Universidad Pedagógica Nacional

Francisco Morazán

Vicerrectoría de Investigación y Postgrado

Dirección de Postgrado

Maestría en la Enseñanza de Lenguas

Tesis de Maestría

La transferencia lingüística del Español en el desarrollo de la escritura del Inglés en estudiantes del I nivel de la Universidad José Cecilio del Valle de Comayagua

Tesista

Oscar Cáceres Donaire

Asesora de Tesis

Ph.D. Gloria E. Ulloa

Asesor Metodológico

Ph.D. René A. Noé

Tegucigalpa, M.D.C., Junio de 2013

La transferencia lingüística del Español en el desarrollo de la escritura del Inglés en estudiantes del I nivel de la Universidad José Cecilio del Valle de Comayagua

Universidad Pedagógica Nacional

Francisco Morazán

Vicerrectoría de Investigación y Postgrado

Dirección de Postgrado

Maestría en la Enseñanza de Lenguas

Tesis de Maestría

La transferencia lingüística del Español en el desarrollo de la escritura del Inglés en estudiantes del I nivel de la Universidad José Cecilio del Valle de Comayagua

Tesista

Oscar Cáceres Donaire

Asesora de Tesis

Ph.D. Gloria E. Ulloa

Asesor Metodológico

Ph.D. René A. Noé

Tegucigalpa, M.D.C., Junio de 2013

AUTORIDADES

M.Sc. **DAVID ORLANDO MARÍN LÓPEZ.**
Rector

M.Sc. **HERMES ALDUVÍN DÍAZ LUNA**
Vicerrector Académico

M.Sc. **RAFAEL BARAHONA LÓPEZ.**
Vicerrector Administrativo

YENNY AMINDA EGUIGURE TORRES. Ph.D.
Vicerrectora de Investigación y Postgrado

M.Sc. **GUSTAVO ADOLFO CERRATO PAVÓN.**
Vicerrector del CUED

M.Sc. **CELFA IDALISIS BUESO FLORENTINO**.
Secretaria General

JENNY MARGOTH ZELAYA MATAMOROS. Ph.D.
Directora de Postgrado

Tegucigalpa, M.D.C., junio de 2013

Terna Examinadora

Esta tesis fue aceptada y aprobada por la terna examinadora nombrada por la Dirección de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, como requisito para optar al grado académico de Máster en la Enseñanza de Lenguas.

Tegucigalpa M.D.C., 18 de Junio de 2013

M.Sc. Ana Melissa Merlo Romero
Examinador(a) presidente(a)

M.Sc. Sonia Patricia Guity López
Examinador(a)

Ph.D.Gloria Ester Ulloa Cáceres
Examinador(a)

Oscar Cáceres Donaire
Tesista

Agradecimiento

Al soberano Dios de la creación quien me ha dado la sabiduría para lograr una más de mis metas propuestas.

A la Dra. Gloria E. Ulloa y al Dr. René A. Noé por su valioso apoyo profesional y humano.

A la Universidad “José Cecilio del Valle” de Comayagua por su disposición y colaboración para la realización de este tipo de estudios.

A mi familia por el sacrificio de soportar mi ausencia durante el tiempo que me tomó realizar mi estudio, sin embargo, son mi inspiración.

A todos mis amigos y colegas quienes confían plenamente en mí y me impulsan a seguir adelante.

Índice

Agradecimiento ----------7
Glosario de términos ----------11
Introducción----------13
Capítulo 1: Objeto de estudio---------- 15
1.1. Planteamiento del Problema ---------- 15
1.2 Problema de investigación ---------- 17
1.3 Objetivo ---------- 18
1.3.1 Objetivo General ---------- 18
1.3.2. Objetivos Específicos ---------- 18
1.4. Preguntas de Investigación ---------- 19
1.5. Justificación de la Investigación---------- 20

Capítulo 2: Marco Teórico ---------- 22
2.1. Antecedentes históricos sobre la enseñanza de lenguas ---------- 22
2.2. Metodología para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras ---------- 24
2.2.1 Principales Corrientes Metodológicas de la Enseñanza de Lenguas y la pronunciación ---------- 26
2.3 En torno al aprendizaje de lenguas divergentes en ambientes extranjeros ------ 27
2.4 Competencia comunicativa ---------- 30
2.5 Español e inglés: lenguas familiares o extrañas ---------- 31
2.6 Lenguas Indo-europeas ---------- 34
2.7 Diferencias y semejanzas entre el español y el inglés: algunos alcances -------- 39
2.8 Transferencia e interferencia Lingüística ---------- 41
2.8.1 Transferencia Lingüística ---------- 44
2.8.2 Interferencia Lingüística ---------- 45
2.9 Interferencia en el aprendizaje de lenguas---------- 47
2.9.1 Las disciplinas lingüísticas y la interferencia lingüística ---------- 49
2.10 Interlengua ---------- 55
2.10.1 El estudio de la interlengua ---------- 58
2.11 La Fosilización ---------- 64
2.12 El aprendizaje y la Adquisición de una Lengua ---------- 65
2.12.1 La teoría lingüística sobre la adquisición de la gramática de la IL ---------- 67
2.13 Conciencia lingüística ---------- 67

Capítulo 3: Marco metodológico ---------- 70
3.1 Enfoque de la investigación ---------- 70
3.2 Alcances del estudio ---------- 71
3.3. Categorías de análisis ---------- 72
3.4. Matriz de categorías de análisis ---------- 73
3.5 Selección de los sujetos y los participantes de la investigación ---------- 74

3.6. Recolección de la información ---------- 75
3.7 Análisis de datos ---------- 77

Capítulo 4: Organización y Análisis de datos ---------- 78
4.1. El Cuestionario ---------- 78
4.1.1 Modalidad en que estudió su secundaria ---------- 79
4.1.2 Años que cursaron la asignatura de inglés en secundaria ---------- 80
4.1.3 Horas clases de inglés por semana ---------- 81
4.1.4. Cursos de inglés recibidos además de las clases en la secundaria ------- 82
4.1.5 Nivel de inglés en el cual se ubican los participantes ---------- 83
4.1.6 Lenguas que hablan los participantes ---------- 83
4.1.7 Percepción de los participantes sobre el aprendizaje de inglés ---------- 84
4.2 Análisis ---------- 86
4.3. Ejercicio de producción escrita en inglés de los participantes ---------- 88
4.4 Modelo para la clasificación y análisis de elementos obtenidos en la interlengua de los estudiantes ---------- 90
4.5 Elementos encontrados en la interlengua de los participantes ---------- 95
4.5.1 Análisis: Elementos encontrados en la interlengua de los participantes -- 96
4.5.2 La ausencia de material lingüístico propio de la L2 ---------- 97
4.5.3 La transferencia de material lingüístico de la gramática de la L1 ---------- 97
4.5.4 La sobregeneralización o hipergeneralización del material lingüístico de la L2 ---------- 98
4.5.5 La estrategia de comunicación en la L2 ---------- 99
4.5.6 La transferencia semántica de la L1 a la L2 ----------100
4.5.7 La regresión involuntaria ----------101
4.5.8 La transferencia sintáctica de la L1 a la IL ----------102
4.5.9 La transferencia de material gramatical de la L1 a la IL ----------104
4.5.10 Errores sintáctico-semánticos ----------104
4.5.11 La coexistencia de dos elementos de transferencia ----------105
4.6 Resultados de la entrevista al alumno ----------105
4.7 Entrevista a los expertos ----------111
4.8 Triangulación: las entrevistas y el material lingüístico producido por los participantes ----------112

Capítulo 5: Conclusiones y recomendaciones ----------114
5.1 Conclusiones ----------114
5.2 Recomendaciones ----------118
5.3 Recomendaciones para estudios adicionales ----------119
Referencias bibliográficas ----------120
Fuentes de origen impreso ----------120
Fuentes de origen digital ----------123
Anexos ----------127

Índice de ilustraciones y tablas de resultados

1. Índice de ilustraciones

Ilustración 1 Indo-European Languages..... 36
Ilustración 2 The Indo-European Languages..... 38
Ilustración 3 Matriz de categorías de análisis..... 73

2. Índice de tablas de resultados de la información obtenida por el cuestionario

Tabla 1. Modalidad en que estudió su secundaria 80
Tabla 2. Años que cursaron la asignatura de inglés en secundaria 80
Tabla 3. Horas clases de inglés por semana..... 81
Tabla 4. Cursos de inglés recibidos además de las clases en la secundaria 82
Tabla 5. Nivel de inglés en el cual se ubican los participantes..... 83
Tabla 6. Lenguas que hablan los participantes 84
Tabla 7. Percepción de los participantes sobre el aprendizaje de inglés 86
Tabla 8. Elementos encontrados en la interlengua de los participantes..... 95

Glosario de términos

Lengua Materna (LM): o L1 se entiende la primera lengua que aprende un ser humano en su infancia y que normalmente deviene su instrumento natural de pensamiento y comunicación. Muchas veces se le conoce como lengua nativa y, con menor frecuencia como lengua natal. Es la lengua aprendida por el sujeto durante su infancia en el medio familiar directo. Diccionario de términos de clave ELE (1997 - 2013)

Primera Lengua (L1) es aquella que se aprende en condiciones naturales y en ambiente familiar, no así para otros (grupos indígenas) que es la lengua que aprenden en los centros educativos y lengua oficial en su país. Diccionario de términos de clave ELE (1997 - 2013)

Lengua meta (LM/LO) De acuerdo al Diccionario de términos de clave ELE (1997 - 2013) en didáctica de las lenguas se emplea el término **lengua meta** para referirse a la lengua que constituye el objeto de aprendizaje (LO). El término Lengua Meta, engloba los conceptos de lengua extranjera (LE) y de segunda lengua (L2). Es común que en ocasiones estos tres términos se emplean como sinónimos, no obstante, el término lengua meta excluye al de lengua materna (L1). Diccionario de términos de clave ELE (1997 - 2013)

Segunda lengua es la que se habla en la comunidad que habita el que la aprende; o sea que el aprendiente tiene acceso directo a esa lengua en el lugar donde reside. Un ejemplo es aprender inglés en Los Estados Unidos. Diccionario de términos de clave ELE (1997 - 2013)

Lengua extranjera es la que se aprende en una comunidad en la que ésta no tiene presencia mayoritaria de hablantes, es decir se trata de aquella lengua a la que el aprendiente no tiene acceso directo en su comunidad lingüística habitual. Diccionario de términos de clave ELE (1997 - 2013)

Interlengua (IL): La interlengua es definida por Selinker (1972, pp. 83-84) como la gramática intermedia entre la gramática de la primera lengua y la gramática de la segunda lengua. "…un sistema lingüístico independiente sobre la base de los datos observables que resultan de los intentos del alumno en la producción de una norma de la LO."

Transferencia positiva: La transferencia positiva es el fenómeno resultante de emplear con éxito por parte de los estudiantes elementos propios de una lengua primera lengua en los intentos de producción de otra lengua. El aprendiente de una LE tiende a relacionar la nueva información con sus conocimientos previos; esta estrategia le posibilita un aprendizaje significativo. Diccionario de términos de clave ELE (1997 - 2013)

Interferencia / Transferencia Negativa: Interferencia es un término usado en didáctica de la lengua extranjera y en psicolingüística para referirse a los errores cometidos en la L2, supuestamente originados por su contacto con la L1; es sinónimo de *transferencia negativa.* Diccionario de términos de clave ELE (1997 - 2013)

Conciencia Lingüística (Language Awareness): La conciencia del lenguaje puede ser definida como: "Conocimiento explícito sobre el lenguaje, y la percepción consciente y la sensibilidad en el aprendizaje de la lengua, la enseñanza de la lengua y el uso de la lengua" **(**Association for Language Awareness, 2012).

Introducción

A diferencia del desarrollo de la lengua materna (LM) cuyas etapas del desarrollo ocurren a muy temprana edad y en condiciones muy particulares, el aprendizaje de una segunda lengua (L2) cuenta con un componente muy particular y es el hecho de que cuando se intenta aprender una L2 ya se ha desarrollado la gramática de la primera lengua (L1). Esta es la condición particular de los participantes en este estudio, y este hecho hace que experimenten, consciente o inconscientemente, la constante transferencia de la gramática de la L1 al momento de intentar producir textos orales o escritos en la L2. Los textos escritos han sido el campo específico de estudio.

En este estudio, además de describir los elementos de transferencia lingüística de la L1 a la L2 ocurrentes en las producciones escritas de los estudiantes del inglés I de la Universidad "José Cecilio del Valle" de Comayagua, también se analizó otros elementos lingüísticos que forman parte de su amplia y variada Interlengua (IL). Es así pues, que fueron analizados los elementos que caracterizan la interlengua de los participantes de este estudio y que se vuelven visibles al momento de producir material lingüístico escrito al pretender un dominio de la gramática de la L2.

Este documento muestra las distintas fases del estudio, iniciando con la descripción del objeto de estudio; el marco teórico fundamentado en la teoría provista por expertos en la rama de la lingüística aplicada al aprendizaje de segundas lenguas; el marco metodológico empleado; la presentación de los datos obtenidos seguido de la clasificación y su análisis respectivo, y finalmente se plantean las conclusiones y recomendaciones para estudios adicionales.

En el primer capítulo se plantea como objeto de estudio la transferencia lingüística de la L1 a la L2, y la descripción de otros elementos que coexisten en la Interlengua (IL) de los estudiantes. Seguidamente se describe el problema en estudio, dando cuenta de cómo los estudiantes se enfrentan a la transferencia positiva y la transferencia negativa o interferencia.

La fundamentación teórica presentada en este informe provee los insumos necesarios para el análisis del problema en estudio y la forma en que este puede ser abordado en la búsqueda de soluciones. Al profundizar en el estudio de la trasferencia lingüística se llega al análisis de la IL del estudiante en la cual residen distintos elementos lingüísticos. Dentro de estos elementos encontrados se incluye, entre otros, la transferencia de elementos sintácticos y semánticos de la L1 a la L2, la fosilización y la sobregeneralización de reglas de la L2. Se menciona además algunos estudios de la IL de Adjemian (1982) y Selinker (1972) quienes a través de modelos para su análisis concluyen que la interlengua de cada aprendiz es diferente y que además varía de estudiante a estudiante y en las distintas etapas del aprendizaje de una L2. Lo anterior llevó a crear un modelo propio para el análisis a partir de los elementos encontrados en la interlengua de nuestros estudiantes.

En el capítulo del marco metodológico se describe el enfoque del estudio, cuya naturaleza es de carácter cualitativa, además de presentar los alcances del mismo, las categorías de análisis y la matriz respectiva. Se detalla también, el proceso de selección de los sujetos y los participantes en el estudio. Posteriormente, se describen las técnicas empleadas en la recolección y análisis de la información, seguido de su categorización y análisis. Dentro del análisis de resultados se presenta la triangulación de los datos obtenidos de los instrumentos aplicados a los participantes, la entrevista a los expertos y el análisis de los elementos encontrados en la interlengua los participantes.

Finalmente, se presenta un análisis de la variedad de elementos encontrados en la interlengua de los participantes y como estos elementos se relacionan con la falta de conciencia lingüística que ellos tienen sobre las diferencias y afinidades en la gramática de la L1 y la L2. Por otro lado, dentro de las sugerencias de estudios adicionales que contempla este estudio está el relacionado con la transferencia lingüística de la L1 a la L2 en la producción oral, y la elaboración de un manual de estrategias metodológicas para evitar tal fenómeno.

Capítulo 1: Objeto de estudio

1.1. Planteamiento del Problema

El proceso de desarrollo de competencias comunicativas en una segunda lengua toma en muchas ocasiones más tiempo del que el estudiante y el profesor desearían; y en muchos de los casos hace que el estudiante pierda el interés al extremo de frustrarse en el intento de conseguirlo. Más preocupante aún, es el caso en el cual el estudiante llega al punto de abandonar la clase, resignándose a perderla y a repetirla. Sin embargo, nada de esto les asegura que en un futuro triunfarán pues las causales persistirán ya sean estas provocadas por ellos mismos inconscientemente, o por procesos lingüísticos que intervienen en el desarrollo de competencias comunicativas.

Pese a que al iniciar sus estudios universitarios estos estudiantes ya han cursado la asignatura de inglés durante al menos cinco años o más en casos específicos (tercer Ciclo de Educación Básica o tres años de Ciclo Común y dos o tres años de Bachillerato) el rendimiento en el desarrollo de competencias comunicativas es relativamente bajo (excepto por los estudiantes que provienen de escuelas con programa bilingüe o aquellos que han tomado cursos de Inglés). En muchas de las producciones lingüísticas tanto de escritura como de lengua orales de los estudiantes se encuentran elementos lingüísticos particulares que reflejan la intrusión de la L1 en la producción escrita en la L2. Esta transferencia de elementos lingüísticos del español a los intentos de producción en inglés podrían ser un aspecto positivo (transferencia positiva) o negativo (transferencia negativa o interferencia) para el desarrollo de competencias comunicativas en la L2.

Diversos pueden ser los factores que intervienen en el proceso de desarrollo de competencias comunicativas en la segunda lengua; sin embargo, el interés de este estudio está centrado en describir el fenómeno de la transferencia lingüística de la L1 presente en el desarrollo de la competencia de escritura en la L2 por parte de los estudiantes. Por otro lado, es necesario definir como la conciencia lingüística

(Language Awareness) que los estudiantes tienen de las diferencias y afinidades de la L1 con respecto a la L2 se relaciona con dicha transferencia lingüística.

Este fenómeno de transferencia sintáctica en la escritura, y que afecta en algunos de los casos positivamente (transferencia positiva) pero en otros de forma negativa (transferencia negativa) podría ser adjudicado, de cierto modo, al hecho de no poseer competencias lingüísticas en la gramática de la LM. Sin embargo, la transferencia interlingüística no es el único elemento detectable en las producciones de la interlengua (IL) del estudiante. El alumno inconscientemente interfiere en su propio proceso de aprendizaje de la L2 al interpretar a su manera las diferencias y afinidades del inglés con respecto al español.

Existe una cantidad considerable de mitos que el alumno mantiene sobre la lengua inglesa en comparación con el español y viceversa, que les da una falsa percepción de dificultad para alcanzar competencias comunicativas en la L2. Por ejemplo, es común escuchar a los alumnos decir que en inglés al escribir se hace “al revés” comparado con las oraciones en español, refiriéndose a la relación sintáctica del sustantivo y el adjetivo en las oraciones. Otra percepción muy común de los estudiantes de inglés como segunda lengua es la idea que “el inglés se escribe de una forma y se pronuncia de otra”, sin darse cuenta que lo que ocurre en realidad es que ellos están aplicando sonidos de la fonética de su L1 al producir textos orales en la L2. Estas erróneas ideas se reflejan al momento que intentan producir textos en lengua escrita o en lengua oral, pues transfieren elementos de la gramática de la L1 y los aplican a la gramática de la L2 que están aprendiendo produciendo con esto su propia interlengua.

El desconocimiento o la falta de conciencia lingüística de las diferencias y afinidades sintácticas entre la L1 y la L2 en muchas ocasiones causan dificultades en los estudiantes de lenguas en el desarrollo de competencias comunicativas. Esta falta de conciencia provoca la transferencia de elementos sintácticos de la L1 a la L2 que se pueden observar en la gramática de su interlengua, entendiendo por el término “gramática” el sistema de estructuras formales que componen una lengua.

Se Debe ubicar el fenómeno de la transferencia lingüística en la interlengua del estudiante, y para ello es necesario definir este término. Interlengua es, en palabras de Selinker (1972, pp. 83-84) "…un sistema lingüístico independiente sobre la base de los datos observables que resultan de los intentos del alumno en la producción de una norma de la LO. Llamaremos "Interlengua" (IL) a este sistema lingüístico". Este autor además asevera que las producciones de cada estudiante son diferentes unas de otras.

La transferencia lingüística incide directamente el desarrollo de la competencia comunicativa de escritura y es hasta cierto punto un obstáculo para que ésta se acerque a la gramática de la lengua en objeto de aprendizaje (LO). Es por tanto necesario descubrir los factores que impulsan a la trasferencia que ocurre de la L1 en el desarrollo de las competencias comunicativas en la L2 y su incidencia en el bajo rendimiento por parte de los estudiantes en el aprendizaje de misma. Pero además es también necesario dar solución a este fenómeno lingüístico ocurrente en la interlengua del estudiante a través de estrategias didácticas que permitan que el procesos de transición de la gramática de la IL a la de la LO se lleve a cabo en el menor tiempo posible para así evitar el estancamiento en esta etapa y la fosilización de material gramatical característico de la interlengua.

1.2 Problema de investigación

El bajo rendimiento en el desarrollo de competencias comunicativas en la lengua extranjera que demuestran los estudiantes del primer nivel de inglés en el nivel de Educación Superior en nuestro país es un tema necesario de estudiar a profundidad, pues el esfuerzo económico y el tiempo dedicado a tal tarea, tanto por parte de los estudiantes como por los profesores, no es equivalente a los resultados obtenidos. Dentro de los factores que intervienen en el desarrollo de las competencias comunicativas en la L2, la transferencia lingüística es el que está presente desde los primeros intentos de producción de lenguaje de los estudiantes. Este fenómeno afecta a los estudiantes que están en proceso de aprendizaje de una L2, cuyos referentes gramaticales a los que se recurre al momento de producir material escrito son los de la L1. Esto da como resultado la Interlengua, cuya característica principal

es la variabilidad entre estudiantes, y que incluye elementos de transferencia sintáctica, semántica y cultural.

Pese a que el tránsito por la fase de la interlengua en el aprendizaje de una L2 es algo inevitable, esta etapa podría prolongarse por más tiempo de lo debido, a tal grado que muchos estudiantes se detienen en este punto. Por otro lado, la consciencia lingüística de las diferencias entre la L1 y la L2 podrían ser de mucha importancias en el desarrollo de competencia comunicativa de escritura en la LO. Estos factores deberán ser descritos para luego desarrollar estrategias metodológicas que permitan obtener los resultados deseados en el aprendizaje del inglés por parte de los estudiantes.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

Esta investigación tiene como objetivo conocer los factores que intervienen en la trasferencia lingüística ocurrente de la primera lengua en el desarrollo de la competencia de escritura en el idioma inglés como segunda lengua en los estudiantes de la Universidad José Cecilio del Valle de Comayagua a través de la descripción y análisis del material lingüístico producido por ellos.

1.3.2 Objetivos Específicos

1. Identificar los tipos de transferencia ocurrente en la escritura de textos de los estudiantes del I nivel de inglés de la Universidad José Cecilio del Valle de Comayagua.
2. Descubrir las razones que conducen al alumno a recurrir a la transferencia lingüística de elementos del sistema gramatical de la L1 en el desarrollo de la competencia de escritura en la L2.
3. Identificar si el estudiante es consciente de las afinidades y las divergencias de la L1 en relación a la L2.

4. Analizar si el hecho de que los estudiantes sean consciente o no de las divergencias y afinidades entre la L1 y la L2 ocasiona algún tipo de transferencia en el desarrollo de la competencia de escritura.
5. Analizar el material lingüístico producido por los estudiantes para comprender los elementos que intervienen en la transferencia lingüística que ocurre de la L1 en la escritura de textos en la L2.
6. Describir el fenómeno de transferencia para que los profesores de inglés de la Universidad José Cecilio del Valle elaboren y apliquen estrategias didácticas que le puedan servir al momento de enseñar la competencia de escritura.

1.4 Preguntas de Investigación

1. ¿Cuáles son los tipos de transferencias ocurrentes en la escritura de textos de la L2 producidos por los estudiantes de la Universidad José Cecilio del Valle de Comayagua?
2. ¿Cuáles son las razones que conducen al alumno a recurrir a la transferencia lingüística de elementos del sistema gramatical de la L1 en el desarrollo de la competencia de escritura en la L2?
3. ¿Es el estudiante consciente de las afinidades y las divergencias de la L1 en relación a la L2?
4. ¿Qué tipo de transferencia ocasiona el hecho de ser consciente de las divergencias y afinidades entre la L1 y la L2 en el desarrollo de la competencia de escritura?
5. ¿Cuáles son los elementos que intervienen en la transferencia que ocurre de la L1 en la escritura de textos de la L2 en el material lingüístico producido por los estudiantes?
6. ¿Qué estrategias o actividades didácticas pueden ser útiles para el docente al momento de enseñar escritura y que eviten la transferencia negativa de la L1 a la L2 en los textos producidos por los estudiantes?

