	Morfología		Morfología del sustantivo	25	10,73%
<b>TOTAL</b>				206	88,42%

**Nota:** Elaboración propia

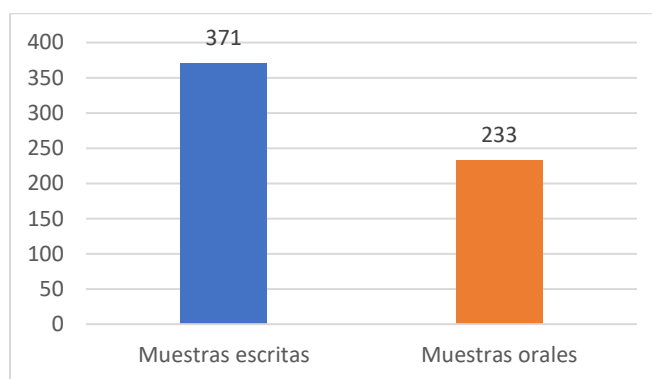
Para finalizar el análisis cuantitativo de las muestras orales, se puede afirmar que las categorías resaltadas en la tabla anterior suman un total de 206 (88,42%) errores de los 233 (100%) identificados en el sistema nominal, por lo que su porcentaje de aparición es altamente relevante en las muestras orales. Estas categorías, entonces, se toman en consideración para el análisis cualitativo de la información y para la comparación entre muestras escritas y muestras orales.

### 8.2.3. Análisis comparativo

Para comenzar el análisis comparativo en términos cuantitativos, es importante recordar que, para la presente investigación, se tomaron 35 muestras escritas y 37 muestras orales (las disponibles en el corpus CAELE/2), de modo que la muestra fuera numéricamente equivalente y permitiera la obtención de datos cuantitativos equivalentes.

Así, un primer hallazgo relevante apunta a que el número de errores del sistema nominal encontrado en las muestras escritas es superior al encontrado en las muestras orales, tal como sucedió con el primer etiquetado que se realizó, a pesar de que se buscó que el número de muestras de lengua cumpliera con la equivalencia que se acaba de mencionar. Entonces, de acuerdo con los resultados, el número total de errores del sistema nominal en las muestras escritas fue de 371, mientras que en las muestras orales fue de 233 (figura 13).

**Figura 13:** Comparación del total de errores del sistema nominal entre muestras escritas y orales



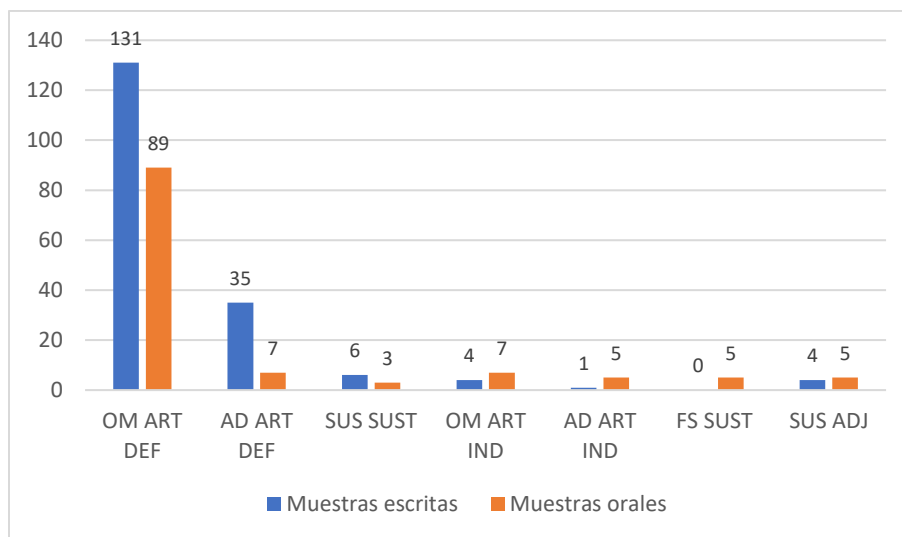
**Nota:** Elaboración propia

Por otra parte, es importante resaltar que, de los 44 códigos establecidos en la taxonomía adaptada, se usaron 26 para el etiquetado de las muestras escritas y 21 para el etiquetado de las muestras orales, lo que indica que en las muestras escritas se encuentra mayor variedad en los tipos de errores emitidos por los aprendientes.

Ahora bien, para hacer la comparación de los errores encontrados en las categorías gramaticales, se escogieron los tipos de error/códigos que mayor frecuencia arrojaron tanto en las

muestras escritas como en las muestras orales, es decir: omisión del artículo definido, adición del artículo definido, sustitución del sustantivo, omisión del artículo indefinido, adición del artículo indefinido, falsa selección del sustantivo y sustitución del adjetivo. En la siguiente figura se muestra el resultado de dicha comparación (figura 14):

**Figura 14:** Comparación de los errores en las categorías gramaticales entre muestras escritas y orales



**Nota:** Elaboración propia

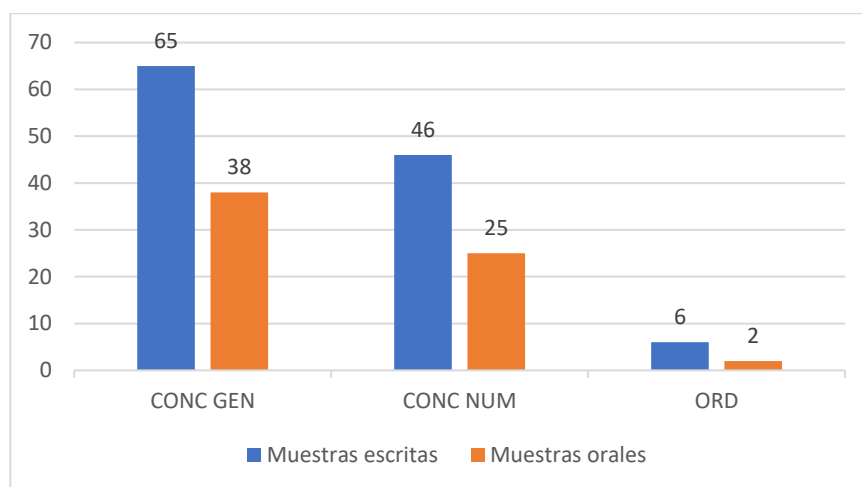
De acuerdo con el diagrama, para los dos tipos de muestra, el error más recurrente en lo que tiene que ver con las categorías gramaticales es la omisión del artículo definido, puesto que presenta una frecuencia de 131 para las muestras escritas y de 89 para las muestras orales. El segundo error más frecuente es la adición del artículo definido, que presentó una aparición de 35 para las muestras escritas y de 7 para las muestras orales. En tercer lugar, se encuentra la omisión del artículo indefinido, que presenta una frecuencia de 4 para las muestras escritas y de 7 para las muestras orales. Adicionalmente, otros tipos de errores que aparecen son: la adición del artículo indefinido, la sustitución del sustantivo, y la sustitución del adjetivo y la falsa selección del sustantivo.

Es importante anotar que en las muestras escritas se presenta una mayor cantidad de errores que tienen que ver con los artículos definidos, mientras que en las muestras orales se presenta una mayor cantidad de errores relacionados con los artículos indefinidos, aunque en menor proporción.

Con esta información se puede afirmar, entonces, que las categorías gramaticales en las que mayor cantidad de errores se presentan son: el artículo definido, el artículo indefinido, el sustantivo y el adjetivo. En contraste, la categoría gramatical en la que menos cantidad de errores se presenta es el determinante.

Por otra parte, para hacer la comparación de los errores encontrados en los aspectos sintácticos, se escogieron los tres tipos de error/códigos que estaban presentes en la taxonomía, puesto que para los tres se identificaron errores en los dos tipos de muestra. En la siguiente figura se puede ver el resultado de dicha comparación (figura 15):

**Figura 15:** Comparación de los errores de los aspectos sintácticos entre muestras escritas y orales



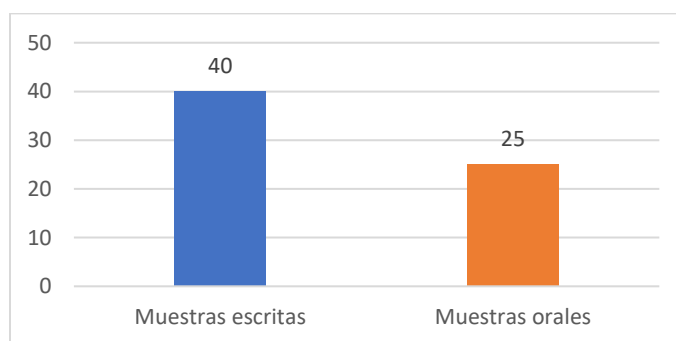
**Nota:** Elaboración propia

De acuerdo con el diagrama, el error más recurrente en lo que tiene que ver con los aspectos sintácticos es la concordancia de género, que presentó 65 apariciones en las muestras escritas y 38 en las muestras orales. En segundo lugar, se encuentra la concordancia de número, que arrojó una frecuencia de 46 errores para las muestras escritas y de 25 para las muestras orales. Por último, se

encuentra el orden sintáctico, que presentó 6 errores en las muestras escritas y 2 errores en las muestras orales.

El último aspecto que se tiene en cuenta para el análisis cuantitativo es la morfología, que constituye una única categoría en la taxonomía. Es importante recordar que el código MORF se usó para etiquetar los errores que tienen que ver con alteraciones morfológicas no relacionadas con la función de las palabras dentro de la oración, y que, en todos los casos, se presentó en los sustantivos. A continuación, se puede ver una figura en la que se compara la frecuencia de aparición de los errores propios de la morfología del sustantivo (figura 16):

**Figura 16:** Comparación de los errores de morfología (palabra) entre muestras escritas y orales



**Nota:** Elaboración propia

La información presentada por el diagrama sigue la tendencia, es decir, que en las muestras escritas se presentan más errores que en las muestras orales. Así, se tiene que los errores de morfología en palabra para las muestras escritas son 40, mientras que para las muestras orales son 25.

Para finalizar, se puede afirmar que el análisis cuantitativo de la información permitió determinar cuáles fueron los errores más recurrentes dentro del sistema nominal tanto en las muestras escritas como en las muestras orales, así como realizar una comparación numérica. Estos datos, entonces, representan un insumo valioso para la siguiente fase de la investigación, que consistirá en un análisis cualitativo de los errores más frecuentes de cada uno de los tipos de muestra y en su comparación.



### 8.3. Análisis cualitativo de errores del sistema nominal

Después de conocer, gracias al análisis cuantitativo, cuáles fueron los tipos de errores más frecuentes, en esta sección se hará una descripción de dichos errores y, asimismo, se tendrán en consideración algunos hallazgos relevantes de las muestras escritas y de las muestras orales. Al final, se establecerá una comparación entre los dos tipos de muestras.

#### 8.3.1. Muestras escritas

Para comenzar, es importante recordar que, dentro de las categorías gramaticales, los errores más comunes fueron la omisión del artículo definido (131), la adición del artículo definido (35) y la sustitución del sustantivo (6). A continuación, se pueden observar algunos ejemplos de errores de omisión del artículo definido extraídos de las muestras escritas (tabla 33):

**Tabla 33:** Errores de omisión del artículo definido – muestras escritas

No.	Error	Posible corrección	ID muestra
1	Afectan mucho a la formación de _ caracter psicología...	Afectan mucho la formación del carácter psicológico...	ELEME0038
2	No olvides probar _ mondongo, _ bandeja paisa y _ jugos.	No olvides probar el mondongo, la bandeja paisa y los jugos.	ELEME0040
3	Ya tengo idea de las actividades, _ transportes, _ clima	Ya tengo idea de las actividades, el transporte, el clima	ELEME0040
4	En la sociedad existe la discriminación de _ homosexual	En la sociedad existe la discriminación hacia los homosexuales	ELEME0038
5	En Turquía, _ educación es muy importante para _ gobierno	En Turquía, la educación es muy importante para el gobierno	ELEME0149
6	...una crítica, en cómo _ personas usan _ redes sociales	...una crítica hacia cómo las personas usan las redes sociales	ELEME0123

**Nota:** Elaboración propia

De acuerdo con la tabla anterior, en el caso de los ejemplos No. 1, No. 4 y No. 6, se puede considerar que se presentan errores, puesto que el artículo definido sirve para generalizar, es decir, para cuando se hace referencia a toda una clase de objetos (Alonso, y otros, 2015). Se puede afirmar que el aprendiente del ejemplo No. 1 se refiere al carácter psicológico de las personas, en términos generales. Por su parte, el aprendiente del ejemplo No. 4 se refiere a toda la comunidad de los homosexuales. Por

último, el aprendiente del ejemplo No. 6 habla de las personas y de las redes sociales en términos generales también.

En los ejemplos No. 2 y No. 3, se puede considerar que hay errores puesto que el artículo definido sirve para hablar de un objeto particular y definido, es decir, que se puede identificar (Alonso, y otros, 2015). Así, cuando los aprendientes se refieren a la bandeja paisa, al mondongo, al transporte, al clima, etc., se refieren a objetos/circunstancias que pueden identificar fácilmente y que conocen.

En el caso del ejemplo No. 5, cuando el aprendiente habla del gobierno de Turquía, al omitir el artículo, está produciendo un error, puesto que el artículo definido se usa para indicar que el hablante se refiere a algo que es identificable para el oyente, entre todos los otros objetos (Alonso, y otros, 2015). En otras palabras, el aprendiente quiere que el lector identifique el gobierno de su país entre todos los otros gobiernos.

Dentro de las categorías gramaticales, el error que obtuvo mayor frecuencia después de la omisión del artículo definido fue la adición del artículo definido. A continuación, se pueden observar algunos ejemplos extraídos de las muestras escritas (tabla 34):

**Tabla 34:** Errores de adición del artículo definido – muestras escritas

No.	Error	Posible corrección	ID Muestra
1	Estuve en Cartagena en el fin de <b>la</b> semana	Estuve en Cartagena el fin de semana	ELEME0017
2	...me quedo sin conexión <b>al</b> internet...	...me quedo sin conexión a internet...	ELEME0055
3	...no había <b>las</b> escuelas ni <b>las</b> universidades...	...no había escuelas ni universidades...	ELEME0143
4	Llevo un año aprendiendo español por internet y hablando con <b>los</b> hispanohablantes	Llevo un año aprendiendo español por internet y hablando con hispanohablantes	ELEME0143

**Nota:** Elaboración propia

De acuerdo con la tabla anterior, en el caso del ejemplo No. 1, la adición del artículo definido se puede considerar un error, puesto que la frase “fin de semana” no necesita la delimitación del artículo, tal como sucede con “fin de mes” y “fin de año”.

En los ejemplos No. 2, No. 3 y No. 4 se puede considerar que hay errores, puesto que cuando “usamos un sustantivo sin artículo, no nos referimos a ningún objeto concreto” (Alonso, y otros, 2015), es decir, el aprendiente del ejemplo No. 2 se refiere a internet como un objeto concreto, cuando este constituye un medio de comunicación. Por su parte, el aprendiente del ejemplo No. 3 produce un error, puesto que cuando se quiere hablar de elementos concebidos como cuantificados y no se quiere determinar la cantidad, no se usa artículo. Además, “el verbo haber no se suele combinar con el artículo determinado porque este artículo acompaña informaciones ya presentadas, conocidas” (Díaz & Yagüe, 2016, pág. 16). Por último, el aprendiente del ejemplo No. 4 se refiere a la totalidad de los hispanohablantes, cuando quiere comunicar que habla solo con algunos de ellos.

Por otra parte, dentro de las categorías gramaticales, el error que ocupó el tercer lugar en cuanto a frecuencia fue la sustitución del sustantivo. A continuación, se pueden observar algunos ejemplos extraídos de las muestras escritas (tabla 35):

**Tabla 35:** Errores de sustitución del sustantivo – muestras escritas

No.	Error	Posible corrección	ID muestra
1	...estoy enamorada de <b>acá</b> , hay que venir algún día.	...estoy enamorada de este lugar, hay que venir algún día.	ELEME0017
2	...todo lo que podemos usar durante <b>estudiar...</b>	...todo lo que podemos usar durante el estudio...	ELEME0143
3	<b>Excesivo</b> de cualquier cosa no es bueno para la salud	El exceso de cualquier cosa no es bueno para la salud	ELEME0177

**Nota:** Elaboración propia

De acuerdo con la tabla anterior, en los tres ejemplos se puede ver que se sustituye un sustantivo o un grupo nominal por otro tipo de palabras, que no se usan habitualmente en las construcciones hechas por los aprendientes. En el ejemplo No 1., el aprendiente sustituye un posible

grupo nominal, como “este lugar” por el adverbio “acá”. De igual forma, en el ejemplo No. 2, el aprendiente sustituye el grupo nominal “el estudio” por el verbo “estudiar”. Por último, en el ejemplo No. 3, el aprendiente sustituye el grupo nominal “el exceso” por el adjetivo “excesivo”.

Ahora bien, en lo que tiene que ver con los aspectos sintácticos, se presenta una aparición significativa de errores relacionados con la concordancia de género (65), la concordancia de número (46) y el orden sintáctico (6). A continuación, se pueden observar algunos ejemplos de errores de concordancia de género extraídos de las muestras escritas (tabla 36):

**Tabla 36:** Errores de concordancia de género – muestras escritas

No.	Error	Posible corrección	ID muestra
1	<b>Este propuesta</b> da más importancia a <b>un forma de familia</b> ...	Esta propuesta da más importancia a una forma de familia...	ELEME0022
2	Voy a contarte <b>una de mis días</b> en Colombia...	Voy a contarte uno de mis días en Colombia	ELEME0035
3	<b>La imagen ante mostrado</b> del 1999 subraya mi tesis...	La imagen antes mostrada del 1999 subraya mi tesis...	ELEME0165
4	...aumenta el odio en Facebook y crea <b>un atmósfera negativo</b> ...	...aumenta el odio en Facebook y crea una atmósfera negativa...	ELEME0051
5	...hay <b>muchos frutas</b> en Colombia...	...hay muchas frutas en Colombia...	ELEME0051
6	...gente usa Facebook para compartir <b>demasiado información</b> íntima...	...la gente usa Facebook para compartir demasiada información íntima...	ELEME0123
7	En Turquía, <b>la sistema</b> de educación fui 5+3+3...	En Turquía, el sistema de educación era 5+3+3...	ELEME0149

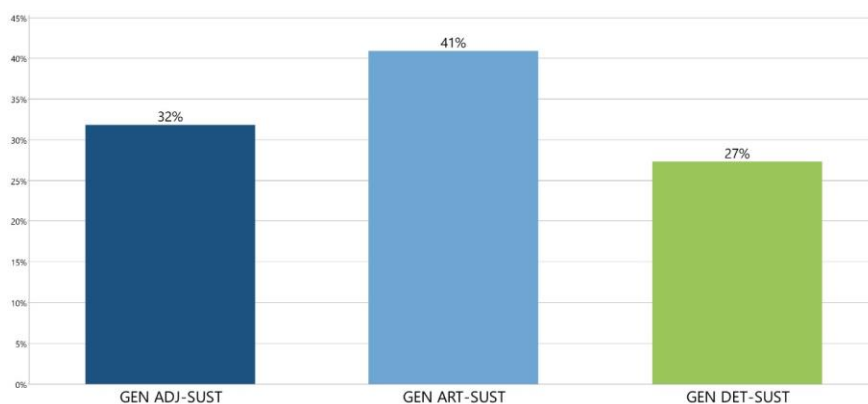
**Nota:** Elaboración propia

De acuerdo con la tabla anterior, en todos los ejemplos se pueden encontrar errores de concordancia de género entre el sustantivo y otros tipos de palabras del sistema nominal. Así, en el ejemplo No. 1 hay un error de concordancia de género entre el determinante “este” (masculino) y el sustantivo “propuesta” (femenino). Adicionalmente, se encuentra un error de concordancia de género entre el artículo indefinido “un” (masculino) y el sustantivo “forma” (femenino). Por otra parte, en el ejemplo No. 2 se presenta un error de concordancia de género entre el determinante numeral “una” (femenino) y el sustantivo “días” (masculino). En el ejemplo No. 3 se puede ver un error de concordancia

de género entre el sustantivo “imagen” (femenino) y el adjetivo “mostrado” (masculino). En el ejemplo No. 4, hay un error de concordancia de género entre el artículo indefinido “un” y el adjetivo “negativo” (masculinos) con el sustantivo “atmósfera” (femenino). En adición, en el ejemplo No. 5 no hay concordancia de género entre el determinante cuantitativo “muchos” (masculino) y el sustantivo “frutas” (femenino). En el ejemplo No. 6 se presenta un error de concordancia entre el adjetivo “demasiado” (masculino) y el sustantivo “información” (femenino). Por último, el ejemplo No. 7 muestra un error de concordancia de género entre el artículo “la” (femenino) y el sustantivo “sistema” (masculino).

También se puede afirmar que los errores de concordancia de género que más se presentaron en las muestras escritas fueron de concordancia entre el sustantivo y el artículo (41%), seguidos por los errores de concordancia entre el adjetivo y el sustantivo (32%). Por último, el error menos recurrente fue el de concordancia entre determinante y sustantivo (27%). En la siguiente figura se pueden apreciar los resultados previamente descritos (figura 17):

**Figura 17:** Tipos de errores de concordancia de género en muestras escritas



**Nota:** Elaboración propia

De acuerdo con el diagrama anterior, es posible afirmar que los porcentajes no son significativamente diferentes, por lo que los errores de concordancia de género están presentes en todas las palabras del sistema nominal que acompañan al sustantivo, en proporciones similares.

Por otra parte, dentro de los aspectos sintácticos, el error que obtuvo mayor frecuencia después de la concordancia de género fue la concordancia de número. A continuación, se pueden observar algunos ejemplos extraídos de las muestras escritas (tabla 37):

**Tabla 37:** Errores de concordancia de número – muestras escritas

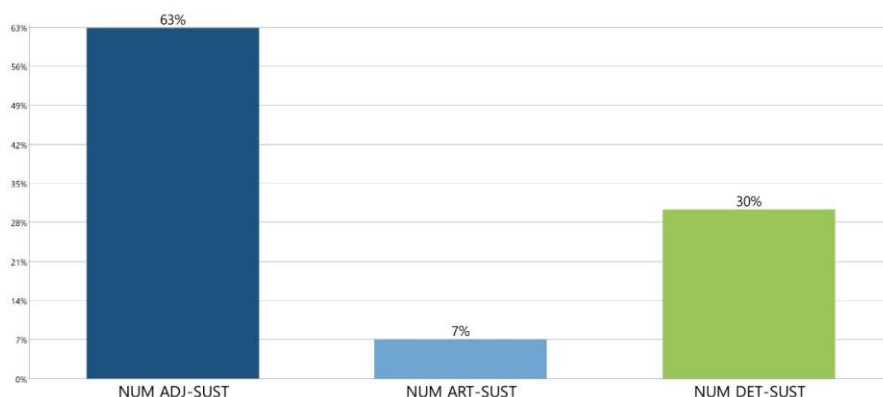
No.	Error	Posible corrección	ID muestra
1	...hoy en día hay <b>muchísimas forma</b> de hacer una familia...	...hoy en día hay muchísimas formas de hacer una familia...	ELEME0022
2	El <b>matrimonio homosexuales</b> está permitido en Colombia...	El matrimonio homosexual está permitido en Colombia...	ELEME0038
3	<b>La personas</b> parecen muy amables y felices	Las personas parecen muy amables y felices	ELEME0058
4	Antes no <b>estábamos conectado</b> con el mundo	Antes no estábamos conectados con el mundo	ELEME0143

**Nota:** Elaboración propia

De acuerdo con la tabla anterior, en los cuatro ejemplos se pueden encontrar errores de concordancia de número entre el sustantivo y otros tipos de palabras del sistema nominal. En el ejemplo No. 1 se identifica un error de concordancia de número entre el determinante indefinido “muchísimas” (plural) y el sustantivo “forma” (singular). En el ejemplo No. 2 hay un error de concordancia de número entre el sustantivo “matrimonio” (singular) y el adjetivo “homosexuales” (plural). En el ejemplo No. 3 se presenta un error de concordancia de número entre el artículo definido “la” (singular) y el sustantivo “personas” (plural). Por último, en el ejemplo No. 4, hay un error de concordancia de número entre el sujeto tácito “nosotros” (plural) y el adjetivo “conectado” (singular).

En adición, se puede afirmar que los errores de concordancia de número que más se presentaron en las muestras escritas fueron de concordancia entre el sustantivo y el adjetivo (63%), seguidos por los errores de concordancia entre el determinante y el sustantivo (30%). Por último, el error menos recurrente fue el de concordancia entre artículo y sustantivo (7%). En la siguiente figura se pueden apreciar los resultados previamente descritos (figura 18):

**Figura 18:** Tipos de errores de concordancia de número en muestras escritas



**Nota:** Elaboración propia

De acuerdo con el diagrama anterior, es posible afirmar que los porcentajes son significativamente diferentes, por lo que los errores de concordancia de número están presentes, en la mayoría de los casos, en los adjetivos y en los determinantes.