1.5 Justificación de la Investigación

La enseñanza de lenguas extranjeras debe contemplarse como una de las prioridades fundamentales en la nueva sociedad de la información y el conocimiento. La lengua Inglesa ha tomado mucha importancia en el mundo entero tanto por su literatura, así como por la necesidad de comunicación en situaciones reales. En el caso específico de Honduras, el inglés ha sido adoptado como la lengua que está en segundo lugar en importancia, solo después del español, y así se ha convertido en la lengua oficial para ser enseñada en todos los centros educativos. Sin embargo, la tarea de aprender una L2, ha sido objeto de estudio por parte de lingüistas y sociolingüistas en el mundo entero por décadas.

Actualmente, y a nivel mundial, sigue siendo tema de debate el aprendizaje de una segunda lengua, aún cuando se ha avanzado en mucho en esta área y habiendo dejado atrás muchas practicas metodológicas que fueran funcionales en su momento. Con el transcurrir del tiempo las sociedades cambian y con ello también los enfoques para el abordaje del proceso de enseñanza y aprendizaje sufren innovaciones. Muchas de estas modificaciones a los enfoques en la enseñanza de lenguas se dan debido a las variantes necesidades de la sociedad moderna, pero también a las necesidades individuales. Ahora conocemos, por ejemplo, que las estrategias para el aprendizaje de una L2 se torna diferente de acuerdo al lugar en el que se esté llevando a cabo este proceso, y aún más, para cada persona que está intentando obtener tal meta.

Asimismo, gracias a los estudios lingüísticos y sociolingüísticos podemos decir que el ambiente de aprendizaje, el enfoque del texto que se está empleando y el contexto son factores significativamente influyentes en esta tarea, esto debido a las diferencias individuales de cada alumno y a la sociedad en que éste este inmerso. Es decir, los factores que intervienen en el aprendizaje o adquisición de una segunda lengua son para cada persona distintos de otras y de acuerdo al lugar en donde este proceso se esté desarrollando. Seguramente los países desarrollados seguirán invirtiendo esfuerzo y dinero para desarrollar teorías que den cada vez mejores resultados en esta ocupación.

En el plano nacional, la relevancia de este trabajo de investigación es el interés de contribuir con la comunidad educativa del nivel Universitario proveyendo a los profesores materiales de análisis sobre algunos aspectos teóricos que subyacen al aprendizaje del inglés en condiciones específicas en Honduras. Como resultado de estos logros de investigación, el estudiante de inglés se verá beneficiado en su proceso de aprendizaje desde sus primeros intentos de producción para establecer una base sólida, y así evitar esfuerzos infructíferos y frustrantes. Para tal efecto, este estudio se propone analizar algunos de los elementos que interfieren en el desarrollo de la competencia comunicativa de escritura en el primer nivel de inglés de la Universidad José Cecilio del Valle de Comayagua.

El fenómeno de transferencia lingüística se puede considerar un factor que interrumpe el progreso del estudiante en su interlengua para que ésta se aleje del sistema gramatical de la L1 y transite en menor tiempo al sistema de la gramática de la LO. Este estudio está centrado en el análisis del material lingüístico escrito por los estudiantes, describiendo los elementos que conforman su interlengua, y tomando como punto de partida para su análisis la conciencia lingüística de los participantes sobre las afinidades y divergencias entre ambas lenguas, el historial de aprendizaje que ellos tienen y las falsas percepciones que tienen acerca del aprendizaje del inglés.

Consecuentemente, es de interés particular del investigador que el estudiante del nivel I de Inglés de la Universidad José Cecilio del Valle y de cualquier otra universidad del país con las mismas características no vea el aprendizaje de la lengua inglesa como un esfuerzo infructuoso y alejado de los resultados deseados que le hace invertir mucho tiempo y esfuerzo económico. Por lo que este estudio busca responder una de las preguntas que subyacen al aprendizaje de una segunda lengua y es la relacionada con la transferencia lingüística existente de la L1 a la L2 en el desarrollo de la competencia comunicativa de escritura.

Capítulo 2: Marco Teórico

2.1. Antecedentes históricos sobre la enseñanza de lenguas

Es muy difícil precisar cuándo comenzó la enseñanza de Lenguas; sin embargo, Martín y Nevado (2009) apuntan que la enseñanza de lenguas extranjeras ha estado siempre presente a lo largo de la historia, además agregan que el periodo comprendido entre los siglos XVI-XVIII es el momento en que las lenguas modernas alcanzan su máxima difusión, convirtiéndose desde entonces en motivo de interés y estudio. A través del tiempo ha ido evolucionando la forma en que la enseñanza de lenguas ha sido abordada, y esto debido a las reflexiones de ciencias que han surgido de esta necesidad como la lingüística y más recientemente la Lingüística Aplicada, la sociolingüística, la neurolingüística y otras disciplinas relacionadas con los procesos que subyacen al aprendizaje de una lengua ya sea esta lengua materna (LM) o segunda lengua (L2).

En Honduras la enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (LE) se remonta a antes de la década de los 50s y de acuerdo al Currículo Nacional Básico (CNB) de Honduras (2001) su inicio fue debido, principalmente, a las fuertes relaciones históricas, económica, culturales y sociales con los Estados Unidos. Martín y Nevado (2009) a este respecto señalan que la necesidad por comunicarse y establecer lazos de unión entre los diferentes pueblos y culturas es un denominador común en la historia del hombre. De ahí la necesidad que en Honduras debe darse la importancia que merece al aprendizaje del inglés. Sin embargo, esto no solo debe ser reflejado en el hecho de implementar la enseñanza del inglés en los primeros ciclos de educación básica o pre-básica, sino además de ello, lograr la finalidad principal para la cual se aprende una L2 y es el intercambio cultural y las relaciones de tipo económico entre países por razones ya sean estas particulares o de grupo.

Los métodos utilizados para la enseñanza de lenguas han ido en evolución dando paso uno a otro a través del tiempo, y aplicando los avances científicos alcanzados por ciencias afines a la lingüística, como la sociolingüística, la

psicolingüística y la neurolingüística. Estas ciencias han dado valiosos aportes, sobre todo, para desarrollar teorías que explican el proceso de adquisición de una segunda lengua. Los métodos han recorrido un largo camino, a partir del uso del método de traducción gramatical que es el más antiguo conocido, hasta la tecnología virtual utilizada en la enseñanza de las lenguas en la actualidad.

Por otro lado, se debe mencionar que el resultado del aprendizaje de una L2 depende no solo de la metodología a emplear para tal fin, sino que además está condicionado por las razones que motivan al estudiante a estar en la clase de inglés. Sumado a esto, las condiciones pedagógicas y socio-económicas del entorno son aspectos que intervienen en el proceso de aprendizaje de la L2. Otro factor de incidencia en el aprendizaje de una lengua es la condición de lenguaje en que éste proceso se desarrolla; el proceso de aprendizaje de LO puede ser en condición de segunda lengua o de lengua extranjera.

Se puede considerar que para el estudiante el desarrollo de una L2 es una actividad que se realiza por diferentes razones ligadas a su formación profesional, y solo en un porcentaje mínimo está ligada a un interés particular o motivación intrínseca por desarrollar competencias comunicativas en dicha L2. Sin embargo, para el profesor, el proceso de enseñanza de una L2 es un proceso consciente, un constante análisis y reflexión del andamiaje que va construyendo para que el aprendiz logre alcanzar su meta propuesta, ya sea ésta personal o profesionalmente motivada. Esto supone que enseñar una L2 no es un trabajo fácil, sino más bien, una tarea difícil de interiorización en los procesos que subyacen en el desarrollo de la gramática de la LO en el estudiante.

El aprendizaje, la adquisición o el desarrollo de una L2, términos que han sido punto de discusión por los lingüistas, se puede abordar desde dos perspectivas, la perspectiva de enseñanza o la del profesor de lenguas y la perspectiva de aprendizaje o la del estudiante. Ambas perspectivas tienen distintas concepciones, pero con algo en común, y es que ambos autores del proceso tienen la misma finalidad y por lo tanto sus esfuerzos deben ser orientados en la misma dirección y de forma consciente. Desde la perspectiva de la enseñanza existe una gama de

métodos, enfoques y estrategias didácticas que son en realidad un factor importante en el proceso de desarrollo de competencias en la L2. Desde el punto de vista del aprendizaje se enfrentan una serie que intervienen en los procesos cognitivos como ser aspectos psicológicos, neurológicos y sicológicos que subyacen en el dicho proceso. Otros factores que intervienen desde en el proceso visto desde la perspectiva del aprendizaje son: el filtro afectivo dentro del aula de clases, algunos errores de percepción sobre el aprendizaje de la gramática de la L2, mala experiencia con clases anteriores, y costumbres particulares a juegos de cambios de patrones gramaticales (trasladar oraciones afirmativas a negativas e interrogativas, del presente simple al pasado simple, del presente al futuro, etc.) o los ejercicios de traducción presentes en las actividades de clase.

De los aspectos presentes en el proceso de aprendizaje de una L2 antes mencionados, los que más frecuentemente son encontrados en el proceso de la producción de textos por parte de los estudiantes son: (1) la errónea idea de pensar que la mayoría de los vocablos escritos en Inglés no tienen relación alguna entre los fonemas y sus grafemas; esto es entre la palabra escrita y la palabra hablada; y (2) la constante práctica de traducción de la L1 a la L2 al momento de producir textos escritos, lo que los lleva a emplear la gramática de la L1.

2.2. Metodología para la Enseñanza de Lenguas

La metodología empleada en el proceso de Enseñanza de una lengua, ya sea ésta una lengua Materna, primera lengua, segunda lengua o lengua extranjera, es un factor muy influyente en los resultados obtenidos por parte de los estudiantes. Para poder profundizar sobre la metodología de enseñanza de lenguas, es preciso clarificar a cuál de estas perspectivas o condición de la LO se refiere de acuerdo al ámbito donde se lleva a cabo su proceso de aprendizaje y así ubicar este estudio en el ambiente correcto.

El diccionario de términos clave de ELE (1997 - 2013) hay diferencias muy marcadas entre los términos de LM, L1, L2, LE y LO. Por **Lengua Materna** o L1 se entiende la primera lengua que aprende un ser humano en su infancia y que

normalmente deviene su instrumento natural de pensamiento y comunicación. Muchas veces se le conoce como lengua nativa y, con menor frecuencia como lengua natal. Es la lengua aprendida por el sujeto durante su infancia en el medio familiar directo. Para algunos, la **Primera Lengua** es aquella que se aprende en condiciones naturales y en ambiente familiar, no así para otros (grupos indígenas) que es la lengua que aprenden en los centros educativos y lengua oficial en su país.

De acuerdo al diccionario de términos de ELE (1997 - 2013) en didáctica de las lenguas se emplea el término **lengua meta (LM)** para referirse a la lengua que constituye el objeto de aprendizaje (LO). El término Lengua Meta, engloba los conceptos de **lengua extranjera (LE)** y de **segunda lengua (L2)**. Es común que en ocasiones estos tres términos se emplean como sinónimos, no obstante, el término lengua meta excluye al de lengua materna (L1). **Segunda lengua** es la que se habla en la comunidad que habita el que la aprende; o sea que el aprendiente tiene acceso directo a esa lengua en el lugar donde reside. Un ejemplo es aprender inglés en Los Estados Unidos. Por último, la **lengua extranjera** es la que se aprende en una comunidad en la que ésta no tiene presencia mayoritaria de hablantes, es decir se trata de aquella lengua a la que el aprendiente no tiene acceso directo en su comunidad lingüística habitual.

Al analizar los términos anteriores, podemos decir que en nuestro país, se enseña el inglés como una lengua extranjera, siendo el español para la mayor parte de la población la lengua materna y primera lengua a la vez. Esto excluye a los pueblos indígenas cuya lengua materna es la de sus ancestros, el español viene a ser su segunda lengua mientras que el inglés sería su tercera lengua. Para cada una de estos ambientes de aprendizaje de la L2 han surgido distintos métodos, y más recientemente, enfoques para el abordaje de su enseñanza.

Existen diversos métodos y enfoques en el abordaje de la enseñanza de una lengua extranjera, la pregunta que surge es ¿Qué método debemos aplicar para la enseñanza del inglés en Honduras? ¿Existe un sólo método o varios aplicables a este contexto en particular? ¿Existe un método, métodos o enfoque más adecuados para la enseñanza del inglés con las características de nuestros alumnos? Para

poder responder a estas interrogantes con la mayor garantía de acierto, se debe considerar empezar por conocer los distintos métodos que se han empleado en la enseñanza de lenguas extranjeras y particularmente el inglés. No se trata aquí, por supuesto, de hacer un inventario exhaustivo de todos los métodos usados en el pasado, sino simplemente determinar los métodos y enfoques que han ido surgiendo para la enseñanza de la competencia comunicativa.

2.2.1 Principales Corrientes Metodológicas de la Enseñanza de Lenguas y la pronunciación

Kennedy (2000) enumera y describe entre las principales corrientes metodológicas de la enseñanza del inglés conforme han ido evolucionando a través de la historia. El método de la Traducción Gramatical (1466-1536). El Método Directo, La Vía Silenciosa, Sugestopedia, Aprendizaje del Lenguaje en Comunidad, Enfoque Natural, Método de la Lectura prominente en los Estados Unidos siguiendo al Comité de los Doce en 1900. Siguiendo al Estudio Moderno de Lenguas Extranjeras en 1928, ASTP y el Método Audio lingual (El Programa Especializado de la Armada para Entrenamiento ASTP, por sus siglas en inglés) fue un intensivo acercamiento especializado a la instrucción del lenguaje utilizado en 1940. Enfoques Tecnológicos desde 1920 clases de lenguas extranjeras han tenido acceso a equipos audio visual y a materiales como cintas, radios de ondas cortas, películas, grabadoras y cámaras de video. Métodos Cognitivos, Métodos Comunicativos, Método de Respuesta Física Total, Método de Respuesta Total Física en Cuentos, Método de Contenido Básico.

El diccionario de términos de ELE (1997 - 2013) aduce que a finales de los años 60 del algunos ingleses creyeron que el objetivo de aprender una LE era el desarrollo de la competencia comunicativa y no sólo de la competencia lingüística. Esta nueva concepción, como otras propuestas didácticas, florece con el debilitamiento del enfoque oral y del método audiolingüe y se fortalece con los aportes de varios campos de investigación tales como la lingüística funcional británica, la sociolingüística estadounidense, y la filosofía del lenguaje o pragmalingüística. Como resultado, los académicos europeos desarrollan enfoque

comunicativo como una alternativa acorde con la realidad social, política, económica y culturas de la Europa moderna.

Se toma el Enfoque Comunicativo como referencia de los métodos que desarrollan la competencia oral. De acuerdo con Durana (2002) “un método comunicativo es aquel que va dirigido directamente a aprender a hablar como los nativos (u otras personas que hablen dicho idioma), como lo hacen ellos, con los verbos, vocabulario y expresiones que ellos más emplean”. De la misma forma en que se aprende la lengua materna a muy temprana edad, con personas que lo hablan y teniendo como motivo la necesidad e interés de comunicación, así se concibe el aprendizaje de una L2 con el enfoque comunicativo. No obstante, este proceso se refiere al aprendizaje de una segunda lengua no en condición de lengua extranjera, lo cual ya se discutió antes y se encontraron diferencias en ambos procesos. Se puede decir que esas diferencias son similares a la comparación entre aprender una L1 y una segunda lengua en el mismo país. La primera lengua se adquiere a través del constante contacto con la misma, pero una segunda lengua en condición de lengua extranjera no permite tener esas circunstancias pues el tiempo que se está en contacto con ésta muchas veces se reduce a los 45 o 50 minutos durante tres días a la semana en el aula de clases.

2.3 En torno al aprendizaje de lenguas divergentes en ambientes extranjeros

El proceso de desarrollo de una Segunda Lengua o Lengua Extranjera tiene características particulares de acuerdo al lugar en donde se esté desarrollando esta actividad. Dichas características deben ser muy bien conocidas por el profesor de lenguas, de otra manera podrían convertirse en aspectos negativos para el aprendiz. Por ejemplo, el poco, o no contacto con hablantes nativos de la LO, hace que el alumno entre en contacto de una sola versión de la L2: la del profesor. Otra dificultad puede ser el desconocimiento de la cultura que está implícita en la lengua meta, y en su lugar un profesor o persona que con dificultad se comunica en dicha lengua. Esto podría complicar aún más el proceso de aprendizaje o adquisición de la L2, pues es necesario que siendo profesores de lenguas no solo se posea el conocimiento básico

sobre la misma, sino también ser consciente de los procesos que subyacen en su desarrollo. Se habla de procesos pedagógicos, psicológicos así como sociológicos y culturales de la L2. En muchas ocasiones sucede que los alumnos adquieren conocimiento en una L2 que eventualmente tienen que desaprender, y con suerte se logra, empero en muchos casos tal conocimiento sigue el camino de la fosilización.

Calvi (2004) se refiere al aprendizaje de lenguas extranjeras diciendo que:

> *La tipología de los alumnos, su nivel de conciencia metalingüística y el enfoque metodológico adoptado por el profesor son todas variables que inciden en las prestaciones obtenidas; pero la detección de divergencias e irregularidades se da en todo caso, por mucho o poco tiempo que se dedique a la gramática o a la reflexión explícita. (p. 10)*

Calvi (2004) afirma además que aún cuando las lenguas provengan de una misma raíz, como el caso del español y el italiano, tienen muchas divergencias. Estas lenguas al inicio aparentan ser muy fáciles de aprender, pero a medida se profundiza en aspectos gramaticales aparentemente similares a ambas lenguas son completamente diferentes. Estas falsas percepciones de las afinidades entre ambas lenguas podría engañar al aprendiz del español como segunda lengua con respecto al italiano o viceversa, hasta el punto que un estudiante de francés como segunda lengua, podría haber obtenido un mayor dominio en un año, que un estudiante de Italiano ambos con Español como lengua materna.

De acuerdo a González (2002), las escuelas lingüísticas y su aporte a la enseñanza de lenguas han sido en gran medida muy importantes, al igual que sus avances en la materia. Los aportes de las últimas cinco décadas han llevado a un entendimiento más claro sobre los procesos que subyacen el desarrollo de competencias en una segunda lengua.

En el artículo “La influencia de La Lingüística en la enseñanza de lenguas (autor desconocido; s.f) se postulan varias escuelas lingüísticas, dentro de ellas está la ***gramática generativa*** que sostiene que para llegar a dominar una segunda lengua hay que procurar crear la mayor competencia posible en dicha lengua, desarrollando

en el alumno una gran capacidad creativa de tal modo que el alumno no solo memorice una lista de palabras, sino que pueda conocer las reglas subyacentes y así logre comprender y construir oraciones con corrección. Esta teoría lingüística chomskiana (su precursor es Noam Chomsky) supuso el abandono de metodologías muy definidos, rígidos y dogmáticas en la enseñanza de Lenguas segundas.

Un segundo alcance fue La ***perspectiva comunicativa*** la cual planteó que la lengua, además de estructuras gramaticales, es, sobre todo, un instrumento de comunicación, por lo que la enseñanza de una segunda lengua ha de centrarse en el acto de habla principalmente. La pronunciación, el léxico y la sintaxis son los medios para conseguir el fin de la comunicación interpersonal. Por último está La ***lingüística contrastiva*** que postula que las dificultades o ***interferencias*** que el alumno pueda tener en el aprendizaje de una segunda lengua pueden ser previstas contrastando la fonética, la morfología y la sintaxis de dos lenguas para predecir dichas dificultades. En este sentido, la lingüística contrastiva se postula como una de los enfoques utilizados en la enseñanza de segundas lenguas que son afines con la lengua materna o primera lengua, pero también puede ser utilizada en la enseñanza de una lengua divergente a la lengua materna, como el caso del inglés en Honduras.

En este punto surgen algunas preguntas que pueden guían este trabajo de investigación. ¿Qué papel juegan las divergencias en proceso de adquisición de la L2? ¿En qué niveles podría ser el alumno capaz de ser consciente de las divergencias entre su L1 y la L2? ¿Cuál debe ser el rol del profesor de lenguas para ayudar al alumno a enfrentar este proceso? ¿Aumenta la conciencia de las divergencias entre la L1 y la L2 en los niveles intermedios de competencia? ¿Disminuye la transferencia o interferencia automáticamente en el nivel avanzado? Probablemente no todas estas preguntas tengan respuesta aún, pues la mayoría de los estudios desde Selinker (1972) hasta los más recientes se han enfocado, y en muy poca medida, a la descripción y análisis de la interlengua del aprendiz de L2 y no en la búsqueda de soluciones a este fenómeno. De no trabajar estrategias de forma consiente por parte del profesor en el proceso de aprendizaje, el alumno tenderá a menudo a emplear la estrategia de la transferencia de la gramática conocida por ellos, la gramática de la L1.

Una experiencia de investigación que arroja luces a la incógnita que motiva esta búsqueda de la metodología más apropiada es la investigación de Donato (1994) quien apunta que el aprendizaje de idiomas en la sala de clases se ha convertido en un tema de intensa investigación en los últimos años. Este autor presenta un resumen de la literatura relacionada con la instrucción eficaz de idiomas. Este resumen representa los resultados de extensos estudios de investigación en una variedad de estudiantes de diversos ambientes culturales. Además, esta investigación aplica directamente a los casos en los cuales los estudiantes adquieren un nuevo idioma por primera vez. Donato menciona que, a fin de ser eficaz para desarrollar la preeficiencia lingüística en los alumnos, la instrucción de un idioma extranjero debe proporcionarles a los estudiantes con oportunidades regulares de:

1) Tener la libertad de cometer errores que el profesor reconoce como normales y esenciales para el desarrollo del idioma. Cualquier persona que haya aprendido otro idioma sabe que los errores son inevitables.
2) Aprender de los profesores que a menudo simplifican su lenguaje, reducen la velocidad del habla y parafrasean oraciones a fin de ayudar a los niños a comprender lo que les acaban de decir.

Ambas cualidades son propias de un profesor que es consciente de cómo se desarrolla el proceso de una lengua extranjera, pero además logra que el estudiante reflexione sobre su propia forma de aprender.

2.4 Competencia comunicativa

El estudio de lenguas extranjeras está determinado por las necesidades económicas, políticas y sociales de un país, y a la vez está condicionado por las posibilidades existentes en el entorno del estudiante. De esta manera se puede decir que en el proceso de enseñanza-aprendizaje intervienen varios aspectos, desde el interés o motivo del estudiante, sus condiciones económicas, y otros aspectos que dependen del profesor y del centro educativo, así como la metodología como factor

determinante para el desarrollo de las competencias comunicativas en la lengua en objeto de aprendizaje.

Según Hymes (1971) la competencia comunicativa es “la capacidad subyacente que permite movilizar la competencia lingüística en formas socialmente apropiadas”. En su trabajo denominado modelos de la interacción del lenguaje en la vida social (1972), (Traducido del inglés: Models of the interaction of language in social life) Hymes específicamente se refiere a las siguientes competencias lingüísticas: “La competencia de saber: cuándo hablar, cuando no, de que hablar con quién, cuándo, dónde, de qué manera”, refiriéndose a estas categoría de la interacción del lenguaje técnicamente como: la competencia gramatical, la competencia lingüística y la competencia contextual.

Gonzáles (2002) por su parte apunta que la competencia comunicativa en una segunda lengua se ve reflejada en la actuación del estudiante y se puede diferenciar en tres tipos: la competencia gramatical que implica el uso correcto de palabras y estructuras; la competencia sociolingüística que hace que el alumno sea capaz de saber utilizar correctamente los actos de habla, dependiendo del contexto social y la competencia estratégica que viene a ser la capacidad de organizar un mensaje con eficacia y compensar cualquier dificultad que pueda surgir.

2.5 Español e inglés: lenguas familiares o extrañas

La percepción común del estudiante de inglés como L2 en comparación con el español como su L1 es que ésta difiere mucho en todo sentido. Muchas de estas ideas sobre tales diferencias son de creación de los estudiantes a razón de los intentos de entender una nueva gramática tomando de referencia la ya conocida. Esto lleva a crear toda clase de conjeturas sobre la nueva gramática en objeto de aprendizaje y que encuentra soporte en la mínima o ninguna reflexión en la instrucción sobre el hecho de que una lengua aun cuando procede de la misma raíz tiene muchas diferencias de tipo fonético, sintáctico, semántico, sociológico y cultural.

Es muy común que los estudiantes expresen que el inglés se diferencia del español en su escritura y pronunciación. Cuando se realiza un diagnóstico inicial del

curso, se suele preguntar a los estudiantes sobre los aspectos que más se les dificulta en el aprendizaje del inglés. Las respuestas más comunes son en primer lugar la pronunciación, en segundo lugar la escritura y la gramática, y en tercer lugar entender un texto escuchado. Al explorar aún más en sus percepciones, ellos explican que lo difícil de aprender Inglés es que “el inglés se escribe de una forma y se pronuncia de otra” y que “el Inglés se escribe como al revés en las oraciones”. Éstas y muchas ideas relacionadas con el idioma inglés en comparación con el español están tan arraigadas en el estudiante que tienen cierta influencia directa en el aprendizaje de la L2; más aún si encuentran respaldo en una instrucción en la cual el proceso de enseñanza se centra en los contenidos a través de enfoques que podrían alimentar tales creencias. Se vuelve una necesidad entonces, profundizar en este punto para aclarar si los estudiantes están en lo correcto en sus percepciones, y si así fuera que podemos hacer para ayudarles en su objetivo de aprender una L2 sin que se vean las diferencias como una dificultad.

De aceptar las ideas sobre las dificultades encontradas en el aprendizaje por el estudiante de L2 cuya lengua materna es el español, entonces se puede decir que algo similar ocurre con aprendices del español para quienes su lengua materna es el inglés. Sin embargo, la realidad es que muchas de estas concepciones sobre las dificultades basadas en sus ideas sobre las diferencias de la L1 y la L2 son apreciaciones empíricas que probablemente tienen sus raíces en las prácticas de aprendizaje empleados por ellos mismos en su intento de producir material lingüístico. Por ejemplo la idea de que el inglés se escribe de una forma y se pronuncia de otra. ¿Qué ocasiona que el alumno llegue a esta conclusión? Al reflexionar sobre esta incógnita se puede deducir que los ejemplo que los estudiantes proveen, tienen en común la aplicación de fonemas de la L1 al leer palabras de la L2. En otras palabras, lo que ocurre es que ellos aplican fonemas del idioma español al leer palabras del inglés y eso los lleva a concluir que el código escrito de la L2 es diferente al código hablado. Véase el siguiente ejemplo:

Se escribe: “name” → /nʌmɛ/
Se pronuncia: /nām/

Esto da un cierto sentido de complejidad porque supone el tener que aprender una dualidad de idiomas para manejar la L2; es decir, uno el código escrito del idioma y otro el código hablado. Lo anterior sería equivalente a leer una palabra del idioma español con fonemas del inglés por un estudiante aprendiz del español como L2 cuya L1 es inglés. Probablemente este segundo caso también ocurre en realidad. En resumen, este es un ejemplo de transferencia fonética de la L1 a la L2 que merece ser estudiado también. Como se conoce ya, este estudio se enfoca en la competencia de escritura, se procederá al estudio de la influencia de estas percepciones del estudiante con relación a la transferencia sintáctica.

La idea de los estudiantes en relación a que “en inglés las palabras en una oración se escriben como al revés” para darle sentido a la transferencia sintáctica ocurrente en sus textos escritos. Véase el siguiente ejemplo:

The red car is pretty. → Oración gramaticalmente correcta en inglés.
The car red is pretty. → Oración escrita por un estudiante de inglés como L2.
El carro rojo es bonito. → Oración correcta en español.

La frase sustantivar del español es transferida al escribir la oración en inglés; es decir, en español, el adjetivo calificativo “rojo” se escribe después del sustantivo “carro”, mientras que en inglés los adjetivos calificativos siempre se escriben antes. El alumno ve este aspecto de la gramática inglesa como una dificultad que probablemente se origina en la constante tendencia a la traducción literal de la L1 a la L2. De cualquier forma, este error es común en estudiantes del nivel de principiantes y se repetirá mientras ellos no tengan consciencia del hecho que las lenguas pueden tener diferencias tanto como semejanzas.

Si se parte de la idea antes mencionada sobre la percepción que el estudiante tiene de que las diferencias entre la L1 y la L2 le dan un grado de dificultad en su aprendizaje, esto sería más bien un punto de partida para hacer reflexión sobre la transferencia negativa ocurrente a raíz de tal percepción. Es decir, lo que los estudiantes ven como una dificultad en la L2 podría ser aprovechado para hacerles conscientes de que el aprendizaje de una L2 en realidad se trata de aprender un

nuevo código fonético y de escritura. Por otro lado, se debe hacerles consciente las similitudes entre estas dos lenguas nos llevan a la transferencia positiva. Sin embargo, son más los elementos de transferencia negativa ocurrentes que interfieren en el aprendizaje de la L2 debido a las diferencias entre ambas lenguas.

2.6 Lenguas Indo-europeas

De acuerdo a la enciclopedia británica (1986) las Lenguas Indo-europeas (IE) son un grupo muy reducido de la totalidad de más de tres mil lenguajes hablados en el mundo entero, sin embargo es una de las más extensas familias de lenguas del mundo. En esta familia de lenguajes constituida por alrededor de cien lenguas, encontramos patrones de similitud entre unas; de igual manera, las diferencias son palpables de inmediato entre otras. Por ejemplo, una de las semejanzas entre las lenguas que convergen en esta familia es el alfabeto que se deriva del alfabeto romano. No obstante, el alfabeto es la diferencia entre otras lenguas de la familia Indo-europea.

Ya se mencionó arriba que una de las dificultades en el desarrollo de las competencias Lingüísticas de una lengua Extranjera podría tener sus raíces en las divergencias o en las analogías entre las lenguas que están involucradas en este proceso. Estas divergencias y analogías se encuentran, irónicamente, aun en las lenguas provenientes de una misma raíz como es el caso del español y el inglés. Estas dos lenguas pese a provenir de la misma familia ostentan tanto diferencias como afinidades. Una de las afinidades de las que se puede hablar es el alfabeto escrito o los grafemas de cada una de estas lenguas. Pese a que los grafemas escritos en ambos alfabetos parecen ser los mismos, las diferencias se dejan escuchar al pronunciar sus fonemas.

Las diferencias entre el inglés y el español podrían justificarse en la distancia existente entre ambas lenguas dentro de la familia de la que forman parte. A través de la descripción de la familia de las lenguas indo-europeas que nos presenta el diccionario universitario “The Random House (1980) la lengua Española es parte de las Lenguas Romances, las que al mismo tiempo provienen del Latín cuyo origen está en las Lenguas Itálicas. Por otro lado, tenemos a las lenguas Germánicas, cuyos

descendientes incluyen el Inglés Antiguo y más recientemente el Inglés moderno, que son también descendientes de la familia Indo-Europea. Ambas lenguas, tanto las Itálicas como las Germánicas son parte de las lenguas Indo-europeas.

En la siguiente imagen se aprecian las lenguas indo-europeas para presentar una mejor idea sobre la distancia existente entre el español y el inglés dentro de la misma familia de lenguas.

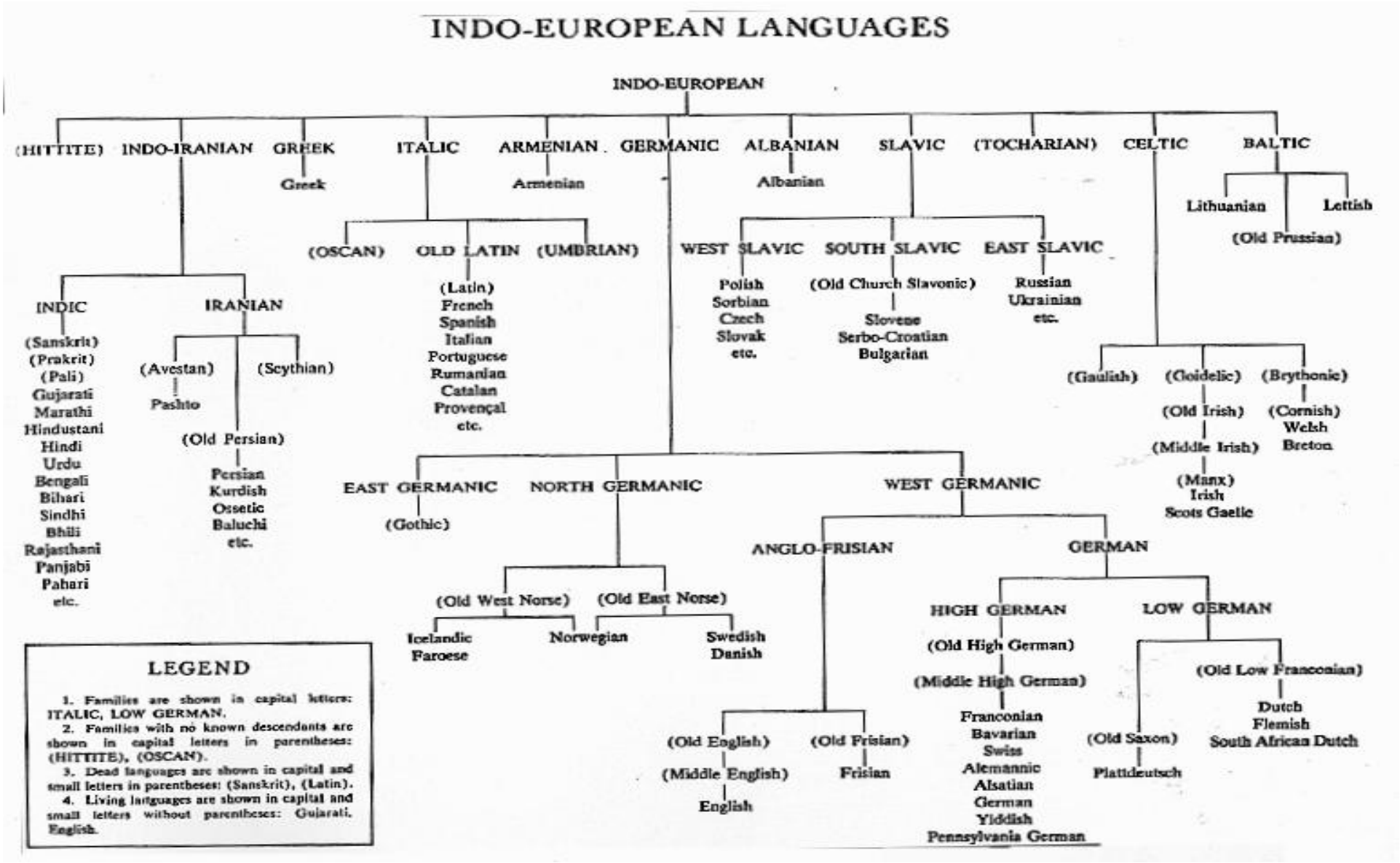

Ilustración 1 Indo-European Languages
The ***Random House*** College Dictionary (1980)

A través de la interpretación de la ilustración anterior de las lenguas Indo-europeas “The Random House (1980) se percibe que la distancia entre el idioma inglés y el español es considerablemente grande y esa distancia se traduce en diferencias en los distintos aspectos de la estructura gramatical de cada una de ellas. El español procede de la lengua Itálica, la cual da lugar al latín antiguo, éste a su vez se convierte en latín, quien finalmente deriva en distintas lenguas entre ellas el español, italiano, francés, y otras. Por otro lado, el inglés procede de la lengua Germánica, pasando por la separación de ésta en el Germán del este, el Germán del norte y el Germán del oeste. De este último se deriva el Anglo-Frisian y el Germán. Del Anglo-Frisian nacen el Inglés Antiguo y el Frisian Antiguo. El inglés antiguo da paso al inglés Medio y este deriva en el inglés. Ambos, el español y el inglés que se aprecia en este esquema no es el eslabón final de la cadena de lengua; el español y el inglés recorrieron mucho camino después de lo que el esquema muestra hasta llegar a lo que hoy conocemos como el español e inglés moderno.

En la siguiente imagen se aprecia una línea de tiempo la cual da una idea de la distancia y el recorrido de la lengua española y la inglesa desde sus raíces hasta la actualidad:

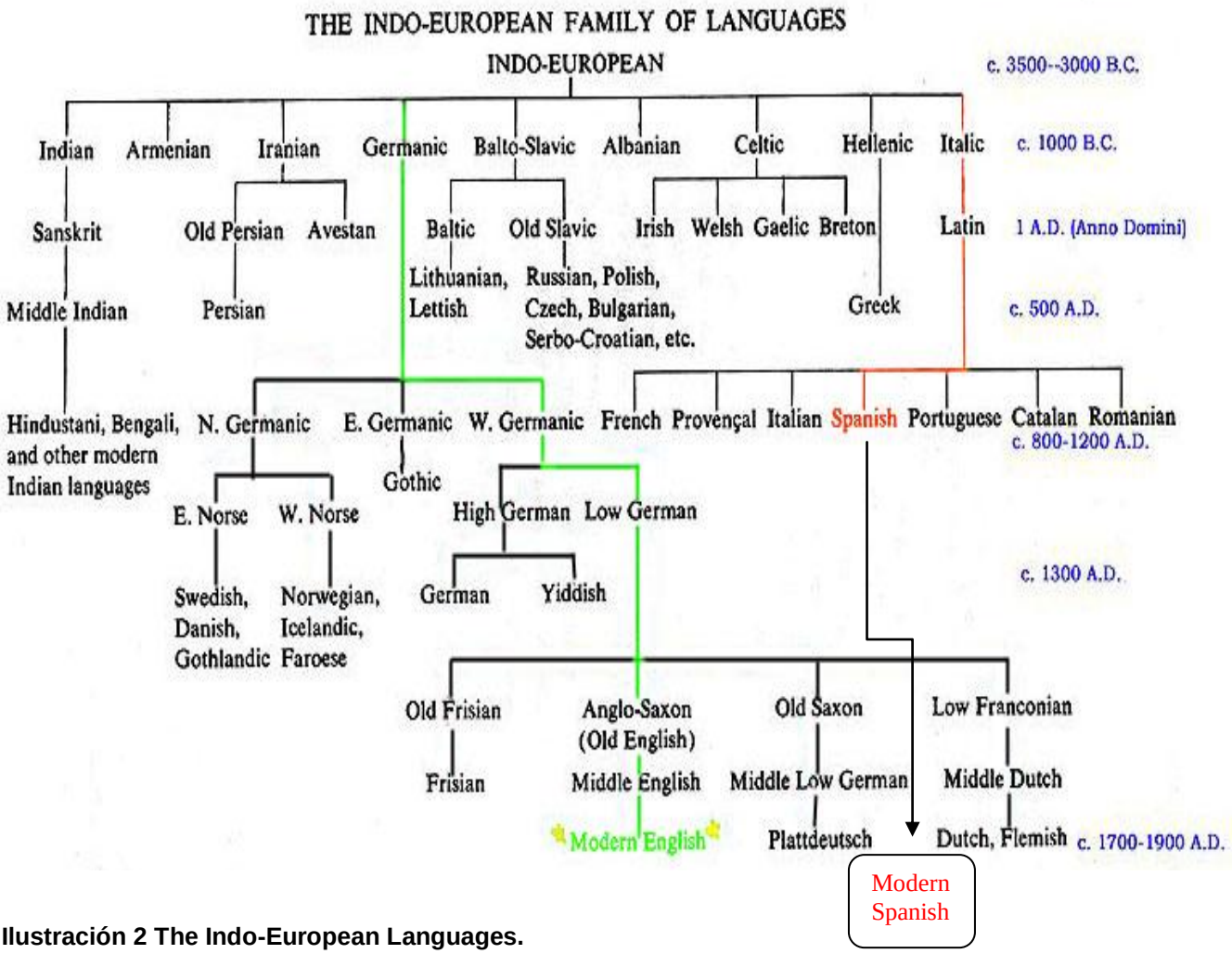

Ilustración 2 The Indo-European Languages.
Tomado de http://www.linguatics.com/indoeuropean_languages.htm

Aunque en este diagrama no se contempla el Español antiguo que dio paso al español y luego deriva al español moderno, y el inglés antiguo procede del Anglo-sajón lo que se quiere presentar es la línea del tiempo en donde se observa que el español tiene una relación más directa con sus raíces mientras que el Inglés sufrió muchas más modificaciones por la trayectoria recorrida para llegar a ser la lengua que hoy en día conocemos como el inglés moderno.

Se puede inferir que aún cuando el español y el inglés como parte de la familia de lenguas indo-europeas provienen de una misma lengua ancestral ya desaparecida, durante el largo recorrido a través del tiempo se han distanciado lo suficiente como para que sus sistemas gramaticales difieran en mucho, no obstante, encontramos muchas afinidades entre ellas.

2.7 Diferencias y semejanzas entre el español y el inglés: algunos alcances

Aparentemente las lenguas españolas e inglesas tienen muchas diferencias y afinidades, sin embargo, nada de eso determina la facilidad o dificultad en el aprendizaje de una u otra en condición de segunda lengua o lengua extranjera. Lo que puede facilitar el aprendizaje de la L2 sería el aprovechamiento de tales afinidades y diferencias de forma consciente en el proceso de aprendizaje. En el artículo llamado "Capitalizar las similitudes y diferencias entre el español y el inglés" publicado en el sitio de internet por Colorín Colorado (2007) se puntualizan algunas ventaja de que existan muchas similitudes entre el inglés y el español para los estudiantes de habla hispana que están aprendiendo inglés (ELLs). Dentro de esas ventajas mencionan las siguientes:

- En primer lugar, ambos son idiomas alfabéticos, lo que significa que utilizan símbolos (letras) para representar los sonidos.
- En segundo lugar, del 30% al 40% de todas las palabras en inglés tienen una palabra relacionada en español. Con sonido, aspecto y significado similares, estos cognados ayudan a los estudiantes a transferir sus conocimientos de palabras en español al inglés.
- En tercer lugar, salvo por un par de excepciones en el orden de las palabras (adjetivo antes del sustantivo en inglés y sustantivo antes del adjetivo en español), las oraciones en ambos idiomas tienen las mismas estructuras básicas.
- Y en cuarto lugar, los mismos componentes básicos participan del aprendizaje para leer en ambos idiomas: reconocimiento fonémico, fonética, fluidez, comprensión y vocabulario.

De acuerdo a esta fuente cuando los profesores y los estudiantes son conscientes de estas similitudes básicas entre las dos lenguas, "se ahorra tiempo y esfuerzo de adivinación a medida que los estudiantes transfieren sus conocimientos de lectoescritura en español a la lectoescritura en inglés". Sin embargo, no es tan fácil

como se plantea, pues al igual que ocurre la transferencia inconscientemente de las similitudes de la L1 por parte del estudiante, el mismo fenómeno ocurre con las diferencias entre dichas lenguas y éstas se convierten en transferencia negativa.

Otro aspecto que se debe diferenciar entre los participantes de este estudio y a los que hace referencia el artículo anterior es que se refiere al aprendizaje del inglés por infantes los que aún no tienen un manejo avanzado de la lengua española como L1. Se infiere entonces que la transferencia positiva en los niños es mayor, mientras que la transferencia negativa es mayor en los estudiantes que aprenden inglés después de tener un mejor dominio en la L1. Por otro lado, en muchas ocasiones se observa que los estudiantes de inglés transfieren errores lingüísticos fosilizados en la L1 a la L2, lo cual no ocurre con niños que están desarrollando simultáneamente ambas lenguas.

Gerace (2012) en su artículo “Inglés y Español: Semejanzas y Diferencias” argumenta que las semejanzas entre el español y el inglés no se limitan a la gramática, sino también se presentan en el vocabulario:

> *Hay muchísimas palabras en los dos idiomas que salen de la misma fuente, el idioma Latín. Casi todos los nombres en Inglés que terminan en "tion" y "ty" salen del Latín. Las palabras con estos sufijos se identifican muy facilmente por el hispano. Por ejemplo: "nation", "dedication", "liberty", "ability". Los adjetivos que terminan en "ous" como por ejemplo, "rigorous", "famous", etc. no representan ninguna dificultad. Y hay verbos en Inglés que terminan en "ate" (regulate, operate, moderate, etc.) que son los mismos que sus semejantes en el castellano (Gerace 2012, p. 1).*

Sin embargo, es necesario ser cuidadosos de no traducir todas las palabras con las terminaciones antes mencionadas al inglés de la misma manera. Las diferencias entre el inglés y el español también son fáciles de encontrar. Por un lado, el adjetivo en inglés a diferencia del español se ubica delante del sustantivo; pero, no sufre cambio ni de número ni de género a diferencia del español. Es muy común que el estudiante de inglés cometa uno u otro error respecto a estas diferencias del adjetivo en la L1 y a L2.

En español, el adjetivo tiene que concordar con el nombre en número y género. Se debe decir un carro rojo, diez carros rojos, una flor roja, y diez flores rojas. Mientras que en inglés es diferente, se dice: one red car, ten red cars, one red flower, and ten red flowers. En español el adjetivo “rojo” cambia según el género y el número del sustantivo que describe. En los ejemplos anteriores del español, el adjetivo “rojo” ha tomado la forma de rojo, rojos, roja, y rojas, en cambio en inglés el adjetivo “red” no cambia. Véase el siguiente cuadro:

Un carro rojo	Diez carros rojos	Una flor roja	Diez flores rojas
A ***red*** car	Ten ***red*** cars	One ***red*** flower	Ten ***red*** flowers

Fuente: www.abcdatos.com/tutorial/**ingles-espanol-semejanzas-diferencias**.html

Una de las diferencias entre el inglés y el español es la dificultad que conlleva el hecho de que no todas las palabras del inglés vienen del latín por provenir de las lenguas germánicas. Sin embargo, es interesante darse cuenta que en el idioma inglés hay palabras de las dos fuentes para casi todo: una palabra sajona y una palabra latina. Considérense estos pares de palabras: begin/commence; end/terminate; heavenly/celestial; manly/masculine; swine/pork; house/domicile... y miles más” (Gerace, 2012)

En resumen, son muchas las semejanzas así como las diferencias evidenciadas por Gerace en su análisis contrastivo de 2012 y que son constatadas por los profesores y por los mismos aprendices del Inglés cuya primera lengua es el español o viceversa; pero mas allá de conocer las divergencias y afinidades, se debe describir el fenómeno de la trasferencia lingüística que ocurre entre la L1 y la L2 y conocer si dicho fenómeno se da debido a las diferencias y analogías entre estas leguas.

2.8 Transferencia e interferencia Lingüística

Calvi (2004) afirma que las lenguas análogas al inicio aparentan ser muy fáciles de aprender, pero a medida se profundiza en aspectos específicos como su gramática son completamente diferentes, y esto podría engañar al aprendiz de una segunda

lengua, a tal punto que un estudiante de lenguas divergentes, podría haber obtenido un mayor dominio en un año, que un estudiante de lenguas afines.

Domínguez (2001) en su estudio “Entorno al Concepto de Interferencia” expone una perspectiva multidisciplinar del concepto de interferencia, con una variedad de definiciones de distintos autores que determinan el vocablo “interferencia”. Es a partir de estos conceptos sobre interferencia que se llega a definir que existe, por tanto, una relación que vincula la interferencia, el bilingüismo, el error y el aprendizaje de segundas lengua.