Adicional a lo anterior, cabe resaltar que en las muestras escritas se encontraron algunos errores que estaban relacionados tanto con la concordancia de género como con la concordancia de número en una misma oración. A continuación, se pueden observar un par de ejemplos extraídos de las muestras escritas (tabla 38):

**Tabla 38:** Errores de concordancia de género y de número – muestras escritas

No.	Error	Posible corrección	ID muestra
1	...los espacios donde el otro o las <b>opiniones</b> de la gente puede estar <b>visto</b> ...	...los espacios donde el otro o las opiniones de la gente pueden ser vistas...	ELEME0051
2	...pero <b>reglas estrictas y limitaciones</b> no me parece muy <b>bueno</b> .	...pero las reglas estrictas y las limitaciones no me parecen muy buenas.	ELEME0175

**Nota:** Elaboración propia

De acuerdo con la tabla anterior, en los dos ejemplos se pueden encontrar errores de concordancia tanto de género como de número entre el sustantivo y otros tipos de palabras del sistema nominal. Así, en el ejemplo No. 1, hay un error de concordancia entre el sustantivo “opiniones”

(femenino plural) y el adjetivo “visto” (masculino singular). En el ejemplo No. 2, se encuentra un error de concordancia entre el grupo nominal “las reglas estrictas y las limitaciones” (femenino plural) y el adjetivo “bueno” (masculino singular).

Por otra parte, dentro de los aspectos sintácticos, el error que ocupó el tercer lugar en cuanto a frecuencia fue el orden sintáctico. A continuación, se pueden observar algunos ejemplos extraídos de las muestras escritas (tabla 39):

**Tabla 39:** Errores de orden sintáctico – muestras escritas

No.	Error	Posible corrección	ID muestra
1	...con museos como <b>del</b> Botero...	...con museos como el de Botero...	ELEME0017
2	En el <b>actual mundo</b> y en futuro	En el mundo actual y en el futuro	ELEME0167

**Nota:** Elaboración propia

De acuerdo con la tabla anterior, en los dos ejemplos se pueden encontrar errores que tienen que ver con el orden en el que se ponen algunos tipos de palabras propias del sistema nominal dentro de la oración. En el ejemplo No. 1, se puede apreciar una alteración del orden entre la preposición “de” y el artículo definido “el”. En el ejemplo No. 2 se identifica un error puesto que “después del sustantivo, los adjetivos se usan normalmente para distinguir el objeto del que hablamos de otros objetos” (Alonso, y otros, 2015). De acuerdo con lo anterior, el aprendiz del ejemplo No. 2 pretende distinguir el mundo actual de otros mundos posibles, mas no espera destacar una cualidad del mundo.

Por último, en lo que tiene que ver con la morfología a nivel palabra, se presenta una aparición significativa de errores (40). A continuación, se pueden observar algunos ejemplos de errores de este tipo extraídos de las muestras escritas (tabla 40):

**Tabla 40:** Errores de morfología (palabra) – muestras escritas

No.	Error	Posible corrección	ID muestra
1	...ya tengo idea de las actividades, <b>transportes</b> , clima, etc.	...ya tengo idea de las actividades, el transporte, el clima, etc.	ELEME0040
2	...los temas como racismo, <b>políticos</b> , sexismo, homofobia...	...los temas como racismo, política, sexismo, homofobia...	ELEME0051



3	La gente está haciendo <b>su negocio</b> a través del Facebook	La gente está haciendo sus negocios a través de Facebook	ELEME0144
4	Colombia necesita <b>familia</b> para proponer...	Colombia necesita familias para proponer	ELEME0019
5	...las redes sociales ( <b>por ejemplos:</b> Facebook) y la religión católica	...las redes sociales (por ejemplo: Facebook) y la religión católica	ELEME0115
6	<b>Adoptación</b> es algo muy bueno para la vida de un niño	La adopción es algo muy bueno para la vida de un niño	ELEME0175
7	...pero en el caso de <b>orfanos</b> ...	...pero en el caso de los huérfanos...	ELEME0124

**Nota:** Elaboración propia

De acuerdo con la tabla anterior, en todos los ejemplos se pueden encontrar errores dentro de la morfología del sustantivo, que no están relacionados con su función dentro de la oración ni con su relación con otras palabras del sistema nominal. Así, en los ejemplos No. 1, No. 2, No. 3, No. 4 y No. 5 el error tiene que ver con la significación de la marca de número de los sustantivos, puesto que se usan algunos plurales que usualmente van en singular (transportes, políticos, ejemplos) y algunos singulares que usualmente van en plural (su negocio, familia). En los ejemplos No. 6 y No. 7, el error tiene que ver con fallas en la selección de los morfemas en el momento en el que se formaron las palabras. En el ejemplo No. 7, el aprendiente pretende derivar el sustantivo para referirse a la persona desde el sustantivo del lugar, es decir, “orfanato”.

### 8.3.2. Muestras orales

Para comenzar, es importante recordar que, dentro de las categorías gramaticales, los errores más comunes fueron la omisión del artículo definido (89), la adición del artículo definido (7), la omisión del artículo indefinido (7), la adición del artículo indefinido (5), la sustitución del adjetivo (5) y la falsa selección del sustantivo (5). Vale la pena aclarar que para esta última categoría no se elaborará una descripción, puesto que las muestras escritas no presentaron ningún error de falsa selección del sustantivo, por lo que no es posible elaborar una comparación cualitativa de este tipo de error para los dos tipos de muestra.

A continuación, se pueden observar algunos ejemplos de errores de omisión del artículo definido extraídos de las muestras orales (tabla 41):

**Tabla 41:** Errores de omisión del artículo definido – muestras orales

No.	Error	Posible corrección	ID muestra
1	...porque _ agua es muy importante para nuestra vida...	...porque el agua es muy importante para nuestra vida...	Informante 5 4b
2	...significa que _ personas leen por placer	...significa que las personas leen por placer...	Informante 1 4a
3	...le gusta quedar con _ libros para revisar o como para repasar en _ futuro.	...le gusta quedarse con los libros para revisar o como para repasar en el futuro.	Informante 1 4a
4	...pero _ recursos en cada país está mermando...	...pero los recursos en cada país están mermando...	Informante 1 4b
5	...implementando políticas o leyes que pueden proteger _ recursos naturales...	...implementando políticas o leyes que puedan proteger los recursos naturales...	Informante 1 4b
6	Hace un mes tuve la oportunidad de ir en _ barrio de Ramírez...	Hace un mes tuve la oportunidad de ir al barrio de Ramírez...	Informante 1 3a

**Nota:** Elaboración propia

De acuerdo con la tabla anterior, en el caso de los ejemplos No. 1, No. 2 y No. 5, se puede considerar que se presentan errores, puesto que el artículo definido sirve para generalizar, es decir, para “cuando nos referimos a toda una clase de objetos” (Alonso, y otros, 2015). El aprendiente del ejemplo No. 1 se refiere al agua, en general. Por su parte, el aprendiente del ejemplo No. 2 se refiere a las personas, también en general. Por último, el aprendiente del ejemplo No. 5, se refiere a los recursos naturales en términos generales.

En los ejemplos No. 3, No. 4 y No. 6 hay errores, puesto que el artículo definido se usa “para indicar que nos referimos a algo que es identificable para el oyente, entre todos los otros objetos” (Alonso, y otros, 2015). Así, el aprendiente del ejemplo No. 3 se refiere a los libros que han sido comprados, es decir, un grupo de libros específico. Por su parte, el aprendiente del ejemplo No. 4 se

refiere a los recursos de cada uno de los países. Por último, el aprendiente del ejemplo No. 6 se refiere al barrio Ramírez, un lugar identificable.

Por otra parte, dentro de las categorías gramaticales, el error que obtuvo mayor frecuencia después de la omisión del artículo definido fue la adición del artículo definido. A continuación, se pueden observar algunos ejemplos extraídos de las muestras orales (tabla 42):

**Tabla 42:** Errores de adición del artículo definido – muestras orales

No.	Error	Posible corrección	ID muestra
1	...para tener un mejor trabajo y también para buscar <b>las</b> oportunidades...	...para tener un mejor trabajo y también para buscar oportunidades...	Informante 4 1
2	...los caminos están haciendo por <b>los</b> restos de construcciones.	...los caminos están hechos con restos de construcciones.	Informante 4 3a
3	...y lo que nos dijo Narcos y programas de <b>la</b> televisión...	...y lo que nos dijeron Narcos y los programas de televisión...	Informante 5 1
4	...y el último son las razones para no leer <b>los</b> libros.	...y el último son las razones para no leer libros.	Informante 5 4a

**Nota:** Elaboración propia

De acuerdo con la tabla anterior, en el caso de los ejemplos No. 1 y No. 4, la adición del artículo definido se puede considerar un error, puesto que “cuando hablamos de una cantidad indeterminada de algo y no necesitamos especificar ni identificar ningún objeto concreto, usamos sustantivo sin artículo” (Alonso, y otros, 2015). El aprendiente del ejemplo No. 1 se refiere a una cantidad indeterminada de oportunidades y el aprendiente del ejemplo No. 4 se refiere a una cantidad indeterminada de libros.

En los ejemplos No. 2 y No. 3, se puede considerar que hay errores, puesto que cuando “usamos un sustantivo sin artículo, no nos referimos a ningún objeto concreto” (Alonso, y otros, 2015). Así, el aprendiente del ejemplo No. 2 no se refiere ningún objeto concreto cuando habla de los restos de construcciones. Por otra parte, el aprendiente del ejemplo No. 3 se refiere a la televisión como un objeto concreto, cuando esta constituye un medio de comunicación.

Por otra parte, dentro de las categorías gramaticales, el error que ocupó el tercer lugar en cuanto a frecuencia fue la omisión del artículo indefinido. A continuación, se pueden observar algunos ejemplos extraídos de las muestras orales (tabla 43):

**Tabla 43:** Errores de omisión del artículo indefinido – muestras orales

No.	Error	Posible corrección	ID muestra
1	...todo el mundo tiene _ imagen muy oscuro acerca de Colombia.	...todo el mundo tiene una imagen muy oscura de Colombia.	Informante 2 1
2	...una experiencia de que _ ladrones me robaron acá en Colombia.	...una experiencia en la que unos ladrones me robaron acá en Colombia.	Informante 1 1
3	...fui a decir mi mamá y mi familia que obtuve _ nueva trabajo.	...fui a decir a mi mamá y a mi familia que obtuve un nuevo trabajo.	Informante 1 3a
4	...no tienen agua propia, no tienen _ casa adecuada para vivir...	...no tienen agua propia, no tienen una casa adecuada para vivir...	Informante 4 3a

**Nota:** Elaboración propia

De acuerdo con la tabla anterior, en el caso de los ejemplos No. 1 y No. 3, la omisión del artículo indefinido se puede considerar un error, puesto que se usa “para referirnos a algo que no es especialmente identificable para el oyente entre otros objetos de su clase porque hablamos por primera vez de ese objeto” (Alonso, y otros, 2015). Así, el aprendiente del ejemplo No. 1 habla por primera vez en su discurso de la imagen de Colombia. Por su parte, el aprendiente del ejemplo No. 3 habla por primera vez en su discurso de su nuevo trabajo.

En los ejemplos No. 2 y No. 4, se puede considerar que hay errores, puesto que el artículo indefinido se usa “para referirnos a algo que no es especialmente identificable para el oyente entre otros objetos de su clase porque hay varios objetos del mismo tipo” (Alonso, y otros, 2015). Así, el aprendiente del ejemplo No. 2 se refiere a unos ladrones de todos los que se pueden encontrar en la ciudad. Por su parte, el aprendiente del ejemplo No. 4 se refiere a una casa, de todas las que se pueden encontrar en la ciudad.

Otro error que arrojó una frecuencia significativa dentro de las categorías gramaticales fue la adición del artículo indefinido. A continuación, se pueden observar algunos ejemplos extraídos de las muestras orales (tabla 44):

**Tabla 44:** Errores de adición del artículo indefinido – muestras orales

No.	Error	Posible corrección	ID muestra
1	...tiene <b>un, un</b> otro significado.	...tiene otro significado.	Informante 4 3b
2	...es como <b>un</b> otro mundo, <b>un</b> otro mundo.	...es como otro mundo, otro mundo.	Informante 4 1

**Nota:** Elaboración propia

De acuerdo con lo anterior, en los dos ejemplos, la adición del artículo indefinido se puede considerar un error, puesto que este presenta incompatibilidad con el adjetivo “otro” (Centro Virtual Cervantes, s.f.g), es decir, no es posible su combinación.

El último tipo de error de las categorías gramaticales que presentó una frecuencia significativa fue la sustitución del adjetivo. A continuación, se pueden observar algunos ejemplos extraídos de las muestras orales (tabla 45):

**Tabla 45:** Errores de sustitución del adjetivo – muestras orales

No.	Error	Posible corrección	ID muestra
1	Para mí, la comida aquí es un poco <b>monotonía</b> .	Para mí, la comida aquí es un poco monótona.	Informante 4 1
2	...son los dos continentes que tienen un crecimiento más <b>significado</b> ...	...son los dos continentes que tienen un crecimiento más significativo...	Informante 4 4b

**Nota:** Elaboración propia

De acuerdo con la tabla anterior, en los tres ejemplos se puede ver que se sustituye un adjetivo por otro tipo de palabras, que no se usan habitualmente en las construcciones hechas por los aprendientes. En el ejemplo No. 1, el aprendiente sustituye el adjetivo “monótona” por el sustantivo

“monotonía”. Por último, en el ejemplo No. 2, el aprendiente sustituye el adjetivo “significativo” por el sustantivo “significado”.

Ahora bien, en lo que tiene que ver con los aspectos sintácticos, se presenta una aparición significativa de errores relacionados con la concordancia de género (38) y con la concordancia de número (25). A continuación, se pueden observar algunos errores relacionados con la concordancia de género extraídos de las muestras orales (tabla 46):

**Tabla 46:** Errores de concordancia de género – muestras orales

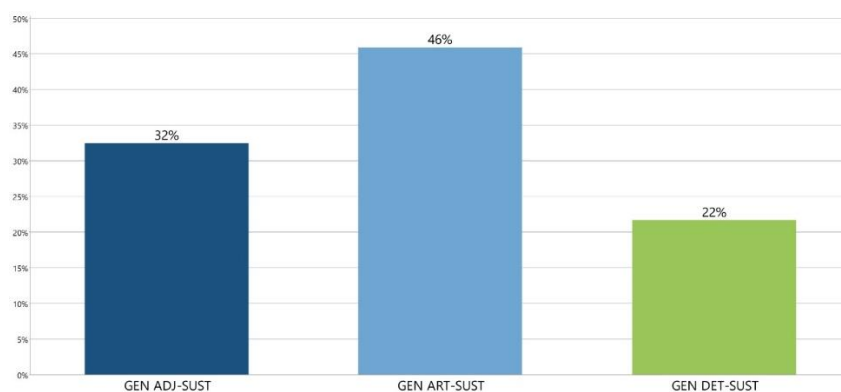
No.	Error	Posible corrección	ID muestra
1	...todo el mundo tiene <b>imagen muy oscuro</b> acerca de Colombia.	...todo el mundo tiene una imagen muy oscura de Colombia.	Informante 2 1
2	...contribuye a <b>la desarrollo</b> del conocimiento de las personas.	...contribuye al desarrollo del conocimiento de las personas.	ELEMO0039
3	Se pueden decir muchas mentiras a través de <b>los redes sociales</b> .	Se pueden decir muchas mentiras a través de las redes sociales.	ELEMO0042
4	Creo que la <b>gente es muy amable y generoso</b> también	Creo que la gente es muy amable y generosa también.	Informante 3 1a
5	...India tiene <b>muchos religiones</b> ...	...India tiene muchas religiones...	Informante 6 1

**Nota:** Elaboración propia

De acuerdo con la tabla anterior, en los cinco ejemplos se pueden encontrar errores de concordancia de género entre el sustantivo y otros tipos de palabras del sistema nominal. En el ejemplo No. 1 hay un error de concordancia de género entre el adjetivo “oscuro” (masculino) y el sustantivo “imagen” (femenino). Por otra parte, en el ejemplo No. 2 se presenta un error de concordancia de género entre el artículo definido “la” (femenino) y el sustantivo “desarrollo” (masculino). En el ejemplo No. 3 se puede ver un error de concordancia de género entre el artículo definido “los” (masculino) y el sustantivo “redes” (femenino). En el ejemplo No. 4, hay un error de concordancia de género entre el sustantivo “gente” (femenino) y el adjetivo “generoso” (masculino). Por último, en el ejemplo No. 5 se identifica un error de concordancia de género entre el determinante indefinido “muchos” (masculino) y el sustantivo “religiones” (femenino).

En adición, es posible afirmar que los errores de concordancia de género que más se presentaron en las muestras orales fueron de concordancia entre el sustantivo y el artículo (46%), seguidos por los errores de concordancia entre el adjetivo y el sustantivo (32%). Por último, el error menos recurrente fue el de concordancia entre determinante y sustantivo (22%). En la siguiente figura se pueden apreciar los resultados previamente descritos (figura 19):

**Figura 19:** Tipos de errores de concordancia de género en muestras orales



**Nota:** Elaboración propia

De acuerdo con el diagrama anterior, es posible afirmar que los porcentajes no son significativamente diferentes, por lo que los errores de concordancia de género están presentes en todas las palabras del sistema nominal que acompañan al sustantivo, en proporciones similares.

Por otro lado, dentro de los aspectos sintácticos, el otro tipo de error que tuvo mayor frecuencia, después de la concordancia de género fue la concordancia de número. A continuación, se pueden observar algunos ejemplos extraídos de las muestras orales (tabla 47):

**Tabla 47:** Errores de concordancia de número – muestras orales

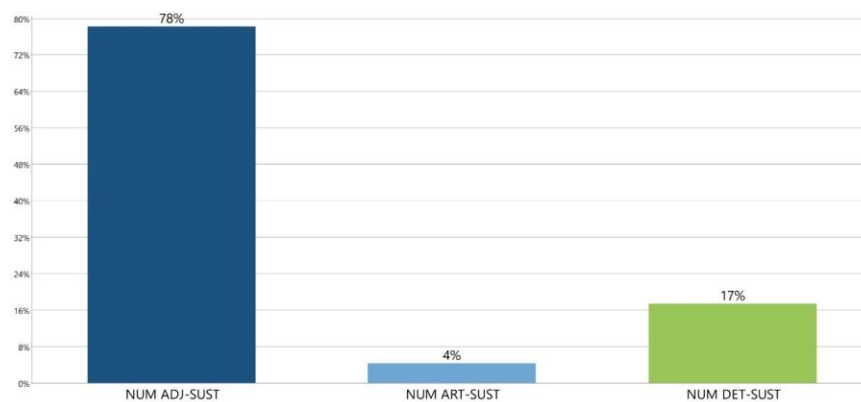
No.	Error	Posible corrección	ID muestra
1	...deberíamos haberlo hecho hace <b>un diez</b> años.	...deberíamos haberlo hecho hace unos diez años.	ELEMO0036
3	...cuando ellos comparan con <b>países desarrollado...</b>	...cuando ellos comparan con países desarrollados...	Informante 1 4a
4	...creo que más que <b>setenta por ciento</b> personas son <b>católicos romanos...</b>	...creo que más del setenta por ciento de las personas es católico romano	Informante 6 1

**Nota:** Elaboración propia

De acuerdo con la tabla anterior, en los tres ejemplos se pueden encontrar errores de concordancia de número entre el sustantivo y otros tipos de palabras del sistema nominal. En el ejemplo No. 1 se presenta un error de concordancia de número entre el determinante “un” (singular) y el sustantivo “años” (plural). En el ejemplo No. 2 hay un error de concordancia de número entre el sustantivo “países” (plural) y el adjetivo “desarrollado” (singular). Por último, en el ejemplo No. 3 se identifica un error de concordancia entre el sujeto “el setenta por ciento” (singular) y el atributo “católicos romanos” (plural).

Además, se puede afirmar que los errores de concordancia de número que más se presentaron en las muestras orales fueron de concordancia entre el sustantivo y el adjetivo (78%), seguidos por los errores de concordancia entre el determinante y el sustantivo (17%). Por último, el error menos recurrente fue el de concordancia entre artículo y sustantivo (4%). En la siguiente figura se pueden apreciar los resultados previamente descritos (figura 20):

**Figura 20:** Tipos de errores de concordancia de número en muestras orales



**Nota:** Elaboración propia



De acuerdo con el diagrama anterior, es posible afirmar que los porcentajes son significativamente diferentes, por lo que los errores de concordancia de número están presentes, en la mayoría de los casos, en los adjetivos y en los determinantes.

Adicional a lo anterior, cabe resaltar que en las muestras orales se encontraron algunos errores que estaban relacionados tanto con la concordancia de género como con la concordancia de número en una misma oración. A continuación, se pueden observar un par de ejemplos extraídos de las muestras orales (tabla 48):

**Tabla 48:** Errores de concordancia de género y de número – muestras orales

No.	Error	Posible corrección	ID muestra
1	...pienso que es la <b>gente</b> , que me parece que son muy <b>trabajadores</b> y muy amables	...pienso que es la gente, que me parece que es muy trabajadora y amable...	Informante 4 1
2	...y también <b>la alimentos</b> per cápita...	...y también los alimentos per cápita...	Informante 4 4b

**Nota:** Elaboración propia

De acuerdo con la tabla anterior, en los dos ejemplos se pueden encontrar errores de concordancia tanto de género como de número entre el sustantivo y otros tipos de palabras del sistema nominal. Así, en el ejemplo No. 1, hay un error de concordancia entre el sustantivo “gente” (femenino singular) y el adjetivo “trabajadores” (masculino plural). En el ejemplo No. 2 hay un error de concordancia entre el artículo definido “la” (femenino singular) y el sustantivo “alimentos” (masculino plural).

Por último, en lo que tiene que ver con la morfología a nivel palabra, se presenta una aparición significativa de errores (25). A continuación, se pueden observar algunos ejemplos de errores de este tipo extraídos de las muestras orales (tabla 49):

**Tabla 49: Errores de morfología (palabra) – muestras orales**

No.	Error	Posible corrección	ID muestra
1	...todo el mundo tiene <b>problema</b> , entonces yo tenía <b>problema</b> .	...todo el mundo tenía problemas, entonces yo tenía problemas...	Informante 2 3b
2	...con el propósito de saber <b>la tendencia</b> de lectura en Latinoamérica.	...con el propósito de saber las tendencias de lectura en Latinoamérica.	Informante 4 4a

**Nota:** Elaboración propia

De acuerdo con la tabla anterior, en todos los ejemplos se pueden encontrar errores dentro de la morfología del sustantivo, que no están relacionados con su función dentro de la oración ni con su relación con otras palabras del sistema nominal. En los ejemplos No. 1 y No. 2, el error tiene que ver con la significación de la marca de número de los sustantivos, puesto que se usan algunos singulares que usualmente van en plural (problema, la tendencia).

### 8.3.3. Análisis comparativo

Para realizar el análisis comparativo en términos cualitativos, es importante recordar, en primer lugar, que las muestras escritas arrojaron una mayor cantidad de errores del sistema nominal que las muestras orales. Adicionalmente, se puede afirmar que se encontró una coincidencia importante en los errores más frecuentes tanto en las muestras escritas como en las muestras orales, de modo que hay una similitud significativa entre los dos tipos de muestras. Así mismo, atendiendo a las descripciones de los errores hechas en los dos anteriores apartados, se pueden encontrar también similitudes en las características “internas” de los errores.

De acuerdo con lo anterior, en cuanto a las categorías gramaticales, para los dos tipos de muestra el error más común fue la omisión del artículo definido, seguido por la adición del artículo definido, que arrojaron mayor frecuencia en las muestras escritas. Estos resultados son equiparables con los de la investigación de Nadal (2014), que encontró que el error más común en su estudio fue la

omisión del artículo definido, y con la investigación de Cuesta (1997), que encontró un número significativo de omisiones del artículo definido en sus hallazgos. Además, los errores de adición y omisión del artículo indefinido estuvieron presentes en los dos tipos de muestra, sin embargo, arrojaron mayor frecuencia en las muestras orales. Por último, algunos errores relacionados con las categorías de sustantivos y adjetivos son también de común aparición en los dos tipos de muestra.

Con esta información se puede afirmar, entonces, que las categorías gramaticales en las que mayor cantidad de errores se presentan son: el artículo definido, el artículo indefinido, el sustantivo y el adjetivo. De igual manera, la configuración interna de los errores en las categorías gramaticales es similar para las muestras escritas y para las muestras orales, tal como se pudo ver en la descripción de los tipos de error hecha en los dos apartados anteriores.

Por otra parte, de acuerdo con los hallazgos relacionados con los aspectos sintácticos, para los dos tipos de muestra, el error más común se presentó en la concordancia de género, seguido por la concordancia de número, tal como sucedió en la investigación de Cuesta (1997). En cuanto al orden sintáctico, se puede afirmar que su aparición es más significativa en las muestras escritas que en las muestras orales. También se encontró que la configuración interna de los errores que tienen que ver con aspectos sintácticos es similar para las muestras escritas y para las muestras orales, tal como se pudo ver en la descripción de los tipos de error hecha en los dos apartados anteriores.

Asimismo, las frecuencias de los tipos de errores tanto de concordancia de género como de concordancia de número coinciden para la producción escrita y para la producción oral. Por su parte, la concordancia de género arrojó que el error más frecuente es la concordancia de artículo con sustantivo, seguido por la concordancia de adjetivo con sustantivo y por la concordancia de determinante con sustantivo, para las dos clases de muestra. Por otra parte, la concordancia de número presenta el mismo fenómeno de coincidencia en cuanto a la frecuencia, a saber, el error más común en ambos tipos de

producción fue la concordancia entre adjetivo y sustantivo, seguido por la concordancia entre determinante y sustantivo y por la concordancia entre artículo y sustantivo.

Por último, en cuanto a la morfología a nivel palabra, que ocurrió exclusivamente en los sustantivos, en los dos tipos de muestra también se presentó una aparición relevante. De igual manera, la configuración interna de los errores que tienen que ver con morfología del sustantivo es similar para las muestras escritas y para las muestras orales, tal como se pudo ver en la descripción de los tipos de error hecha en los dos apartados anteriores.

De acuerdo con lo anterior, es posible afirmar que los errores del sistema nominal hallados tanto en las muestras escritas como en las muestras orales presentaron gran similitud tanto en su frecuencia como en su estructura interna.

Ahora, si se considera el nivel de lengua de los aprendientes, B2, según el Plan Curricular del Instituto Cervantes, los siguientes son conocimientos de los que deberían tener dominio los aprendientes que han cursado los niveles A1, A2 (Centro Virtual Cervantes, s.f.g) y B1 (Centro Virtual Cervantes, s.f.h), con respecto a las categorías gramaticales del sistema nominal, y que constituyeron errores en los dos tipos de muestra (tabla 50):

**Tabla 50:** Contenidos de categorías gramaticales del sistema nominal para niveles A1, A2 y B1 (PCIC)

<b>Artículo definido</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Paradigma regular: <i>el, la, los, las</i></li> <li>- Formas contractas: <i>al, del</i></li> <li>- Ausencia con nombre propio de persona: <i>*el Felipe</i></li> <li>- Restricciones por la presencia determinantes: <i>*el este libro</i></li> <li>- Construcciones con el verbo gustar: <i>me gusta la paella</i></li> <li>- Incompatibilidad con el verbo haber: <i>*hay la mesa</i></li> <li>- Incompatibilidad con el verbo saber: <i>*sabe el alemán</i></li> <li>- Valor genérico: <i>leo el periódico</i></li> <li>- Valor sustantivador: <i>compra el nuevo</i></li> <li>- Incompatibilidad con modificadores de gradación: <i>*la película muy buena</i></li> </ul>
<b>Artículo indefinido</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Paradigma regular: <i>un, una, unos, unas</i></li> <li>- Significado básico de indefinición: <i>trae un libro</i></li> <li>- Incompatibilidad general con nombres propios: <i>*un Javier, *una España</i></li> <li>- Incompatibilidad con demostrativos, numerales e indefinidos: <i>*un otro amigo</i></li> <li>- Valor aproximativo: <i>unos 50 mil pesos</i></li> <li>- Obligatoriedad con el verbo haber: <i>hay una caja</i></li> </ul>

<b>Ausencia de determinación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incompatibilidad con el verbo gustar: <i>*me gustan gatos</i></li> <li>- Compatibilidad con el verbo haber impersonal: <i>hay árboles en la plaza</i></li> <li>- Indicador de cantidad inespecífica: <i>bebe agua, escribe cartas</i></li> <li>- Imposibilidad de ser sujeto preverbal: <i>*niños juegan en el patio</i></li> </ul>
<b>Sustantivo</b>	<p><b>Género:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Masculino en -o y femenino en -a: <i>niño, niña</i></li> <li>- Masculino y femenino en terminaciones que no sean -a ni -o (-e y consonante): <i>juguete, árbol</i></li> <li>- Femenino en -o: <i>la moto</i></li> <li>- Heteronimia: <i>el hombre, la mujer</i></li> <li>- Masculino y femenino en -í y -ú: <i>el jabalí</i></li> <li>- Masculino en -a: <i>el problema, el tema</i></li> <li>- Terminaciones -esa, -triz, -ina, -isa: <i>princesa, actriz, reina, poetisa</i></li> <li>- Sustantivos invariables: <i>el/la artista</i></li> <li>- Nombres epicenos: <i>la persona, la víctima</i></li> <li>- Cambio de género para cambio de significado: <i>el manzano /la manzana</i></li> </ul> <p><b>Número:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Plural en -s: <i>mesas, libros</i></li> <li>- Plural en -es: <i>árboles, paredes</i></li> <li>- Sustantivos invariables con -s: <i>los lunes</i></li> <li>- Duales léxicos: <i>las gafas, los pantalones</i></li> <li>- Palabras terminadas en -ay, -ey, -oy: <i>rey/reyes</i></li> </ul>
<b>Adjetivo</b>	<p><b>Género:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Masculino en -o y femenino en -a: <i>alto/alta</i></li> <li>- Masculino terminado en consonante y femenino terminado en -a: <i>español/española</i></li> <li>- Terminados en consonante: <i>difícil/fácil</i></li> <li>- Gentilicios: <i>marroquí, hindú</i></li> <li>- Terminados en -dor, -tor, -sor: <i>creador/creadora</i></li> <li>- Terminados en -e: <i>interesante, amable</i></li> </ul> <p><b>Número:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Plural en -s: <i>altos, españolas</i></li> <li>- Plural en -es: <i>fáciles, especiales</i></li> </ul> <p><b>Posición:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Postnominal (especificativos o restrictivos): <i>un chico guapo</i></li> <li>- Anteposición: <i>buen, mal, gran, mejor, peor, mayor, menor</i></li> </ul>

**Nota:** Elaboración propia a partir de Centro Virtual Cervantes (s.f.g; s.f.h)

De acuerdo con la información presentada en la tabla anterior y con la descripción de los errores hecha en los dos apartados anteriores, es evidente que los aprendientes de nivel B2 cometen errores en el sistema nominal relacionados, en su mayoría, con contenidos propios de los niveles A1, A2 y B1, tanto en sus producciones escritas como en sus producciones orales. Esto pone de manifiesto la

necesidad de un trabajo más profundo en los contenidos del sistema nominal (especialmente de los artículos) en los niveles iniciales de aprendizaje del español y, por lo tanto, de creación de material didáctico que haga énfasis en este.

Por otra parte, estos resultados pueden prestarse para plantear una discusión sobre la forma en la que aprenden los estudiantes de ELE los contenidos relacionados con el sistema nominal y sobre el porqué de la persistencia de los errores en temas trabajados desde los niveles iniciales. Dicha discusión, definitivamente, se deja abierta para su abordaje en investigaciones posteriores.

## 9. Conclusiones

En este apartado, se proponen una serie de conclusiones que parten de la pregunta y de los objetivos planteados para la presente investigación, que fundamentalmente, buscó comparar los errores morfosintácticos del sistema nominal presentes en las producciones escritas y orales de los aprendientes de español como lengua extranjera de nivel B2, de acuerdo con las muestras recogidas en el corpus CAELE/2. En segundo lugar, se presentan algunas conclusiones que resultaron del análisis cualitativo y cuantitativo de los datos. Después, se presentan algunos hallazgos e implicaciones de esta investigación junto con algunas recomendaciones y sugerencias para futuras investigaciones y para la práctica en el aula. Por último, se exponen las limitaciones que se tuvieron durante la elaboración de este documento.

En lo que tiene que ver con la pregunta de investigación y con el objetivo general, se puede afirmar que, definitivamente, hay más similitudes que diferencias entre las muestras escritas y orales en lo que concierne a los errores morfosintácticos propios del sistema nominal. Así, se encontró que, en los dos tipos de muestra, los errores que mayor frecuencia arrojaron fueron: la omisión del artículo definido, la adición del artículo definido, la omisión del artículo indefinido, la adición del artículo indefinido, la sustitución del sustantivo, la sustitución del adjetivo, la concordancia de género, la concordancia de número y la morfología de los sustantivos. También es posible afirmar que la estructura interna de los tipos de errores más comunes tanto para las muestras escritas como para las muestras orales también coincide y que los aprendientes de nivel B2 producen errores dentro del sistema nominal, que están relacionados con los contenidos que deberían dominar desde los niveles previos de aprendizaje.

En cuanto a las diferencias, se puede afirmar que las muestras escritas presentaron mayor cantidad total de errores morfosintácticos del sistema nominal (371) que las muestras orales (233).

Asimismo, en las muestras escritas se presenta mayor variedad de tipos de errores, es decir, se usaron 26 tipos/códigos de error, mientras que para las muestras orales se usaron solo 21.

Ahora bien, de acuerdo con los cuatro objetivos específicos planteados, se llegó a las siguientes conclusiones:

- La identificación de la frecuencia de los errores en cada uno de los sistemas de la lengua se logró realizar mediante el etiquetado de errores en el software de análisis cualitativo MAXQDA. Dicho etiquetado dio como resultado que los errores más frecuentes, tanto para las muestras escritas como para las muestras orales se presentaron en el sistema nominal. Adicionalmente, este etiquetado permitió comprobar que tanto el sistema nominal como el sistema verbal son los que suelen arrojar mayor frecuencia de errores, tal como sucede en investigaciones previas en el campo del análisis de errores morfosintácticos. Por una parte, el hecho de que el sistema nominal presentara la mayor cantidad de errores coincide con los resultados de las investigaciones de Ferreira y Elejalde (2017), Nadal (2014) y Cuesta (1997). Por otra parte, la cantidad significativa de errores presentes en el paradigma verbal coincide con los hallazgos de las investigaciones de Doquin y Sáez (2014), León (2019), Torijano (2006) y Aguado (2016).
- La adaptación de la taxonomía para etiquetar los errores morfosintácticos dentro del sistema nominal fue posible gracias a la revisión de la literatura, que permitió establecer las categorías básicas (León, 2019; Rakaseder y Schmidhofer, 2014), y al primer etiquetado de los errores. También se contó con la participación de una codificadora externa, experta en gramática, que sugirió agregar algunos elementos que permitieran un análisis profundo de los errores morfosintácticos dentro de dicho sistema. El hecho de adaptar una taxonomía implicó un trabajo de recolección de información de fuentes de diversa índole, de modo que se llegara a una versión adecuada que cumpliera con los objetivos del trabajo.



- La clasificación y el etiquetado de los errores presentes en el sistema nominal fue posible gracias a la taxonomía previamente establecida y al software de análisis cualitativo MAXQDA, que permitió la obtención de los datos cuantitativos necesarios para comparar los errores de las muestras escritas con los de las muestras orales. El uso del mencionado software aportó significativamente a la investigación, puesto que facilitó el proceso de etiquetado a partir de la taxonomía, que es extensa y compleja. Así, MAXQDA ofrece herramientas sencillas de usar para el etiquetado (creación de un número ilimitado de códigos, posibilidad de asignar un color a cada código, posibilidad de insertar memos para cada segmento codificado, vista general de los documentos con códigos asignados, etc.) y para los resultados (generación de gráficas de frecuencia, búsqueda de palabras dentro de los documentos, etc.).
- Las similitudes y diferencias de los errores morfosintácticos del sistema nominal entre las muestras escritas y las muestras orales se determinaron de acuerdo con un análisis cuantitativo, que se centró en la frecuencia de aparición de los errores y con un análisis cualitativo, que se centró en la descripción de los tipos de errores encontrados. Como ya se mencionó, tanto el análisis cuantitativo como el análisis cualitativo permiten concluir que los errores hallados en los dos tipos de producción presentan una cantidad importante de similitudes, como el hecho de que los errores más comunes se presentan en los artículos, la concordancia de género y número, y la morfología de los sustantivos, y como el hecho de que la estructura interna de los errores es similar también para los dos tipos de muestra.

Por otra parte, con respecto al análisis de los datos, es posible concluir que el uso de métodos mixtos de investigación permitió la obtención de resultados completos, que ninguno de los otros paradigmas hubiera permitido obtener, puesto que el análisis cuantitativo (frecuencias de errores) se pudo complementar con el cualitativo (descripción de errores) para hacer la comparación de los dos tipos de producciones. A continuación, en términos de comparación de las muestras escritas con las muestras

orales, se pueden listar las siguientes conclusiones tanto para los resultados cuantitativos como para los cualitativos:

- A pesar de que el número de muestras analizadas fue similar (35 escritas y 37 orales), las muestras escritas arrojaron una mayor cantidad de errores en el primer etiquetado, que se hizo para determinar el sistema de lengua con mayor frecuencia de errores. En las muestras escritas se identificó un total de 726 errores, mientras que, en las orales, 572 (ver figura 10). Este es un hallazgo interesante, puesto que se espera que las producciones orales presenten mayor cantidad de errores que las escritas dadas las características propias de cada tipo de producción.
- Tanto en las muestras escritas como en las muestras orales, los errores más recurrentes se presentaron en el sistema nominal, con 283 y 196 apariciones, respectivamente. En el segundo y en el tercer lugar se posicionaron los errores del paradigma verbal y los errores del paradigma pronominal (ver figuras 11 y 12). De esta manera, el sistema nominal fue el elegido para realizar el análisis central de la investigación.
- El etiquetado de errores morfosintácticos del sistema nominal arrojó una mayor frecuencia para las muestras escritas que para las muestras orales. En las muestras escritas se pudieron identificar 317 errores, mientras que, en las orales, 233 (ver figura 13). Lo anterior coincide con los resultados obtenidos en el primer etiquetado, que también arrojó mayor cantidad de errores dentro de las muestras escritas.
- En las muestras escritas se encontró mayor variedad en los tipos de errores producidos por los aprendientes dentro del sistema nominal, es decir, de los 44 códigos establecidos en la taxonomía adaptada, se usaron 26 para el etiquetado de las muestras escritas y 21 para el etiquetado de las muestras orales.
- En lo que tiene que ver con las categorías gramaticales, el error más recurrente fue la omisión del artículo definido (131 para las muestras escritas y 89 para las muestras orales). El segundo

error más frecuente fue la adición del artículo definido (35 para las muestras escritas y 7 para las muestras orales). El tercer lugar lo ocupó la omisión del artículo indefinido (4 para las muestras escritas y 7 para las muestras orales). El cuarto error más frecuente fue la adición del artículo indefinido (1 para las muestras escritas y 5 para las muestras orales) (ver figura 14). Con respecto a estos datos, vale la pena resaltar que los errores relacionados con el artículo indefinido son más frecuentes en las muestras orales que en las escritas, mientras que los errores relacionados con el artículo definido son más frecuentes en las muestras escritas. Por último, otros tipos palabras que presentaron una aparición de errores significativa fueron los sustantivos (sustitución) y los adjetivos (sustitución).

- En lo relacionado con los aspectos sintácticos, el error más recurrente, para los dos tipos de muestra, fue la concordancia de género (65 para las muestras escritas y 38 para las muestras orales). El segundo error más recurrente se presentó en la concordancia de número (46 para las muestras escritas y 25 para las muestras orales). Por último, el orden sintáctico presentó una aparición reducida en los dos tipos de muestra, aunque significativa (6 para las muestras escritas y 2 para las muestras orales) (ver figura 15). Adicionalmente, para los dos tipos de muestra, el error de concordancia de género más recurrente fue la concordancia entre artículo y sustantivo, mientras que el error de concordancia de número más recurrente fue la concordancia entre adjetivo y sustantivo.
- Con respecto a los errores propios de la morfología del sustantivo, para los que se usó un solo código, MORF, las apariciones también son significativas, puesto que en las muestras escritas se identificaron 40 errores de este tipo y en las muestras orales se identificaron 25 (ver figura 16).
- La descripción de los errores presentes tanto en las muestras escritas como en las muestras orales demostró que, además de coincidir en las frecuencias, los errores del sistema nominal hallados coinciden en sus características “internas”, es decir, los tipos de errores hallados en los

dos tipos de muestras presentan similitudes considerables en cuanto a su estructuración. Por ejemplo, para los dos casos, algunas de las omisiones del artículo definido tienen que ver con el uso que se le da a dicho artículo para generalizar (ver tablas 33 y 41).

- Dado que se encontraron casi los mismos errores tanto en la producción oral como en la escrita, se puede concluir que la presencia de errores en las muestras no está determinada directamente por el tipo de producción, sino por el nivel de lengua. Por ende, es claro que los aprendientes deben trabajar en los rasgos del sistema nominal, pues se evidencia sistematicidad en los errores presentes en este. Por otra parte, surge la pregunta de si la coincidencia hallada en los errores cometidos en los dos tipos de producción puede tener que ver con los procesos cognitivos de los estudiantes y con la forma en la que aprenden la morfosintaxis de la lengua.
- La descripción de los errores presentes tanto en las muestras escritas como en las muestras orales, junto con la comparación de estos con los contenidos del Plan Curricular del Instituto Cervantes para los niveles A1, A2 y B1, puso de manifiesto que la mayoría de los errores que producen los aprendices de nivel B2 tienen que ver con contenidos que, en teoría, deberían dominar desde niveles previos del aprendizaje. Esto permite verificar que el sistema nominal, especialmente en lo concerniente al uso de los artículos y las concordancias de género y número, debe ser trabajado de forma frecuente y exhaustiva en los niveles iniciales y a lo largo del proceso de aprendizaje, de modo que los aprendientes no “conserven” los errores en los niveles intermedios y avanzados. Del mismo modo, se puede afirmar que se cae en el error de pensar que, como el artículo es un contenido propio del nivel A1, no se debe seguir abordando en niveles posteriores.

### **9.1. Implicaciones y hallazgos para futuras investigaciones**

Las conclusiones de este trabajo presentan algunas implicaciones y hallazgos que pueden ser de utilidad para futuras investigaciones y para el trabajo en el aula:

- El análisis de errores en corpus de aprendientes permite caracterizar la interlengua de los aprendientes y facilita un análisis profundo de los fenómenos que se pretenda estudiar. Asimismo, dicha metodología permite corroborar o refutar impresiones iniciales que los docentes puedan tener sobre la interlengua de los aprendientes en sus prácticas en el aula. En consecuencia, se puede afirmar que las implicaciones tanto para la metodología de la investigación como para el trabajo en el aula son significativas, por lo que sería beneficioso seguir explorando el análisis de errores apoyado por corpus de aprendientes en futuros trabajos de investigación.
- El análisis comparativo entre muestras escritas y muestras orales representa una novedad, y más aún, el hecho de que las similitudes halladas en los dos tipos de producción fueran mucho más significativas que las diferencias. En este orden de ideas, las investigaciones que realicen comparaciones en los dos tipos de muestras podrán corroborar o refutar que los errores producidos por los aprendices son, en términos generales, los mismos para los dos tipos de producción. De igual manera, se podrían proponer trabajos que comparen los errores de los dos tipos de producción en otros paradigmas del español y en otros niveles de lengua, de modo que se logre contrastar los resultados, con el fin de aportar a la teoría. Además, más investigaciones de este tipo permitirán establecer, desde la didáctica, estrategias para tratar el error tanto en las producciones escritas como en las producciones orales.
- El resultado que indica que se presentaron más errores en las muestras escritas que en las muestras orales pone de manifiesto la necesidad de explorar las causas de la diferencia numérica hallada. Lo anterior, entonces, puede generar un interrogante válido para futuras investigaciones.
- Los hallazgos de esta investigación pueden aportar también a la elaboración de material didáctico, puesto que ponen de manifiesto la necesidad de trabajar en el aula, desde los niveles

iniciales, el sistema nominal, que, en ocasiones, se deja de lado. Por este motivo, se espera que de esta investigación pueda surgir material didáctico que aborde, e incluso busque nuevas maneras de trabajar en el aula, el uso de los artículos, la concordancia sintáctica y la morfología nominal, que justamente, constituyeron la mayoría de los errores hallados tanto en las producciones escritas como en las orales.

- Los resultados de esta investigación, ponen de manifiesto que es posible trabajar la corrección de los errores morfosintácticos del sistema nominal en las dos habilidades al mismo tiempo, puesto que, en términos generales, se producen los mismos errores. Por esta razón, también es posible afirmar que las habilidades de producción pueden trabajarse en conjunto y no como dos realidades separadas.

## **9.2. Limitaciones de la investigación**

Para finalizar, se puede afirmar que, durante la elaboración de este trabajo, se encontraron principalmente dos limitaciones. En primer lugar, solo se halló una investigación previa que tuvo como objetivo la comparación de los errores producidos en las muestras escritas y en las muestras orales. Por lo anterior, no fue posible contrastar los principales hallazgos del presente documento con la literatura existente, así que, de nuevo, se recomienda llevar a cabo más investigaciones de este tipo, que nutran la teoría al respecto.

La segunda limitación se presentó en lo metodológico, o más bien, en lo práctico, puesto que, en el momento en el que se realizó este documento, no fue posible acceder a las muestras del corpus CAELE/2 con facilidad. Lo anterior sucedió puesto que, a la fecha, las muestras de dicho corpus no han sido cargadas en la plataforma CLICC (Corpus Lingüísticos del Instituto Caro y Cuervo), que permite libre acceso a los corpus del Instituto Caro y Cuervo. Por esta razón, la obtención de muestras se dio gracias a las investigadoras encargadas del corpus CAELE/2, que amablemente entregaron los archivos necesarios

para este proyecto. De acuerdo con esto, se espera que los datos sean cargados a la plataforma, de modo que los investigadores puedan acceder a ellos y se facilite el desarrollo de sus trabajos.

## Referencias

- Aguado, M. (2016). Calcos sintácticos y errores ELE en el paradigma verbal en sujetos bilingües en Barcelona. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 21. <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/issue/view/2/rnael21>
- Alba Quiñones, V. (2009). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 5(3), 1-16. <https://cutt.ly/1E6HDzW>
- Alexopoulou, A. (2006). Los criterios descriptivo y etiológico en la clasificación de los errores del hablante no nativo: una nueva perspectiva. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*(5), 17-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=6100>
- Alexopoulou, A. (2010). La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*(9). <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/157/129>
- Alonso, R., Castañeda, A., Martínez, P., Miquel, L., Ortega, J., & Ruiz, J. (2015). *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión.
- Angarita, D. (2020). Caracterización de los errores más frecuentes en las producciones orales de un grupo de niños hablantes de E/L2 [Tesis de maestría, Instituto Caro y Cuervo]. [bibliotecadigital.caroycuervo.gov.co](http://bibliotecadigital.caroycuervo.gov.co).
- Ávila de Lima, J. (2013). Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47-1, 7-29.
- Baralo, M. (2000). El desarrollo de la expresión oral en el aula de ELE. *Carabela*(47), 5-36.



Bejarano, D., Llanos, A., Rubio, R., & Bonilla, J. (2018). Protocolo de transcripción ortográfica CLICC.

*Instituto Caro y Cuervo.*

[https://clicc.caroycuervo.gov.co/recursos/InformacionUsuario/Protocolo%20de%20transcripci%C3%B3n%20ortogr%C3%A1fica%20CLICC\\_V.3.pdf#:~:text=El%20protocolo%20de%20transcripci%C3%B3n%20ortogr%C3%A1fica%20para%20el%20proyecto,ortogr%C3%A1fica%20de%20los%20co](https://clicc.caroycuervo.gov.co/recursos/InformacionUsuario/Protocolo%20de%20transcripci%C3%B3n%20ortogr%C3%A1fica%20CLICC_V.3.pdf#:~:text=El%20protocolo%20de%20transcripci%C3%B3n%20ortogr%C3%A1fica%20para%20el%20proyecto,ortogr%C3%A1fica%20de%20los%20co)

Campillos, L. (2013). Corpus Oral de Español como Lengua Extranjera: Guía didáctica. *Laboratorio de Lingüística Informática*. Universidad Autónoma de Madrid.

[cartago.llf.uam.es/corele/pdf/Muestra\\_Guia\\_CorpusELE.pdf](http://cartago.llf.uam.es/corele/pdf/Muestra_Guia_CorpusELE.pdf)

Cassany, D. (2005). La expresión escrita. En J. Sánchez, & I. Santos, *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL-Educación.

Centro Virtual Cervantes. (s.f.a). *Interlengua*. [cvc.cervantes.es](http://cvc.cervantes.es):

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/interlengua.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interlengua.htm)

Centro Virtual Cervantes. (s.f.b). *Error*. [cvc.cervantes.es](http://cvc.cervantes.es):

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/error.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/error.htm)

Centro Virtual Cervantes. (s.f.c). *Destrezas lingüísticas*. [cvc.cervantes.es](http://cvc.cervantes.es):

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/destrezas.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/destrezas.htm)

Centro Virtual Cervantes. (s.f.d). *Marco Común Europeo de Referencia - Capítulo 4: El uso de la lengua y el usuario o alumno*. [cvc.cervantes.es](http://cvc.cervantes.es):

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cap\\_04.htm#p44](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_04.htm#p44)

Centro Virtual Cervantes. (s.f.e). *Expresión oral*. cvc.cervantes.es:

[https://ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/expresionoral.htm](https://ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/expresionoral.htm)

Centro Virtual Cervantes. (s.f.f). *Expresión escrita*. cvc.cervantes.es:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/expresionescrita.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/expresionescrita.htm)

Centro Virtual Cervantes. (s.f.g). *Plan Curricular: Inventario A1-A2*. cvc.cervantes.es:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/02\\_gramatica\\_inventario\\_a1-a2.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_inventario_a1-a2.htm)

Centro Virtual Cervantes. (s.f.h). *Plan Curricular: Inventario B1-B2*. cvc.cervantes.es:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/02\\_gramatica\\_inventario\\_b1-b2.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_inventario_b1-b2.htm)

Consejo de Europa. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. cvc.cervantes.es:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

Cruz, M. (2012). *Lingüística de corpus y enseñanza del español como 2/L*. Arco Libros.

Cuesta, G. (1997). Errores morfosintácticos en la producción oral de los aprendientes de EL/E. *ASELE. Actas VIII*, 263-270.