Según estudios psicológicos, en el proceso de desarrollo de competencias en una segunda lengua, un organismo intenta equiparar en lo posible el nuevo proceso de aprendizaje a algo ya conocido, en este sentido el aprendizaje de una lengua **A** influirá en el ulterior aprendizaje de una lengua **B**. de acuerdo a Domínguez (2001), esta transferencia puede clasificarse en tres tipos:

> ***Transferencia positiva****: La ejecución de una tarea “A” puede facilitar el cumplimiento de una segunda tarea “B”;* ***Transferencia cero****: no existe efecto entre las dos tareas;* ***Transferencia negativa o interferencia****: La ejecución de una tarea “A” puede dificultar el cumplimiento de una segunda tarea “B” (*Domínguez 2001, *p. 5).*

A raíz de la clasificación anterior que hace Domínguez (2001) sobre los tipos de transferencia se puede considerar que mientras más similitudes hayan entre la L1 y la L2 habrá una mayor posibilidad de que se produzca facilitación en la producción de lengua en la LO. Por el contrario, cuando los elementos gramaticales entre ambas lenguas sean distantes, y a medida que aumenten las diferencias entre las mismas, más factible será que el resultado sea interferencia o transferencia cero. Sin embargo, Calvi (1999 re-editado en 2001) en un estudio desarrollado con estudiantes cuya primera lengua es el español y que aspiraban a aprender italiano como segunda lengua encontró que aún con las grandes similitudes existentes entre estas lenguas, el aprendizaje no se logró con facilidad. Por el contrario, alumnos cuya L1 es el español y buscaban aprender alemán como L2, desarrollaron competencias comunicativas en

menor tiempo que el otro grupo. En su artículo, Calvi (2001, p.3) afirma que “A medida que se va profundizando el contacto, surgen dificultades insospechadas: las afinidades conllevan a menudo divergencias sutiles”.

La Lingüística Contrastiva expone que en el proceso de aprendizaje de lenguas se producen transferencias e interferencias de la L1a la L2. Bausch, R. & Kasper, G. (1979) afirman que con la ayuda de un análisis contrastivo, se podrán establecer estructuras idénticas, pero sobre todo estructuras divergentes entre la lengua materna y la segunda lengua y se podrán predecir aquellos campos de la segunda lengua libres de interferencia y aquellos susceptibles de interferencias.

Otros autores como Meriö (1978) clasifican la interferencia como directa o **interlingual**, definiéndose como el transvase de unidades de la L1 a la L2; y la indirecta o interferencia **intralingual**, en donde se incluirán todos aquellos fenómenos que ya no tienen tanto que ver con la influencia de la L1, sino con el proceso lingüístico en el interior de la L2.

Entonces ¿Qué papel juegan las diferencias y similitudes entre dos sistemas? Algunos especialistas describen que las similitudes entre la L1 y la L2 pueden ser fuente de trasferencia positiva, mientras que las diferencias entre ellas podrían convertirse en transferencia negativa.

> *Aquellas estructuras que sean parecidas serán fáciles de aprender porque podrán transferirse y funcionar satisfactoriamente en la lengua extranjera. Aquellas estructuras que sean diferentes serán difíciles porque cuando se las traslada no funcionan idóneamente en el idioma extranjero y por eso tienen que ser cambiadas (Lado 1957, p. 64).*

Domínguez (2001) plantea, según estas últimas visiones, que se produce casi automáticamente un paralelismo entre “**unidades iguales-facilidad-transferencia positiva**” y “**unidades distintas-dificultad-transferencia negativa o interferencia**”. Sin embargo, no se puede pensar ingenuamente que ésta es una diferencia

totalmente tajante, sino más bien que en algunos casos los límites entre similitudes y diferencias pueden llegar a ser muy difusos.

2.8.1 Transferencia Lingüística

Transferencia lingüística ha sido tan solo uno de los términos empleados para referirse a los errores producidos por los estudiantes de segundas o terceras lenguas cuyas características se asemejan más a la gramática de la primera lenguas o a las lenguas que se haya ya adquirido. Algunos de estos términos tienen una acepción más negativa que otros, no obstante, describen el fenómeno ocurrente en la adquisición de una lengua que no es la primera. Weinreich (1953), concibe la interferencia como aquellos casos en los que la lengua difiere de la norma y que ocurren en el habla de los bilingües como resultado de su familiaridad con más de una lengua. Otro concepto de transferencia según Lado (1957) es que la estructura gramatical de la L1 es transferida a la L2, constituyendo la principal fuente de dificultad o facilidad para aprender una L2. Así pues se consideró que los errores podían ser predecibles en base a las estructuras diferentes en la L1 y la L2; esto dio inicio al análisis contrastivo que fue muy popular en las décadas de los cincuenta y sesenta.

La concepción antes mencionada de Weinreich (1953) sobre transferencia tiene carácter negativo y es vista como un problema a tratar. La concepción de Lado, muestra la transferencia como un fenómeno que podría ser aprovechado para transferir aspectos similares entre las lenguas y por tanto ventajoso para el aprendizaje de la L2. Sin embargo más adelante se demostró a través de estudios de análisis contrastivos entre el español e inglés y viceversa que no siempre eran predecibles los errores que los aprendices cometerían debido a la influencia de su L1 en la L2, ni que tampoco la influencia de la L1 en la L2 es ocasión de errores lingüísticos, sino que por el contrario existían casos en los que dichas influencias tomaban un papel facilitador en el aprendizaje de la L2.

La discusión sobre el término para referirse al fenómeno en investigación siguió siendo tema de debate. Kellerman (1977) acomoda el término Influencia

Interlingüística (IIL) aduciendo que este término es neutro en cuestión de teorías y permite incluir interferencias, omisión, préstamo, entre otros fenómenos presentes en la relación existente entre lenguas aprendidas anterior y posteriormente.

2.8.2 Interferencia Lingüística

Dentro de la transferencia lingüística existen elementos que provienen de la L1 y son aplicados inconscientemente por el estudiante en sus intentos de producción de material lingüístico en la L2. Este fenómeno, que para algunos lingüistas es negativo, se le conoce como transferencia negativa o interferencia. ¿Qué determina el vocablo "interferencia"? Domínguez (2001) aduce que para la mayoría la respuesta a esta interrogante podría ser muy obvia, y menciona muchos elementos lingüísticos que toman este nombre:

> *Diversos fenómenos como "calco", "préstamo", "error", "cambio lingüístico" han sido definidos bajo el epígrafe de interferencia." ¿Son estos elementos lo mismo? … Históricamente se empieza a utilizar el término de interferencia lingüística en un sentido amplio de cambio lingüístico, lo cual equivale a una innovación, una perdida, o una substitución entre dos lenguas, o también entre dos registros pertenecientes a una lengua (Domínguez, 2001, p. 5).*

Son varias las definiciones que se pueden citar sobre el término interferencia; las que a continuación se presentan se refieren a un sentido más amplio del tipo de transferencia negativa al cual se apunta a describir en este estudio. A saber, las siguientes:

> *... interferencias son calcos innecesarios o incorrectos, contrarios a la norma o a la costumbre de la lengua término, y se designan con nombres que aluden a la lengua invasora: anglicismo, galicismo, italianismo, latinismo, etc. (García, 1989, p. 353).*

Se añade también la definición de Abraham (1981) quien afirma que:

> *Las interferencias se manifiestan en todos los niveles y en todos los grados de las lenguas que están en contacto: en el dominio del vocabulario producen, además de ampliaciones de significado y de uso, el simple préstamo de un signo (cf. un film, un gag, un star, un western), traducciones prestadas (calcos), es decir, unión de dos signos ya existentes según el modelo foráneo (Abraham 1981, p. 225).*

Se encuentra en las definiciones de *García* (1989) y Abraham (1981) un acuerdo con respecto a la interferencia interlingüística e intralingüística. En estas definiciones se consideran como interferencias lingüísticas los fenómenos como "préstamos" y "calcos lingüísticos". Ahora bien, la pregunta que se suscita es si las interferencias son calcos y préstamos de una lengua a otra, ¿Cómo se relaciona esto con el desarrollo de competencias en una segunda lengua? ¿Pueden los estudiantes realizar este tipo de préstamos y calcos lingüísticos de su lengua materna a la lengua en objeto de aprendizaje? La respuesta a esta pregunta es sí; indudablemente que estos préstamos y calcos pasan a formar parte de la interlengua de estudiante. Dentro de estos préstamos y calcos se incluyen elementos de la gramática de la L1 tanto sintácticos, semánticos, fonéticos como culturales.

Siguiendo en la línea de García (1989) y teniendo en cuenta que, a diferencia del préstamo lingüístico, el calco "es una construcción imitativa que reproduce el significado de una palabra o expresión extranjera con significantes de la lengua receptora", por ejemplo con el par fútbol/balompié:

Flor Ada (1985), expresa la necesidad de tener presente estos tres fenómenos: la mezcla de código, el bilingüismo y los préstamos.

> *(…) se considera la mezcla de código en un hablante bilingüe como algo marcadamente positivo, postura muy diferente a la que expone ante la inclusión de préstamos en el discurso. De alguna manera cerramos el círculo inicial: Interferencia=préstamo - interferencia = cambio de código- cambio de código =cambio de código como fenómeno creativo - préstamo como signo de incapacidad=interferencia (Flor Ada 1985, p.76).*

En esta última definición se presenta a un hablante activo, y se puede llegar a entender la interferencia como un hecho producido individualmente debido al dominio de dos lenguas, o al intento en desarrollar una segunda lengua. Abraham (1981), en la misma línea, habla de una “superposición de estructuras de un sistema lingüístico con estructuras de otro sistema lingüístico (p. ej. Interferencias entre dialectos diferentes o entre lengua materna y lengua extranjera). Las interferencias se manifiestan en todos los niveles y en todos los grados de las lenguas que se encuentran en contacto”.

2.9 Interferencia en el aprendizaje de lenguas

Algunos autores observan la interferencia interlingüística que se da en el proceso del desarrollo de las competencias de una segunda lengua como errores, por el contrario, otros autores presentan una visión positivista del concepto de error. Se observa por ejemplo el concepto de interferencia lingüística que tiene Gattegno (1963)

> *El proceso de producción de estructuras mentales se desarrolla por si mismo, y los criterios de lo bueno, lo correcto lo adecuado... se consolidan a medida que progresamos, no en un momento dado, o al final del aprendizaje (a menos que el final sea cualquier momento, lo que sería la forma correcta de considerar el continuum del tiempo). Por tanto, para mí, todo lo que produce una mente al funcionar mientras objetiva la energía mental en estructuras mentales es psicológicamente correcto, incluso aunque exteriormente, socialmente, no se muestre todavía como lo que será más adelante, a medida que los criterios se formen y se usen para transformar el material hasta que éste resulte adecuado (Gattegno, 1963, p. 31).*

Por el contrario, Köhler (1994) en uno de sus análisis sobre las interferencias que experimentan alumnos de lengua materna Rusa, que aprenden Alemán como segunda lengua, las clasifica en tres tipos:

> *Tipo I: Sustitución de una unidad gramatical o léxica de la L1 por una que no le corresponde en la L2. Tipo II: Solaparse unidades de la L1 y de la L2, i.e., que para una unidad gramatical o lingüística de la L1*

aparezcan en la L2 otros elementos. Tipo III: Divergencia de unidades de la L1 y L2, i.e., a una unidad de la L1 le corresponden dos o más unidades en la L2 (Köhler 1994, p. 27).

Otros autores considera las interferencias lingüísticas como errores en carácter negativo son Meriö (1978) y Blas Arroyo (1991) quienes expresan que esos errores que ocurren en el aprendizaje de la segunda lengua (B) que reflejan la adquisición de un lenguaje previo (A) y que no son encontrados en el desarrollo de aquellos que adquieren tal lenguaje (B) como primera lengua.

A partir de estos conceptos sobre interferencia como una perturbación del sistema, o una intromisión errónea, se llega a definir las interferencias como aquellos errores que no son cometidos por una persona monolingüe. Existe por tanto, una relación que vincula la interferencia, el bilingüismo, el error y el aprendizaje de segundas lenguas. Es decir, la interferencia es una propiedad exclusiva de los estudiantes bilingües o plurilingües.

Meriö (1978) expone, además, que las interferencias pueden ser provocadas por la influencia de las reglas gramaticales de la primera lengua en aquellas de una segunda lengua en violación de la normativa gramatical, así como por errores cometidos por aprendices dentro de la gramática de la segunda lengua, atribuidas a la confusión o al manejo incompleto de ellas. Algunos de estos errores cometidos por los aprendices de la L2 dentro de la gramática de la misma, pueden ser atribuidos a la falta de reflexión sobre las diferencias y afinidades entre ambas lenguas; sin embargo, también cabe la idea de que se deban a la instrucción. Es necesario hacer notar que Meriö se refiere al eje gramatical únicamente, sin tomar en cuenta las interferencias que se reflejan en la producción hablada y en escritura.

Es necesario dejar explícita una clasificación simplificada de las distintas perspectivas presentadas en torno al concepto de interferencia. Domínguez (2001) presenta la siguiente clasificación:

Interferencia lingüística, que se considera más dentro de un plano histórico diacrónico, lo que aquí se ha definido como cambio lingüístico, calco o préstamo. Aceptadas normativamente.

Interferencia lingüística entre dos lenguas, entre distintos sistemas o registros, tanto a nivel individual (bilingües) como de comunidad lingüística. Algunas de las variables serán aceptadas por la normativa vigente y otras no. Se encuentra más o menos cercana a la idea de transferencia = error. Entendidas en un plano sincrónico y surgidas por el contacto directo con más de una lengua.

Interferencia lingüística debido al aprendizaje de lenguas extranjeras en las aulas, concepto unido a la idea del error. Participación activa del individuo o del grupo.

En este trabajo de investigación, es materia de estudio esta última clasificación, la cual se sigue muy de cerca para aclarar la idea planteada por varios de los autores arriba estudiados sobre la interferencia como error lingüístico, y como limitante en el desarrollo de las competencias comunicativas en una segunda lengua.

2.9.1 Las disciplinas lingüísticas y la interferencia lingüística

En el proceso de desarrollo de una segunda lengua, se hace muy difícil que los aprendices se separen completamente de la gramática de la L1; a diferencia del desarrollo de la primera lengua, en la cual, según las teorías lingüísticas la adquisición es de forma natural. Como resultado de esto, el proceso de transferencia lingüística de la L1 es ineludible en el aprendizaje de una L2. Por ello se hace indispensable, que el profesor de lenguas obtenga el conocimiento de estrategias que ofrecen las distintas disciplinas lingüísticas para auxiliar a sus estudiantes en el proceso de desarrollo de la LO.

Domínguez (2001) expone sobre dos de las disciplinas más influyentes en los enfoques de enseñanza de lenguas adoptados por la lingüística aplicada. En un primer plano se tiene la disciplina behaviorista que afirma que un niño al adquirir su lengua materna está constituyendo un sistema de hábitos por medio de escuchar y repetir lo que dicen sus mayores; por otro lado, se tiene a los racionalistas cuya base principal

está fundamentada en la teoría Chomskiana “Language Acquisition Divise” la que afirma que el ser humano presenta una predisposición innata para adquirir lenguas. Domínguez define la teoría Chomskiana de la siguiente forma:

> *Se tratará de un proceso activo y dinámico basado en la formación de hipótesis, unas mantenidas y otras descartadas con la sustitución por otras más exactas, hasta llegar a interiorizar el sistema lingüístico de la L1. Se desarrollará hasta que el sistema lingüístico de la L1 sea equiparable a la L1 de los mayores, si bien un proceso lingüístico no llega nunca a “estancarse” (Domínguez, 2001, p. 9).*

De acuerdo a Domínguez (2001) una situación similar experimentará el estudiante que aprenda una L2, este tendrá que organizar el material lingüístico que se le ofrece para ir constituyendo su propia competencia lingüística en la que, como el niño, irá creando una serie de hipótesis, para con ello formar su sistema lingüístico. Entre ambos procesos se puede dar lugar a un transvase bidireccional de las unidades lingüísticas de la L1 a la L2, por tanto en el caso de aprendizaje, no de adquisición, es necesaria la función del educador como guía en procesos de imitación, asociación y repetición. Este mismo autor es de la opinión que la interferencia lingüística se da en la relación de la L1 con la L2 del aprendiz. De acuerdo a las nociones behavioristas sobre el aprendizaje de segundas lenguas como imitación, interferencia positiva e interferencia negativa. La Lingüística Aplicada establece una estrecha relación entre las propiedades estructurales de la L1 y de la L2 y el grado de dificultad que el hablante de la primera tendría con relación con la segunda: los elementos semejantes serían fáciles para él y los elementos diferentes serían difíciles.

La Lingüística Contrastiva expone que en el proceso de aprendizaje de lenguas se producen transferencias de la L1 en la L2, esto es igual a hablar de transferencia positiva, y que pueden facilitar la adquisición de determinados aspectos de L2 por su similitud con la L1 del aprendiz. Sin embargo, también pueden surgir dificultades si las entidades de aprendizaje son dispares, lo que se traduciría en errores o interferencias. Estos supuestos behavioristas dieron paso a la Lingüística Contrastiva para comprobar si se iban a producir dificultades de aprendizaje por similitud o diferencia

entre la L1 y la L2 contrastando las estructuras de las mismas en el desarrollo de competencias en la LO. Bausch, R. & Kasper, G. (1979, p 5-6) afirman que con la ayuda de un análisis contrastivo, se podrán establecer estructuras idénticas, pero sobre todo estructuras divergentes entre la lengua materna y la segunda lengua y se podrán predecir aquellos campos de la segunda lengua libres de interferencia y aquellos susceptibles de interferencias.

Domínguez (2001) expone en todo este trabajo una perspectiva multidisciplinar del concepto de interferencia, además de una serie de nociones, términos y posturas que, según él, dan respuesta a las siguientes preguntas: 1- ¿Qué se entiende por transferencia? ¿Y por interferencia? 2- ¿Cómo entender la relación existente entre la lengua materna y la segunda lengua? 3- ¿Qué papel juegan las diferencias y/o similitudes entre dos sistemas? 4- ¿Cómo explicar la aparición de la interferencia? 5- Ámbitos de acción de la interferencia.

A la primera pregunta se le ha dado prioridad en lo último del texto arriba presentado, pero se agrega que se entiende por transferencia al aspecto positivo por el cual la L1 facilita el aprendizaje de la L2. Por el contrario, se tiene la interferencia o transferencia negativa es el proceso de trasferencia que dificulta el desarrollo de una L2 por creerse muchas veces estas iguales en estructura. A la pregunta segunda de ¿Cómo entender la relación existente entre la lengua materna y la segunda lengua? Domínguez contesta que se debe tener en cuenta el importante dominio y la gran influencia de la lengua materna en el aprendizaje de una L2, además, considera que el dominio de la lengua materna, sobre la L2, es difícilmente eliminable aún tras un período largo en el aprendizaje de la L2, y que es un aspecto de vital importancia para la didáctica de segundas lenguas, por lo que constituye uno de los principales problemas de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Meriö (1978) considera, entre lo que ella clasifica como interferencia directa e indirecta, otro de los aspectos que deben ser tratados:

> *La interferencia directa es el uso de una estructura, dotada y/o modelo en la segunda lengua la cual es trazable a la influencia directa de la lengua primaria. El fenómeno en la lengua meta (L2) difiere de la*

palabra equivalente o de la forma en la lengua fuente (L1) (Meriö 1978, p. 29).

La interferencia indirecta es confusión interna en la lengua meta misma. Esta puede decirse que resulta de la naturaleza asimétrica de equivalentes traducidos. (...) La influencia de la primera lengua es indirecta (Meriö 1978, p. 30).

Existen otras clasificaciones de autores citados por Domínguez (2001) sobre la interferencia lingüística. Estas clasificaciones se centran en parámetros más específicos de la gramática de las lenguas en objeto de estudio, o en concreto, en el campo lingüístico en el que tiene lugar la interferencia. Por ejemplo Juhász (1980) hace la diferencia entre: interferencia fonética, gramatical, léxico-semántica, mientras que Clyne, (1980) hace la diferencia entre la interferencia: léxica, semántica, morfemático, fonológica, prosódica, sintáctica, grafemática. También Czochralski (1971) señala la interferencia fonético-fonológica, sintáctica, morfológica, léxico-semántica y categorías gramaticales.

En la pregunta sobre el papel que juegan las diferencias y similitudes entre dos sistemas, Lado (1957) opina que:

"Aquellas estructuras que sean parecidas serán fáciles de aprender porque podrán transferirse y funcionar satisfactoriamente en la lengua extranjera. Aquellas estructuras que sean diferentes serán difíciles porque cuando se las traslada no funcionan idóneamente en el idioma extranjero y por eso tienen que ser cambiadas" (Lado 1957, p. 64)

Wotjtak (1984) afirma que la lengua materna influye de un modo inconsciente y difícilmente controlable en la lengua extranjera que se pretende adquirir. En las primeras fases tiene lugar esta influencia no sólo en el proceso de acercamiento a una nueva lengua, sino también en el proceso de almacenamiento de las unidades lingüísticas y en sus reglas morfosintácticas de combinación. En este sentido, se recalca la importancia de las comparaciones lingüísticas entre la L1 y la L2, para

obtener mejores resultados en el proceso de aprendizaje de un Idioma Extranjero. El estudiante que se enfrenta con un idioma extranjero encuentra que algunos aspectos del nuevo idioma son muy fáciles, mientras que otros ofrecen gran dificultad. Aquellos rasgos que se parezcan a los de su propia lengua le resultarán fáciles, por el contrario los que sean diferentes le serán más difíciles.

¿Cómo explicar la aparición de la interferencia? Para algunos las causas originarias de la interferencia lingüística, en sentido amplio, se resumen básicamente en dos bloques: los factores estructurales o la estructura interna de las lenguas, dentro de las que menciona la mayor o menor cercanía entre la L1 y la L2, el vacío de fonemas entre dos sistemas, diferentes reglas entre ambos, cambios en las funciones de morfemas y una mayor explicidad sintáctica de una u otra, insuficiencia léxica, una más baja frecuencia de una palabra correspondiente en la lengua meta, etc. De acuerdo a estos factores, con relación al concepto de interferencia cabe señalar algunos aspectos como:

1.- Es más difícil aprender aquellos entes no presentes en la L1.
2.- Entes diferentes en ambas lenguas resultan más difíciles de aprender.
3.- Aquellas unidades o caracteres que al nativo le resultan difíciles también le resultarán difíciles a los que aprenden una L2.
4.- Costumbres lingüísticas erróneas presentes en la L1 se transmiten también al aprendizaje de la L2.

El segundo bloque de factores que causan la interferencia lingüística son los factores extralingüísticos los que se fundamentan en la función comunicativa que desarrolla la lengua en el interior de una determinada comunidad. La Pedagogía Lingüística afirma que no se puede limitar únicamente el tratamiento de la interferencia al análisis del transvase lingüístico, sino también, a factores sociolingüísticos tales como el prestigio que una lengua o sistema determinado puedan tener, el contacto entre los grupos lingüísticos, las actitudes de la comunidad lingüística frente a elementos, aspectos *pragmáticos*. Las diferencias culturales serán clave para la explicación de numerosos fenómenos lingüísticos. Domínguez Vasquez afirma que el proceso de la interferencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras no se debe sólo a

diferencias culturales entre comunidades lingüísticas, ni únicamente a las diferencias tipológicas de las lenguas, sino también y además a las características individuales de cada aprendiz y su situación y contexto, así se pueden considerar aspectos psicológicos y físicos como causantes de interferencia, como la excitación, miedo, cansancio, etc.