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/08/08\\_0261.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0261.pdf)

Díaz, L., & Yagüe, A. (2016). *Gramática del Español Como Lengua Extranjera*. marcoele.com:

[marcoele.com/elefante/22.2.hay.pdf](http://marcoele.com/elefante/22.2.hay.pdf)

Doquin, A., & Sáez, P. (2014). Errores gramaticales persistentes en la interlengua de estudiantes francófonos de ELE de nivel superior. *Marco ELE: Revista de didáctica Español como Lengua Extranjera*. [https://marcoele.com/descargas/19/doquin-saez\\_errores\\_francofonos.pdf](https://marcoele.com/descargas/19/doquin-saez_errores_francofonos.pdf)

- Fernández, S. (1991). Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. *dialnet.unirioja.es*.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=142709>
- Fernández, S. (1995a). Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje de E/LE: tratamiento didáctico. *Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=892363>
- Fernández, S. (1995b). Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Didáctica(7)*, 203-216.  
<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9595110203A/20051>
- Ferreira, A. (2018). Proyecto de investigación Fondecyt no. 1180974: diseño e implementación de un corpus escrito de aprendientes de ELE en formato computacional para el análisis de la interlengua. Chile: Universidad de Concepción.
- Ferreira, A., & Elejalde, J. (2017). Análisis de errores recurrentes en el Corpus de Aprendices de Español como Lengua Extranjera, CAELE. *RBLA, Belo Horizonte*, 17(3), 509-537.
- Ferreira, A., & Elejalde, J. (2020). Propuesta de una taxonomía etiológica para etiquetar errores de interlengua en el contexto de un corpus escrito de aprendientes de ELE. *Forma y Función*, 33(1), 115-146. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/84182>
- Ferreira, A., Elejalde, J., & Vine, A. (2014). Análisis de errores asistido por computador basado en un corpus de aprendientes de Español como Lengua Extranjera. *Revista Signos*, 47(86), 385-411.  
<https://www.scielo.cl/pdf/signos/v47n86/a03.pdf>

Gaínza, L., & Montejó, M. (2015). Corregir errores y estimular la comunicación oral en lengua extranjera.

*Rev Hum Med*, 15(2). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1727-](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-)

81202015000200009

García, M., & Fuertes, M. (2020). Introducción. *Enseñanza de la gramática en ELE: Resultados de*

*investigación y nuevas propuestas*(31), 3-5. <https://marcoele.com/descargas/31/ensenar->

gramatica.pdf

Gökşenli, E. (junio de 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. <https://revistas.uma.es/index.php/innoeduca/article/view/1967/2483>

Granger, S. (2013). A bird's eye view of Learner Corpus Research. En S. Granger, J. Hung, & S. Petch-

Tyson, *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition And Foreign Language*

*Teaching* (págs. 3-33). Amsterdam & Philadelphia: Benjamins.

Hernández. (2008). *Análisis gramatical. Teoría y práctica. Ejercicios y actividades de autoaprendizaje.*

SGEL.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación (6ta edición)*. Mc

Graw Hill.

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.

<https://www.redalyc.org/journal/219/21958430006/html/>

Hincapié, D., & Bernal, J. (2018). *Lingüística de corpus*. Instituto Caro y Cuervo.

<http://bibliotecadigital.caroycuervo.gov.co/1703/>

Instituto Caro y Cuervo. (s.f.). Corpus de aprendientes de Español como lengua Extranjera y Segunda Lengua (CAELE/2). [Documento no publicado].

León, L. D. (2019). Análisis de errores morfosintácticos en un corpus escrito de aprendientes sordos [Tesis de maestría, Instituto Caro y Cuervo]. *bibliotecadigital.caroycuervo.gov.co*.  
<http://bibliotecadigital.caroycuervo.gov.co/1314/1/2019-40434138.pdf>

López García, Á. (2005). *Gramática cognitiva para profesores de español*. Madrid: Arco Libros.

Maldonado, R. (2013). Análisis de errores en la adquisición/aprendizaje del español en estudiantes letones [Tesis de maestría, Universidad de Alcalá]. *www.educacionyfp.gob.es*.  
<https://www.educacionyfp.gob.es/en/dam/jcr:dbdfe2f3-e3d7-459e-8f0e-b5f9f154b99c/2014bv1510robertomaldonado-pdf.pdf>

Manchón, R. (1985). Estudios de interlengua: análisis de errores, estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación. *Revista española de lingüística aplicada*, 1, 55-75.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1962912>

Nadal, M. J. (2014). Análisis de errores de la interlengua de español para serbiohablantes: dificultades de uso del artículo. *Biblioteca virtual redELE*(15).  
<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/108065>

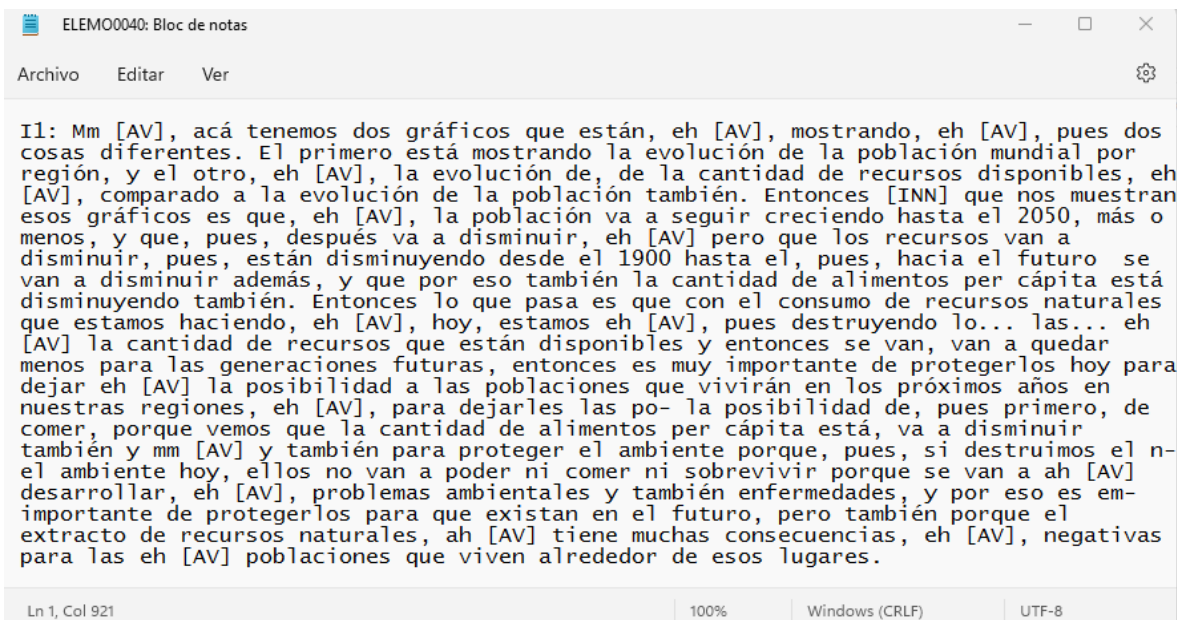
Naranjo, J. (2009). Análisis de errores en la interlengua de estudiantes de español como lengua extranjera [Tesis de maestría, Universitetet I Bergen]. *hcore.ac.uk*.  
<https://core.ac.uk/download/pdf/30896905.pdf>

Pérez Serrano, M. (2014). Análisis de errores colocacionales en un corpus de aprendientes de ELE. *Marco ELE: Revista de didáctica Español como Lengua Extranjera*(19).  
<https://marcoele.com/descargas/19/perez-colocaciones.pdf>

- Pinilla Gómez, R. (2005). La expresión oral. En J. Sanchez, & I. Santos, *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL-Educación.
- Rakaseder, J., & Schmidhofer, A. (2014). Errores de producción de textos por parte de germanoparlantes en las primeras etapas de aprendizaje de ELE. *Marco ELE: Revista de didáctica de Español Lengua Extranjera*(19). [https://marcoele.com/descargas/19/rakaseder\\_schmidhofer-errores-alemanes.pdf](https://marcoele.com/descargas/19/rakaseder_schmidhofer-errores-alemanes.pdf)
- Real Academia Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.
- Real Academia Española. (s.f.a). *Morfología*. dle.rae.es: <https://dle.rae.es/morfolog%C3%ADa>
- Real Academia Española. (s.f.b). *Determinante*. dle.rae.es: <https://dle.rae.es/determinante>
- Sánchez, J. (2003). *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de las lenguas afines: análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/LE*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Sánchez, J. (2011). Entre la fosilización y la evaluación. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*(10). <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/entre-la-fosilizacion-y-la-evaluacion.html>
- Torijano, A. (2014). El análisis de errores de estudiantes lusófonos sobre los verbos españoles (I): presente y futuro. *Revista Española de Lingüística*(44), 145-178.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5190645>
- Torijano, J. (2006). Lo que nos enseñan los errores. *Signum: Estudos da Linguagem*, 9(1), 141-206.  
<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3918>

## Anexos

### Anexo 1: Muestra oral transcrita de acuerdo con el protocolo de transcripción ortográfica CLICC



## Anexo 2: Muestra procesada con MAXQDA para primer análisis de frecuencias

Visor de documento: ELEME0165 (5 Párrafos)

1 A mi modo de ver la educación antes era más deductiva y los clases con una jerarquía más alta, no solamente entre los profesores y los estudiantes sino también entre los padres y sus hijos La imagen ante mostrado del 1999 subraya mi tesis. Muestra una entidad de padres y profesores que regañan con el hijo.

2 La didáctica antes enfocaba más La reproducción de contenidos por ejemplo mi abuela me contó que necesitaba memorizar poemas y mucho. Hoy en día se memorizar también pero creo que el enfoque el aprendizaje de métodos para que la gente puedan desarrollar más los propios pensamientos. Pienso que los pensamientos críticos desempeñan un papel más grande que antes. Los métodos y estructuras p.e. cómo se escribe un análisis apoyan un pensamiento independiente. Lo que es enfocado más también, es el papel de los necesidades de hijos y su desarrollo infantil.

3 Hoy en día, la pedagogía ha desarrollado mucho. Una educación adecuada de los niños es más importante. Sin embargo pienso que la educación tiene que cambiar y desarrollar más.

4 Espero que en el futuro haya una educación que enfocar más los talentos individuales de los niños en lugar de comparar a los niños en clases fijos.

5 Mi sueño es que los niños tengan las posibilidad encontrar sus fuerzas más temprano para que sepan más temprano en lo que quieren dedicar su vida. Una educación o didáctica que emancipar a los niños para que puedan encontrar sus fuerzas tiene más sentido en lugar de todos los niños aprender p.e. lenguas si bien no es no es su fuerza individual.

Sistema Nominal  
Sistema Verbal  
Sistema Preposicional  
Sistema Nominal  
Sistema Preposicional  
Sistema Preposicional  
Sistema Pronominal  
Sistema Verbal  
Sistema Verbal  
Sistema Verbal  
Sistema Nominal  
Sistema Nominal  
Sistema Pronominal  
Sistema Pronominal  
Sistema Verbal  
Sistema Preposicional  
Sistema Nominal  
Sistema Nominal  
Sistema Preposicional  
Sistema Preposicional  
Sistema Verbal  
Otros  
Sistema Verbal



## Anexo 3: Formulario para la obtención de metadatos de los informantes – CAELE/2

DATOS GENERALES DEL INFORMANTE			
NOMBRE <i>Vidushi Upadhyay</i>		EDAD <i>21</i>	SEXO <i>F</i>
NACIONALIDAD <i>INDIAN</i>		Lengua materna <i>Nepali</i>	Segunda lengua <i>Heidi</i>
NIVEL EDUCATIVO <i>B.A en Idiomas extranjeros</i>		PROFESIÓN/ OFICIO <i>Estudiante</i>	
LENGUAS EXTRANJERAS QUE DOMINA <i>Inglés, Español</i>			
TIEMPO APRENDIENDO ESPAÑOL (AA/MM) <i>3 años 311</i>		NIVEL DE ESPAÑOL (MCER) <i>B2</i>	
CIUDAD ACTUAL <i>Nueva Delhi</i>		TIEMPO EN COLOMBIA (AA/MM) <i>3 meses</i>	
CIUDAD COLOMBIANA DE MAYOR PERMANENCIA		<i>Bogotá</i>	
INSTITUCIÓN ACTUAL DE APRENDIZAJE <i>Universidad de Jawaharlal Nehru, Nueva Delhi, India.</i>			
PAISES/CIUDADES HISPANOHABLANTES QUE HA VISITADO <i>España</i>			
<i>Madrid, Valladolid, Salamanca, Barcelona, Turisgano, Segovia, Zaragoza, Mallores y Menorca y Almeria, estas en Colombia.</i>			
CONTACTO CON EL ESPAÑOL (VIAJES, AMIGOS HISPANOHABLANTES, EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE, MEDIOS DE COMUNICACIÓN, NEGOCIOS, ETC)			
<i>Soy estudiante de literatura y historia de América latina y España. Tengo profesores españoles. Tengo amigos en España y América latina, he viajado a España y estoy aprendiendo español</i>			
DATOS ADICIONALES DE LA PRUEBA (ENTREVISTADOR) <i>en 1cc.</i>			
DESCRIPCIÓN/TIPO DE TAREA/INSTRUCCIÓN			
<i>Para mí, la prueba fue fácil. Me gusta mucho hablar sobre los temas que tienen importancia social. Me gusta mucho expresar mis opiniones sobre temas que en alguna manera están afectando nuestra sociedad</i>			
CON AYUDA DE MATERIAL		SI	NO
¿QUÉ MATERIAL?		<i>No.</i>	

#### Anexo 4: Ejercicio para la elicitación de una muestra escrita – CAELE/2

- b. Lee el siguiente fragmento. ¿Qué opinas de la propuesta de la senadora Viviane Morales? Argumenta tu posición.

(Entre 300 y 400 palabras)

### La batalla del referendo de Viviane Morales

La propuesta de convocar al pueblo para limitar quiénes pueden adoptar despertó una profunda discusión sobre la "familia" y generó una gran pelea política.



La senadora Viviane Morales recogió más de 2 millones de firmas para su referendo. La senadora Claudia López ha liderado el rechazo al referendo. Lo considera discriminatorio y antihumano. Foto: León Darío Peláez

Se trata de la propuesta de la senadora Viviane Morales de convocar un referendo para que los colombianos decidan en las urnas quién debe adoptar a los niños huérfanos, y así impedir que lo hagan familias no conformadas por un papá y una mamá.

## Anexo 5: Documento enviado a la experta para acuerdo entre codificadores

### VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO: TAXONOMÍA PARA ANÁLISIS DE ERRORES MORFONSINTÁCTICOS EN EL PARADIGMA NOMINAL MUESTRAS ESCRITAS Y ORALES DE NIVEL B2 – CORPUS CAELE/2

Angie Lizeth Pico Jaramillo

#### Introducción

Apreciado codificador,

El trabajo de grado *Análisis comparativo de errores morfosintácticos del paradigma nominal entre muestras escritas y orales de aprendientes de Español como Lengua Extranjera de nivel B2 – Corpus CAELE/2* tiene como objetivo general: comparar los errores morfosintácticos del paradigma nominal presentes en las producciones escritas y orales de los aprendientes de español como lengua extranjera de nivel B2 de acuerdo con las muestras recogidas en el corpus CAELE/2. Para tal fin, de acuerdo con la revisión de literatura y de las muestras tomadas del corpus CAELE/2, se adaptó la taxonomía que encontrará más adelante.

El presente documento tiene como fin presentarle dicha taxonomía, así como algunos ejemplos de unidades de análisis extraídas del corpus para que usted asigne la categoría de error que considere a cada uno de los errores del paradigma nominal que encuentre en las muestras escritas y orales. Así, se logrará validar el instrumento de análisis por medio de la técnica de *acuerdo entre codificadores*.

A continuación, encontrará: la taxonomía establecida, una explicación con ejemplos de los criterios de la columna “descripción” y las muestras para realizar la codificación. Al frente de cada unidad de análisis encontrará una casilla en blanco en la que deberá poner la etiqueta correspondiente al error o a los errores hallados.

Agradezco su participación en la construcción de este trabajo de grado.

#### 1. Taxonomía adaptada

CRITERIO	NIVEL	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS		DESCRIPCIÓN			
					ADICIÓN	FALSA SELECCIÓN	OMISIÓN	SUSTITUCIÓN
Lingüístico	Palabra en oración	Morfosintaxis	Categorías Gramaticales	Artículo definido	AD ART DEF	FS ART DEF	OM ART DEF	SUS ART DEF
				Artículo indefinido	AD ART IND	FS ART IND	OM ART IND	SUS ART IND
				Artículo neutro	AD ART NEU	FS ART NEU	OM ART NEU	SUS ART NEU
				Determinante	AD DET	FS DET	OM DET	SUS DET
				Adjetivo	AD ADJ	FS ADJ	OM ADJ	SUS ADJ
				Sustantivo	AD SUST	FS SUST	OM SUST	SUS SUST
			Aspectos sintácticos	Orden Sintáctico	ORD			
				Concordancia Sintáctica	CONC GEN		CONC NUM	

#### 2. Explicación de los criterios de la columna “descripción”

- **AD** (adición de elementos gramaticales): “en esta época no había **las\*** escuelas ni **las\*** universidades”. Hay una adición del artículo definido.
- **OM** (omisión de categorías gramaticales): “ gente siempre hablan rápido”. Se presenta una omisión del artículo definido.
- **FS** (elección equivocada de un elemento dentro del sintagma nominal, que corresponda a la misma categoría gramatical del elemento que sería correcto): “que te saluden en cualquier lugar, o sea, en **un\*** metro”. Hay una falsa selección del artículo indefinido, que se pone en vez del artículo definido.
- **SUS** (sustitución de una categoría gramatical por otra): “durante el **aprender\*** de una lengua extranjera”. Hay una sustitución del sustantivo por un verbo.
- **ORD** (cambio de orden de los elementos del sintagma): “como **online citas\***”. Hay un cambio de orden del sustantivo y el adjetivo.
- **CONC GEN** (concordancia de género): “tenían **demasiado\*** presión”. Hay una falla en la concordancia de género (femenino).
- **CONC NUM** (concordancia de número): “solía dar **sus\* tiempo** a sus hijos”. Hay una falla en la concordancia de número (singular).

## 2. Muestras para etiquetado

TIPO DE MUESTRA	MUESTRA	ETIQUETA
Muestras escritas	<b>EJEMPLO:</b> Su propuesta tiene <b>un base</b> que la mejor familia está conformada por un papá y una mamá. Este tipo de familia sí puede dar <b>mucho estabilidad</b> y beneficios a los niños (ELEMEO022, Pos. 1)	CONC GEN CONC GEN
	El segundo problema es la adicción, hay personas que están adictivas a __ redes social. __ Excesivo de cualquier cosa no es bueno para la salud. (ELEMEO177, Pos. 1)	
	No olvides probar __ mondongo, __ bandeja paisa y __ jugos. Hay una bebida que se llama milo. Es súper rico. Vale la pena probarla. La tomaba cada dos días. (ELEMEO040, Pos. 2)	
	Vas a sorprender al ver la amistad y la recepción de la gente hacia ti, que te saludaran sin conocerte sin importar el lugar o sea en __ metro, en __ autobús, en la calle, en el restaurante etc. (ELEMEO040, Pos. 2)	

	He observado que hay muchas frutas en Colombia. mucho más baratas que en Francia, es increíble en serio. (ELEME0058, Pos. 3)	
	Pero la caja en donde supongo el sacerdote está, tiene un techo que se convierte a un logo de la empresa Facebook, un "F" y en el punto del "F" es una máquina con la que ___ personas usan para hablar muy altas. (ELEME0123, Pos. 1)	
	Creo que significa que ___ gente usa Facebook para compartir demasiada información íntima. (ELEME0123, Pos. 1)	
	Mientras buscando una buena hogar, no se debería juzgar ___ personas por caracteres superficiales. Pero al mismo tiempo, no se debería un/a niño/a a una familia que no va a cuidar y amar el nuevo miembro. (ELEME0124, Pos. 3)	
	Según mi opinión hay muchas ventajas y desventajas de usar el Facebook. (ELEME0144, Pos. 1)	
	Hoy en día los niños están usando esta plataforma que es muy peligrosa porque ellos no son conscientes de las consecuencias que pueden ser. (ELEME0144, Pos. 2)	
	En Turquía, ___ educación es muy importante para ___ gobierno. Entonces, hay muchas oportunidades para mejorar el nivel de ___ educación. (ELEME0149, Pos. 1)	
	Desde el 2012 hasta ahora, los padres ahora están ocupados con muchas cosas como ___ trabajos, sus empresas o con sus amigos. Ellos no tienen tiempo para saber que pasa con sus hijos. Ellos han dejado las responsabilidades de ___ estudios a los profesores (ELEME0167, Pos. 2)	
<b>Muestras orales</b>	En realidad me chocó mucho ver que en Brasil se lee mucho más de que lo pensaba y que acá en Colombia se lee mucho menos porque, ve- yo veo la gente por lo menos acá en Bogotá que son mucho... muy cultos y parece que leen mucho, pero sí es importante porque con ___ lectura entiendes y aprendes de todo. (ELEM00035, Pos. 1)	
	Puedes fingir que seas la persona más increíble del mundo y en realidad... y eso es muy malo para la gente que está mirando porque creen... cuando miras a una persona en Instagram, por ejemplo, cree que no tienen problemas, que son perfectos, que tienen sus vidas perfectas. (ELEM00042, Pos. 9)	
	En Bogotá creo que necesitas más o menos una hora para emm [AV] salir la ciudad y estar en, en, en la naturaleza y en Medellín es solamente una hora, eh [AV], un- una media hora y ya. Em, pero hay muchos lugares que yo quiero visitar, por ejemplo, ___ Parque Tayrona en Santa Marta, la costa carib- caribie, ¿caribia?, ah [AV] no sé [SS: risa], la costa pas- pacífica y también Cal- Cali y yo quiero visitar también el Carnaval de Barranquilla. (Milena 1b, Pos. 1)	
	Según esta, este reporte o informe sobre ___ lectura en Latinoamérica ah [AV] y cuando e- ellos comparan con eh [AV] ___ países desarrollados con eh [AV] con España como referente eh [AV] s- mu- muestra que ___ países que más avanzado tiene personas que leen más, más que otros países como acá en este (Mwirigi 4a, Pos. 1)	

	<p>Quiero visitar el Amazonas. Hmm [AV], sí, voy a recomendar a mis amigos y a mi familia amm [AV] a visitar Colombia porque, en primero, como, como mencioné, la cultura es muy diferente y también amm [AV] es como un otro mundo, un otro mundo. (Nguyen 1, Pos. 1)</p>	
	<p>Okay, ahh [AV], el informe amm [AV] está realizada por el Centro Regional amm [AV] para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe para ehh [AV] con un propósito ahh [AV] de saber ahh [AV] la tendencia de lectura en Latinoamérica y, y España. (Nguyen 4a, Pos. 1)</p>	
	<p>Colombia es totalmente diferente que India porque la cultura, la comida, todo es muy diferente. Por ejemplo, también, ahh [AV] el religión, India tiene muchos religiones pero Colombia ah [AV] creo que más que __ setenta por ciento __ personas son ahh [AV]católicos romanos (Nishtha 1, Pos. 1)</p>	
	<p>Y también otra cosa es que l- las mujeres de Colombia son muy abiertas y me gusta eso mucho, pero en mi país l- las mujeres no tienen derechos como __ colombianas, ahh [AV] no tienen su vida, no tienen, no tienen educación, no, nada, sí, eso es la diferencia. (Vidushi 1, Pos. 1)</p>	
	<p>Sí, cuando era en __ colegio y, en grado doce, ahh [AV] no pude estudiar por el muerto de mi primo porque y, y también en mi país hay mucha competencia entre los estudiantes y si tú no ahh [AV] logras una, un buena universidad es como tú, tú no ahhh [AV] eres un buen estudiante. (Vidushi 3a, Pos. 1)</p>	

## Anexo 6: Muestra escrita procesada con MAXQDA para etiquetar errores del sistema nominal

Visor de documento: ELEMEO173 (4 Párrafos)

SUS SUST

<ul style="list-style-type: none"> <li>CONC GEN</li> <li>AD ART DEF</li> <li>OM ART DEF</li> <li>MORF</li> <li>CONC GEN</li> <li>OM ART DEF</li> <li>FS DET POS</li> <li>OM ART DEF</li> <li>AD DET POS</li> <li>CONC GEN</li> </ul>	1	La educación, que es un parte más importante para los humanos en todos los países, del mundo, tiene formas diferentes. La educación no se puede Recibir solo por el medio de los libros. Educación incluye morales, y también la manera en la cual una persona vive. Por ejemplo, no tirar la basura por las calles también es un parte de educación que se recibe por sus padres.
<ul style="list-style-type: none"> <li>CONC GEN</li> <li>OM DET IND</li> </ul>	2	Antes, las reglase de aprendizaje y educación eras muy estrictas, pero estos días pero estos días no, por el temor de suicidios et cetera. Los padres tenían mucha paciencia con sus hijos y solía dar sus tiempo a sus hijos. Lo maximo que los hijos solían entender fue por los padres. También, el profesor era un gran parte de los niños porque los niños tenían respeto poR los profesores, Si el profesor pensaba que el niño esta haciendo mejor sus padres entendieron y los dos juntos solían hacer para mejorar la vida del niño.
<ul style="list-style-type: none"> <li>CONC GEN</li> <li>CONC NUM</li> <li>CONC GEN</li> <li>AD ART DEF</li> </ul>	3	Pero estos días, el profesor no puede interferir en la vida de sus estudiantes. Los padres no quieren que el profesor haga algo para mejorar la vida de sus niños, y los niños tienen esta ventaja por cual ellos no hacen muy bueno en su vida.
<ul style="list-style-type: none"> <li>CONC GEN</li> <li>CONC NUM</li> <li>CONC GEN</li> <li>AD ART DEF</li> </ul>	4	También, estos días el televisión y el internet se enseñan más que los padres. Los estudiantes hacen argumentos con sus padres basado en el conocimiento que tienen por el televisión. Por un lado no es mal porque ellos quieran conocer más pero por otro lado no es muy bueno porque los hacen lo que quieran.