A la Quinta pregunta sobre los ámbitos de acción de la interferencia, Domínguez (2001) expone que no se debe perder de vista en ningún momento que el individuo transfiere no sólo las formas y los significados de su propia lengua y cultura sino también la distribución de estas formas y sus significados a la lengua y cultura extranjera. Pero este fenómeno no se produce solamente activamente al intentar hablar el idioma y desenvolverse en la nueva cultura, sino también, pasivamente, al tratar de comprender la lengua y la cultura según la practican los nativos. De igual forma Lado (1957) afirma que:

> *(…) los efectos de la transferencia de estructuras de la lengua nativa no son idénticos cuando el estudiante habla el idioma extranjero y cuando lo escucha. Cuando habla, escoge los significados que quiere comunicar y entonces produce las formas que en su lengua nativa expresarían esos significados. Al escuchar, oye las formas y les atribuye los significados que tendrían en su lengua materna (Lado 1957, p. 64).*

En cuanto a la predicción de la potencial aparición de la interferencia, Domínguez afirma que se puede señalar que en algunos campos de un sistema lingüístico se presenta un mayor grado de posibilidad de que ésta surja. En general se puede afirmar que en campos cerrados es mucho más fácil poder predecir la posible aparición de la interferencia. Así será mucho más fácil predecir y sistematizar las interferencias en el fonético-fonológico que en el sintáctico o en el léxico-semántico. Este autor cree que la razón para esta afirmación tiene que ver con el diferente número de elementos del campo, ya que en el caso del campo fonético-fonológico se puede hablar de un número limitado mientras que en el léxico-semántico se trata más bien de un corpus ilimitado.

2.10 Interlengua

La gramática del estudiante que intenta producir material lingüístico en la lengua en objeto de aprendizaje es gramaticalmente diferente a la de un hablante nativo de dicha lengua; mas parece tener las características de su primera lengua o las lenguas que el estudiante habla con anterioridad. Esta gramática, que es variante en cada estudiante, es una gramática intermedia entre la gramática de la L1 y la de la L2, y se le conoce como la interlengua (IL). El concepto de interlengua ha sido ampliamente discutido por los lingüistas, siendo estudiada a través de varios modelos de análisis. El objetivo de dicho análisis de la interlengua es proveer al profesor de segundas lenguas con las estrategias para ayudar a los estudiantes en su recorrido por la interlengua para lograr el dominio de la gramática de la L2.

Selinker (1972) presupone la existencia de un componente de estructura psicológica latente en el cerebro del adulto que es activado cuando este intenta producir o entender textos en una L2. Este autor se refiere a esta estructura psicológica con el nombre de “Interlengua” e incluye las interlocuciones del adulto cuyas reglas no están en la L1 o la LO; es decir, un sistema independiente:

> *A diferencia de la estructura latente del lenguaje descrita por Lennenberg (citado por Selinker, 1972) y que se activa en la adquisición de la lengua materna, la estructura psicológica latente no tiene un programa genético, ni una contrapartida como la de la Gramática Universal, ni está garantizado que se realice en una lengua concreta y, sin embargo. Sí parece estar garantizado que se superponga con otras estructuras del cerebro (Selinker, 1972, p. 82).*

El análisis de lo anterior dice que los intentos de producción de textos por parte del aprendiz son variantes y por lo tanto no podrían ser analizados para buscar patrones gramaticales; pero si podrían ser explicadas estas estructuras superficiales de las oraciones de la Interlengua (IL) a partir de procesos de la estructura psicológica latente. Selinker (1972) destaca los siguientes procesos: la transferencia lingüística, la transferencia de instrucción, las estrategias de aprendizaje de la L2, las estrategias de

comunicación en la L2, y la hipergeneralización del material lingüístico de la LO (reglas gramaticales y otras).

Un dato impactante que presenta Selinker (1972) es el hecho que solamente un 5% de la población de individuos que intentan adquirir una L2 logran alcanzar en ésta las competencias de un hablante nativo, y es porque ha reactivado de alguna manera la estructura latente del lenguaje descrita por Lennenberg, y que es la misma estructura que se activa cuando se adquiere la L1. Este pequeño porcentaje de aprendices utilizan procedimientos psicolingüísticos muy diferentes a los de la mayoría que intentan adquirir una L2, y que suman el otro 95% de esta población. Para este segundo grupo de estudiantes se buscan respuestas en el sentido de conocer los procesos psicológicos que subyacen al momento que intentan producir textos en L2. A estos intentos de producción Selinker les denomina "Intentos de actuación Significativa". Esta idea implica el hecho de que el aprendiz debe emplear el lenguaje en situaciones comunicativas de interacción social para poder ser analizadas.

Interlengua es, en las palabras de Selinker (1972):

> *Las locuciones que se producen cuando el alumno intenta pronunciar oraciones de una LO. Este conjunto de oraciones no es, para la mayor parte de los que aprenden una L2, idéntica al conjunto hipotetizado de las que producirá un hablante nativo de esa LO que intentará expresar los mismos significados que el alumno. Puesto que estos dos conjuntos de locuciones no son idénticos… estaremos completamente justificados, quizás hasta obligados a presentar como hipótesis la existencia de un sistema lingüístico independiente sobre la base de los datos observables que resultan de los intentos del alumno en la producción de una norma de la LO. Llamaremos "Interlengua" (IL) a este sistema lingüístico (Selinker 1972, pp. 83-84).*

Es decir, los intentos de producción en L2 que los estudiantes realizan y que dan como resultado material lingüístico que tiene características de la gramática de la L1.

El diccionario de términos clave de Enseñanza de Lengua Extranjera (ELE, 1997 - 2012) del Centro Virtual Cervantes define la interlengua 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”. De acuerdo a esta fuente, el término fue acuñado por L. Selinker (1969, 1972). Sin embargo, el primero en tratar el concepto fue Corder (1967), quien estableció las bases de la investigación del modelo de análisis de errores. El concepto ha recibido también otras denominaciones: competencia transitoria *(Corder, 1967),* dialecto idiosincrásico *(Corder, 1971),* sistema aproximado *(Nemser, 1971),* sistema intermediario *(Porquier, 1975).* Sea cual fuere el término que se adopte, todos se refieren a la existencia de elementos en las producciones de los estudiantes tanto orales como escritas que no son completamente similares a aquellas que produciría un hablante nativo de la lengua en objeto de aprendizaje.

En la definición de interlengua que provee el diccionario de términos clave de ELE se hace referencia a los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa el proceso de aprendizaje de una L2. De acuerdo a esta definición se establece la interlengua como un proceso subyacente en el aprendizaje de una L2, el cual todo aprendiz debe experimentar, y que además está presente en cada etapa durante la adquisición de dicha lengua. De lo anterior se puede inferir que en cada etapa existen características diferentes en la interlengua del estudiante. Algunas de las características de la interlengua son las siguientes:

- Ser un sistema individual, propio de cada aprendiente
- Mediar entre el sistema de la lengua materna y el de la lengua meta del alumno
- Ser autónomo, regirse por sus propias reglas
- Ser sistemático y, a su vez, variable; sistemático, por cuanto posee un conjunto coherente de reglas; y variable, por cuanto esas reglas no son constantes en algunos fenómenos
- Ser permeable al aducto (input), y, por tanto, capaz de experimentar sucesivas reestructuraciones para dar paso al siguiente estadio

- Estar en constante evolución, puesto que está constituido por etapas sucesivas de aproximación a la lengua meta

En este estudio se recolectó el material escrito producido por los participantes en la investigación para ser analizados y categorizado, que sirve como base para la elaboración de propuestas de estrategias didácticas. Dichas estrategias didácticas ayudarán no solo a evitar la fosilización de estructuras de la Interlengua del aprendiz, sino también, y de ser posible, prevenir la transferencia negativa de la L1 a la L2. Una de las vías por las que se logró el objetivo es lo sugerido por Selinker (1972) con relación a la elaboración de un modelo para el análisis de la interlengua del estudiante y así se determinó el tipo de transferencia lingüística existente que se refleja en la IL. Tal análisis de la IL dió como resultado una cantidad de posibles patrones de estructuras gramaticales transferibles de la L1 a la L2, así como elementos agramaticales en la L2.

2.10.1 El estudio de la interlengua

Luego de definir la interlengua ampliamente en el espacio anterior, se tratará de dar respuestas a las preguntas que dieron inicio a este estudio. Algunas de estas interrogantes fueron: ¿cómo obtener los datos necesarios para el análisis de este problema? Pero más allá de esto, ¿cómo analizar dicha información? ¿Cómo utilizar los resultados para encontrar soluciones o paliativos a nuestro problema?

El fenómeno de la transferencia sintáctica de la L1 a la L2 ya ha sido objeto de estudio por lingüistas quienes observaron tal situación en el proceso de adquisición de una L2. Se encontraron algunas ideas de solución en el capítulo “La especificidad de la interlingua y la idealización en el análisis de lenguas segundas” de Adjémian (1982) quien, con el propósito del estudio de la interlengua, propone crear un modelo que “refleje fielmente la variabilidad que se encuentren en las producciones del alumno, o se debe mejor, intentar formular un modelo idealizado de la Interlengua (IL) el cual dé cuenta de la competencia subyacente del alumno en la lengua objeto”. En resumen, lo que este lingüista pretende darnos a entender con su idea de idealización es que se debe realizar un modelo el cual debe reflejar fielmente las propiedades y la forma de

ese dominio cognitivo. Un ejemplo de modelo proveído por este autor es el modelo o teoría Chomskiana llamado “Gramática Universal”.

Es pues el objetivo de Adjémian en su estudio de la transferencia en 1982, como puede ser el de cualquier investigador en la adquisición de una L2, conocer los procesos que permiten a un individuo adquirir una gramática que no es la de su LM; en consecuencia, este especialista admite en dicho estudio que “para tener éxito en esta tarea, el investigador debe elaborar, en primer lugar, un modelo de esta segunda gramática que refleje su forma y sus propiedades, es decir, un modelo de lo que se ha adquirido.” En otras palabras, se necesita crear un modelo para el análisis de las actuaciones significativas que el alumno produce en el intento de comunicarse durante el proceso de adquisición de la nueva gramática de la LO. Una vez logrado esta primera etapa, “se podrá proceder a un estudio de los procesos psicológicos y sociales que permiten (o impiden) la adquisición de la segunda lengua” (Adjémian, 1982, p.244). Este mismo autor promueve la idea de “La gramática del alumno” para referirse a la interlengua de cada persona que está en el proceso de desarrollo de la L2. Pero, además es de la idea que esta gramática del alumno o IL difiere en la forma y propiedades de la gramática de la LM. Lo anterior hace que este estudio sobre transferencia del español en el desarrollo del inglés como L2 defina su camino de la estrategia a seguir para analizar los resultados de la IL de los participantes. Esta vía de estudio sería el análisis descriptivo de las producciones significativas de la IL comparadas con la gramática de la LM y la L2 de los mismos estudiantes.

Ambas ideas, tanto la idealización en la IL (el objetivo de desarrollar una teoría de competencia del alumno) como la idea sobre la especificidad de la interlingua han sido criticadas recientemente. Algunos lingüistas como Frauenfelder y Porquier (1979, citados por Adjémian) admiten la idea de la interlengua, pero que el término “competencia” les parece inapropiado para designar el conocimiento de un hablante que no es ni nativo, ni ideal. A este respecto Adjémian responde que no existe “hablante ideal” ya sea éste o no hablante nativo de una lengua particular.

Pese a estas contradicciones, y que no dejan de tener peso en el análisis de la adquisición de una L2, la teoría de Adjemian sobre crear un modelo de idealización y

la idea sobre la especificidad de la IL es preponderante, en el sentido que debe ser prioridad en el estudio de las ILs las propiedades de las mismas; y en seguida, definir su especificidad. El motivo de traer a colación la discusión anterior, entre estos renombrados lingüistas no es tanto saber quien está en la razón, pues ambas partes presentan argumentos valiosos y muy creíbles; sino más bien, tener un marco teórico completo sobre si la transferencia de la LM ocurre hacia la L2, ya sea dicha transferencia positiva o negativa.

Es oportuno recordar en este punto que Adjemian (1982) en su artículo sobre propiedades de la IL llevado a cabo en 1976 (citado por él mismo en 1982), sostiene el hecho de que los adultos recurren a las capacidades metalingüísticas y a la lengua materna para construir la gramática de la interlengua. Además, agrega que las propiedades específicas de la IL son **la permeabilidad, la fosilización, la regresión involuntaria y la transferencia**. Respecto a la fosilización y la regresión involuntaria, este psicolingüista asevera que están íntimamente ligados a la competencia del hablante, quien no puede evitarlas. Este autor además propone que la fosilización es exclusiva de la IL, y argumenta a sus opositores que en el caso de la LM los hablantes que recurren a formas de otro dialecto se deben a causas sociales que se reflejan en la producción pero que la competencia del hablante las rechazaría como formas posibles en la L1. De lo anterior se puede deducir entonces que la LM tiene una gramática propiamente dicha, pero que en la IL no hay propiedades particulares. Esto aclara la idea sobre la especificidad de la interlengua, y que sí se puede hablar de una gramática del alumno con propiedades específicas particulares para cada uno de ellos.

La regresión involuntaria se manifiesta, según Adjémian, cuando el estudiante de L2 utiliza elementos o reglas que no son de la LO. Tales elementos que parecían haber desaparecido de las producciones o actuaciones significativas del aprendiz; no obstante, aparecen en situaciones particulares. Es por tanto una de las propiedades de la gramática de la interlengua del alumno.

La permeabilidad se refiere a aquellas producciones en las que el alumno violara la sistematicidad interna de la gramática de la interlingua. Adjémian lo define de la

siguiente manera: “El alumno producirá en ocasiones estructuras que serán agramaticales en la gramática de su IL. Es decir, violara la sistematicidad interna de la gramática de la IL. Este fenómeno se debe al hecho de que la IL es permeable” (Adjémian, 1976, p. 249). También se encuentra en el mismo capítulo del estudio de Adjemian la siguiente definición: “La permeabilidad es la propiedad de la IL que permite a las reglas de la L1 introducirse en su sistema, o que permite “sobregeneralizaciones” de sus propias reglas”. De acuerdo a este lingüista dicha permeabilidad no se manifiesta en la gramática de la LM.

En conclusión, Adjémian propone que el estudio de la gramática de la LM y la gramática de la IL son completamente diferentes, y que la segunda tiene propiedades que la primera no; esto hace que el abordaje del análisis de la producción del aprendiz o más específicamente su interlingua tenga variedad de modelos planteados por diferentes psicolingüistas. De esta manera, Adjémian propone adoptar la metodología consistente en intentar desarrollar un modelo abstracto e idealizado de la IL.

Por otro lado, Selinker (1972) identifica cinco procesos centrales de la estructura psicológica latente (mencionados ya en un espacio anterior) o interlengua dentro de los cuales recae cada uno de los ítems, reglas y subsistemas que pueden fosilizarse. Este autor propone que la mayor parte de los fenómenos interesantes en la IL son aquellos ítems, reglas y subsistemas que pueden fosilizarse de acuerdo con alguno de los procedimientos descritos anteriormente. Si se puede demostrar experimentalmente que estos proceden de la LM, se está entonces tratando con el proceso de **transferencia lingüística**; si son el resultado de ítems identificables en los procesos de instrucción, se está tratando con la **transferencia de instrucción**; si resultan del acercamiento del alumno con el material que debe aprenderse, se trata de **estrategias de aprendizaje** de la lengua segunda; si se deben al acercamiento llevado a cabo por el alumno para comunicarse con hablantes nativos de la LO, se estará tratando con **estrategias de comunicación** en la lengua segunda; y, finalmente, si son el producto de una hipergeneralización de las reglas y rasgos semánticos de LO, se trata de la **hipergeneralización del material lingüístico** de la LO.

Será la ocupación específica de este estudio, el proceso de transferencia cuyo material lingüístico producido por el alumno procede de la influencia de reglas o competencia que este posee de la lengua materna y otros elementos específicos que se encuentren en la IL de los participantes. Es de suponer, además, que esto debe ser demostrado experimentalmente.

En este mismo estudio de 1972, Selinker diferencia dentro de las producciones del estudiante la noción del aprendizaje intentado con la de aprendizaje logrado. El primero es previo en tiempo e independiente puesto que el intento de comunicación, aun cuando pueda ser entendido por un hablante de esa LO, no logra ser una locución correcta. Toda la teoría de la estructura psicológica latente se centra en la noción de aprendizaje intentado pues es aquí donde ocurren los procesos centrales de la Interlengua, y que se dan a través de los intentos de producción o de expresar significados por parte del alumno.

De lo anterior se infiere que el estudio de la interlengua, y más específicamente la transferencia que es el asunto de estudio, requieren de un análisis del material lingüístico producido por los estudiantes en situaciones altamente comunicativas y significativamente relevantes para el interlocutor. A este respecto, Selinker (1972) dice que ni las actividades de la clase ni los ejercicios del uso de reglas gramaticales o juegos de vocabulario ni tampoco la producción léxica serían útiles para un estudio de la interlengua del estudiante, sino:

> *Los únicos datos observables de las situaciones de actuación significativas que podemos considerar como relevantes para las identificaciones intralingüísticas son: (1) locuciones del alumno producidas por este en su lengua materna (LM); (2) sus locuciones en la interlengua (IL); y (3) las locuciones en LO producidas por hablantes nativos de esa LO (Selinker 1972, p. 84).*

De acuerdo a Selinker, estas tres conjuntos de locuciones darán un marco teórico dentro del cual se puede predecir algunas interlocuciones que pueden ser fuente de fosilizaciones en la IL del estudiante. Se considera pues, importante la

triangulación de la información que nos proporcionan estas tres fuentes para realizar el análisis pertinente que de como resultado algunos patrones de transferencia lingüística.

Se considera oportuno recordar la idea inicial de esta investigación: “Interferencia Interlingüística” que fue el punto generador de este estudio. A través de las reflexiones del proceso de desarrollo de competencias comunicativas en la L2, fueron identificados varios elementos en los intentos de producción de los estudiantes, tanto en lengua oral como en lengua escrita. En principio, tales elementos fueron tipificados como negativos para el desarrollo de competencias comunicativas en L2, y eso dio paso a la idea de investigación sobre la “interferencia interlingüística” de la L1 a la L2 (fue el nombre con el que inicialmente fue calificado tal fenómeno). Algunos de estos elementos lingüísticos fueron mencionados anteriormente, sin embargo, se quiere insistir al mencionar los que fueron considerados como los más comunes: la errónea idea de que el inglés “se escribe de una forma y se pronuncia de otra” y que las palabras en “una oración se escriben al revés” (descrito textualmente como lo perciben los estudiantes).

Después de hacer un esbozo del punto de inicio de este estudio, queda entonces, decidir cuáles de los cinco procesos centrales de la interlengua propuestos por Selinker (1972) y las características de la interlengua propuestas por Adjémian (1982) en la adquisición de la L2, serán empleados en este estudio. Los procesos centrales propuestos y características de la interlengua de estos autores moldean material fosilizable con respecto a las locuciones superficiales de la IL, controlándolos casi en su totalidad. El material lingüístico, es decir las “actuaciones significativas” producidas por los estudiantes en las tareas de escritura dió la clasificación de los procesos centrales ocurrentes en la producción de textos escritos de los participantes en el estudio, y específicamente proveyó como resultado una descripción de los ítems, reglas y subsistemas fosilizables en la IL de ellos. Se le recuerda en este punto a los lectores que el propósito fundamental es la descripción de este fenómeno a través de la caracterización de los elementos encontrados en la IL del estudiante.

2.11 La Fosilización

Una de las propiedades específicas de la interlengua de los estudiantes, de acuerdo a Adjémian (1982), es la fosilización de elementos gramaticales provenientes de la LM o L1 y que se encuentran arraigados en sus producciones lingüísticas. La interrogante que Selinker (1972) intenta dar respuesta con relación a la fosilización es: ¿Cómo podemos sistematizar la noción de fosilización de modo que a partir de principios teóricos podamos predecir que se fosilizará y en que situaciones intralingüística? Para ilustrar esta dificultad se describe un caso en el que los efectos de la irreversibilidad de la fosilización no tienen una razón aparente. De acuerdo al análisis contrastivo de las lenguas, los hablantes de español no deberían tener dificultas con la distinción del inglés entre *he y she*, ni los ingleses con correspondencia del español. Los hechos son, con todo, diferentes: según Selinker, los españoles que aprenden inglés tienen, por lo general, dificultades con esta distinción, mientras que esto no es así en los alumnos ingleses del español.

Una segunda pregunta que surge en este momento es ¿Cómo se llega a la reorganización del material lingüístico de una IL para que sea correcto o que llegue a considerarse como L2? Preguntas sin respuestas de acuerdo a Selinker, sin embargo los estudios han continuado y probablemente ya existan avances para llegar a su respuesta, y esta es precisamente la tarea al llevar a cabo este estudio. Una de las ideas de solución que se plantea en este estudio es el desarrollo de la conciencia lingüística (Language awareness) en los estudiantes con relación a las afinidades y divergencias entre la L1 y la L2 como estrategia para evitar la transferencia negativa y la fosilización de elementos de transferencia negativa de la L1.

Existe una estructura psicológica latente en el cerebro y que según Selinker (1972) es diferente en la mayoría de los individuos. Esta estructura se activa siempre que un adulto intente producir significados en la LO. Esta actividad da paso a la interlengua y que es una de las fuentes del material lingüístico producido por los estudiantes que puede ser analizado a través de procesos centrales. Estos procesos pueden explicar la fosilización de algunos elementos de la LM en la IL, y quizás

permita identificar patrones de elementos fosilizables en la interlengua de nuestros estudiantes.

2.12 El aprendizaje y la Adquisición de una Lengua

Hay, de acuerdo a Adjemian (1982), diferencias importantes entre la tarea de desarrollar la gramática de su LM y la de desarrollar la gramática de una L2. Aparentemente, la idea de este psicolingüista es que la LM se adquiere y la L2 se aprende. Sin embargo, esta relación no es tan simple, por el contrario, tiene en algunos casos relación con aspectos ligados a las condiciones sociales en las que tienen lugar ambos procesos.

Algunos lingüistas opinan que las divergencias entre el proceso de desarrollo de la gramática de la L1 y la L2 son el reflejo de las evidentes diferencias cognitivas entre el niño en la edad de adquisición de su lengua materna y un individuo más maduro que intenta aprender una segunda lengua. Algunas de estas diferencias entre el niño que adquiere su LM y el adulto que aprende una L2 son para el segundo grupo la capacidad de memoria actualizada en la comprensión de la lengua hablada. Es decir, los adultos están más dotados para la memorización de cifras o datos. Goodluck & Whalley (1980, citado por Adjemian (1982) p. 254) “muestran que el adulto que está comenzando a aprender una segunda lengua llega a dominar más pronto las estructuras que ponen en juego estrategias perceptuales, mientras que el niño tiene mayor facilidad para dominar las propiedades abstractas definidas por la gramática universal.” Otro ejemplo de estas diferencias, mencionado por Adjemian en este mismo estudio, es la capacidad metalingüística importante en el individuo que aprende una L2 y que se manifiestan en la habilidad de hacer juegos de palabras retruécanos, rimas, matices de estilo y reflexiones sobre variantes dialectales y sobre temas de la gramática. Pese a que estas capacidades del adulto pueden estar influenciadas de manera importante por la escolaridad del mismo, también se encuentran universalmente en las sociedades que hablan lenguas no-escritas y que carecen de sistema escolar.

No obstante, otros lingüistas son de la opinión que no existe ventajas entre el que aprende una L2 de niño con aquel que la aprende de adulto. Cook (1973, 1977, citado en el artículo de Adjemian) ha podido demostrar, a través de una serie de experiencias sobre ciertas capacidades cognitivas de individuos que aprenden una L2 y niños que adquieren su LM, que el aprendizaje de la L2 es semejante a la LM siempre que las capacidades cognitivas que no sean las específicamente ligadas a la competencia lingüística no desempeñen ningún papel. Es decir algunas diferencias de unos con relación a los otros no parecen dar alguna ventaja en el aprendizaje de la L2 o la adquisición de la LM.

Un concepto muy significativo, además de ser muy claro, es el que Krashen en 1981 menciona sobre “aprendizaje de una lengua”. Este autor lo describe como “actividad consiente que desarrolla el “Control” (Monitoring) y que consiste en un filtraje y una autocorrección consciente de las producciones lingüísticas por parte del propio hablante; mientras que la “adquisición de una lengua” es una actividad subconsciente cuyo fin es desarrollar una gramática de la competencia. Es claro que en este concepto de aprendizaje y de adquisición se perciben amplias diferencias, y esto en contradicción con lo concluido por Cook mencionado arriba.

Por otro lado, Halliday (1994) utiliza el término desarrollo de una segunda lengua y no adquisición. De acuerdo a este lingüista el termino adquirir se usa para la obtención de un artículo material, pero el desarrollo de una lengua es un proceso sistemático y continuo del lenguaje a través de la integración del aprendiz en tareas significativas y contextualizadas.

Pese a todas las posiciones con respecto a si hay diferencia o no entre el adquirir una LM y el aprender una L2, parece más acertada la idea de que el adulto, en condiciones certeras, es capaz de reflexionar sobre la gramática de la L2 en el proceso de aprendizaje y esto le dará la posibilidad de acercarse cada vez más a la gramática de tal lengua.

2.12.1 La teoría lingüística sobre la adquisición de la gramática de la IL

Se menciona un punto que Adjemian repite varias veces en su artículo sobre la interlengua en 1982, y en el cual compara al aprendiz de L2 con el lingüista que busca la actuación correcta en la lengua. El estudiante de L2 llega al "análisis transformacional" es decir, llega a analizar su propia actuación lingüística y busca la actuación "correcta". Así pues el lingüista busca el análisis "correcto" de la lengua-objeto o de la gramática de la IL apoyándose ambos en sus capacidades metalingüísticas. Es así pues, que para llegar a una teoría lingüística sobre la adquisición de la gramática de la L2 se debe plantear interrogantes que hagan avanzar la investigación a este respecto. De esta manera el planteamiento de preguntas lleva a conocer mejor el problema que se está investigando.

2.13 Conciencia lingüística

La conciencia del Lenguaje (language awareness) acerca de lo que subyace al proceso de aprender o adquirir una segunda lengua es, en definitiva un aspecto importante tanto para el profesor de lenguas como para el estudiante de ellas. Sin embargo, no se trata solo de hacer ver al estudiante que la L1 es diferente de la L2 o de enfocar nuestra enseñanza en la gramática comparativa; más allá de eso, es hacer reflexión sobre los aspectos gramaticales así como culturales sobre el uso de dichas lenguas. Además de eso, es necesario hacer al estudiante consciente sobre estrategias de aprendizaje del lenguaje.

La conciencia del lenguaje puede ser definida como: "Conocimiento explícito sobre el lenguaje, y la percepción consciente y la sensibilidad en el aprendizaje de la lengua, la enseñanza de la lengua y el uso de la lengua" **(**Association for Language Awareness, 2012). Según esta misma fuente, la conciencia del lenguaje abarca un gran rango de campos como ser: explorar los beneficios que pueden ser derivados del desarrollo de un buen conocimiento de la lengua, un entendimiento consciente de cómo la lengua trabaja, de cómo la gente aprende la lengua y como la usa. Así pues que, para hacer consciente al estudiante de L2 sobre los aspectos lingüísticos que

subyacen al aprendizaje de una segunda lengua el docente debe ser consciente de ellos primero.

El interés en explorar el tema de la conciencia del lenguaje es para conocer como este aspecto necesario en el aprendizaje de una segunda lengua nos pueda ayudar a entender el papel que juega la conciencia lingüística por parte de los estudiantes sobre como las diferencias y semejanzas de la L1 y la L2 lleva a la transferencia de material gramatical de la L1 a los intentos de producción de material lingüístico escrito en la L2.

Ulloa (2004) en su estudio “Computers in the Classroom: Teaching Writing to Second Language Learners” reconoce el fenómeno de la transferencia de patrones retóricos y estructuras de la lengua materna en los intentos que los estudiantes realizan al escribir en la L2. Después de leer algunos de los textos producidos por sus alumnos, Ulloa concluye: “The rhetorical patterns and structures of the native language often interfere with mastering the target language” (p.19) (Los patrones retóricos y estructuras de la Lengua nativa a menudo interfieren con el dominio de la lengua meta). De acuerdo a Ulloa, el estudiante al verse incapaz de encontrar la estructura apropiada para construir un texto en la L2, termina empleando las estructuras con las cuales está más familiarizado; dichas estructuras o patrones gramaticales serán las de su lengua materna. Así pues, el estudiante termina transfiriendo una gran parte de la estructura de la L1 en textos escritos en la L2.

El proceso de adquisición de una L2 pasa por etapas, y una de ellas es precisamente la transferencia de patrones estructurales y gramaticales de la L1 a la L2. Esto ocurre en la interlengua del estudiante y es un proceso inconsciente, puesto que en sus intentos de producción en la L2 no reflexiona sobre el hecho de que cada lengua cuenta con su propia gramática. El profesor de lenguas debe tomar como una de sus tareas el hecho de hacer consciente al estudiante de las diferencias entre la gramática de la L1 y la L2. Esto podría darse a través de la reflexión sobre ambas gramáticas, con el propósito de que el alumno pueda transferir aquellos elementos que son iguales en la L1 con respecto a la L2. Pero además, esta consciencia del lenguaje le permitiría la no transferencia de elementos diferentes entre las dos lenguas y que es

el aspecto que podría ocasionarles una transferencia negativa de la L1 en la producción de textos en la L2. En relación a esto Ulloa expresa:

> *Debido a los efectos que la transferencia tiene en la adquisición de una lengua, los profesores de escritura de segunda lengua necesitan ser conscientes de todos estos problemas que un estudiante de inglés como Segunda Lengua (ESL por sus siglas en inglés) enfrenta cuando se esfuerza en adquirir competencias de escritura en la lengua meta. Al hacer uso de las estrategias apropiadas y herramientas, como lo establece Lu Xiaofei (2004), los instructores de ESL pueden ayudar a los estudiantes a volverse conscientes de los eventos que ocurren en esta etapa de su proceso de aprendizaje. (Ulloa 2007, p. 4-5 Traducido del Inglés)*

Existen no solo aspectos gramaticales en los cuales la L1 se diferencia de la L2, sino también, aspectos sociales y culturales que muchas veces se transfieren de una a otra lengua. Si bien es cierto que a través de una lengua se espera la propagación de aspectos culturales de un lugar a otro, no se espera cambiar los códigos culturales de cada país ni mucho menos los códigos del lenguaje. Por lo tanto cuando se aprende una segunda lengua se debe hacer el cambio de código de lenguaje el cual se logra en niveles avanzados del aprendizaje de una L2, pero su conciencia debe iniciar desde el nivel de principiantes. Para lograr tal destreza de cambio de código de lenguaje se debe atravesar el largo camino de evitar la transferencia negativa de la L1 en la L2. Y esta es la tarea de la cual habla Ulloa en el apartado anterior.

Es necesario que el profesor de lenguas pueda hacer conscientes a sus estudiantes de que aún cuando la L1 y la L2 tengan muchas similitudes, también existen grandes diferencias entre ambas lenguas. Solo haciéndoles conscientes de que al aprender una nueva lengua, se aprende también un nuevo código lingüístico que incluye diferencias de tipo fonético, sintáctico, semántico y cultural entre la L1 y la L2, serán capaces de evitar un alto grado de interferencia que los lleve hacia la frustración en el aprendizaje, o a la fosilización de elementos de su interlengua al momento de desarrollar competencias comunicativas en la L2; sin embargo, se debe

hacer saber que algunas similitudes entre la L1 y la L2 pueden ser aprovechadas por ellos para avanzar en dicha meta.

Capítulo 3: Marco metodológico

3.1 Enfoque de la investigación

El presente estudio es de naturaleza cualitativa pues está enfocado en describir el fenómeno de la transferencia lingüística de la L1 en el desarrollo de la competencia comunicativa de escritura en la L2. Tal como lo apunta Millan (2008) las características de una investigación de esta naturaleza es referirse a un suceso o fenómeno complejo para ser descrito en su totalidad, en su contexto natural y de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. Este fenómeno no puede ser cuantificado, sino más bien debe ser descrito con todas sus características que presenta.

De acuerdo a lo expuesto por Sampieri, Collado y Lucio (2006) en su libro de Metodología de la Investigación la investigación, cuando tratamos con fenómenos que deben ser descritos en su ambiente natural se hace imprescindible la aplicación de un estudio cualitativo. Algunas de las características de este tipo de estudio, además de la antes mencionada, es que los significados se extraen de los datos y que no se fundamenta en la estadística. Como es conocido, durante el proceso de un estudio de naturaleza cualitativa se ha analizado la realidad subjetiva de lo que ocurre con los participantes al momento de desarrollar la competencia comunicativa de escritura; específicamente, el interés fue el conocer las características del material lingüístico producido por ellos en sus intentos de crear significados en la segunda lengua. Según Sampieri et. al. (2006), algunas de las bondades del enfoque cualitativo es que se da una riqueza interpretativa del fenómeno y se puede contextualizar a la realidad en que está ocurriendo. Las características y facilidades que nos presenta el enfoque cualitativo han sido empleadas en este estudio el cual se dió a la tarea de explorar y describir el fenómeno de la transferencia lingüística ocurrente en la interlengua de los

estudiantes del primer nivel de inglés de la Universidad José Cecilio del Valle de Comayagua.

Este estudio se desarrolló en tres fases: la recolección de la información, la organización de la información y el análisis de la información. Gómez (1996) dice que "(…) la investigación cualitativa no es tarea que se asocie a un momento dado en el desarrollo del estudio, más bien, resulta del fruto de todo el trabajo de investigación". El interés era describir la ocurrencia de algunos patrones sintácticos que son transferibles de la L1 a la L2 subyacentes en los textos de escritura producidos por estudiantes de Inglés I. Para analizar tal comportamiento se hizo necesario de un trabajo constante de investigación y el empleo en las distintas etapas de ésta de las técnicas que nos llevaran a describir el fenómeno de la transferencia en la situación particular en que el estudio se desarrolló. El propósito del empleo del enfoque cuantitativo ha sido que a partir del análisis del material lingüístico de escritura de los participantes se obtuvieran patrones de transferencia de la L1 a la L2 para que los profesores de inglés I en el nivel superior apliquen estrategias metodológicas en el aprendizaje por parte de los estudiantes y así poder evitar la fosilización de tales patrones gramaticales en su interlengua.

3.2 Alcances del estudio

Además de tener un enfoque **cualitativo** se desarrolló un alcance de estudio mixto, e**xploratorio-descriptivo.** Este estudio tiene tal alcance como un proceso para la obtención de datos y su eventual análisis sobre un tema que no ha sido investigado antes en nuestro país. Sampieri et. al. (2006, p.100) nos dicen que "Los estudios exploratorios se realizan cuando el objeto es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes". El estudio de la transferencia lingüística de la L1 a la L2 y sus características ha sido abordado por muchos lingüistas; sin embargo, las características de la interlengua de los estudiantes son particularmente diferentes en cada estudiante de segundas lenguas.

En consecuencia, aun cuando este fenómeno ya haya sido estudiando antes, en Honduras no ha habido estudios realizados sobre este tema. Por lo cual, este estudio

tiene un alcance exploratorio seguido de un alcance descriptivo. A este respecto, Sampieri et. al. (2006, p.100) se refieren diciendo “Los estudios exploratorios sirven para preparar el terreno y por lo común anteceden a investigaciones con alcances descriptivos,…” En una segunda etapa del estudio se realizó la descripción del fenómeno de transferencia ocurrente en la interlengua de los estudiantes. Tal como lo apunta Sampieri et. al. (2006, p.103) “los estudios descriptivos buscan especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice”. De esta manera se realizó, luego de la exploración del fenómeno, la descripción del mismo a través de la clasificación y análisis del material lingüístico obtenido de las tareas comunicativas de escritura y de los resultados de los demás instrumentos de recolección de información. Finalmente se realizó una triangulación de los datos resultantes de la descripción como parte del análisis. Es así pues, que la investigación se ha valido de un alcance exploratorio-descriptivo para realizar este estudio sobre la interferencia lingüística de la L1 a la L2 que se da lugar en la interlengua de los participantes.

3.3. Categorías de análisis

A consecuencia del enfoque de este trabajo de investigación se ha empleado la categorización para la organización de la información obtenida. Millan (2008) presenta dos tareas fundamentales para la reducción de datos cualitativos: la categorización y la codificación. La categorización nos permitió separar los elementos de transferencia lingüística propios de la IL de los participantes presentes en el material escritos producido por ellos, de las producciones de la L1 y las de la L2. Se logró integrar cada elemento de transferencia interlingüística e intralingüística encontrado en las producciones escritas para ser analizados posteriormente. A este respecto, Selinker (1972, p.84) dice que ni las actividades de la clase ni los ejercicios del uso de reglas gramaticales o juegos de vocabulario ni tampoco la producción léxica nos serían útiles para un estudio de la interlengua del estudiante, sino “los únicos datos observables de las situaciones de actuación significativas que podemos considerar como relevantes para las identificaciones intralingüísticas son: (1) locuciones del alumno producidas por este en su lengua materna (LM); (2) sus locuciones en la interlengua (IL); y (3) las locuciones en LO producidas por hablantes nativos de esa LO”.

Previo a la categorización, se realizó la codificación de los participantes, asignando un código a cada participante de la forma siguiente: “E1”. La letra E es significativa de estudiante y el número se asignó en el orden en que se describió la información en el cuestionario. Para la categorización del ejercicio de escritura se empleó el mismo código asignado en la categorización de la información del cuestionario.

3.4. Matriz de categorías de análisis

Para la categorización de la información encontrada en el cuestionario se han elaborado tablas que representen los resultados del historial académico en el aprendizaje del inglés de los participantes en el estudio, posteriormente se realizó el análisis de los mismos.

En la categorización u organización de la información resultado de la tarea de producción escrita se empleó el modelo de una tabla que contempla los elementos mencionados por Selinker (1972). En primer lugar, las elocuciones en la interlengua de los estudiantes (solamente aquellas en donde se identifiquen elementos transferidos de transferencia negativa de la L1 a la L2); en segundo lugar, las estructuras gramaticales de la L1 de las que proviene la transferencia y que no necesariamente sean las correctas; en tercer lugar, las estructuras gramaticales correctas en L2. En una cuarta casilla de la tabla han sido clasificados cada elemento de transferencia interlingüística e intralingüística encontrado, habiendo asignado un nombre específico de acuerdo a su naturaleza.

El modelo para la categorización y descripción de los elementos lingüísticos encontrados en las producciones escritas de los estudiantes es el siguiente:

Estructura sintáctica en la interlengua (ESIL)	Estructura sintáctica correcta en primera lengua (ESL1)	Estructura sintáctica correcta en segunda lengua (ESL2)	Elemento encontrado

Ilustración 3 Matriz de categorías de análisis

Ese modelo para el análisis de la interlengua de los estudiantes permitió primero establecer los elementos encontrados en las producciones escritas de los estudiantes

para luego ser descritos tomando como referencia la estructura de la L1 de la cual procede la transferencia de elementos gramaticales, y la estructura de la L2 a la cual los participantes intentan llegar. Finalmente, en la tabla fue categorizada cada elocución asignándosele un nombre o categoría de acuerdo al elemento o elementos encontrados.

3.5 Selección de los sujetos y los participantes de la investigación

Este trabajo de investigación se llevó a cabo en la Universidad José Cecilio del Valle ubicada en la ciudad de Comayagua. Se enfocó en los alumnos de reciente ingreso a la universidad con la idea de obtener material de estudio que ha sido parte del aprendizaje de la secundaria.

Los sujetos de la investigación fueron todos los estudiantes que cursan la asignatura de inglés I en la Universidad "José Cecilio del Valle" del tercer periodo del año 2012 y los participantes de la investigación son los estudiantes de la sección "B". La selección de los participantes ha sido una "selección intencional" y se describen las características específicas de los mismos a través de los resultados de la aplicación del cuestionario. La intensión con la aplicación del cuestionario es conocer el historial académico en el aprendizaje de inglés por parte de los participantes. Dicho cuestionario fue aplicado durante la segunda semana del inicio del curso de inglés.

Los participantes expertos han sido los profesores de la asignatura de inglés en la universidad, ya sea que impartieran la asignatura durante el proceso de la investigación, o lo hayan hecho anteriormente. Según Sampieri et al. (2006, p. 566) "en ciertos estudios es necesario la opinión de expertos en el tema… tales muestras son válidas y útiles cuando los objetivos del estudio así lo requieran". Este estudio requirió de la participación de otros expertos en la enseñanza del inglés por su valiosa experiencia con alumnos que tienen en su mayoría las mismas características provenientes del nivel de secundaria del sistema educativo del país.

3.6. Recolección de la información

La elección de las técnicas más apropiadas para la recolección de información será, según Millan (2008) de acuerdo a lo más eficaz para el propósito del estudio, lo que significa que debe ser lo más competente desde el punto de vista de la negociación entre las posibilidades del investigador, los requerimientos de la investigación y las necesidades a las cuales se destina la investigación. Así pues el investigador se ha valido del cuestionario, las entrevistas y la recolección de material lingüístico de escritura producido por los participantes.

Los instrumentos de recolección de datos fueron: (1) un cuestionario para conocer el historial de aprendizaje de inglés de cada uno de los participantes de la investigación; (2) un ejercicio de escritura que nos provea el material lingüístico para el análisis de los elementos de la interlengua de los participantes como fuente de identificación de elementos de interferencia. (3) una entrevista aplicada a los estudiantes para conocer su percepción sobre el proceso de aprendizaje del inglés y sus implicaciones como segunda lengua y lengua extranjera; y una entrevista aplicada a los profesores de la asignatura de inglés de la universidad José Cecilio del Valle con el propósito de obtener información sobre su experiencia respecto al tema en estudio.

Los instrumentos que fueron empleados en este estudio han sido conscientemente elegidos para el propósito concebido y en consonancia con el enfoque y los alcances del mismo. Sampieri, et. al. (2006, p.277) apuntan que “Toda medición o instrumento de recolección de datos debe reunir tres requisitos esenciales: confiabilidad, validez y objetividad.” Este estudio se ha enfocado en que los instrumentos además de ser los ideales para los intereses del mismo, también tengan estos tres requisitos elementales para respaldar los resultados.

Usualmente, el cuestionario no es un instrumento empleado específicamente en los estudios de enfoque cualitativo; sin embargo, ha sido válido para la recolección de datos importantes que han servido para conocer el historial académico de aprendizaje de inglés de los participantes en el estudio. Una de las características del cuestionario es que brinda la oportunidad de conocer datos exactos de los participantes a través de preguntas cerradas, así como opiniones a través de preguntas abiertas (Sampieri et.

al., 2006). En este sentido, y para con objetivo de clasificar los participantes de acuerdo a su procedencia (instituciones públicas o privadas, alumnos de instituciones con programa bilingüe o de instituciones en las que cursan la clase de inglés como una asignatura más del programa, alumnos que han tomado clases de inglés en programas o en escuelas de lenguas) y otras características específicas que proporcionaron una idea general del historial académico en el aprendizaje de inglés de los participantes, el cuestionario fue el instrumento ideal. A través de algunas (dos) preguntas abiertas en el cuestionario se obtuvo datos relevantes sobre la percepción inicial de los estudiantes con relación al aprendizaje de inglés.

Se empleó la entrevista para complementar las preguntas abiertas del cuestionario aplicado a los participantes, pues la entrevista cualitativa es más íntima, flexible y abierta de acuerdo a Sampieri et. al. (2006). Estos especialistas sugieren que a través de las preguntas y respuestas de la entrevista se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema (Janesick, 1998 citado por Sampieri, et. al., 2006). Estos elementos característicos de la entrevista hicieron considerarla como el instrumento ideal para la obtención de datos de carácter cualitativo sobre el tema en estudio. De acuerdo a Grennel (1997, citado por Sampieri, et. al.2006) las entrevistas se dividen en estructuradas, semiestructuradas o no estructuradas o abiertas. Este estudio se ha valido de la entrevista estructurada para la obtención de información relacionada con la conciencia que los participantes tienen sobre los distintos procesos que subyacen al aprendizaje de una segunda lengua en carácter de lengua extranjera (LE). La entrevista a los estudiantes persigue obtener datos específicos sobre la conciencia lingüística (Language Awarness) con relación con las diferencias y similitudes existentes entre la L1 y la L2. Además de describir si los participantes son conscientes de la transferencia lingüística ocurrente de la L1 a la L2 al momento de intentar producir un texto escrito.

Por las consideraciones mencionadas arriba, se ha empleado la entrevista para conocer las opiniones de los expertos participantes en el estudio. La entrevista a los profesores como expertos de enseñanza de la asignatura de inglés de la Universidad ha sido otra fuente de información valiosa. El objetivo ha sido conocer su experiencia con el tema en estudio y conocer sobre las estrategias que han venido aplicando para

apoyar a los estudiantes en el aprendizaje de la L2. Para este efecto, la entrevista fue el instrumento más apropiado por aplicar.

De acuerdo a Sampieri et. al. (2006, p.617) una fuente muy valiosa de obtención de datos cualitativos son los "Elementos que se solicita a los participantes elaborar a propósito del estudio". En esta ocasión se les pidió a los participantes que elaboren escritos sobre un tema específico. El ejercicio de escritura de un texto es un instrumento que nos permitió obtener material lingüístico producido directamente por los participantes de la investigación para ser analizado. El empleo de esta técnica es, además de indispensable, la forma más directa de recolectar la información para describir el fenómeno lingüístico que es el objeto del estudio. La intensión fué encontrar elementos sintácticos en la interlengua de los estudiantes transferidos de la L1 a la IL y que provenga del conocimiento obtenido en la secundaria y previo a iniciar el curso de inglés en la universidad. El tiempo de su aplicación fué al inicio del curso para conseguir datos que no sean influenciados por los enfoques metodológicos empleados por el profesor en la asignatura actual.

3.7 Análisis de datos

El análisis de datos se llevó a cabo a través del empleo del método de la comparación constante de análisis cualitativo de Glaser y Strauss (1967). Tal método contempla cuatro etapas: comparar los incidentes aplicables a cada categoría, integrar categorías y sus propiedades, delimitar la teoría y escribir la teoría. Los distintos procedimientos y técnicas se adecuaron a la naturaleza de los instrumentos de investigación.

Para la categorización de la información obtenida por el cuestionario en las preguntas cerradas se emplearon tablas con las categorías de dicha información. Mientras que para los resultados de las preguntas abiertas del cuestionario se realizó un análisis de los datos obtenidos. Por otro lado, los resultados de la entrevista aplicada a los participantes han sido descritos de acuerdo a los elementos encontrados en los mismos, para finalmente elaborar las conclusiones de la investigación. Asimismo las entrevistas aplicadas a los profesores como expertos del tema en estudio fueron analizadas de la misma manera.

El análisis de la tarea comunicativa aplicada a los estudiantes se realizó a partir del empleo de un modelo para el análisis de la interlengua preparado para tal fin. En la categorización del material lingüístico producido por los estudiantes se elaboró un modelo a partir de los elementos encontrados en la interlengua de nuestros participantes. Dicho modelo tomó como referencia los modelos modificados para el análisis de la interlengua de Selinker (1972) y Adjémian (1982). En el análisis de los elementos lingüísticos encontrados en el material producido por los participantes este estudio se auxilió del método de la comparación constante de análisis cualitativo de Glaser y Strauss (1967) seguido de la triangulación mencionada por Sampieri et. al. (2006).

Capítulo 4: Organización y Análisis de datos

La organización de la información se ha hecho de acuerdo a la naturaleza del instrumento de investigación. A continuación se presenta la descripción y análisis de la información obtenida, iniciando con los datos del cuestionario. En segundo lugar se encuentra el análisis del material lingüístico producido por los estudiantes. Seguido por la información obtenida de la entrevista a los participantes y a los expertos en la enseñanza del inglés. Finalmente, se presenta la triangulación de los datos obtenidos que llevó a concluir algunos elementos que servirán como base para futuros estudios, pero sobre todo, datos que les servirán a los profesores de inglés del nivel superior para reorientar el proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes.

4.1. El Cuestionario

Debido a la diversidad de procedencia de los estudiantes de la Universidad “José Cecilio del Valle” (como los de cualquier otra universidad del país) se encontraron estudiantes que han cursado un programa normal de la asignatura de inglés, es decir, el tiempo reglamentado por la Secretaría de Educación en años y horas clases. Sin embargo, también se encontraron estudiantes que proceden de instituciones privadas con programas que contemplan mayor cantidad de tiempo para el aprendizaje del

inglés. Este es el caso de algunos estudiantes provenientes de institutos privados de segunda enseñanza y los aquellos provenientes de escuelas con modalidad bilingüe (aunque estos últimos normalmente optan por tomar exámenes de suficiencia).