## Anexo 7: Muestra oral procesada con MAXQDA para etiquetar errores del sistema nominal

Visor de documento: Mwirigi 4a (1 Párrafos)

MORF

1

sus [autocorrecc  
 OM ART DEF  
 OM ART DEF  
 CONC NUM  
 OM ART DEF  
 CONC NUM  
 OM ART DEF  
 MORF  
 FS DET DEM  
 OM ART DEF  
 OM ART DEF  
 OM ART DEF  
 OM ART DEF

I1: Según esta, este reporte o informe sobre lectura en Latinoamérica ahh [AV] y cuando e- ellos comparan con eh [AV] países desarrollado con eh [AV] con España como referente eh [AV] s- mu- muestra que países que más avanzado tiene personas que leen más, más que otros países como acá en este eh [AV], en, en este informe eh [AV] muestra que España, Argentina y Chile tiene personas que ah [AV] leen más que otros países. Ah [AV] y el siguiente después de Chile es Brasil, et- como los cuatros países son más [INN] en Latinoamérica. Amm [AV] las personas también en este d- segundo este informe eh [AV] prefieren, prefieren ah [AV] comprar libros más que prestar. Pienso que este significa que la gente ah [AV] le gusta quedar con libros para revisar o como para repasar en futuro o para leer otra vez cuando terminan eh [AV] leer los libros. Eh [AV] razones eh [AV] para leer, eh [AV] eso significa que ah [AV] la mayoría de per- en países como España y Argentina y también en Brasil significa que pers- eh [AV] personas leen por plas-, por placer. Eso significa que hay muchas personas que leen porque cuando no tiene motivación para leer eh [AV] sus países o la ge- eh [AV] las personas en sus países tiene menos ánimo para leer libros y eso significa en como en Colombia ah [AV] donde la gente leen por actualización profesional.



## **Anexo 8: Transcripción de todas las muestras escritas**

### **ELEME0017**

Hola Leonard ¿Como estas?

Escribo para contarle que estoy acá en Colombia haciendo un viaje muy increíble, con personas muy amables, hay que conocer. Estoy en Bogotá estudiando, la ciudad es moderna, con museos como del Botero con las esculturas de las gorditas, de la moneda, del oro y de las esmeraldas, son todos facinantes. La comida es un poquito diferente de Brasil, creo que son los condimentos, más fuertes, pero el sabor es muy bueno, hay que probar la bandeja paisa, la bebida fresca que lleva yerbabuena, además del ajiaco, las arepas y las obleas que están por todas las calles, con arequipe, chocolate, coco y muchas otras cosas.

Estuve en Cartagena en el finde la semana, allá el clima es muy caliente, hay que hidratarse muchísimo, no sé como las personas viven allá con esas temperaturas, pero las calles son muy lindas, muchos colores, flores y personas muy chéveres. Las aguas son cristalinas, las islas encantadoras, estoy enamorada de acá, hay que venir algún día. Vuelvo a Brasil en el próximo mes, para invitarlo a un café (que acá dicen que es el mejor del mundo, he he he)

Abrazos, Débora.

### **ELEME0019**

Sin alguna duda no estoy de acuerdo con la propuesta de la senadora Viviane Morales. Además, esta propuesta trata de constitucionalizar un tipo de persona, un tipo de familia y se ataca a los que son las minorías.

En primer lugar, la propuesta no ayuda a los que deben ayudar más a la base; los niños. Ellos son el futuro de Colombia y deben tener más posibilidades para tener una familia que lo que existe en este momento. Desde tantos años de la tiranía de los paramilitares y de los narcotraficantes, Colombia necesita familia para proponer una manera adelante.

Además, la institución de la familia moderna es mucho más que un papá cristiana que trabaja con una mujer que es ama de casa. La definición de familia de los conservadores deben estar roto por lo mejor del país, Colombia es diversa con una cultura plural y con los inmigrantes creciendo día tras día, la cultura debe adaptarse si quiere alcanzar el sueño ambicioso de los pueblos.

En tercer lugar, en un país que todavía sufre de discriminación esta propuesta esta manchada en ella. Los homosexuales y la comunidad LGBT ha luchado mucho por sus derechos y esto sería un ataque contra años de trabajo.

En conclusión, el tema divide al pueblo colombiano cuando deben estar buscando paz. Aunque el diálogo es siempre importante como la paz, la demilitarización del país, la energía renovable, la agricultura y la educación.

**ELEME002**

Esta propuesta de la senadora Viviane Morales podría hacer un gran daño en las vidas de muchos niños. Su propuesta tiene un base que la mejor familia está conformada por un papá y una mamá. Este tipo de familia sí puede dar mucho estabilidad y beneficios a los niños, sin embargo, solo por ser conformada por dos padres de los dos generos no significa que sea una familia sana. Muchas familias así tienen problemas de abuso y otras tematicas. Por esta razón pienso que los más importante es que una familia quien quiere adoptar a niños sea sana. Puede ser que sea conformada de una abuela y una tia, o una madre o padre soltero con apoyo de tios y abuelos, o solos tios, o hasta casi cualquier grupo de personas. Si las personas quienes conforman 'la familia' tienen como sostener los niños, o sea pagar los gastos, y pueden ofrecer un hogar de amor y apoyo por el bienestar de los niños me parecen que deben tener el derecho de adoptar.

En la sociedad colombiana hoy en día hay muchísimas forma de hacer una familia. Este propuesta da más importancia a un forma de familia, despreciando los de más. Colombia debe apoyar a todos los tipos de familias para que toda la gente pueda mejorar sus vidas y ayudar a todos los niños de Colombia seguir adelante.

Más que todo el estado colombiano debe apoyar a miembros de la misma familia adoptar a los niños huérfanos cuando es posible y los miembros de la familia pueden ofrecer un hogar sano y bueno por el bienestar de los niños. Lo importante es que la familia cuida bien a los niños, no quienes conforman la familia.

**ELEME0035**

Buenos días a todos,

Como prometí, me voy a contarte una de mis días en Colombia.

Después de salir del aeropuerto, ví muchas cosas bonitas (bulding, la generosidad de la gente,...)

Tengo amgos acá, colombianos. Después de dejar mis cosas en el hotel, fui en un restaurate típico. La sabor, el olor,...¡¡La comida fue muy rica!! Para regresar en mi hotel, tomamos un taxi. De verdad, me ha gustado tomar un service publico como el transmilenio, pero yo debía hacer la tarjeta...

Mis primeras actividades fueron ir a la uni para hacer papeles, descubrir restaurantes (me encanta la comida aquí), visitar lugares (museos nacional,...)

Además, mañana me voy en una ciudad, cerca de cascadas.

Ahora conozco personas de otros paises, son de intercambio como yo.

Espero que te vayas bien.

Un saludo.

Saoula Malik

**ELEME0038**

La adopción de niños por las familias que puedan cuidar y educarlos bien es un asunto muy importante. El ambiente de la familia y la sociedad afectan mucho a la formación de carácter, psicología y personalidad de los niños adoptados. El matrimonio homosexual está permitido en Colombia por la ley, es decir, sus derechos de humanos están protegidos por la ley en todas las áreas de vida. Por esta razón no estoy apoyando a convocar un referendo para que los colombianos decidan y impidan el derecho de adopción de los niños a las familias homosexuales. Lo más importante es dar este derecho a las familias que cumplan los requisitos y condiciones para cuidar y educar bien los niños. También es importante preparar muy bien psicológicamente a las familias homosexuales y a los niños adoptados para enfrentarse a una sociedad donde la aceptación de los homosexuales como una parte de la sociedad aun es discutible. Creo que ni pronto ni tarde va a encontrar un trato justo e igualitario a la diversidad sexual. Antes de encontrarlo deberíamos demorar dar prioridad de adopción a las familias homosexual. Lo estoy hablando para proteger a los niños no para discutir sobre los derechos. En la actualidad los homosexuales sufren mucho la presión social. Los adultos ya pueden tomar decisiones de su vida y ser responsables de sus vidas, pero los niños no están preparados psicológicamente para enfrentarse sería mejor no meter a los niños en una situación que los adultos aún encuentran una solución. ¿Qué pasará si esos niños reciben las preguntas de sus amigos, sus vecinos por sus padres. Tenemos enterarnos que en la sociedad existe la discriminación de homosexual en muchas áreas de la vida. Nadie puede asegurar que los niños no vayan a sufrir ese tipo de discriminación por sus padres homosexuales. Lo que todavía he encontrado la solución no significa es lo que tiene que impedir. Sería mejor hacer bien la preparación, la investigación y la consideración antes de hacer cualquier cosa.

**ELEME0040**

Querida Priya,

¡Hola! ¿Cómo estás? Espero que estés muy bien. Acabo de leer tu correo. Me da mucho orgullo y alegría que has recibido la oportunidad de presentar tu artículo en Colombia. Ya sé que 4 días no son demasiados para este maravilloso país, aun es un placer al menos viajar por allá. Ya que tú sabes que he pasado casi 5 meses allí entonces, me gustaría decirte que vas a disfrutar muchísimo. Es un país demasiado alegre donde la gente disfruta la vida al máximo. Ya que te gusta beber y bailar, hay muchas discotecas y bares donde puedes pasar. En los supermercados, te van a encantar las calles con las canciones, la gente tranquila, empanadas y pasteles ricos. No olvides probar mondongo, bandeja paisa y jugos. Hay una bebida que se llama milo. Es súper rico. Vale la pena probarla. La tomaba cada dos días. Vas a sorprender al ver la amistad y la recepción de la gente hacia ti, que te saludaran sin conocerte sin importar el lugar o sea en metro, en autobús, en la calle, en el restaurante etc. Ten en cuenta que la gente allá saluda abrazando y besándose en la mejilla. Te lo digo de antemano para que te prepares y no te sientas incomoda. Para mí al principio era un choque cultural pero dentro de poco lo acepte como su parte cultural. Pues, en cual ciudad vas? He viajado a varias ciudades, por eso ya tengo idea de las actividades, transportes, clima etc por eso te puedo dar muchas sugerencias. Me escribes, vale? Te juro que vas a tener muy bien tiempo allí.

Abrazos y saludos

Tu amiga Monika

### **ELEME0048**

Las redes sociales son el mal de nuestro tiempo. La sociedad mundial cambió rápidamente de una vida privada para una vida pública. Hoy en día, lo más importante no es conocer una nueva ciudad, admirar el cielo en el fin de la tarde, salir con los amigos, ir a la playa; ver las flores bonitas en las calles. Nada de eso importa. Lo que importa es lo que vendrá después. No importa lo que siente en cada uno de estos momentos, pero sí el reconocimiento de los otros, los likes de los otros, la invidia de los otros. La satisfacción está acá.

La gana por atención es tan grande que mismo en los momentos de dolor publicamos o conversamos algo para el mundo socialmente con la intención que nos miren, nos perciban, y esto ya se tornó algo tan grande que es una competición. El más viajado, el que más estudia, el que más va a fiestas, el que conoce Bali, el que habla alemán, el que canta, el que tiene las mejores ropas, el que tiene el mejor carro, la mejor casa, el mejor perro.

Lo que todos se niegan a ver es que todos esos no pasaran de tristes miserables.

### **ELEME0051**

La imagen introduzca la idea de facebook y como Fb es una manera para difundir ideas, motrices y lo más importantes, tus pensamientos. El aceso de Fb permite la gente compartir a cualquier cosa por línea sin el sentimiento de vergüenza o miedo. Por eso, viene muchos problemas sociales en relación a las opiniones de las personas. Fb ha creído un lugar donde las personas pueden expresarse entre amigos sin embargo lo que está compartido son los temas que las personas evitan en persona. Los temas como racismo, políticos, sexismo, homofobia y islamofobia. Debido a eso, las personas dicen cosas en Fb sin consecuencias. Además, aumenta el odio en Fb y crea un atmósfera negativo, por lo tanto, Fb perdió su principal función y ha convertido en un lugar de odio que una plataforma para conectar a los amigos y la familia. Yo aconsejo que Fb elimine los temas de los políticos y las temas que causan el ambiente negativo, además Fb necesita reducir el aceso que a una persona tiene con el mundo. Su opinión no vale mucho y las personas necesitan tener un lugar donde pueda mantener la función de conectar a la gente. Entonces, los espacios donde el otro o las opiniones de la gente puede estar visto, esos le deben estar cerrados. Por ejemplo, la opción para comentar y compartir videos deben ser prohibido.

### **ELEME0055**

Estimados señoras y señores:

Les escribo porque ocurrió un problema con su servicio. Hace un mes hablé con alguien de su equipo para cambiar mi contrato y número. Me ha asegurado que la nueva tarjeta SIM llegará antes de que la otra expire.

Desafortunadamente eso ya pasó hace dos semanas pero todavía no tengo la nueva tarjeta. En otras palabras, me quedo sin conexión al internet y sin opción de llamar a mis clientes o recibir sus llamadas. Y si fuera poco estoy pagando todavía para un servicio que ustedes no prestan. Esta situación daña a mis negocios así como a mi vida privada y no puedo aceptarla.

Además, es casi imposible localizarles por teléfono y siempre estoy en la sillamás de veinte minutos. No puede ser que eso es lo normal. Soy cliente de su compañía desde hace unos años y espero que al menos el servicio básico funcione bien.

Es evidente que necesitan más personal para contestar a sus clientes y que tienen que aumentar este sector en su empresa. Si no lo hacen van a perder sus clientes, tarde o temprano.

Lo que propongo al respecto de la tarjeta SIM desaparecida es que la me envíen de nuevo y también me compensen de una u otra manera.

Fuera genial si me podrían retornar el dinero que ya pagué para el tiempo sin conexión. Además, espero un regalito en forma de datos o minutos extra o cupones para otros servicios.

Si no encontramos una solución pronto, tendré que buscar a otra compañía, por desgracia. Espero, que puedan comprenderlo.

Atentamente,

Nombre Apellido

**ELEME0058**

Buenos días Diana,

Llegué en Colombia hace dos semanas y media, pero ¡parece mucho más!

Solamente conozco Bogotá todavía y especialmente el Norte e Bogotá donde vivo entonces no tengo una visión general de Colombia sino una visión muy parcial. La comida es buena pero no he probado todo, solamente la comida de la cafetería con legumbres, pollo, frituras. He observado que hay muchas frutas en Colombia. Mucho más baratas que en Francia, es increíble en serio.

El transporte es terrible, es probablemente la cosa que más me decepciona en Bogotá, hay mucho tráfico, tengo la impresión que las personas no saben manejar los coches.

En fin, la personas parecen muy amables y felices y eso me alegra mucho porque me da ondas positivas.

Tengo muchas cosas que aprender sobre Colombia y estoy muy contenta de estar aca. ¡Espero verte pronto!

Un abrazo,

Nombre

### **ELEME0099**

Cuando mi abuela era niña los chicos llevaban golpes en la mano si hacian algo mal en la escuela. Cuando mi mamá era niña eso no pasaba pero si mi mamá tenia malas notas en la escuela, mi abuela la pegaba. Me acuerdo que cuando tenia 11 años mi papá puso mi foto en la nevera de mi casa y abajo decia "decpción de la casa" porque habia ido mal en matematicas. Siempre tuve problemas con eso. No creo que niguna de esas maneras sea buena o eficaz. Los maestros no tienen la culpa sino el sistema y la manera de enseñar. Tenemos que cambiar la enseñanza para que sea menos impositiva y cuide mas y mejor de cada uno individualmente, para que puedan desenvolver sus habilidades y no sentir que tienen que aprender todo como dicen. Cada chico aprende de una manera diferente y tenemos que adaptar la educación para que todos puedan aprender de la mejor manera para cada uno.

### **ELEME0100**

Esta caricatura ilustra el cambio que ha conocido la educación así como la percepción y el respeto para la figura del profesor. Mientras que en 1999 los papás hubieron regañado al hijo que sacaba notas malas hoy estarían pidiendo explicaciones al profesor. Creo que esta caricatura también quiere mostrar cómo los papás se han vuelto más débiles frente a sus hijos. Muchos sicólogos dicen que falta autoridad en las relaciones entre hijos y papás hoy en día. Eso, tiene obvias consecuencias para las relaciones interpersonales y la sociedad en general, en particular con respecto al civismo, al respeto y a la tolerancia. Sin embargo, dudo que haya habido una diferencia tan radical entre 1999 y 2012 en la educación. Pienso que esta evolución hacía una educación más liberál, menos estricta, empezó al final de los años 80 y que sigue fortaleciendo hoy. Mi impresión es que esta dinámica va a seguir en el futuro así como la sociedad se vuelve más inclusiva y participativa. De esta misma manera los niños son considerados, desde una edad muy jóven, cómo individuos que pueden tomar sus propias decisiones.

**ELEME0115**

La imagen pone en relación las redes sociales (por ejemplos: Facebook) y la religión católica, en particular el acto de confesión con un sacerdote.

Pienso que es muy interesante comparar las dos cosas porque me parece que las redes sociales ahora son como una nueva religión para los jóvenes que pasan más y más tiempo compartiendo sus vidas en Facebook, Twitter o Instagram.

Además, la imagen muestra muy bien que ahora las personas cuentan muchas cosas muy privadas en las redes sociales, para que todo se vuelva público.

Relaciono eso con la problemática de la privacidad de nuestras vidas pero también con la privacidad de todos esos datos personales que las empresas utilizan con propósitos comerciales o que los gobiernos puedan utilizar para controlar a los ciudadanos me parece que la edad de las redes sociales cuestiona mucho nuestra concepción de la libertad.

Soluciones:

Me parece muy importante que los Estados tengan leyes para garantizar la privacidad de los datos de sus ciudadanos.

Además, en mi opinión, es crucial que los niños sean educados y sepan lo que se puede compartir en las redes sociales y lo que no se debe compartir porque las redes sociales no olvidan nada.

**ELEME0116**

Estoy completamente de acuerdo con la senadora Claudia López porque a mí también me parece discriminatorio el referendo.

No pienso que las familias conformadas por un papá y una mamá son mejores para el crecimiento de hijos felices. Al contrario, tenemos muchos ejemplos de niños o niñas que no se sienten felices o que no tienen una mejor educación porque pertenecen a familias "tradicionales".

Lo más importante para mí es el amor de los padres para los hijos. Además, si una pareja homosexual tiene el deseo de dar amor a un niño o una niña me parece mejor que niños sin familias.

Una cosa muy importante también es luchar contra toda forma de discriminación para que los niños que tienen familias "diferentes" no se sienten mal con sus compañeros de la escuela por ejemplo.

**ELEME0123**

Esta imagen me parece como un comentario, quizás una crítica, en cómo personas usan redes sociales, específicamente Facebook, expresar cosas muy personales a mucha gente general. La foto muestra un hombre sentado en sus rodillas, como si está en una iglesia, hablando con un sacerdote y confesando. Pero la caja en donde supongo el sacerdote está, tiene un techo que se convierte a un logo de la

empresa Facebook, un "F" y en el punto del "F" es una maquina con la que personas usan para hablar muy altas. Creo que significa que gente usa Facebook para compartir demasiado información intima.

A mí, no es un problema muy grande cuando personas comparten mucho en sus muras. Creo que si quieren contar esta información, es sus decisiones. Pero, es posiblemente un problema con jovenes que aún están aprendiendo cómo funcionar y comportar en la sociedad. Quizas vayan decir algo muy personal públicamente sin entender las consecuencias. Luego, alguien mal y desconocido pueda usar la información en contra el joven en maneras como robo de identidad, burlar, secuestrar si sabe la ubicación, o manipular en una charla privada. Pues, eso es posible con adultos también, pero creo que niños y adolescentes son más vulnerables.

La solución por esto no es muy facil. Creo proteger jovenes en la internet es tan dificil como en la sociedad real- la red es una extensión del mundo con los mismos problemas de seguridad pero en un ambiente muy diferente. Una idea es que empresas como Facebook, Twitter, Instagram puedan monitar sus sitios y usuarios para encontrar personas violando leyes y codigos de comportamiento, especialmente cuando los usuarios son muy jovenes. También, es importante tener seguridad fuerte por eso hackers no pueden entrar. Finalmente, pueden reorganizar los sitios para promover más dialogo y interacción personal y sincero.

En relación al problema de compartir demasiado, pues, eso es parte de la naturela de humanos y creo que no vaya a cambiar pronto.

#### **ELEME0124**

Las vidas de los jovenes y niños son muy importantes y necesitan estar protegidas no solo porque son más vulnerables pero también son el futuro de la sociedad, la cultura, el país, y incluso el mundo. Usualmente este trabajo está cumplido por los padres, pero en el caso de orfanos ¿quien es responsable? ¿Qué es una buena solución?

Es logico perseguir dar la oportunidad de una vida normal para los niños. Entonces, si una familia quiere cuidar un/a niño/a, ¿porqué no debería? Es una familia y los niños necesitan una familia. ¿Pero son todas familias capabale de dar una vida buena a los niños? ¿Y cómo se puede juzgar que una familia es buena? Creo que esto es la ruta del problema.

Mientras buscando una buena hogar, no se debería juzgar personas por caracteres superficiales. Pero al mismo tiempo, no se debería un/a niño/a a una familia que no va a cuidar y amar el nuevo miembro. ¿Cómo se puede conseguir la información necesaria a hacer este juzgo? Quizas pueda usar la nivel de pobreza- obviamente la familia necesita providir comida, seguridad, y ropa. Pero quizas una familia un poquito pobre puede dar una vida de amor aunque no puede comprar un mota nuevo. Quizás esta familia es mejor que una de riqueza pero va a usar el/a niño/a como un esclava o no va a aceptar totalmente.

Es obvio que es importante cuidar los niños, pero no se debería usar el nivel de sociedad o riqueza juzgar la caracter de una persona, tampoco.



**ELEME0143**

Es que la educación en el contexto de mi país, no era la educación más importante como hoy pero a mí me gustaría describir los (ilegible) aspectos. Por ejemplo; antes no teníamos tanta tecnología como ahora, por eso podemos descubrir o explorar más cosas. Por ejemplo; mi profesor de español en la India me dijo que cuando él estudiaba español, no tenía el diccionario en su celular. Es que a no tenía celular. La mayoría estaba muy preocupada porque no tenía muchos libros en la biblioteca. A veces ocurrió que en la biblioteca había solo un libro y alguien tomó este libro y las otras personas no tenían la opción de aprovechar este libro, pero hoy en día tenemos todas las facilidades que no teníamos antes. En el periodo de nuestros antepasados no había las escuelas ni las universidades. A causa de esas cosas no pudieron estudiar ni enseñar a otros. Hoy en día tenemos computadoras, celulares, tablet y todo lo que podemos usar durante estudiar. Personalmente, cuando tenía 10 años no sabía mucho sobre tecnología por eso enfrenté a muchos problemas pero ahora si necesitamos saber alguna palabra de otro idioma, podemos navegar y conocer el significado. Ahora estamos aprendiendo español por internet. Llevo un año aprendiendo español por internet y hablando con los hispanohablantes. Llegué a conocer mucha gente durante aprendiendo otros idiomas. La educación de hoy ha mejorado. Antes no estábamos conectados con el mundo. Ahora podemos investigar en el campo de la educación. El gobierno también está gastando mucha plata en educación por ejemplo; EleAsia y EleAfrica hay muchos estudiantes en Colombia conociendo la gente y aprendiendo español pero antes no era posible. Los profesores están muy preocupados con sus estudiantes. Los padres antes no hicieron casos pero ahora todo el mundo sabe que su educación ha cambiado. Ahora hay miles de instituciones y universidades pero antes no había. En los próximos años la educación será más avanzada que hoy. Tendremos computadoras y todo será electrónico en el futuro que podría cambiar la imagen del mundo.

**ELEME0144**

Hoy en día es muy popular en el mundo la gente es adicta de (ilegible) este tipo de sitio. Algunas personas no pueden vivir sin utilizar esta plataforma. Según mi opinión hay muchas ventajas y desventajas de usar el facebook. Puedes estar conectado con tus amigos, familia y el mundo. Eso te ayuda a buscar o explorar el mundo. En este mundo, creo que cada persona usa el facebook para conectarse con el mundo. Ahora el facebook empezó a permitir a la gente para conocer su pareja como citas online

A través del facebook, puedes hablar durante viviendo en el país extranjero. Tienes el acceso del facebook en todo el mundo. La gente está haciendo su negocio a través del Facebook. Por ejemplo: en la India hay un movimiento "yo también" que estaba en Estados Unidos antes. Si hay alguien que acosa a alguien, tú puedes subir el video y las fotos de esta persona. Ahora la gente es tan consciente de tener o saber la noticia. Es una plataforma muy bonita que tenemos. Si hablamos de los problemas en facebook es que hay muchas personas que están usando el facebook en el nombre de otra persona y ellos traicionan a mucha gente. Roban a la gente y sus felicidades dando la esperanza de ver. Hay miles de personas que se quejaron que hay muchas trampas en facebook. Hoy en día los niños están usando esta plataforma que es muy peligrosa porque ellos no son conscientes de las circunstancias que pueden ser. Hace dos meses, la información de la gente fue (ilegible). No es seguro usar facebook porque hay muchos ladrones que pueden robar la información a través de facebook y ellos pueden chantajear. Pero hay muchas soluciones, no tenemos que subir las fotos o las cosas que puedan afectarnos. El facebook te da a conocer ideologías o hechos.

**ELEME0145**

Personalmente, no estoy de acuerdo con la senadora Viviane Morales porque se considera discriminatorio y antihumano, Todo el mundo es igual. Tiene derecho de hacer Lo que quiere por eso Todo el mundo puede adoptar a los niños huérfanos. Sean los homosexuales o heterosexuales.

Creo que ella es contra de la humanidad y puede ser muy racista porque En este mundo hay miles de huérfanos que estan en la calle No tienen nada que comer y quedar muy mucho problema en (ilegible) Necesitamos adoptar a esos niños porque si alguien quiere tomar la iniciativa de adoptar a esos niños entonces por qué hay problema. La homosexualidad es natural necesitan adoptar a los niños que están en la calle. Necesitamos ser abierto para que adaptemos al ambiente y a la gente No creo que la senadora quiera cambiar algo. Ella necesita llamar la atención de otra gente que no es justo. En el nombre de la politica la gente hace mucho daño a otra persona sin darse cuenta porque los niños están muriendo de hambre no tienen los padres ni la comida ni casa. Mas y mas necesitamos adoptarlos porque si alguien tiene plata de dar comida a otra persona, podemos darle. Estoy de acuerdo con la senadora Claudia López porque ella está contra de Viviane Morales Pero todo el mundo tiene derecho de decir lo que quiera pero la gente necesita saber la intención de estas personas.

**ELEME0149**

En Turquía, educación es muy importante para gobierno. Entonces, hay muchas oportunidad para mejorar el nivel de educación. Además desde 1999 hasta 2012 sobre el sistema de educación cambió muchas veces en mi países.

Por ejemplo, en el primer año, Turquía no hubo suficientes profesores y también en las escuelas solo en uno clase hubieron muchos estudiantes que mas de necesitan. Mientras tanto necesitábamos las escuelas como a mi país. Por eso, después de 2002 construimos muchas escuelas donde necesitan ciudades. Creo que casi todas las ciudades fui construida que el gobierno Turquía. Y es las universidades abrieron departamente de educacion para crear las profesoras. El gobierno hizo muchas reunion en Turquía y también en los otros países para aprender como es mejor sistema de educacion.

Por otra parte, necesitabamos a cambiar sistema de educacion Por ejemplo creo que hasta 2009 en Turquía la sistema de educacion fui 5+3+3. Que significa? En el primero clase era 5 años, y segundo clase era 3 años y torcera como collegio era 3 años. Antes de ir universidad, estas niveles eran obligatorio.

Pero ahora tenemos una sistema se llama 4+4+4. Cual es diferencia entre dos sistemas. La segunda es muy sistematica y las estudiantes comienzan en 5 años para ir escuela.

Para finalizar, (ilegible) que en sistema de educacion sea la mejor cuando compare en el pasado.

**ELEME0150**

Esta tema que escribí sobre social de relaciones es muy sensible. Porque en estos años, especialmente, de la segunda década del siglo XXI, muchas personas, como casi todos qersonas utilizaron social media.

Por utilizar a social media, las personas tienen muchas oportunidades para decir algo. Por ejemplo si una persona quiere competir algunas cosas, para utilizar social media es mejor.

Pero hay muchos la desventaja por utilizar social media

Cuando utilizo a social media día a día, con las personas que contactamos en la rutina día reducen.

Y también para las personas que utilizan social media mucho tiempo, es muy fácil para explicar algunos

### **ELEME0165**

A mi modo de ver la educación antes era más deductiva y los clases con una jerarquía más alta, no solamente entre los profesores y los estudiantes sino también entre los padres y sus hijos La imagen ante mostrado del 1999 subraya mi tesis. Muestra una entidad de padres y profesores que regañan con el hijo.

La didáctica antes enfocaba más La reproducción de contenidos por ejemplo mi abuela me contó que necesitaba memorizar poemas y mucho. Hoy en día se memorizar también pero creo que el enfoque el aprendizaje de métodos para que la gente puedan desarrollar más los propios pensamientos. Pienso que los pensamientos críticos desempeñan un papel más grande que antes. Los métodos y estructuras p.e. cómo se escribe un análisis apoyan un pensamiento independiente. Lo que es enfocado más también, es el papel de las necesidades de hijos y su desarrollo infantil.

Hoy en día, la pedagogía ha desarrollado mucho. Una educación adecuada de los niños es más importante. Sin embargo pienso que la educación tiene que cambiar y desarrollar más.

Espero que en el futuro haya una educación que enfocar más los talentos individuales de los niños en lugar de comparar a los niños en clases fijos.

Mi sueño es que los niños tengan la posibilidad encontrar sus fuerzas más temprano para que sepan más temprano en lo que quieren dedicar su vida. Una educación o didáctica que emancipar a los niños para que puedan encontrar sus fuerzas tiene más sentido en lugar de todos los niños aprender p.e. lenguas si bien no es su fuerza individual.

### **ELEME0166**

Para mí la imagen muestra como funciona el medio facebook que no está en la consciencia de los usuarios. El hombre que está al pie del monumento, que el símbolo de facebook, no puede ver los efectos de lo que hace o produce, es decir la publicación de su privacidad la publicación de sus datos de sus datos privados es expresado por el altavoz.

El pie del monumento recuerdo de un confesionario. Interpreto que el confesionario es relacionado con la intimidad de una persona por que en un confesionario se confiesa sus pecados publicado a través del altavoz.

La imagen relaciona con el tema o el gran problema de privacidad en la página web, facebook es solamente un ejemplo para esto.

La protección de los datos es un tema delicado y afecta a todo el mundo. Es un tema en dónde los países tienen que trabajar juntos porque con el internet no hay fronteras y es muy fácil encontrar posibilidades evitar las leyes de un solo país. Entonces propongo que los países se reúnen en un congreso y que crean juntos una institución que regla y controla los asuntos que son relacionados con preguntas del internet como la privacidad de los datos.

Necesitamos llegar a un acuerdo juntos, si no crees que van a suceder más problemas graves.

### **ELEME0167**

Según de las fotos arriba, el 1999 Los papás trabajaron juntos con Los maestros o profesores. Los papás están siguiendo estudios de sus niños o también leyendo reportes de sus niños. Ellos estaban ayudando sus hijos con sus tareas en sus casas. Los profesores y padres también disciplinaron los niños cuando ellos no tienen compartimientos buenos en la casa y en la escuela.

Desde el 2012 hasta ahora, los padres ahora están ocupados con muchas cosas como trabajos, sus empresas o con sus amigos. Ellos no tienen tiempo para saber que pasa con sus hijos. Ellos han dejado las responsabilidades de estudios a Los profesores. Por esa razón, ellos no saben mucho sobre estudios de sus hijos, sus comportamientos, apenas leen reportes de las escuelas etc. Cuando sus hijos no tienen buenas notas en la escuela, ellos se quejan que los profesores no hacen sus trabajos en la manera correcta. Ellos no piensan que necesitan trabajar junto con los profesores para ayudar sus hijos en sus estudios. Ellos creen que cuando sus hijos no tienen buenas notas, sus hijos no tienen culpa.

Actualmente y en futuro, algunos padres van a enseñar sus hijos en la casa porque ellos tienen pensamientos que ellos pueden enseñar mejor, las escuelas son costosas y ellos pueden mejorar notas de sus hijos. También en futuro, debido a la busca de estudios con calidad, muchos niños van a estudiar por internet con maestros de otros países pero con la ayuda de sus padres. En el actual mundo y en futuro, hay mucha competición por trabajos que ahora son pocos. Por esa razón los estudiantes desarrollen sus intereses en estudios para sobrevivir en este mundo muy competitivo.

### **ELEME0168**

Facebook y otras redes sociales como twitter, YouTube y WhatsApp tienen mucho poder encima de las personas. La gente tiene creencia muy fuerte a estas redes sociales que alguna información en ellos nos parece como la verdad. Redes sociales tienen seguidores como en religión donde donde la gente cree con mucho fe. Las redes sociales son populares y las personas no pueden ignorar. También, las aplicaciones son muy accesibles por público y en muchos países el costo de internet es bajo. Eso significa que mucha gente puede acceder o usar las aplicaciones.

Las personas también usan redes sociales muchos especialmente durante sus ocios. Cuando la gente se despierta, el uso de las redes sociales es la primera actividad que se hace.

Problemas con redes sociales son muchos como sus ventajas, sus ventajas son accesibilidad de información, posibilidad de hablar con amigos, pasatiempo por muchas personas y puede hacer ventas allí. Mentira es uno de los negativos. La información en redes sociales es muy accesible pero no puede

discriminar información verdad o mentira. La segunda es manipulación. Personas, empresas o políticos usan redes sociales para influir personas hacer algo como compra algo por internet por anuncios o vota por algún partido en una elección. Ellos pueden hacer uso por mentiras. El uso de redes sociales también suele hacer a las personas pierden mucho tiempo en lugar de hacer cosas productivas. Soluciones de los problemas son muchos. Verificación de información es uno de ellos donde antes de creer toda la información en redes sociales, personas necesitan verificar el fuente de información. La gente también necesita usar redes sociales por menos tiempo para hacer trabajo o actividades que mejorar su mente como leer libros, ver documentales o interactuar con personas cara a cara.

La última solución es el uso de redes sociales con inteligencia. Alguien necesita usar redes sociales con cuidado y piensa sobre la información se consume.

### **ELEME0169**

Antes de votar en un referendo, puedo adivinar que si los colombianos votan sobre este tema, La propuesta de la senadora Viviane Morales ganen el referendo. Mi razón es que este tema es sensible no solo en Colombia pero en muchos países. También, en Colombia, la religión tiene mucho poder y puede influir sus seguidores para aceptar la propuesta de Morales.

El gobierno de Colombia permite matrimonio del mismo género. Eso significa que personas que identifican como gay pueden formar familia y adoptar hijos si quieren. Con la propuesta de Morales, eso significa que los homosexuales pueden casarse pero no puede adoptar hijos. Eso es algo discriminatorio en mi opinión. Creo que todas las personas tienen derechos de tener hijos a través de dar luz o adoptan si quieren. Para mí, no hay sentido si permite matrimonio entre la gente pero no permite formar una familia.

En el mundo, hay niños que tienen padres del mismo género y los niños tienen Compañeritos buenos y no son homosexuales sino heterosexuales.

Las personas homosexuales tuvieron padres heterosexuales pero se acaban gay porque alguien no puede elegir su orientación sexual. En mi opinión, es natural.

### **ELEME0170**

En cada época, depende en la desarrollo del país, en la situación de historia, sociedad y régimen de gobierno, La educación se cambia mucho y también Las posiciones de profesores, estudiantes y padres.

En los años de 1990, ser profesor era algo muy orgulloso. Los profesores recibían respeto de los padres y los estudiantes. Las opiniones de profesores siempre eran verdaderas. Aún pudieron sancionar a los niños físicamente sin que Los padres se lo quejaron.

Mientras para los niños, tenían demasiado presión de Las personas mayores. Mejor dicho, tenían miedo de sus profesores porque no podían dar sus opiniones de ciertas cosas. Y hacía sus padres, les asustó hacer las notas malas porque en ese tiempo, La calidad de educación estaba más basada los resultados de estudiantes, en otras palabras, en Las notas. Así que está resultando en una educación pasiva.

En contrario, ahora La posición de profesores se ha cambiado. Los niños han tenido más derechos sobre la Libertad de hablar y también sobre sus cuerpos.

Nunca en la historia que Los profesores estan de punto de perder su carrera su hacen aún un pequeño error. Además, los padres se hacen más educativos y los accesos de educación es más fácil. Así que el cole de profesores se hace menos importante que antes.

En el futuro, La tendencia de conseguir La educación desde fuera será más popular. Por lo tanto, es probablemente que los niños no necesiten ir a la escuela. Pero, no podemos negar el role de profesores como Las personas que orientarían a Los niños y darían los conocimientos útiles que sus padres no sepan.

### **ELEME0171**

Desde hacia 10 años, Las redes sociales se han hecho más y más popular, especialmente para La generación milenium. Aparte de Los Lados positivos como conectar el mundo o ser un lugar para que La gente pueda expresar a sí misma, Las redes sociales se ponen en el mismo tiempo muchos Lados negativos.

En primer lugar al usar mucho Las redes sociales, la gente se hace más tímida y pasiva.

Ernesto Sabato en su Libro "La Resistencia" dijo que La gente se ha perdido su identidad en la comunidad, y que la gente se hace misma, no hay más La diferencia entre Las personas. De hecho, La gente suele substituir Las cartas por Los mensajes electricos ("sms"), Las citas en persona por Los vídeos con webcam, o peor su mundo real por un mundo virtual.

Para ciertas personas, su identidad en Las redes sociales y en La vida real son totalmente distintas. Eso ocurre a muchos jovenes. Por ejemplo, algunas personas hablan y critican mucho en Facebook, son Los héroes de teclado", pero cuando vuelven al mundo real, están muy tímidas y casi calladas.

Entonces, para mejora esta situación, és necesario que usemos Las redes sociales con más consciencia e inteligencia. Mejor dicho, debemos usarlas como un herramiento para ayudar tener más información y conectar con La familia y amigos. Mientras no olvidamos salir, hablar más con La gente en persona, leer y también quedarse sola a veces para tener otra vista nuestro mismo y de la vida real.

### **ELEME0172**

No estoy de acuerdo con Viviane Morales por algunas opiniones siguientes:

En primer lugar, no está seguro que un niño huérfano que tiene ambos padre y madre pueda desarrollar normalmente. La pregunta aquí es el amor. En realidad, es mucho mejor que vive en una familia de dos mujeres o dos hombres con amor que en una familia donde Los padres se golpean todos los días.

En segundo lugar, es una discriminación de genero. Todas las personas tienen el derecho de tener hijos. La mayoría de la gente piensan que esos niños pueden tener una desorientación de género después cuando viven con sola mujeres o hombres. Pero si ellos tienen un buen plan para educar los niños, pueden desarrolla normalmente.

Además, para ciertas personas, no quieren casarse o simplemente no tienen la confianza en los hombres o mujeres. Sin embargo, tienen la capacidad de proveer todo a un niño. ¿Por qué impedimos su deseo de adoptar un niño huérfano?

### **ELEME0173**

La educación, que es una parte más importante para los humanos en todos los países, del mundo, tiene formas diferentes. La educación no se puede recibir solo por el medio de los libros. Educación incluye morales, y también la manera en la cual una persona vive. Por ejemplo, no tirar la basura por las calles también es una parte de educación que se recibe por sus padres.

Antes, las reglas de aprendizaje y educación eran muy estrictas, pero estos días pero estos días no, por el temor de suicidios et cetera. Los padres tenían mucha paciencia con sus hijos y solían dar su tiempo a sus hijos. Lo máximo que los hijos solían entender fue por los padres. También, el profesor era una gran parte de los niños porque los niños tenían respeto por los profesores. Si el profesor pensaba que el niño estaba haciendo mejor sus padres entendieron y los dos juntos solían hacer para mejorar la vida del niño.

Pero estos días, el profesor no puede interferir en la vida de sus estudiantes. Los padres no quieren que el profesor haga algo para mejorar la vida de sus niños, y los niños tienen esta ventaja por la cual ellos no hacen muy bueno en su vida.

También, estos días la televisión y el internet se enseñan más que los padres. Los estudiantes hacen argumentos con sus padres basados en el conocimiento que tienen por la televisión. Por un lado no es malo porque ellos quieren conocer más pero por otro lado no es muy bueno porque los hacen lo que quieren.

### **ELEME0174**

Esta imagen me parece muy interesante. Según mi interpretación, eso es la vida de una persona estos días, la gente no le gusta hablar con otra persona pero le gusta publicar todo lo que está pasando en su vida por Facebook. Estos días, la gente no se disfruta su vida. En mi opinión, solo quieren ir a un lugar para tomar fotos y luego publicarlas por social media. Si pensamos tranquilamente que hicimos en una fiesta, una vacación o cuando encontramos a un amigo, no tenemos respuesta porque no hicimos nada más que tomar fotos. Se compra ropa según mostrarla a otros en lugar de su comodidad. Creo que, la definición de disfrutar la vida está cambiando estos días. Pero también la verdad es que somos celosos de la vida de otros por lo que podemos ver sobre su vida en las pantallas. Según yo, lo que vemos en nuestra pantalla de la vida de otra persona no es verdad, solo es alardear.

La gente es más solo que antes. Antes la gente sabía el valor de familia, de estar juntos y disfrutar juntos, creo que eso fue por la falta de tecnología. Hay un dicho, "se valora algo que no tiene". Estoy de acuerdo con esto. Había (ilegible) tiempo cuando solo tuvimos 36 fotos en la cámara por eso sabíamos el valor.

Para concluir, quiero decir que no estoy en contra de social media pero su uso. Social media es una plataforma muy buena para compartir pero con (ilegible) uso sensible.

**ELEME0175**

La propuesta de la senadora Viviane Morales de limitar quiénes puede adoptar se formó un debate. Adopción es algo muy bueno para la vida de un niño. Creo que se necesita las leyes para adoptar pero reglas estrictas y limitaciones no me parece muy bueno. Si pensamos, adopción es para los niños que no tienen padres, ni familia. Adoptarlos me parece bueno para sus felicidad y la felicidad de la familia que adoptarán. Las leyes como un sueldo mínimo de la familia debe ser 1 millón por mes et cétera son importantie por que es el cuestión de una vida. Si la familia no pueda cuidar el niño no sea recomendable. Pero hay que pensar en las leyes y cambiarlas con el tiempo. Tiene que ser un derecho de la mamá y papá para adoptar no de los demás.

También adopción da una vida nueva a un niño, (ilegible) una vida que es mejor y una educación y el derecho de estar feliz con los padres. Es un tema muy sencillo y yo creo que hacen discusiones es importantes pero hay derechos que no son de todos. Adopción es un derecho de los padres y la gente no pueden interferir.

**ELEME0176**

Desde mi punto de vista, la educación antes era muy limitada. No había tecnología para aprender nuevas cosas o información dentre de un rato la educación era muy difícil. No todo el mundo tenía acceso al colegio o la universidad. Lo que tu sabías fue lo que estata escrito en los libros o lo que decía tu profesor. La educacion era para las elites. Los pobres no tenían plata para entrar en un colegio. Había mucho menos colegios en mi país. La gente no sabía la importancia de la educación. Los estudiantes tenían mucho respeto para sus profesores. Ellos nunca discutían con sus profesores y siempre hicieron lo que dijo su profesor. En mi país, El profesor tenía lugar de un dios.

Ahor, las cosas ha cambiado demasiado, la gente sabe la importancia de la educacion, casi todos tienen acceso al colegio, los gobiernos de los países están prestando mucha atención a la educación. La educación es casi gratis en muchos países. Aprender nuevas cosas es muy fácil debido a internet, o tecnología. Tú puedes aprender sobre cualquier cosa. La educación no es limitada. Si tú eres un medico, tú puedes saber como funciona una televisión, no tienes que (ilegible) ingeniero. Bajo mi punto de vista, Los profesores no tienen el mismo respeto en los ojos de los estudiantes, los profesores tienen que actuar con mucho cuidao con los estudiantes. En el futuro, la educacion (ilegible) más fácil. El tecnología Va a cambiar libros on tabletes. El mundo será muy avanzada. Todo el mundo tendrá aceso a educación. Una sociedad que tiene educación es mejor para todos, Más educación, Meno crimines.

**ELEME0177**

"Todo el mundo está en facebook, dónde estás?" La vida estos días es redes sociales. La vida estos días en redes sociales. Lo que estás haciendo, tienes que decirlo al mundo. Si no, tú no estás haciendo nada. Las redes sociales están de moda, para algunas personas no hay vida sin redes sociales, Hay gente que no pueden vivir sin (ilegible) celulares Las redes sociales están jugando un papel muy importante en nuestras vidas, No podemos pensar en una vida sin redes sociales. Yo creo que no hay privacidad en



nuestra vida nada más, Lo que estamos haciendo estamos diciendo al mundo ,. Si estoy viajando, tengo que (ilegible) fotos en facebook o Instagram. Seguí mi opinión, como estamos pidiendo alguna validación por el mundo. Es como, no tenemos confianza en (ilegible) mismos. No es necesario. El mundo no tiene que saber lo que estamos haciendo. También hay muchos riesgos de redes sociales. Estamos compartiendo nuestra información (ilegible) con alguien que no conocemos. El segundo problema es la adicción, hay personas que están adictivas a redes social. Excesivo de cualquier cosa no es bueno para la salud. Los niños también estos días están (ilegible) redes sociales. Tenemos que entender los riesgos de compartir toda información personal con cualquier personas. Tenemos que dejar contando al mundo. Tenemos que dejar pidiendo validación por el mundo, tenemos que pasar más tiempo con (ilegible) que está sentado a nuestro lado más que nuestro móvil. Debemos entender desventajas de redes sociales

### **ELEME0178**

Todos los seres humanos tienen derecho a tener hijos. No importa su (ilegible) sexualidad. Todos pueden ser papas o mamás. No estoy de acuerdo con senadora Viviane Morales. En mi opinión es discriminatorio y antihumano. Homosexualidad o cualquier otro tipo de sexualidad es totalmente normal Si es legal en los ojos de Corte Suprema, no hay que ser problema con adopción. Dos papás pueden conformar una familia y dos mamás también. No hay que ser un hombre y una mujer para conformar una familia. En mi opinión, si ellos son capaz de cuidar a bebé, ellos deben poder a adoptar un niño/a (ilegible) problema. Homosexualidad no debe impedir la pareja de adoptar. Según un estudio en la revista FORBES, los niños de las parejas homosexuales son totalmente normal y más feliz que los niños/hijos de una pareja heterosexual., no significa que ellos serán homosexual también Debemos pensar en una vida que está mejorando, una vida que podemos salvar por la adopción . La ley y la religión debe ser diferentes. No debemos mezclar ambos. Si estamos viviendo en una democracia, no podemos pensar en solamente la religión. Tenemos que seguir más adelante y tratar todas con igualdad, si es permitida por la ley es permitida.

## Anexo 9: Transcripción de todas las muestras orales

### Informante 2 1

I1: Hola, me llamo [NP], soy de la India y yo decidí aprender, no no no... Okay. Yo, yo soy estudiante aquí en Colombia y yo estudio español y estoy visitando Esp-, Esp- ... eh [AV], estoy visitando Colombia porque me llama mucho la atención la cultura de Colombia y yo soy becado por el gobierno de Colombia y gracias a... al gobierno de Colombia y [INN] Instituto Caro y Cuervo y me gusta mucho de este país es la cultura y la gente. Y en Bogo-, yo es-, yo vivo en Bogotá y a mí me gusta est- el clima porque hace mucho frío y me gusta el frío. Y [INN], y ese... la cultura de Colombia es un poco diferente, ahh [AV], pero no mucho, ahh [AV] como la comida es muy diferente de mi país y, y, y la gente son, la gente es muy abierta aquí en Colombia, pero en los pueblos de la India hay muchas gentes que son conservadores, conservadoras y siguen las tradiciones, pero ahh [AV] ahora está cambiando poco a poco todo, eh [AV] y a mí me gustaría cambiar, ahh [AV] de Colombia es la imagen. Por ejemplo, todo el mundo eh [AV] conoce a Colombia el nombre de Pablo Escobar, el narcotraficante, entonces, pero cuando yo llegué acá en Colombia y antes de obtener la beca de Colombi- ahh [AV] del, de Colombia, entonces yo dije a mi papá que yo quiero, yo quería ir a, a, a Colombia, entonces la reacción de mi papá fue muy [SS: risa] porque... Pero ah-, ahora mi papá y mi, como mi familia está feliz porque estoy feliz aquí en Colombia, a mí me gusta estar aquí en Colombia y ya he esta-, como ya he visitado muchos lugares de Colombia, por ejemplo, eh [AV] ya, yo he estado en Cartagena, Santa Marta, Parque Tayrona, Taganga, Villa de Leyva, ahh [AV] Zipaquirá y otros pueblos pequeños que está cerca de, que están cerca de, de, de Bogotá. Y, sí, a mí me gustaría recomendar a mis amigos que es un país donde podemos aprender español, eh [AV], como, sí, todo el mundo tiene imagen de como muy, muy oscuro acerca de Colombia, pero ahh [AV] ahora cuando yo llegué aquí y todo cambió, mi imagen de ver la gente y la cultura de Colombia es, es, es muy mejor, es mucho mejor que otros países, pero nadie sabe eso, entonces necesitamos ahh [AV] visitar a Colombia una vez. Y nunca he ahh [AV] visitado ningún país en mi vida, es mi primer país, entonces es un poco, es, es, es muy, ¿cómo se dice?, es muy importante para mí porque nunca he viajado por avión antes también, entonces, yo obtuve esta oportunidad y yo estoy aquí en Colombia. Eh [AV] yo decidí estudiar español porque me llama atención mucho ahh [AV] español porque es uno de los eh [AV] idiomas más hablado en todo el mundo y a mí me gusta aprender idiomas, por ejemplo, yo estoy aprendiendo portugués y sí, yo estoy aprendiendo también árabe, entonces me gusta mucho aprender las, los idiomas.