Se eligió el cuestionario como instrumento para la obtención de datos específicos sobre el historial académico que los participantes tienen en el aprendizaje de inglés. En esta primera fase de la investigación el objetivo fue conocer información sobre el tiempo que los estudiantes han invertido en el aprendizaje de inglés y la modalidad de las instituciones de las cuales provienen. Así también conocer la percepción que ellos tienen, hasta el momento, sobre el aprendizaje del inglés. La aplicación de este instrumento se llevó a cabo al inicio del periodo ordinario de clases para obtener datos sin influencia de la naturaleza de la enseñanza del profesor, ni del contenido del nuevo curso. La información fue ordenada de acuerdo a las categorías de análisis reflejadas en cada interrogante, pudiendo unir más de una categoría cuando fue posible.

4.1.1 Modalidad en que estudió su secundaria

El primer interrogante proporciona información sobre la modalidad de las instituciones de segunda enseñanza de las cuales provienen los participantes de la investigación. Dentro de estas modalidades de instituciones están las públicas y las privadas. Una tercera categoría la conforman aquellos estudiantes que han cursado su primaria o secundaria en ambas modalidades: pública y privada. La cuarta categoría la conforman los estudiantes que provienen de instituciones con un currículo bilingüe.

Modalidad de la institución secundaria	**Cantidad de alumnos**
Instituto Público monolingüe	7
Instituto Privada monolingüe	5
Instituto Público y Privada monolingüe	4

Instituto Privado bilingüe	0

Tabla 1. Modalidad en que estudió su secundaria

Los resultados se leen de la siguiente manera: siete (7) de los participantes provienen de escuelas y colegios públicos. Cinco (5) estudiantes provienen de instituciones secundarias privadas. Cuatro (4) de los participantes provienen de ambas modalidades, pública y privada; se entiende que cursaron su primaria y secundaria o parte de ellas, en una u otra modalidades. Finalmente, se encuentra que del grupo de estudiantes ninguno de ellos proviene de escuelas bilingües. Como ya fue mencionado arriba, por lo general los estudiantes que provienen de estas instituciones prefieren aplicar a exámenes de suficiencia.

4.1.2 Años que cursaron la asignatura de inglés en secundaria

Sobre el tiempo que los alumnos han estudiado la asignatura de inglés en las distintas modalidades de las instituciones de donde provienen, es en muchas ocasiones, diferente. La segunda pregunta da un dato específico sobre los años que los participantes han cursado la asignatura de inglés en la secundaria.

Historial de aprendizaje de inglés	**Años por alumno**					
	6 años	**5 años**	**4 años**	**3 años**	**2 años**	**1 años**
Años que ha cursado la asignatura de inglés	3	12	0	0	1	0

Tabla 2. Años que cursaron la asignatura de inglés en secundaria

La mayoría de los participantes están ubicados en las primeras categorías, es decir quince (15) alumnos de dieciséis (16) han cursado la asignatura de inglés durante 5 a 6 años en la secundaria. En detalle: tres de los estudiantes señalaron haber estudiado inglés durante seis años que incluyen tres años de ciclo común o el tercer ciclo de educación básica que incluye séptimo, octavo y noveno grado, y tres años en la carrera de diversificado. Por otro lado, doce estudiantes (12) dijeron haber

estudiado la asignatura de inglés durante cinco años. Y solo uno (1) de ellos expresó haber estudiado solamente durante los dos años de diversificado la asignatura de inglés. Al interiorizar en este caso particular, él mencionó haber estudiado su ciclo común en un Centro de Educación Básica y además apuntó que no recibía la clase regularmente.

4.1.3 Horas clases de inglés por semana

La siguiente tabla contiene los datos de las horas semanales que los estudiantes recibieron la asignatura de inglés durante tres años de ciclo común y dos o tres años de diversificado. Aunque no es el objetivo de esta investigación el obtener resultados de la comparación entre la cantidad de tiempo y el rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura de inglés, interesa conocer el tiempo invertido en el aprendizaje de esta lengua para saber el nivel en el cual se ubican como estudiantes de inglés. Los niveles de aprendizaje serían: principiantes, intermedio y avanzados. (Ver tabla 5)

Historial de aprendizaje de inglés	Cantidad de horas semanales por alumno				
	5 horas	**4 horas**	**3 horas**	**2 horas**	**1 horas**
Ciclo Común	0	7	7	2	0
Diversificado	0	9	4	3	0

Tabla 3. Horas clases de inglés por semana

Respecto a la cantidad de horas clases que recibieron durante los cinco o seis años que los estudiantes recibieron la asignatura de Inglés estos son los resultados: durante el Ciclo Común (Ciclo básico Técnico o Tercer ciclo de Educación Básica) siete (7) estudiantes expresan haber tenido la clase de inglés por cuatro horas a la semana, mientras que siete (7) dicen haberla recibido por tres horas a la semana. Los dos (2) alumnos restantes dicen haber recibido dos horas de inglés por semana.

En diversificado la cantidad de horas que estudiaron inglés por cada semana es la siguiente: nueve (9) estudiantes llevaron la asignatura de inglés por cuatro horas

semanales; tres (3) estudiantes llevaron la asignatura por tres horas a la semana e igual cantidad de alumnos la llevaron por dos horas semanales.

4.1.4. Cursos de inglés recibidos además de las clases en la secundaria

De acuerdo a los resultados de las categorías sobre la procedencia de los participantes de la investigación pueden ser divididos en dos grupos: los que provienen de instituciones privadas y lo que provienen de instituciones públicas. Sin embargo, de acuerdo al historial de aprendizaje de inglés se encontró los que han recibido solo la instrucción de inglés en las clases de educación secundaria y los que han recibido algún curso de inglés además de las clases en la secundaria. Para saber cuántos estudiantes han recibido solo la instrucción de inglés en las instituciones de segunda enseñanza y cuantos han tomado algún curso además de las clases en estas instituciones ya sean públicas o privadas se les consultó siendo estos los resultados.

Historial de aprendizaje de inglés	**Cantidad de alumnos**		**Duración de cursos**		
	Si	**No**	**6 meses**	**1 año**	**2 años**
Cursos recibidos además de las clases de inglés en el colegio	3	13	3	0	0

Tabla 4. Cursos de inglés recibidos además de las clases en la secundaria

Tres de los participantes en la investigación opinaron haber estudiado inglés además de las clases en la secundaria, los que se detallan a continuación: uno de ellos ha estudiado un curso de inglés básico durante seis meses; un segundo estudiante recibió dos módulos de inglés en una institución certificada para tal fin; y un tercer estudiante cursó los niveles de inglés en otra universidad antes de matricularse en la universidad “José Cecilio del Valle”. Los trece (13) estudiantes restantes no han tenido más contacto con el inglés que la instrucción en la institución durante las clases recibidas en la secundaria.

4.1.5 Nivel de inglés en el cual se ubican los participantes

En un sentido amplio, y de acuerdo a Yapu (2010) los niveles de progreso en el aprendizaje del inglés como idioma extranjero en los que podemos ubicar los estudiantes son tres: básico, intermedio y avanzado. Las apreciaciones de los estudiantes sobre el nivel de aprendizaje en que se encuentran se puede observar en la siguiente tabla.

Consideraciones sobre su nivel de inglés	Cantidad alumnos
Básico (Principiantes)	14
Intermedio	2
Avanzado	0

Tabla 5. Nivel de inglés en el cual se ubican los participantes

Los datos resultantes de esta pregunta ubica a los participantes en la siguiente escala del nivel de progreso de aprendizaje: catorce (14) estudiantes consideran estar en el nivel básico o nivel de principiantes mientras que dos (2) de ellos consideran estar en el nivel intermedio. Se puede observar que de los tres estudiantes que han tomado cursos de inglés además de las clases de inglés en la secundaria, solamente dos de ellos consideran estar en un nivel intermedio de progreso en el aprendizaje del inglés.

4.1.6 Lenguas que hablan los participantes

Uno de los factores a considerar en el análisis de la interlengua y su influencia por la transferencia lingüística de la L1 a la L2 es comprobar si los participantes en la investigación hablan español como primera lengua o si hablan alguna otra lengua. En el segundo caso, se podría tener la transferencia de una primera y una segunda lengua (u otra más si fuera el caso que habla más de dos lenguas) en el aprendizaje de la lengua inglesa. Los siguientes son los datos obtenidos de esta interrogante:

Habla más de una lengua	Cantidad de alumnos
Español	16
Inglés	0
Otra(s)	0

Tabla 6. Lenguas que hablan los participantes

La población total de los participantes habla español como lengua materna y no hablan una segunda lengua, por lo que se afirma que el inglés es su segunda lengua en proceso de aprendizaje. (Ver tabla 5 y 6)

4.1.7 Percepción de los participantes sobre el aprendizaje de inglés

En la última pregunta los estudiantes fueron consultados sobre como calificarían el aprendizaje de inglés, para ello se les dio un cuadro con las siguientes categorías: **fácil, ni fácil ni difícil, difícil, imposible**. Pero además se les pidió que dieran una explicación sobre su respuesta. Al pedirles a los participantes que expliquen el porqué de su elección, el objetivo fue obtener datos de los estudiantes que no tuvieran influencia alguna por la nueva metodología de enseñanza empleada en la asignatura de inglés del nivel universitario.

Los datos obtenidos en esta última pregunta del cuestionario son muy variantes y aportan elementos que servirán para el análisis del material lingüístico producido por ellos mismos en la siguiente etapa de la investigación. Es decir, al concluir con el estudio de investigación es necesario encontrar la relación que hay entre la percepción que los estudiantes tienen sobre el aprendizaje del inglés con los elementos que son transferidos de su primera lengua a la lengua inglesa por ellos.

En este punto se hace necesaria la codificación de los participantes en el estudio de investigación para clasificar los datos obtenidos. Para ello se empleó la combinación de la letra “E” para referirse a “Estudiante” y la numeración natural del 1 al 16 para el orden en que aparecen. El número será asignado al azar de acuerdo al orden en que se van colocando los datos obtenidos en la tabla para tal fin.

Los datos obtenidos son los siguientes:

Código de Estudiante	Percepción				Por qué de su respuesta
	fácil	Ni fácil ni difícil	difícil	Imposible	
E 1		×			Casi no le pongo interés a practicarlo.
E2		×			Con cierto grado de dificultad porque es algo confuso.
E3		×			Más que todo en gramática y en pronunciación, no es extremadamente difícil.
E4			×		Porque tiene muchos verbos y cosas que confunden al estudiante, y se hace difícil de comprender.
E5		×			Es o tiene un grado de dificultad en la pronunciación, entonación.
E6	×				Porque después de llevar el curso sigo avanzando estudiando, leyendo libros de gramática del inglés, viendo películas en inglés.
E7		×			Sí es difícil porque lo confunden porque las oraciones se leen diferentes no como el español hay que saber formar bien las palabras para formar las oraciones.
E8		×			Por su pronunciación en algunas palabras.
E9		×			Por la escritura y se pronuncia diferente.
E10		×			Porque el inglés es muy diferente al español cuando se pronuncia.
E11		×			Por la pronunciación y que es distinto a como uno habla.
E12		×			Porque estudio! Y la verdad si sería bueno asistir a cursos de inglés.
E13	×				Porque los catedráticos saben que hay un cierto grado de dificultad.
E14		×			Por la forma de escritura y pronunciación.
E15			×		Por el poco tiempo que puedo dedicar.

Código de Estudiante	Percepción				Por qué de su respuesta
	fácil	Ni fácil ni difícil	difícil	Imposible	
E16		×			Porque no es nuestra lengua original y hay cierto grado de dificultad de aprendizaje.

Tabla 7. Percepción de los participantes sobre el aprendizaje de inglés

4.2 Análisis

Se encuentran tres grupos de respuestas que se relacionan entre si dentro de las opiniones brindada por los participantes. El primer grupo conformado por dos (2) de los estudiantes consideran que aprender inglés es una tarea “fácil”. De estos dos estudiantes uno (1) es parte de los tres (3) estudiantes que dicen haber estado en cursos de inglés fuera de las instituciones donde cursaron su secundaria, mientras que el segundo solo ha tomado las clases en la secundaría pero demuestra un interés intrínseco por dominar la lengua inglesa. El segundo grupo está conformado por doce (12) estudiantes quienes consideran el aprender inglés una tarea “ni fácil ni difícil”, aunque en su reflexión sobre el porqué de su percepción se encuentran elementos de dificultad relacionados con las diferencias entre la primera lengua y la segunda lengua. Por último, está el grupo de estudiantes (2 estudiantes) quienes consideran la tarea de aprender inglés difícil, pero que no dan una respuesta clara sobre tales dificultades encontradas. Ningún estudiante considera el aprender inglés una tarea imposible de realizar.

En esta misma pregunta se les pidió que explicaran su percepción sobre sus consideraciones con relación al aprendizaje de inglés. Los datos obtenidos son muy variantes (ver tabla 7), y van desde la falta de interés por aprender inglés como causa principal de su percepción de dificultad, hasta su inhabilidad para poder describir las dificultades que encuentran en el aprendizaje del inglés. Este segundo grupo de estudiantes refleja la falta de procesos metalingüísticos sobre lo que requiere el aprender una lengua. En medio de estas dos opiniones extremas pero no menos interesantes, se encuentran datos que nos aportan algunos elementos que fundamentan nuestra investigación.

De acuerdo con algunos estudiantes, una de las dificultades para el aprendizaje de inglés radica en la diferencia entre escritura y pronunciación de las palabras de este idioma, mientras que para otros la dificultad se da por las diferencias entre la L1 y la L2. Ejemplo de ello es lo que expresaba el estudiante E9 para quien la dificultad se da "por la escritura y se pronuncia diferente". Este estudiante aduce que existe una diferencia entre la escritura y la pronunciación dentro de la misma lengua inglesa, lo cual se traduce en una dificultad para él al momento de aprenderla. El estudiante E10 por su parte dice: "porque el inglés es muy diferente al español cuando se pronuncia"*.* Para este estudiante las diferencias entre la pronunciación de la L1 y la L2 es una de las causas de dificultad para el aprendizaje de la segunda lengua. Sin embargo, el estudiante E8 apuntó que el fenómeno de las diferencias entre la L1 y la L2 que causa dificultad de aprendizaje del inglés solo ocurre en algunas palabras: "…por su pronunciación en algunas palabras". En este caso, el estudiante percibe que las diferencias entre la pronunciación de vocabulario entre el inglés y el español solo se da en algunas palabras.

Una opinión que llama la atención es la de un estudiante quien considera que la escritura de oraciones es distinta a la del español, pues el orden de las palabras es distinto. Este estudiante logra ver las diferencias de orden sintáctico entre el español y el inglés. Respondiendo a la interrogante sobre su percepción del aprendizaje del inglés, literalmente expresaba: "Si es difícil porque lo confunden porque las oraciones se leen diferentes no como el español hay que saber formar bien las palabras para formar las oraciones*" (E7).* Lo interesante aquí es que el estudiante a este nivel detecta la diferencia en el orden sintáctico de las palabras en las oraciones del inglés con respecto al español. Otra opinión relacionada con las dificultades de aprendizaje del nivel sintáctico se encuentra en la respuesta del estudiante E3 quien dice haber un cierto grado de dificultad en la gramática de la lengua inglesa: "más que todo en gramática y pronunciación…"*.* Sin embargo, este participante no especifica a que aspecto de la gramática de la L2 hace referencia.

4.3. Ejercicio de producción escrita en inglés de los participantes

En esta segunda etapa de la aplicación de instrumentos de investigación se eligió la ejecución de un ejercicio de producción escrita en la Segunda Lengua por parte de los estudiantes. Este instrumento de recolección de datos dio como resultado el material escrito directamente producido por los participantes. Dicho material lingüístico proporciono los datos sobre la transferencia de elementos sintácticos de la L1 a la L2, y otros elementos encontrados que no sean provenientes precisamente de la transferencia interlingüística sino más bien de procesos ocurrentes en el constante intento del estudiante por producir significado en la lengua en objeto de aprendizaje.

El ejercicio de producción de textos escritos por los estudiantes se desarrolló con el propósito de alcanzar uno de los objetivos del estudio que tiene que ver con la descripción de los elementos lingüísticos transferidos de la L1 a la L2. En la producción de textos participaron los estudiantes descritos por el cuestionario, dentro de los que se incluía aquellos que han tenido solamente la instrucción en las horas de clases de la secundaria y los que han recibido cursos de inglés además de las clases de la secundaria. Los datos encontrados en la producción de material escrito son una muestra de la variedad de elementos ocurrentes en su interlengua.

El código asignado a cada participante en esta etapa de clasificación y descripción del material lingüístico producido por ellos fue el mismo que se empleó en la tabulación de los datos obtenidos en el cuestionario. (Ver tabla 7). Esto facilitó el análisis de algunos elementos encontrados que fueron explicados a través de la triangulación de la información obtenida en ambos instrumentos.

La tabla empleada para la interpretación y clasificación del material de escritura producido por los estudiantes contiene tres grandes aspectos o categorías: la **Estructura Sintáctica de la Interlengua del estudiante** (ESIL), la **Estructura sintáctica de la Primera Lengua** (ESL1) la **Estructura Sintáctica de la Segunda Lengua** (ESL2). Y finalmente la categorización de los **Elementos encontrados en la IL**. La ESL1 son las producciones en la L1 de donde proviene la transferencia de elementos lingüísticos y que en algunos casos no son estructuras gramaticalmente correctas. La ESIL son todas las producciones de textos escritos por los estudiantes

que contienen elementos gramaticales provenientes de la L1 combinados con elementos de la gramática de la L2. La ESL2 son las estructuras gramaticales de la L2 que intentan producir los estudiantes. Por último, está la categorización de cada elemento encontrado en la interlengua del estudiante, en esta etapa se le asignó un nombre específico o categoría el cual describe su naturaleza.

Para la categorización de los elementos encontrados en las producciones de la interlengua del estudiante se toma como referencia en primer lugar las propiedades del modelo para el análisis de la **"gramática del alumno"** término aplicado por Ch. Adjemian (1982) para refiere a la interlengua (IL) del estudiante. En segundo lugar, este estudio se apoya en la teoría de Selinker (1972) denominada **"Estructura Psicológica Latente"** o interlengua y sus procesos centrales.

El modelo para el análisis de la "gramática del alumno" o la interlengua según Ch. Adjemian (1982) contiene las siguientes propiedades: **la permeabilidad, la fosilización, la regresión involuntaria y la transferencia**. La permeabilidad se refiere a aquellas producciones en las que el alumno viola la sistematicidad interna de la gramática de la interlingua. Este autor lo define de la siguiente manera: "La permeabilidad es la propiedad de la IL que permite a las reglas de la L1 introducirse en su sistema, o que permite **"sobregeneralizaciones"** de sus propias reglas" (Adjemian, 1982, p.249). El alumno produce en ocasiones estructuras que serán agramaticales en la gramática de su propia interlengua. Respecto a la fosilización y la regresión involuntaria, este autor, asevera que están íntimamente ligados a la competencia del hablante, quien no puede evitarlas. Además propone que la fosilización es exclusiva de la IL. De acuerdo a Adjemian (1982, p.248) "La regresión involuntaria se manifiesta cuando se descubren en la IL elementos o reglas que se desvían de la lengua objeto, las cuales parecían haber desaparecido en beneficio de otros elementos o reglas más acordes con el sistema de la lengua objeto". Y la transferencia de elementos lingüísticos de la L1 a la IL se refiere a elementos sintácticos, semánticos o fonéticos de la L1 a la L2.

La teoría de Selinker (1972) denominada "Estructura Psicológica Latente" o interlengua cuyos procesos centrales son: la transferencia lingüística, la transferencia de instrucción, las estrategias de aprendizaje de la L2, las estrategias de

comunicación en la L2, y la hipergeneralización del material lingüístico de la Lengua en Objeto de aprendizaje, que en este caso es el inglés. Según este autor, si se puede demostrar experimentalmente que los elementos lingüísticos encontrados en la IL de los estudiantes proceden de la Lengua Materna (LM) o de la L1 se está tratando con el **proceso de transferencia lingüística**. Si son el resultado de ítems identificables en los procesos de instrucción, se está tratando con la **transferencia de instrucción.** Si resultan del acercamiento del alumno con el material que debe aprenderse, se trata de **estrategias de aprendizaje de la lengua segunda**. Si los elementos de la IL encontrados se deben al acercamiento llevado a cabo por el alumno para comunicarse con hablantes nativos de la LO, se está ante las **estrategias de comunicación en la lengua segunda**; y finalmente, si los elementos de la IL son el producto de la sobregeneralización de las reglas y rasgos semánticos de LO, se trata de la **hipergeneralización del material lingüístico** de la LO.

Nada garantizaba que se encontrarían todas las propiedades de la interlengua propuestas por Selinker (1972) y las propuestas por Adjémian (1982), pues la interlengua del estudiante es variante y está determinada en gran medida por el nivel que el estudiante tiene en el aprendizaje de la segunda lengua, el dominio de la norma gramatical de la primera lengua y otros elementos de tipo social e individual como el interés por aprender la L2.