### Informante 2 3a

I1: Hola, ahh [AV], me gustaría decir cuándo ha sido el día más feliz de mi vida. Ahh [AV] es cuando obtuve la beca ahh [AV] para ir a Colombia y fue muy, fue un día muy especial para mí porque todo el mundo estaba muy feliz, especialmente mi papá y mi familia, entonces yo puedo decir que eso fue un día muy f-, muy feliz de mi vida. Y el día más triste de mi vida fue cuando ahh [AV] mi mamá se murió hace muchos años. Tenía cáncer y todo el mundo estaba muy triste porque mi mamá no ahh [AV] no nos dijo nada, que tiene algún problema o algunas cosas están ocurri- estaban ocurriendo con ella, y por eso ahh [AV] fue muy como el día más triste de, de, de toda mi familia, incluido, incluido yo, ahh [AV] sí.

**Informante 2 3b:**

I1: Ahh [AV] como todo el mundo sabe que ahh [AV] durante aprender un idioma extranjero [INN] todo el mundo tiene problema, entonces ya tenía problema, por ejemplo, cuando estábamos ahh [AV], como cuando estaba hablando con mis amigos, ahh [AV] en, en, en los días cuando empie-, em- ¿empecé? a aprender español, entonces yo, yo pen- yo creé que, creí que ehh [AV] embarazado es una palabra de inglés como embarrassed, entonces yo dije a todo el mundo que estoy embarazado, estoy embarazado, pero fue muy chistoso [SS: risa].

**ELEMO0033**

I1: Okay. El día... Yo diría que el día más difícil para la semana más difícil fue cuando me mudé a Panamá porque yo no sabía hablar inglés, no sabía hablar español, no entendía nada que la gente decía, estaba en un nuevo país, había terminado la escuela, entonces no sabía exactamente qué iba a estudiar en la universidad, había dejado todos mis amigos y tomé la decisión de mudarme a Panamá como tres días antes de irme. Y mis papás se fueron y yo iba a quedarme sola en Brasil, pero decidí irme con ellos, entonces fue una semana muy complicada porque estaba entendien- intentando entender cómo funcionaba el país y cómo hacer las cosas, pero me sentía muy sola. Pero después, entonces me quedé tres años y estaba todo bien.

**ELEMO0034**

I1: Okay. A mí en realidad nunca me pasó nada de eso como de decir una palabra mala y la gente no me entiende bien porque yo siempre pregunto antes, pero sí me pasa al contrario, como hay muchas palabras en, en el español que son muy feas en portugués, entonces una vez yo me fui a una ciudad en [INN], en Panamá que se llamaba Boquete y eso en portugués es una cosa como que no, no dices, y yo estaba con mi abuela y mi abuela estaba preguntando: "pero por qué esta ciudad llama así". Entonces creo que lo que me pasa siempre es ver cosas que es- están en español que en portugués son muy feas, intentar entender que son significados diferentes, pero chistes así nunca me pasaron.

**ELEMO0035**

I1: Sí, creo que leer es muy importante en verdad. En realidad me chocó mucho ver que en Brasil se lee mucho más de que lo pensaba y que acá en Colombia se lee mucho menos porque, ve- yo veo la gente por lo menos acá en Bogotá que son mucho... muy cultos y parece que leen mucho, pero sí es importante porque con lectura entiendes y aprendes de todo, ¿Sí? Aprendes cosas en las calles, o con la gente, o con tu abuela que te cuenta cosas, pero sí es muy importante leer no solamente cosas de cultura, pero también cosas que te dan en la escuela, pero cosas para su trabajo. Y aquí me pareció muy interesante que mucha gente no lee por placer y sí solamente porque les piden. Y debería ser una cosa que te enseñan desde chicos. Como mi mamá era maestra, creo que aprendí a leer desde muy temprano y es una cosa que hago siempre, pero sí hace falta, es muy importante porque si quieres entender el mundo alrededor de ti, tienes que leer más.

**ELEMO0036**

I1: Sí, es muy importante proteger los recursos naturales, pero también creo que no hacemos- si no hacemos un cambio ahorita mismo, deberíamos haberlo hecho hace un diez, por lo menos, años, pero si no hacemos ahora, en cincuenta años, como yo soy una señora de [INN] y tengo mis nietos, creo que no van a tener suficientes recursos para hacer muchas cosas porque ahorita mismo estaba mirando acá y la población del mundo sí ha crecido mucho y hay mucha más gente en lugares como Asia que, por ejemplo, acá. Y me parece que sí tiene recursos, pero no son suficientes, entonces pienso en lugares como India, por ejemplo, donde la gente... hay tanta gente que no sé si tienen suficiente comida y recursos para toda la gente. Estaba mirando acá que en 2000, la población, los recursos y los alimentos estaban como cerca, pero entonces la predicc- predicción es que en 2100 los alimentos sean muchos menos que ahora y los recursos también, pero que la población también baje porque si eso no pasa, no solamente no tenemos suficiente, pero también creo que la población va a empezar a bajar mientras los recursos no son suficientes para alimentar toda la gente. Eso sí es un problema que deberíamos arreglarlo ahorita mismo.

**ELEMO0037**

I1: Pensando en un día que, que fue un poco complicado para mí, eh [AV] fue el día que me tocó preparar todo antes de irme a Colombia, entonces estaba dejando mi apartamento en Bruselas, tenía que encontrar a alguien para alquilarlo, tenía que ehmm [AV] arreglar todo con la administración allá para que sepan que me voy, que no estaré allá un año y todo. Eh [AV], también con mi trabajo tenía que terminar un, eh [AV], una, sí, un proyecto que me quedaba, entonces tenía muchas cosas que hacer, y me acuerdo que fue muy estresante, como, pues me fue solo un día, pero [INN] una temporada, y, y sí, pero, el único, la única cosa que, que me ayudó a, aaa [AVA], pues a ir adelante es, fue la perspectiva de mudarme y de encontrar algo nuevo acá.

**ELEMO0038**

I1: Pues una historia que puedo... que puedo compartirla es una que pasó hace un poquito cuando fui de vacación- fui de vacaciones en la costa y pues en realidad no fui yo la que dijo algo mal, pero una amiga que estaba conmigo y, eh [AV], ella no hablaba español, pues, casi nada, y entonces cuando nos fuimos del lugar donde nos eh [AV] hospedamos, quería decir gracias a las personas que cocinaban, entonces quería decir "gracias a la cocina", pero dijo: "gracias la chochina" [SS:risa]. Y pues después le explicamos que no era realmente lo que quería decir y estaba toda confundida y quería regresar para decirle que no, que [INN] cocina, pero sí fue muy chistoso eso.

**ELEMO0039**

I1: Eh [AV], me parecen interesantes esos gráficos porque están, están mostrando las diferencias que puede haber entre los... las razones para leer y las razones para no leer, y también eh [AV] un aspecto que es el aspecto de, del mercado del libro, entonces que por ejemplo eh [AV], ah [AV], la gente en Latino- en América Latina y en España prefiere comprar libros que pedirlos prestados y eso me parece

interesante porque hay también un mercado de los libros y todo un marketing en, alrededor de ese... de esa actividad. Eh [AV], a mí me parece que es importante de leer, eh [AV], para el desarrollo más, pues más de un país, pero de la, menos del país, perdón, pero más de la sociedad y de la cultura, eh [AV], porque, pues primero leer es una actividad, entonces es una ocupación, y eso, es, en ese sentido, es una ocupación que podría decir es... que es buena porque a través de la lectura uno aprende, uno descubre nuevas cosas y también eh [AV] pueden... puede cambiar su manera de ver las cosas, de ver el mundo porque va a leer co- libros que vienen de otros lugares, de autores que no conoce, o sobre sociedades que no conoce, entonces es... contribuye a la, a la desarrollo del conocimiento de las personas. Eso, pues, es también importante para el país porque tiene que hacer con la iniciativa, con la tolerancia, con la imaginación y la creatividad de la gente que pobla el país... un país. Entonces, sí, estoy un poco sorprendida, eh [AV] con los... las cifras acá, porque pues no hubiera pensado que en España se lee tanto más que acá, por ejemplo, me parece que hay mucha gente que lee, pero también eso, eso se explica de diferentes maneras también porque lo que yo conozco es en Bogotá y creo que puede ser que hay, pues hay más universidades acá, más personas que estudian, que, que trabajan y que entonces leen más. Me imagino que al campo también hay menos disponibilidad de libros, por eso la gente lee más, lee menos, perdón.

#### **ELEMO0040**

I1: Mm [AV], acá tenemos dos gráficos que están, eh [AV], mostrando, eh [AV], pues dos cosas diferentes. El primero está mostrando la evolución de la población mundial por región, y el otro, eh [AV], la evolución de, de la cantidad de recursos disponibles, eh [AV], comparado a la evolución de la población también. Entonces [INN] que nos muestran esos gráficos es que, eh [AV], la población va a seguir creciendo hasta el 2050, más o menos, y que, pues, después va a disminuir, eh [AV] pero que los recursos van a disminuir, pues, están disminuyendo desde el 1900 hasta el, pues, hacia el futuro se van a disminuir además, y que por eso también la cantidad de alimentos per cápita está disminuyendo también. Entonces lo que pasa es que con el consumo de recursos naturales que estamos haciendo, eh [AV], hoy, estamos eh [AV], pues destruyendo lo... las... eh [AV] la cantidad de recursos que están disponibles y entonces se van, van a quedar menos para las generaciones futuras, entonces es muy importante de protegerlos hoy para dejar eh [AV] la posibilidad a las poblaciones que vivirán en los próximos años en nuestras regiones, eh [AV], para dejarles las po- la posibilidad de, pues primero, de comer, porque vemos que la cantidad de alimentos per cápita está, va a disminuir también y mm [AV] y también para proteger el ambiente porque, pues, si destruimos el n- el ambiente hoy, ellos no van a poder ni comer ni sobrevivir porque se van a ah [AV] desarrollar, eh [AV], problemas ambientales y también enfermedades, y por eso es em- importante de protegerlos para que existan en el futuro, pero también porque el extracto de recursos naturales, ah [AV] tiene muchas consecuencias, eh [AV], negativas para las eh [AV] poblaciones que viven alrededor de esos lugares.

#### **ELEMO0041**

I1: Mm [AV] ¿Entonces qué hacemos este fin de semana? ¿Dónde quieres ir?

I2: Yo quería ir a la playa, puede ser, donde sea, pero que tenga sol y calor porque estoy harta.

I1: No, ¿en serio? Yo iba a proponer de ir a la Sierra Nevada.

I2: Pero hace lo mismo, el mismo clima que de acá. Como llueve todo el tiempo y mucho frío [INN] que llevar un montón de cosas.

I1: Sí, claro, va a hacer frío, pero no es la ciudad y mira esa naturaleza, mira esas montañas, ehh [AV], están bien +

I2: Sí están bonitas, pero desde la playa puedo ver las montañas también [SS:risa]

I1: No, pero no vas a ver nada. Tú vas a dormir todo el día en la playa [SS:risa]

I2: Sí, por eso me gusta hacerlo. ¿Y qué vamos a hacer en las montañas entonces?

I1: Vamos a hacer caminatas.

I2: ¿Caminatas?

I1: ¿Tú que vas a hacer en la playa? [INN] muy aburrido.

I2: Mm [AV] Yo voy a entrar en el agua, por lo menos. Estoy muy tranquila ahí.

I1: Mm [AV] ¿Y no hay un lugar donde podemos combinar las montañas y la playa?

I2: Creo que sí, creo que eso existe.

I1: ¿Dónde?

I2: No sé [SS:risa], pero debe existir un lugar, en una parte de este país.

I1: Pues entonces, lo que propongo es que preguntemos a nuestros amigos colombianos que nos recomienden un, un lugar donde podamos combinar la vista de las montañas y tal vez yo hago un día una caminata y tú te quedas en la playa si quieres.

I2: Podemos ir a la playa en la mañana y en la tarde a las montañas.

I1: Sí, me parece bien.

## **ELEMO0042**

I1: Mm [AV] Es que eso para mí es complicado porque yo tengo... [INN] pasa lo mismo, como mis amigos están en tantas partes, que a mí me encanta la tecnología porque puedo estar siempre hablando con ellos, pero sí siento que cada vez que me cambio de país, me quedo tanto hablando con mis amigos en otras partes, que no veo tan bien lo que está pasando acá y me demora más lograr conseguir amigos por aquí y cosas así.

I2: Sí, estoy de acuerdo con lo que dices. Eh [AV], es verdad que es muy chévere que la tecnología te permite de, de hablar con gente que está lejos, pero también de verla y realmente mantener una relación cercana con personas que están lejos, pero es verdad que entonces el riesgo es que te contentes de eso y que no busques, eh [AV], pues que no trates de realmente de hacer nuevos amigos donde estás, en ese mismo momento.

I1: Sí.

I2: Eh [AV] También, pues una, una crítica que se hace mucho sobre la tecnología es que al final, eh [AV], uno está, se queda en Facebook mirando lo que hacen otras personas con cuales no hubiera hablado realmente porque no son realmente amigos, pero son amigos virtuales. Y eso creo que no es realmente, pues, es un riesgo, pero es porque la gente no, no, no pone prioridades y no usa bien la... lo que la tecnología te permite hacer y en vez de escoger cómo quiere utilizarla, se deja, eh [AV], s-, sí, deja que la tecnología al final, eh [AV], eh [AV], controla su propia vida.

I1: Sí. Es que creo que también como esto es muy nuevo, empezamos a utilizar estas cosas en que, diez, quince años, todavía no sabemos utilizarlas en una manera saludable. Solamente pasamos todo nuestro tiempo en Facebook y internet, y no sabemos exactamente cómo tener un, un equilibrio.

I2: Sí, sí, y estoy de acuerdo que el ris-, que hay un riesgo, con eh [AV], pues que, que te aleje, que la tecnología te aleje de los que están cerca. Entonces, pero eso se puede controlar si tú estás consciente de lo que haces, entonces puedes decidir que cuando estás con tus amigos no vas a mirar tus redes sociales o tu celular cada dos minutos. Y eso, por ejemplo, es algo que nosotros hacemos con unos amigos, eh [AV], cuando nos vemos en Bruselas. Eh [AV], cuando vemos que uno está salie-, está sacando el celular y está hablando con la novia que está en otro lugar, le decimos: "Ah, no. En este momento estamos nues- nos-, los tres tomando una cerveza y lo resto es para más tarde".

I1: Sí. Con mis amigos de Brasil siempre escogemos a una persona que guarda todos los celulares [SS:risa] porque así, por lo menos, no, no estamos con eso aquí, no estamos hablando con la persona que está cerca.

I2: Sí, claro. Pero también me parece chistoso este, este, ¿cómo se llama eso?, eh [AV], esta caricatura, eh [AV], pues creo que sí es verdad que se pueden, eh [AV], decir muchas mentiras, eh [AV], a través de los redes sociales. Y también eso lo vemos con, eh [AV], con el periodismo, con internet, que gente saca fotos de cosas que, que pasaron años, eh [AV], hace años, y dicen que: "ah, mira lo que pasó ayer en [INN], en Venezuela" con una foto de hace diez años. Y entonces así hay muchas, eh [AV], mentiras que se propagan y que afectan mucho como la, la, eh [AV], sí, la idea que uno se hace de la situación de un país, por ejemplo.

I1: Sí, y también como se muestra uno a [INN] personas, como puedes ser lo que sea, lo que quieras ser en internet. Puedes fingir que seas la persona más increíble del mundo y en realidad... y eso es muy malo para la gente que está mirando porque creen... cuando miras a una persona en Instagram, por ejemplo, cree que no tienen problemas, que son perfectos, que tienen su vidas perfectas.

I2: Sí, entonces uno se cree como una imagen virtual, que es como el ideal de lo que quiere ser y se es-, sí, se esconde detrás de esta imagen virtual, pero en realidad también cree mucha frustración por él mismo, pero también para los otros que lo ven y que, que quieren, eh [AV], ese, ese imagen ideal pero no pueden logr- lograrlo.

I1: Sí, exacto.

### Informante 3 1a

I1: Emm [AV] sí, soy [NP], soy de Alemania y soy profesora de alemán y estoy trabajando en Bogotá también como profesora de alemán y yo visito Colombia porque me interesa, amm [AV] primero, la cultura, segundo amm [AV], la, el paisaje y creo que en, en Colombia encuentras una gran variedad de, de paisajes como por ejemplo, amazonia, emm [AV], pero también la costa o amm [AV] las montañas, entonces hay una gran diversidad de, de naturaleza que me interesa mucho. Y me gusta en este país, país emm [AV] la cultura de, de vida, de hecho [ss: risa], la eh [AV], creo que hay una gran cu-, ah [AV] hay una gran cultura disfrutar la vida, por ejemplo, la salsa o la, ah [AV], en general, la fiesta, la rumba, que me, me encanta. Y creo que la gente es muy amable y generoso también, emm [AV] y con respecto a las diferencias entre Colombia y Alemania, creo que hay muchas, emm [AV] pero emm [AV] yo encuentro que sobre todo somos humanos y esto me fascina porque antes de mi llega- llegada eh [AV] de Colombia yo no, yo no sabía que somos como tan similares. Creo que, amm [AV] por supuesto, hay, hay diferencias, pero hay gente acá que yo creo que es muy amable y sí, y ya encontra- he encontrado a amigos. Emm [AV] ¿qué cambia- cambiarías de [INN] estadia aquí? No en-, no entendí la, la pregunta, qué cambi- cambiaría en [Corte].

### Informante 3 1b

I1: Emm [AV] yo cambiaría mi lugar en donde yo vivo ahora, ahora porque tiene un poco f-, no es, eh [AV] hace un poco frío y emm [AV] yo de hecho no pienso que yo tengo el papel emm [AV] decir qué cambiarías, que cambiaría en este país, pero claro que sí, que hay muchas cosas que tienen que cambiar, eh [AV] por ejemplo, la corrupción, amm [AV], por ejemplo, amm [AV], la pobreza que es grande y grave acá, mm [AV], sí. Em [AV] las, los lugares que yo, yo he visitado hasta ahora es solamente Medellín, me encantaba [SS: risa] Medellín porque me parece que sea más verde y emm [AV] la naturaleza es más cerca que en Bogotá. En Bogotá creo que necesitas más o menos una hora para emm [AV] salir la ciudad y estar en, en, en la naturaleza y en Medellín es solamente una hora, eh [AV], un- una media hora y ya. Em, pero hay muchas lugares que yo quiero visitar, por ejemplo, Parque Tayrona en Santa Marta, la costa carib- caribie, ¿caribia?, ah [AV] no sé [SS: risa], la costa pas- pacífica y también Cal- Cali y yo quiero visitar también el Carnaval de Barranquilla. Mm [AV] yo recomendaría totalmente Colombia a mis amigos y familia. Yo quiero mucho que me visitan una vez que puedo em [AV] mostrar a ellos como Bogotá, por ejemplo, y emm [AV] creo que es totalmente recomendable por la gente y sí, por, por la gente, sí. Emm y los países que yo ah [AV] he visitado hasta ahora que son hispanohablantes eh [AV] son solamente España y Colombia, pero en España estuve muchas veces, como quince veces, creo, más o menos. Y me dedica estudiar español porque me encanta esta lengua y yo he crecido como más o menos emm [AV] familiar con esa lengua porque mi madre también estudié español y tie- tiene un, un padre de España y sí, por eso yo quería mucho hablar mejor [SS: risa].

### Informante 3 3a

I1: Okay, emm [AV] el día eh [AV] que ha sido más feliz, triste o difícil en mi vida es muy emm [AV] difícil para responder, pero yo c- creo que mi llegada en Bogotá era muy difícil porque emm [AV] yo llegué en el aeropuerto sin ef- efectivo y mi tarea de emm [AV], mi t-, tarea bancaria y mi tarea de crédito no



funcionaba [SS: risa]. Y por eso emm [AV] tenía muchas problemas en e-, muchos problemas en, en el inicio. Em [AV] mi madre me emm [AV], env-, me envió moneda de ah [AV] al cajero de Western Union, pero Western Union no hay en el aeropuerto, so, entonces la pregunta era cómo puedo llegar ah [AV] al lugar donde yo enc- encuentro un cajero de Western Union y, entonces, emm [AV], yo pregunté con poco español a un policía y me ayudé, em [AV] por suerte, emm [AV], llamó a un taxista que eh [AV] conocí, conoció, y por eso emm [AV], sí, entonces yo pagué mucho para el, para el taxista. El viaje del aeropuerto a mi hostel era emm [AV] ochenta mil [SS: risa] que es un montón de moneda para este viaje, pero estuve muy feliz lle- llegar en mi hostel por fin. Y emm [AV], pero sí, con, con mi poco conocimiento de español era muy difícil y en Candelaria me, no me sentí muy segura. Ahh [AV] en la segunda noche ahh [AV] un tipo aah [AV] de la calle nos am- amenazó mí y mi amigo, y por eso sí tenía muchas inseguridades. Emm [AV] ser, estar en Colombia ahora sin conocimiento de la lengua, sin gente que me parecían como peligrosa, y ya, eso fue muy difícil.

### Informante 1 1

I1: Mi nombre es [NP], mi nacionalidad es keniano, yo soy diplomático con la Cancillería en Kenia, ah [AV] estoy acá para estudiar español. Ahh [AV] a mí me gusta Colombia porque hay la gente es eh [AV] amable, eh [AV] divertida, y también me gustan lugares dierentes que he conocido hasta ahora. Am [AV], el qué se parece y se diferencia Colombia en mi país es que no hay mucha diferencia porque hasta ahora no tengo problema con la comida, amm [AV] la gente también en Kenia y Colombia son, es divertida, y por eso me gusta todo, pero solo la, el tema como democracia es le mismo, la gente en Kenia y Colombia puede votar en las, en las elecciones, solo el tema de amm [AV] homosexual es diferente en mi país y Colombia porque Colombia permite y mi país no. Ahh [AV] ¿qué puedo cam- cambio en mi estadía aquí? Es que solo una experiencia de que ladrones me robaron acá en ahh [AV] Colombia. Eso, eso lo, ahh [AV], sola la una cosa que no, no es agradable para mí acá en Colombia. Hasta ahora he visitado ehh [AV] Medellín, Villa de Leyva, el departamento de Huila, Cartagena... Ehhm [AV] ¿lugares que quiero visitar en futuro? Ehhh [AV] son amm [AV] Santa Marta, San Andrés, Guajira, ahhh [AV] Armenia, que todavía no he visitado porque no tengo mucho tiempo, pero en el futuro pienso que voy a visitar. Sí ehh [AV] puedo recomendar ehh [AV] mi familia y mis amigos visitar Colombia porque hay ahh [AV] muchas cosas que ellos pueden ahh [AV], pueden tener experiencia y también ahh [AV] conocer lugares como amazonia es diferente porque ehh [AV] como en mi país no hay un, como una selva muy larga como acá en Colombia, pero acá ellos pueden eh [AV] disfrutar o aprovechar cuando ellos están acá. Amm [AV] todavía no he visitado países de habla español, solo en Colombia, ehhh [AV] y que decidí a estudiar, decidí estudiar español es que soy diplomático y es necesario que [INN] ahh [AV] estudio otras lenguas como español y en el mundo es, ehh [AV] tienen la segunda mayoría de las personas después de China y por eso muchos países también se habla español.

### Informante 1 3a

I1: Es que hace eh [AV] dos años en 2016 amm [AV] mi amigo me contestó y me dijo que ahhh [AV] el trabajo que apliqué ahora es tu [INN] es, lo pasé, pasé, la en- la pasé la entrevista y tenía trabajo en el Ministerio de Relaciones Exteriores y es un día muy feliz para mí porque estaba buscando trabajo por

mucho tiempo y después de esas noticias ehh [AV] fui a, a decir mi mamá que y ma-, mi familia también que ehh [AV] obtuve nueva trabajo que es, que es, que es muy interesante para mí.

### **Informante 1 3b 2**

I1: Acá en Caro y Cuervo hace dos semanas ehheh [AV] hacemos como una gra- grabación somo- sobre cosas creoles acá en Colombia y había como un papel con agua adentro y ellos ehh [AV] me preguntaron qué pensé es el uso de este como papel con agua dentro y yo dije que ahh [AV] agua, ehh [AV] agua en papel en mi país es, ehh [AV] se usa en, en grosería porque pensé que groceries o grocery shop en [SS: risa], en ehh [AV], en ehh [AV], en inglés es grosería en español y por eso, pero nadie me, me, me correct-, nadie me correctó, pero después pensé sobre eso y como me correcté mí mismo.

### **Informante 1 3b**

I1: Ahh [AV] historia, historia que, que puedo decir es que amm [AV] dos veces. Uno es que cuando llegué acá en Colombia, emm [AV] mis compañeros de cuarto me preguntaron, me preguntaron ehh [AV]: ¿cuántos tiempo llevas acá? Porque no sabía el uso de llevar, pensé porque solo pensé llevar es como [SS: risa], sí, como ahh [AV] carry en inglés. Pensé es como cuánto, cuánto tiempo tomé a viajar acá en Colombia [SS: risa] y por eso empecé a ehh [AV] a contestar ehh [AV] la pregunta en ehh [AV], en, en una manera con errores y por eso mm [AV] ellos empecé a reír mucho [SS: risa] porque no entendí, pero después entendí.

### **Informante 1 4a**

I1: Según esta, este reporte o informe sobre lectura en Latinoamérica ahh [AV] y cuando e- ellos comparan con ehh [AV] países desarrollado con ehh [AV] con España como referente ehheh [AV] s- muestra que países que más avanzado tiene personas que leen más, más que otros países como acá en este ehh [AV], en, en este informe ehh [AV] muestra que España, Argentina y Chile tiene personas que ahheh [AV] leen más que otros países. Ahh [AV] y el siguiente después de Chile es Brasil, et- como los cuatro países son más [INN] en Latinoamérica. Amm [AV] las personas también en este d- segundo este informe ehh [AV] prefieren, prefieren ahheh [AV] comprar libros más que prestar. Pienso que este significa que la gente ahh [AV] le gusta quedar con libros para revisar o como para repasar en futuro o para leer otra vez cuando termi- terminan ehh [AV] leer los libros. Ehh [AV] razones ehh [AV] para leer, ehh [AV] eso significa que ahh [AV] la mayoría de per- en países como España y Argentina y también en Brasil significa que pers- ehh [AV] personas leen por plas-, por placer. Eso significa que hay muchas personas que leen porque cuando no tiene motivación para leer ehheh [AV] sus países o la ge- ehh [AV] las personas en sus países tiene menos ánimo para leer libros y eso significa en como en Colombia ahheh [AV] donde la gente leen por actualización profesional.

### Informante 1 4b

I1: Amm [AV] considero que es importante que pro- protejamos ehh [AV] los ehh [AV] recursos naturales ahh [AV] porque la gráfica significa que la población en el mundo está creciendo ehh [AV] todos los días y cada año y pero recursos en cada país está ehh [AV] mermando ahh [AV] cada, cada día y por eso porque hay un crecimiento nes- necesitamos ehh [AV] ehh [AV] empezar, necesitamos empezar ehh [AV] políticas ehh [AV] políticas y políticas ehh [AV] sostenible en, en el mundo para que tenemos ehh [AV] recursos naturales en futuro. Ehh [AV] yo creo que ahh [AV] podemos proteger los recursos naturales ehh [AV] especialmente por gobiernos por ehh [AV] im- implementando políticas o leyes que pueden ehh [AV] proteger recursos naturales para reducir-, para reducir ehh [AV] ehh [AV] amm [AV] para reducir emmm [AV] el uso de recursos ehh [AV] naturales que no es sos- sostenible. También las personas necesitan educación sobre ehh [AV] este tema y ehh [AV] como estrategias que pueden usar para ehh [AV] proteger ehh [AV] recursos naturales en el mundo.

### Informante 4 1

I1: Hola, soy [NP] de Vietnam y ahh [AV] en Vietnam amm [AV] me dedico en amm [AV] en, en el turismo y soy guía turística y además tengo un pequeñito negocio para hacer negocios con otras países. Y estoy vistando Colombia para estudiar, para aprender español y me gusta más de gust- de en Colombia lo que más me gusta es pienso que es la gente que, que, que me sient-, que me parece que ahh [AV] son muy trabajadores y son muy amables. Y la diferencia entre Colombia y Vietman pienso que es la cultura porque la aquí la cultura en Colombia amm [AV] es muy amm [AV] es mucho más liberal que en Vietnam, donde es un lugar que está comunista, que no tengo mucho la libertad de hablar, pero aquí la gente puede amm [AV] expresar amm [AV] sí, mucho, muchas cosas. Okay, ¿Qué cambiaras de tu estudia aquí? ¿Qué cambiaras de t-...? Y ¿Qué cambiaras ahh [AV], qué cambiaras de este países? Pienso que es la comida [SS:risa] porque para mí la comida aquí es un poco monotonía y comparada con, con la comi- comida oriental y particularmente es en Vietnam es que es muy difíci- es muy diferente. Y ¿qué lugares has ahh [AV] visitado? He visitado Medellín ahh [AV] y Cartagena. Y ¿qué lugares quieres visitar? Quiero visitar el Amazonas. Hmm [AV], sí, voy a recomendar a mis amigos y a mi familia amm [AV] a visitar Colombia porque, en primero, como, como mencioné, la cultura es muy diferente y también amm [AV] es como un otro mundo, un otro mundo. Y ¿qué países de habla..? No. No, es Colombia es en primer país que ha- hispana que he visitado. Y la primera, ah, la última pregunta ¿ahh [AV] estudio español? Deci- decidí estudiar español para, para, para mejorar, amm [AV] para tener un mejor trabajo y también para buscar las oportunidades amm [AV] para hacer negocios con los países hispanos.

### Informante 4 3a

I1: Okay. Quería contar un día que me siento ahh [AV] feliz, triste y difícil en mismo tiempo. Es que amm [AV] hace, hace un mes amm [AV] tuve la oportunidad a ir en barrio de Ramírez y ahh [AV] veo la gente que no ahh [AV] tienen agua propia, no tienen umm [AV] casa ahh [AV] adecuada ah [AV] para vivir y los, los cam- caminos, los caminos están amm [AV] has- amm [AV] haciendo por los amm [AV] por los restos de contrucciones. Y también amm [AV] no en barria no, en barrio no tiene amm [AV] electric- suficiente electricidad y los niños no tienen amm [AV], am [AV] mucha educación y yo amm [AV] me

siento muy triste porque es como una contradicción entre ahh [AV] solamente quince minutos de la Candelaria, pero es como un, una vida muy, muy distinta y, y como es un dos mundos ahh [AV] contrarios, por eso me s-, me siento muy triste y también amm [AV] es difícil para mí aceptar porque amm [AV], porque en el capitán y en una ciudad muy moderna y existe, todavía existe am [AV] mucha gente am [AV] que todavía tiene mucha dificultad de vivir, no tienen suficiente, los necesitos básicos para, sí, para usar. Y ya, es un día muy emocional y ahh [AV] estaba muy feliz que amm [AV] ayudé alguno para ellos a hacer las actividades para los niños, pero es como, también es una, una cosa muy pequeña y, y ojalá en futuro amm [AV] el gobierno pueda dar más mm [AV], más ahh [AV], cuidar, más, más cui- cuidado a, a esta, a este barrio.

#### **Informante 4 3b**

I1: Umm [AV], quiero contar una experiencia amm [AV] de, de los, de las palabras equivocadas porque amm [AV], cuando, cuando hablo francés es como un, una, es poco similar del español, es que cuando hablamos amm [AV] "tengo calor" siempre en francés digo que "es- estoy tan caliente". Y, y mi, y mi amiga, like, mi amiga, me fue muy divertida porque es como algo, es tiene un, un otro, otro significado. Y también ahh [AV] teng- ahh [AV] est- esta mañana cuando ens- cuando enseña- enseñé mi estudiante y quie- ahh [AV] quise que ahh [AV] él me dio una ejemplo con a lot en franc-, en inglés, en español significa mucho. Y ahh [AV] me dio, me dio un ejemplo, dijo que "I have a lot of balls" [SS: risa] significa tengo muchas, como porque balls en, en inglés es como, hay dos, hay dos, hay dos significados, porque él quiso, quiso decir un balloon, como un, un, un ¿pelota?, no, un, un balón, un bala para, para hacer, para jugar futbol, un, un pelota, un pelota para jugar futbol, pero me dijo que ball es como bala. No sé, pero es como un, una palabra que tien- tienes que hacer cuidado en inglés. Y ya, me he divertido mucho [SS: risa], sí.

#### **Informante 4 4a**

I1: Okay, ahh [AV], el informe amm [AV] está realizada por el Centro Regional amm [AV] para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe para eh [AV] con un propósito ahh [AV] de saber ahh [AV] la tendencia de lectura en Latinoamérica y, y España. Y la, la tabla muestra que amm [AV] en España, España es el país que tiene amm [AV] la, la cantidad de lectura de libros más alta y también la cantidad de libros leídos en año más, más, más alta. Y también según la tabla, Colombia, México y Perú son los tres países que tienen, ahh [AV] que la gente lee mucho menos. Amm [AV] y hay muchas razones para leer y la razón más popular es amm [AV] para, es por placer. Este es ahh [AV] en España, pero en Brasil la gente amm [AV], like, leer amm [AV] con muchas razones y sí, muy divertida y para, por conocimientos generales, por egice- exigencia aquedé- académica y por placer. Y en Colombia umm [AV] una cosa muy interesante que ahh [AV] la cantidad de persona ahh [AV] que lee es muy poco, es muy poca, pero ahh [AV] sí hay alguien que leer es, es por actualización profesional. Y podemos ahh [AV] ver, podemos ver que en Colombia es como ahh [AV] un, un, un sección de, de leer. Es muy particular. Y amm [AV] la última, ahh [AV] las, para las razones para no leer es muy interesante es que en Brasil y España la gente no leen porque ahh [AV] no tienen bastante, bastante, bastante ahh [AV] de tiempo, mientras en Colombia y Chile ahh [AV] la gente no lee porque no están interes- eh [AV], interes-, o no están interesadas ahh [AV] y no, no les gusta leer. Y entonces ahh [AV] para, en c-, en resumen, ahh, ya,

España es el país que tienen un, un, un figuro un ahh [AV] más alto de leer, también de la cantidad de libros leídos al año, también leer para placer y ya.

#### Informante 4 4b

I1: Las gráficas ammm [AV] muestran la, la población del mundo de mil- 1650 hasta ahh [AV] 2050 por cuatrocientos años y también ammm [AV] la relación entre la población y los recursos naturales y también la alimentos per cápita. Y en, en la gra- grafica podemos ver que ahh [AV] la población ammm [AV] like sigue subiendo ammm [AV] like durante cuatrocientos años está s-, está subie-, está subiendo ammm [AV] más de diez millones personas. Y en As- Asia y África son los dos ahh [AV] continentes que tienen ahh [AV] una, un crecimiento más significado, ehh [AV] mientras en el mismo tiempo Europa, Oceanía, Latinoamérica y el Caribe y también Norteamérica ammm [AV] sigue ahh [AV] quedando un, una población, un, un crecimiento menos de mil millones personas. Y tam- también en, en la segunda gráfica podemos, podemos, ahh [AV] podemos ver que ahh [AV] los recursos naturales sigue bajando, like, con, like ahh [AV], años ya, ahh [AV] significamente, ahh [AV] pero en el mismo tiempo la población, y, no, sorry, ahh [AV] los, sí, la población y los alimentos per cápita están subiendo, está eleva- elevando, pero después de tal vez 2050, están bajado, están bajando mucho. Y podemos ammm [AV] es la gráfica muestra que cuando la población está en- encima en 2050 ammm [AV] los, los alimentos per cápita está en mínimo, está más bajo y por eso entonces pienso que tenemos que ammm [AV] tener más cuidado de los ammm [AV] de, para proteger ammm [AV] el naturaleza porque si no, en 2010 los recursos no hay, no hay más recursos y una solución es que ahh [AV] tenemos que tener conciencia para proteger las bosques, para, para ahh [AV] plantar más ammm [AV] árboles ammm [AV] y también ammm [AV] es, es ammm [AV], mmm [AV], es ahhh [AV], es una, sí, ojalá que, ojalá la gente ahh [AV] viva más con- con- consuma más y viva más como mili- minimalista para, ammm [AV] para que ammm [AV], para que ammm [AV], guardar los recursos para las ahh [AV] generaciones en futuro.

#### Informante 6 1

I1: Soy india, soy estudiante y estoy aquí para aprender español y me, lo que me gusta más de este país es su gente y la comida que es muy diferente de, muy diferente de mi país. Y ahh [AV], Colombia es totalmente diferente que India porque la cultura, la comida, todo es muy diferente. Por ejemplo, también, ahh [AV] el religión, India tiene muchos religiones pero Colombia ah [AV] creo que más que setenta por ciento personas son ahh [AV] católicos romanos y ahh [AV], ahhh [AV]. No, ahh [AV], no cambiaría nada de este país, en lugar de cam- cambiar algo aquí me gustaría ahh [AV] cambiar el pensamiento y ahh [AV] el imagen de Colombia en otros lugares, en, por lo menos, en mi país. Y he visitado algunos lugares como Villa de Leyva, Guatapé, Guatavita, Santa Marta, Cartagena, Medellín y me gustaría visitar ahh [AV] Caños Cristales. Y sí, ahhh [AV], recomendaría a mis amigos y mis fami- y mis familiares visitar Colombia porque es un país muy bonito y es ahh [AV] y es mucho más que drogas y es, es un lugar muy bueno, entonces, me gus- y me gustaría regresar de nuevo. Colombia es el primer país que ahh [AV] he visi- que he visitado de habla hispana y yo ahh [AV] decidí estudiar español porque escuché una, hace ahh [AV] dos años, escuché un, una canción en español y no sabía que es español y entonces encontré ahh [AV] su significado y todo y después yo em- empecé estudiar español.

### Informante 6 3a

I1: Estos días han sido ahh [AV] más feliz y más difíciles de mi vida porque ahora estoy acabo de regresar a mi país y todos los días cuando estoy enseñando inglés a mis estudiantes ellos hablan sobre la ahh [AV], sobre la ceremonia de clausura y ahh [AV] hablan sobre la fiesta o algo y cuando yo hablo con mi padre por teléfono él me dice que ahh [AV] que solo quince días más o solo cuatro días más: "vas a regresar muy pronto". Y por eso, ahh [AV] por- y porque me ahh [AV] porque le extraño mucho yo quiero regresar a mi país y porque estoy aquí y ahh [AV] y tengo una rutina muy buena y me ahh [AV] y ahora me gusta enseñar y aprender español y hablar todo el día en e-, en español. Yo y ahh [AV] también porque ahh [AV] yo aprendo algo nuevo cada día y, de la cultura, y de la lengua de y o algo. Yo no quiero regresar, pero, sí, pero quiero regresar porque ahh [AV] yo extraño a mi familia.

### Informante 6 3b

I1: Ahh [AV], cuando es-, cuando empecé estudiar español en Instituto Caro y Cuervo yo recuerdo que, que una vez, ahh [AV] que cuando estaba en, en A1 o 2 mi, mi profesora me preguntó algo como ahh [AV], algo muy común como ah [AV] ¿cuántos años tienes?, o algo, y yo no, yo no pude entender y no pude responder por ah [AV] por esta pregunta y, y ahhh [AV] cuando mi, cuando estaba con mis compañeros ahh [AV] yo les dijo, yo le -les dije que estoy muy embarazada, pero ah [AV] un amigo mío de, de un nivel más avanzado me ah [AV] explicó el, el significado de embarazada y, y la diferencia entre embarazada y embarrassed que es una palabra de inglés, que es totalmente diferente, sí.

### Informante 6 4a

I1: Estos índices- índices ahh [AV] les muestra el porcentaje de, de leer en, en países diferentes de América Latina. Según este, estos índices ahh [AV], los Argentinos les gustan l- los libros más que, más que otros países como Chile o Perú y, ahh [AV], y ahora ahh [AV], las razones para leer son: ahh [AV] la gente de Brasil les gusta leer por conocimientos generales y ahh [AV] en México también. Y pero, pero en Chile la mayoría de la gente le gusta leer por exigencia académica y en España ahh [AV] la gente le gusta leer por placer, la mayoría de la gente, que es ochenta y cinco por ciento. Y ahh [AV], razones para no leer en, en Brasil, España, Colombia y Chile son: en Brasil ahh [AV] casi cincuenta y tres por ciento no, no lee por, por falta de tiempo y en Españ- España también, pero en Colombia y en Chile ahh [AV] la gente no ahh [AV] no lee por, ahh [AV] por desinterés o porque no le gusta leer.

### Informante 6 4b

I1: Mm [AV] en estas dos gráfico- gráficas podemos ver que ahh [AV] que en la primera gráfica hay ahh [AV], hay población, ahh [AV] población del mundo de las, de Asia, de Europa, Latinoamérica y el Caribe, Norteamérica y Ocean- Oceanía y África. Y el, y la población de Asia es, es más que los otros y el segundo gran- ahh [AV] grande es de Europa y ahh [AV] y en o-, en otra gráfica ahh [AV] tenemos, tenemos, ahhh [AV] tenemos los recursos y alimentos per, per cápita en respecto a población y ahh [AV]

si combinamos los dos podemos decir que, que la población está creciendo día por día y los alimentos-, los recursos están bajando y, y necesitamos ahh [AV], ne- necesitamos hacer un balance, ahh [AV] necesitamos ah [AV], no podemos, ah [AV], te- tenemos que hacer algo para ah [AV] para has-, para usar los alimentos en una manera, una manera sensible para, para toda la población y tenemos que usar alguna-, algunas medidas para controlar la población también y educac- y ahh [AV], cambios en la educación y ahh [AV] también ahh [AV] esta me-, es, es mejor si introducimos algunos, algunas cosas como ahhh [AV], en como, ahh [AV] de rec-, de recursos y de, de medio ambiente y de, de naturaleza en los libros de niños para que ahh [AV] pueden entender la importancia de los recursos que no están suficiente estos días. Gracias.

### Informante 5 1

I1: Hola, soy [NP] y soy hindú. Soy estudiante ehh [AV] estoy estudiando literatura e historia de América Latina y España. Ahh [AV] estoy en Colombia porque tengo una beca para aprender español, para mejorar mi español y dictar clases de inglés. Ahh [AV] me gusta mucho de este país ehh [AV] la gente, como, la gente acá es muy muy amable y hay mucho amor entre, entre la gente y son rumberos y me gusta esto mucho mucho. Y sí, la primera diferencia es la comida, obviamente, es que, la comida en mi país, es que comemos ahh [AV] comida un poco, claro, picante y usamos muchas especias, pero acá no. Y también otra cosa es que l- las mujeres de Colombia son muy abiertas y me gusta eso mucho, pero en mi país l- las mujeres no tienen derechos como colombianas, ahh [AV] no tienen su vida, no tienen, no tienen educación, no, nada, sí, eso es la diferencia. Ahh [AV], ahh [AV] me gustaría cambiar ahh [AV] mi casa acá porque ahhh [AV] y también ahh [AV], ahh [AV], me gusta- ahh [AV], acá me gustaría cambiar mi casa y, y ya, y nada más. Y de este país me gustaría cambiar el problema de drogas per- porque ese problema me da mucha, mucha pena y me quería ahh [AV] y también me quiero y cambiar ese problema de drogas y hacer algo sobre ese tema. Y he visa- visitado ahh [AV] Villa de Leyva, Medellín, Cartagena, Santa Marta, Taganga, Ta- y Parque Tayrona y lugares que quiero visitar son Armenia, Bucaramanga, Socorro y la zona Amazona. Y ehh [AV] recomendaciones para mi familia y amigos es que lo que tú piensas sobre Colombia deja en su país. Venga a Colombia con un ahh [AV] mente muy abierta y disfrute mucho de este país. Y lo que, lo que ehh [AV] nos dico Narcos y programas del, de la televisión no son ciertas y tú tienes que cambiar su mentalidad antes de venir a Colombia. Y he visitado España antes de venir a Colombia. Y yo quería estudiar español porque yo quería hacer algo diferente, yo quería ah [AV] estudiar algo diferente porque todos mis primos son ingenieros y docto- médicos, y todo eso, y yo quería hacer algo diferente. Y como sabemos, el español es la idioma ahh [AV] más habla de, el segundo más habla del mundo, por eso yo quería estudiar español.

### Informante 5 3a

I1: Sí, cuando era en colegio y, en grado doce, ahh [AV] no pude estudiar por el muerto de mi primo porque y, y también en mi país hay mucha competencia entre los estudiantes y si tú no ahh [AV] logras una, una buena universidad es como tú, tú no ahhh [AV] eres un buen estudiante. Y por eso mis padres quieren que logre ahh [AV] buenas notas en mi examen final, pero no pude y estaban muy desprec- muy tristes porque no pude lograr buenas notas en mi examen final. Pero, ahh [AV] yo, ahhh [AV], yo di

examen de universidad [INN], que es una de las mejora-, mejores universidades del Asia y yo logré una buena nota y ellos, como mis padres, estaban muy felices y eso fue día más feliz de mi vida.

### Informante 5 3b

I1: Sí, hace dos semanas estaba con mis amigos en la sala de mi habi-, de mi casa y estábamos hablando sobre la comida y estábamos discutiendo que qué quieres, qué se quiere comer, qué ha comido y todo eso y yo quería decirles que he comido ave en España, pero eh [AV] he dicho que he comido pájaro y, y ellos no, ellos eh [AV] empezaron a reír y no entendí por qué y luego ah [AV] una, una amiga de España me dijo que pájaro significa masturbación y, y no sabía y eso fue divertido, ¿ya?

### Informante 5 4a

I1: Este encuesta se ha realizado para investigar ah [AV] l- las razones para leer en Latinoamérica, para América Latina, ah [AV] número de lectores y razones para no leer. Entonces en eh [AV] casi, ¿solamente América Latina? ¿sí?, y casi cincuenta y cinco por ciento de las personas ah [AV] lee libros en Argentina, Argentina es el país que tiene ah [AV] los mayores lecturas, lectores en América Latina y México es el país que tiene el m-, ah [AV] los menos lectores de libros. Y eh [AV] la segunda encuesta tiene la cantidad de libros leído del año y según el estudio, eh [AV] el estudio se dice que Chile tiene mmm [AV] personas que leen ah [AV] libros, que leen más libros al año, ah [AV], digamos cinco o cuatro libros por persona en América Latina y Colombia tiene los menos números de lectores que leen ah [AV] libros cada año, como dos, y ya. Y ahora, l- las razones para leer y hay, hay cinco razones en, en el estudio y quie-, los entrevistados han, han decidido, han de- dicho, han dicho ah [AV] como por conocimientos generales, por exigencia acadmia, por placer, por actualización profesional, por exigencias labores, Y esas 5 razones habían describi- descrito por 5 colores y en el estudio y según el estudio, Argentina tiene ah [AV], tiene ah [AV], eh [AV] lectores que leen ah [AV] libro por placer como sesenta por ciento ah [AV] de los lectores y Colombia ah [AV] tiene los menos ah [AV] lectores ah [AV] que leen par- por actualización profesional y ayy, y, y México los, lectores leen libros, para, ah [AV] por conocimientos generales. Y el último es las roz- son las razones para no leer los libros. Y hay dos razones: uno, por falta de tiempo; du-, segundo, por desinterés / no gusta leer. Y Colombia tiene los máximos números de lecturas que, que han dicho que no, no uff, ah [AV] no leen libros por falta de tiempo y Brasil ah [AV] es l-, es el país donde los lectores han dicho que no leen libros por desinterés o porque ellos les no gustan leer, no les gustan leer, sí. Y, y Chile es el país que tiene los menos números de lectores que mmm [AV], casi dos, ah [AV] veintiocho por ciento de los lectores que han dicho que no leen libros por falta de tiempo.

### Informante 5 4b

I1: Como podemos ver en, en las gráficas que mmm [AV] la población está aumentando cada año y en la gráfica ah [AV] la gráfica está empezando con cero y está avanzando ah [AV] cada año y, con cada año, la población está creciendo y, y también en la otra gráfica podemos ver que con, con aumen-, como con crecimiento de la población los recursos y alimentos per, per capita están bajando, estás desmuyen-,



desmiyendo, -endo, sí. Y yo creo que la protección de los recursos de naturales son muy muy importantes porque no podemos ehh [AV] rigenerar ahh [AV], los recursos naturales y yo creo que podemos proteger los recursos naturales ahhh [AV] si usamos protección porque si usamos protección, la población no va a crecer más y la, la razón, ahhh [AV], más importante para, para ahhh [AV], mm [AV], ahhh [AV], hmm [AV], falta de recursos ah [AV] naturales ahhh [AV] es la población. Y al, la segunda razón para mmm [AV] ahhh [AV] desminuir de recursos ahh [AV] naturales es el sobreuso de los recursos neturales y yo creo que desde, bajo mi punto de vista, tenemos que ahh [AV] pensar más en proteger los recursos naturales, tenemos que ahhh [AV], pensar en ahhh [AV] bajar nuestra ahhh [AV], nuestro uso de ahhh [AV], recursos na- naturales como, ahhh [AV] petróleo y gas y es que en cada casa hay, hay ohh [AV] los números de carro es por, per- las personas y tenemos que bajar esa, tenemos que ta- tratar usar ahhh [AV], menos carros y los instrumentos, los máquinas que usan petróleos y recursos naturales. Y otro es la, tenemos que pensar en contaminación también porque ahhh [AV] cuand- cuan- ahhhh [AV] aumenta ahh [AV] de contaminación ahhh [AV], los recursos naturales están afectan- están, ahh [AV], la contaminación está afectandos los recursos naturales y tenemos que ahhh [AV] cuidar nuestra, nuestro ambiente. Tenemos que ahh [AV] pensar en, en maneras como podemos proteger ahh [AV] los recursos naturales ahh [AV], tenemos que pensar en plantar más ahh [AV], árboles, más plantas para crear más recursos naturales y ahhh [AV], tenemos que dejar ahh [AV] cortar, cortar los bosques ahhh [AV], ¿cómo se dice?, ahh [AV], sí, y, ehh [AV], ahhh [AV], y tenemos que dejar la contaminación de agua porque agua es muy importante para nuestra vida y es un recurso natural y ahhh [AV], como ah [AV] contaminación de agua y, y sí, y, también tenemos que usar protección para ahhh [AV] desminui - minuir la población y ya, y ya.