Los resultados obtenidos del ejercicio de producción escrita de los estudiantes participantes en la investigación son los siguientes:

4.4 Modelo para la clasificación y análisis de elementos obtenidos en la interlengua de los estudiantes

Código del estudiante	**Estructura Sintáctica en la Interlengua (ESIL)**	**Estructura Sintáctica de la L1 del estudiante (ESL1)**	**Estructura Sintáctica de la L2 (ESL2)**	**Elemento de la Interlengua**
E1	Im student.	Yo soy estudiante.	I'm a student	Ausencia de material lingüístico como resultado de la

Código del estudiante	Estructura Sintáctica en la Interlengua (ESIL)	Estructura Sintáctica de la L1 del estudiante (ESL1)	Estructura Sintáctica de la L2 (ESL2)	Elemento de la Interlengua
				transferencia de la L1
E1	I´m live in Lamani	Yo vivo en Lamaní.	I live in Lamani	Hipergeneralización del material lingüístico de la L2
E2	My nationality is hondureña.	Mi nacionalidad es hondureña.	My nationality is Honduran. / I'm Honduran.	Estrategia de comunicación en la L2
E2	I studys derecho.	Yo studio derecho.	I study derecho. (Law)	Hipergeneralización del material lingüístico de la L2
E3	I have a 24.	Yo tengo 24.	I am 24 years old	Transferencia semántica de la L1 a la L2.
E3	My sister's name is Julissa, and a brothers name is Hector.	El nombre de mi hermana es Julissa y el nombre de mi hermano es Héctor.	My sister´s name is Julissa and my brother's name is Hector.	Regresión involuntaria
E3	I'm student, will be a lawyer.	Yo soy estudiante, seré un(a) abogado(a).	I'm a student and I will be a lawyer.	Transferencia sintáctica de la L1 a la L2
E3	Like will a travel to Paris, i love it, it so romantic city like me…!	Me gustaría viajar a París, me encanta, es una ciudad tan romántico como yo…!	I will like traveling to Paris, I love it, and It's a so romantic city like me!	Estrategia de comunicación en la L2
E3	I like watch movies romantics and a movies of terror!	Me gusta ver películas románticas y unas películas de terror.	I like watching romantic and terror movies.	Estrategia de comunicación en la L2

Código del estudiante	Estructura Sintáctica en la Interlengua (ESIL)	Estructura Sintáctica de la L1 del estudiante (ESL1)	Estructura Sintáctica de la L2 (ESL2)	Elemento de la Interlengua
E3	I like dance, for me music is everything… love, passion, drama, good time.	Me gusta bailar, para mí la música es todo… amor, pasión, drama, diversión.	I like dancing; music is everything for me… love, passion, drama and good time.	Estrategia de comunicación en la L2
E4	My city favorite is Siguatepeque.	Mi ciudad favorita es Siguatepeque.	My favorite city is Siguatepeque.	Transferencia sintáctica de la L1 a la IL
E4	And the weekends, my like I play computer games and watch television.	Y los fines de semana, me gusta jugar video juegos y ver televisión.	And on the weekends I like playing video games and watching television.	Estrategia de comunicación en la L2
E4	The name is the father is José Moreno.	El nombre de mi papá es José Moreno.	My father's name is José Moreno.	Estrategia de comunicación en la L2
E4	I mom a like the cats.	A mamá le gustan los gatos.	My mom likes cats.	Estrategia de comunicación en la L2
E4	I study English in my time free.	Yo estudio inglés en mi tiempo libre.	I study english in my free time.	Transferencia sintáctica de la L1 a la IL
E5	I'm student laws in José Cecilio del Valle university.	Yo estudio leyes en la Universidad José Cecilio del Valle.	I'm studying Laws at José Cecilio del valle University.	Transferencia semántica de la L1 a la L2.
E5	Her is brother a student. His is sister is teacher.	Mi hermano es un estudiante. Mi hermana es profesora.	My brother is a student and my sister is a teacher.	Error sintáctico-semántico
E6	I'm study in the university José Cecilio del Valle the carrier	Yo estoy estudiando en la universidad José Cecilio del Valle la carrera que elegí	I study at José Cecilio del Valle University; I choose the civil engineering	Hipergeneralización de material lingüístico de la L2 / Transferencia

Código del estudiante	Estructura Sintáctica en la Interlengua (ESIL)	Estructura Sintáctica de la L1 del estudiante (ESL1)	Estructura Sintáctica de la L2 (ESL2)	Elemento de la Interlengua
	shoosen is ingenier civil.	es ingeniería civil.	career.	sintáctica de la L1 a la IL
E6	I have a two brothers and one sister.	Yo tengo dos hermanos y una hermana.	I have two brothers and one sister.	Hipergeneralización de material lingüístico de la L2
E7	My favorite color's the green.	Mi color favorito es el verde.	My favorite color's green.	Transferencia de material lingüístico de la L1 a la IL
E8	The name of my brother is Massaro Reconco and have 18.	El nombre de mi hermano es Massaro Reconco y tiene 18 (años).	My brother's name is Massaro Reconco and he is 18 years old.	Transferencia sintáctica de la L1 a la L2 / Transferencia semántica de la L1 a la L2.
E8	I like the music pop, regueton, salsa, movies and sports bollball.	Me gusta la música pop, reguetón, salsa, películas y en deporte vóleibol.	I like pop, regueton and salsa music, movies and volleyball sport.	Transferencia sintáctica de la L1 a la IL
E8	I like the Mexican food too Honduran.	Me gusta la comida Mexicana y también la hondureña.	I like Mexican food and Honduran too.	Transferencia sintáctica de la L1 a la IL
E9	My sister name is Bishara and name brother Ricardo.	El nombre de mi hermana es Bichara y el nombre de mi hermano es Ricardo.	My sister's name is Bichara and my brother's name is Ricardo.	Regresión involuntaria
E9	My hoby is watch tv, movies, sport.	Mi joby es mirar televisión, películas, deporte.	My hobby is watching (to watch) TV, movies and sports.	Transferencia de material gramatical de la L1a la IL
E10	I am student derecho.	Yo soy un estudiante de derecho.	I´m a student of law.	Ausencia de material lingüístico como resultado de la transferencia de la L1

Código del estudiante	Estructura Sintáctica en la Interlengua (ESIL)	Estructura Sintáctica de la L1 del estudiante (ESL1)	Estructura Sintáctica de la L2 (ESL2)	Elemento de la Interlengua
E10	Her clas what more is studios socials.	La clase que más me gusta es estudios sociales.	The class that I like more is Social Studies.	Estrategia de comunicación en la L2
E10	I like food lazaña.	Me gusta la comida lasaña.	I like lasaña.	Transferencia sintáctica de la L1 a la IL
E10	My house is fron color pik.	Mi casa es de color Rosado.	My house is pink color.	Hipergeneralización de material lingüístico de la L2
E10	I not like chocoleit.	No me gusta el chocolate.	I do not like chocolate.	Ausencia de material lingüístico como resultado de la transferencia de la L1
E12	I´m student.	Yo soy estudiante.	I'm a student.	Ausencia de material lingüístico como resultado de la transferencia de la L1
E12	I have a big family, have two sister's.	Yo tengo una familia grande, tengo dos hermanas.	My family is a big family, I have two sisters.	Transferencia sintáctica de la L1 a la IL
E12	My artist favorite is Chino y Nacho.	Mi artista favorito es Chino y Nacho.	My favorite artists are Chino and Nacho.	Transferencia sintáctica de la L1 a la IL
E12	The name of my best friend is Leyda Suyapa. She live in Palo Pintado, is pretty, big and very very kaint.	El nombre de mi mejor amiga es Leyda Suyapa. Ella vive en Palo Pintado, es linda, grande y muy muy amable.	My best friend's name is Leyda Suyapa. She lives in Palo Pintado and she's pretty, tall and very kind.	Transferencia sintáctica de la L1 a la IL
E13	I studying in Universidad José	Yo estoy estudiando en la Universidad	I am studying at José Cecilio del Valle.	Ausencia de material lingüístico como

Código del estudiante	Estructura Sintáctica en la Interlengua (ESIL)	Estructura Sintáctica de la L1 del estudiante (ESL1)	Estructura Sintáctica de la L2 (ESL2)	Elemento de la Interlengua
	Cecilio del Valle.	José Cecilio del Valle.		resultado de la regresión inconsciente
E13	I travel in bus everyday.	Yo viajo en bus todos los días.	I travel by bus every day.	Transferencia semántica de la L1 a la IL
E13	I like dancing in disco in a future I like to lawyer and help the people.	Me gusta bailar en la disco, en el futuro me gustaría ser abogado para ayudar a las personas.	I like dancing in the disco, in the future I would like to be a lawyer and help people.	Estrategia de comunicación en la L2
E14	My sister study in Universidad Católica de Honduras.	Mi hermana estudia en la Universidad Católica de Honduras.	My sister studies at Universidad Católica de Honduras.	Transferencia semántica de la L1 a la IL
E15	I work of Monday at Wednesday. And Saturday and Sunday in soldadura.	Trabajo de lunes a miércoles. Y sábado y domingo en soldadura.	I work from Monday to Wednesday, and Saturday and Sunday as a welder.	Transferencias de instrucción. / estrategia de comunicación en la L2

Tabla 8. Elementos encontrados en la interlengua de los participantes

4.5 Elementos encontrados en la interlengua de los participantes

Los elementos encontrados en la interlengua de los participantes son de muy variada naturaleza; entre ellos están elementos de transferencia sintáctica y semántica. Otros elementos de la interlengua de los estudiantes tienen relación con la equivocada aplicación de reglas gramaticales de la L2 y la sobregeneralización de las mismas. Por último se encontró, y como resultado de transferencia, la ausencia de elementos gramaticales en sus producciones debido a la no existencia de los mismos en la L2. A continuación se enlistan los elementos encontrados en la interlengua de los participantes:

La coexistencia de dos elementos de transferencia.

Errores sintáctico-semánticos.

La transferencia de material gramatical de la L1 a la IL.

La transferencia sintáctica de la L1 a la IL.

La regresión involuntaria.

La transferencia semántica de la L1 a la L2.

La estrategia de comunicación en la L2.

La hipergeneralización del material lingüístico de la L2.

La transferencia de material lingüístico de la gramática de la L1.

La ausencia de material lingüístico propio de la L2.

4.5.1 Análisis: Elementos encontrados en la interlengua de los participantes

El proceso aprendizaje de una segunda lengua tiene como condicionante el dominio de una primera lengua; sin embargo, el aprendiz de la L2 en muy pocas ocasiones es consciente de ello. El profesor de lenguas debe hacer reflexión constante en estos procesos para lograr mejores resultados en el desarrollo de la L2 en el estudiante. No obstante, pese al constante esfuerzo consciente del profesor, el proceso de transferencia de la L1 a la L2 que reflejan los intentos de producir significados por parte de los que aprenden una L2 parece ser algo ineludible después de dominar la gramática de una primera lengua.

La variabilidad de la interlengua de los participantes en el estudio permite encontrar una gama de propiedades en el material de escritura producidos por los participantes. Tales elementos son exclusivos de la interlengua y van desde la ausencia de material lingüístico propio de la L2 en textos de la IL, las sobregeneralizaciones o hipergeneralización del material lingüístico de la L2, las estrategia de comunicación en la L2, la transferencia semántica de la L1 a la L2, la regresión involuntaria, la transferencia sintáctica de la L1 a la L2, la transferencia de material gramatical de la L1a la IL, errores sintáctico-semánticos y la transferencia de material lingüístico de la L1 a la IL. En muchos de los casos la existencia de más de uno de estos elementos de la IL pueden ser encontrados en una misma oración o fragmento de texto.

4.5.2 La ausencia de material lingüístico propio de la L2

El primer elemento que se encontró es la ausencia de material lingüístico propio de la L2 como resultado de la transferencia a razón de la no existencia o a la no exigencia en su uso en la L1. Es decir, existen algunos elementos sintácticos que no se emplean en la L1 por lo tanto el estudiante no los aplica en la producción escrita de la L2. Estos elementos que algunos estudiantes no utilizaron en ciertas oraciones, en ocasiones no se emplean en la L1, no hay necesidad de su uso en la L1, o simplemente él no las emplea en las producciones de la L1. El elemento más frecuente de omisión en los textos en L2 encontrado en el material escrito producido por los participantes es el artículo indefinido "un/una" que equivale a "a/an" en inglés. Veamos el ejemplo siguiente:

I'm student. → Ausencia del artículo indefinido "a"
Yo soy estudiante. → Procedencia de la transferencia
I'm a student. → estructura correcta en inglés.

4.5.3 La transferencia de material lingüístico de la gramática de la L1

Por otro lado, se encontró el caso opuesto a la ausencia de elementos lingüísticos en los textos producidos en la IL de los estudiantes; se trata de la transferencia de material lingüístico de la gramática de la L1 que no se emplean en las estructuras gramaticales de la L2. Se descubrió que los estudiantes emplean el artículo definido **"the"** antes de cualquier sustantivo en sus textos escritos en L2 como efecto de la transferencia de su uso en la L1. Aunque esto caso es gramaticalmente correcto, este artículo no se emplea delante de algunos sustantivos en la L2. Veamos el siguiente ejemplo:

My favorite color's the green. → Empleo del artículo definido "the"

Mi color favorito es el verde. → Oración en L1 de la cual procede la transferencia.

My favorite color is green. → Estructura correcta en inglés.

Llama mucho la atención en estos dos primeros casos de transferencia lingüística el hecho que se presenta en ambas vías: en el primer caso, el no uso o ausencia de elementos (artículo indefinido "un/una") en la L1 lleva al estudiante a no

emplearlos en la L2; mientras que en el segundo caso, la sobregeneralización del uso de un elemento lingüístico de la L2 (artículo definido “the”) a razón de que en la L1 su uso sea de esa manera. Es también interesante conocer que los elementos que se describen en estas dos primeras formas de transferencia son los artículos definido e indefinido respectivamente.

I’m student. → Ausencia del artículo indefinido “a” debido al no uso en la L1.

My favorite color’s the green. → Empleo del artículo definido “the” debido al uso en la L2.

4.5.4 La hipergeneralización del material lingüístico de la L2

La sobregeneralización o hipergeneralización del material lingüístico de la L2 es otro elemento de común ocurrencia en las producciones escritas de los estudiantes de inglés que participan en esta investigación. Como ya fue descrito anteriormente, la hipergeneralización de un elemento lingüístico se da en la IL del estudiante, pero este fenómeno a diferencia de la transferencia de la L1 se da por el sobre uso de alguna propiedad de la gramática de la L2 y que el estudiante emplea en otras situaciones gramaticales. A menudo se piensa que este fenómeno se da debido a la falta de instrucción por parte del docente, pero en realidad independientemente del tiempo que el docente emplee en enseñar una “regla” gramatical o el uso específico de frases sintácticas como las frases verbales (verbal phrases) de la L2, el estudiante al momento de emplearla hará conjeturas sobre el uso de las mismas. Se puede decir que es otra de las propiedades inherentes a lo que Selinker denomina como “*Estructura Psicológica Latente*” o interlengua. Se puede considerar el siguiente ejemplo:

1. *I’m live in la Paz*. → Hipergeneralización del uso del verbo “To be” para la primera persona del singular.
2. *I’m study in the university José Cecilio del Valle.*
3. I have a 24 → Hipergeneralización de la frase verbal “have a”
4. *I have a two brothers and one sister.*
5. *I studys derecho*. → Hipergeneralización de la inflexión del verbo para tercera persona del singular.

Los ejemplos anteriores son algunos de los elementos de sobregeneralización o hipergeneralización de reglas de la L2 en la interlengua de los estudiantes.

4.5.5 La estrategia de comunicación en la L2

La estrategia de comunicación en la L2 se presenta en textos en los cuales no se puede demostrar la transferencia sintáctica ni semántica de la L1, pero tampoco existen rasgos claros del empleo correcto de elementos gramaticales de la L2. Es muy difícil precisar cuales son los factores que influencian en la producción de textos con estas propiedades. De acuerdo a Selinker (1972) esto ocurre cuando el estudiante entra en contacto con hablantes nativos de la L2 e intenta comunicarse. Sin embargo, los casos aquí encontrados pueden ser atribuidos más a la estrategia de comunicación impulsada por la motivación de aprendizaje de la L2 que a la influencia del contacto directo con hablantes nativos de la misma. En el intento por explicar la ocurrencia de este elemento de la interlengua se encuentra que los que produjeron estos textos son los estudiantes que han tomado algún curso además de las clases de inglés de la secundaria.

Dentro de este tipo de producciones escritas coexisten varias propiedades de la interlengua en un mismo texto, lo que denota el ávido intento de producir textos significativos en la L2 por parte de algunos estudiantes. Vease el siguiente ejemplo:

Her clas what more is estudios sociales. → Producción en la interlengua

La clase que más me gusta es estudios sociales. → Equivalente del texto central en español

The class that I like more is Estudios sociales. → Producción meta en la L2

En los ejemplos anteriores, en primer lugar el uso del adjetivo posesivo “Her” es un error atribuido a la regresión involuntaria, pues en todo el artículo el estudiante usó correctamente la primera persona del singular y su equivalente correcto del adjetivo posesivo en primera persona, excepto por esta oración. En segundo lugar se encuentra la sobregeneralización en el uso incorrecto del término “what” en lugar de

“That”. Por último se encontró el uso del nombre de la asignatura en la L1, y no su equivalente en inglés. Aún cuando la traducción de sustantivos propios de la L1 no se recomienda en la producción de textos en una L2, este estudiante(a) omite la traducción conscientemente por alguna razón.

En el análisis de las producciones de los participantes se dan otros ejemplos de la estrategia de comunicación en L2 que al igual que el anterior se descubre que fueron producidos por estudiantes que han tenido contacto con la instrucción de inglés en cursos además de la que recibieron en la secundaria. Entre otros ejemplos están los siguientes:

And the weekends, my like I play computer games and watch television. (IL)
Y los fines de semana, me gusta jugar video juegos y ver televisión. (L1)
And on the weekends I like playing video games and watching television. (L2)

I like dance, for me music is everything… love, passion, drama, good time. (IL)
Me gusta bailar, para mí la música es todo… amor, pasión, drama, diversión. (L1)
I like dancing; music is everything for me… love, passion, drama and good time. (L2)
Like will a travel to Paris, i love it, it so romantic city like me…! (IL)
Me gustaría viajar a Paris, me encanta, es una ciudad tan romántico como yo…! (L1)
I will like traveling to Paris, I love it, and It’s a so romantic city like me! (L2)

Lo interesante aquí es que el hecho de no conocer su equivalente en la L2 no es motivo para detenerse en la producción de material lingüístico significativo para este estudiante. Sin embargo, se debe poner mucha atención a esta propiedad de la interlengua pues el estudiante podría tender a bajar su interés por aprender las formas gramaticales correctas y como consecuencia ocurriría la fosilización de elementos en su interlengua.

4.5.6 La transferencia semántica de la L1 a la L2

La siguiente propiedad de la interlengua encontrada en los textos producidos por los estudiantes es la transferencia semántica de la L1 a la L2. Se puede observar el siguiente ejemplo de este tipo de transferencia:

I have a 24. (IL)
Yo tengo 24. (L1)
I am 24 years old. (L2)

Lo anterior es un ejemplo claro de la transferencia semántica del uso del verbo "tener" al equivalente traducido literalmente a la L2 como "have", lo cual es un error semántico pues en esta lengua se usa el verbo "to be" (ser) para hablar sobre la edad de una persona. Otros ejemplos de este tipo de transferencia encontrados en el material producido por los participantes son:

1. Uso de la preposición "in" en la escritura del texto de la IL en lugar de "at" la cual es la preposición correcta en la L2.

   I'm student laws in José Cecilio del Valle university. (IL)
   Yo estudio leyes en la Universidad José Cecilio del Valle. (L1)
   I'm studying Laws at José Cecilio del valle University. (I2)

2. Uso de la preposición "in" en la escritura del texto de la IL en sustitución de la preposición "by" de la L2.

   I travel in bus everyday.
   Yo viajo en bus todos los días.
   I travel by bus every day.

En ambos ejemplos la substitución de elementos gramaticales se da a raíz de la transferencia semántica material lingüístico de la L1 a la L2.

4.5.7 La regresión involuntaria

La regresión involuntaria podría no ser considerada como transferencia o interferencia interlingüística, puesto que más bien parece tratarse de una propiedad de la interlengua que ocurre inconscientemente en el aprendiz de segundas lenguas. Este fenómeno es probablemente menos frecuente en la medida que el estudiante avanza en el desarrollo de competencias en la L2. Sin embargo, la recurrencia a trasladar textos completos de la L1 cuando se escribe en la L2 es indudablemente algo que todo estudiante hace en su intento de producir textos, y muchas veces la regresión a ciertos errores a los cuales se recurre está motivada por el hecho de que dicho error proviene de la transferencia sintáctica o semántica de elementos de la L1.

Algunos casos encontrados sobre regresión involuntaria en las producciones escritas de los participantes son los siguientes:

My sister's name is Julissa, and a brothers name is Hector. (IL)
El nombre de mi hermana es Julissa y un hermano llamado Hector. (L1)
My sister´s name is Julissa and my brother's name is Hector. (L2)

My sister name is Bishara and name brother Ricardo. (IL)
El nombre de mi hermana es Bichara y el nombre de mi hermano es Ricardo. (L1)
My sister's name is Bichara and my brother's name is Ricardo. (L2)

En ambos casos la regresión involuntaria se puede observar en la segunda parte de la oración compuesta en la cual los estudiantes no usan la estructura correcta del inglés (… *my brother's name is Hector/Ricardo);* aún cuando en la primera parte de la oración si lo hacen. Además, en ambos casos se identifica que los estudiantes practican la transferencia de la estructura del español "… *y un hermano llamado Hector / Ricardo"* al momento de escribir en L2. Finalmente, se está frente a estructuras de transferencia de la L1 a la L2 que se creían ya sobrellevadas por el estudiante, sin embargo se da una regresión involuntaria por los estudiantes a este fenómeno.

4.5.8 La transferencia sintáctica de la L1 a la IL

La transferencia sintáctica de la L1 a la IL en la producción de textos escritos por parte de los estudiantes de L2 es uno de los fenómenos de interferencia más frecuentes y más fáciles de detectar. Este tipo de transferencia se da desde palabras, frases, oraciones y textos completos; pero además es motivado por las diferencias de la gramática entre la L1 y la L2.

Se puede observar los siguientes ejemplos:

1. Ejemplo de transferencia sintáctica de la relación adjetivo / sustantivo.

My artist favorite is Chino y Nacho. (IL)
Mi artista favorito es Chino y Nacho. (L1)
My favorite artists are Chino and Nacho. (L2)

En este primer ejemplo y probablemente el más común de los casos de transferencia sintáctica, el estudiante emplea el adjetivo después del sustantivo como resultado de la transferencia directa de la gramática de la L1.

2. Ejemplo de transferencia del orden sintáctico de una palabra en el texto.

I like the Mexican food too Honduran. (IL)
Me gusta la comida Mexicana y también la hondureña. (L1)
I like Mexican food and Honduran too. (L2)

Este ejemplo de transferencia sintáctica de la L1 a la L2 demuestra el acarreo de una estructura traducida de la idea original del español. El estudiante utiliza la palabra "también en medio de dos adjetivos que describen un mismo sustantivo (comida) en la oración y en ese mismo orden la transfiere a la estructura escrita en inglés. Así también, y en esta misma estructura el estudiante transfiere material lingüístico propio del español al usar la frase sustantivar "***la*** comida mexicana"; en inglés el uso del artículo definido "***the***" no siempre se emplea delante del sustantivo. Este tipo de transferencia fue descrito ya antes en detalle.

3. Ejemplo de transferencia sintáctica en una oración.

I have a big family, have two sister's. (IL)
Yo tengo una familia grande, tengo dos hermanas. (L1)
My family is a big family, I have two sisters. (L2)

En este ejemplo, se observa la transferencia de la estructura completa de la idea principal que tiene el estudiante en la L1 antes de escribirla en inglés.

4. Ejemplo de transferencia sintáctica en un texto que trasciende una oración.

The name of my best friend is Leyda Suyapa. She live in Palo Pintado, is pretty, big and very very kaint. (IL)

El nombre de mi mejor amiga es Leyda Suyapa. Ella vive en Palo Pintado, es linda, grande y muy muy amable. (L1)

My best friend's name is Leyda Suyapa. She lives in Palo Pintado and she's pretty, tall and very kind. (L2)

El último caso de transferencia del tipo sintáctico se presenta en un texto más amplio que una oración y transciende en toda la idea que el estudiante pretende

comunicar, y así el texto escrito en la IL del estudiante se ve modificado por este tipo de transferencia.

4.5.9 La transferencia de material gramatical de la L1 a la IL

El siguiente tipo de transferencia encontrado es la transferencia de material gramatical de la L1 a la IL. En este tipo de transferencia se descubrió que el alumno emplea formas gramaticales de la L1 en textos de su IL, lo cual concluye en el uso incorrecto de la gramática de la L2. Veamos el siguiente ejemplo:

My hoby is watch tv, movies, sport. (IL)
Mi ***joby*** (pasa tiempo) es mirar televisión, películas, deporte. (L1)
My hobby is watching (to watch) TV, movies and sports. (L2)

En esta oración el estudiante usa el verbo “watch” en su forma base, lo cual obedece a la transferencia de la forma gramatical de la L1 “mirar”; sin embargo, en inglés se usa el infinitivo del verbo “to watch” o el gerundio “watching”.

4.5.10 Errores sintáctico-semánticos

Otro de los elementos encontrados en los textos de la IL de los estudiantes son los errores sintáctico-semánticos ocurrentes, en la mayoría de los casos, en estudiantes que están por debajo del nivel de principiantes en el aprendizaje de una L2. Este caso único encontrado en esta investigación es un ejemplo de que el estudiante tiene un nivel considerablemente bajo en las competencias comunicativas en la L2. Independientemente que haya cursado el mismo tiempo en instrucción de inglés que la mayoría de los demás participantes en la secundaria. Se puede apreciar este caso en detalle de este estudiante(a) en el siguiente ejemplo:

Her is brother a student. His is sister is teacher. (IL)
Mi hermano es un estudiante. Mi hermana es profesora. (L1)
My brother is a student and my sister is a teacher. (L2)

Existe por parte del estudiante la conciencia de la existencia de pronombres personales y adjetivos posesivos, sin embargo, está bastante lejos de su uso apropiado y sobre todo de la estructura correcta en la L2. Es además, evidente el

desconocimiento de un patrón gramatical correcto en oraciones simples afirmativas, las cuales pueden considerarse como lo más elemental en una lengua. Tampoco se observa el intento de transferir la estructura gramatical de la L1 en su producción escrita en la IL.

4.5.11 La coexistencia de dos elementos de transferencia

Por último, se encontró la coexistencia de dos elementos de transferencia en un mismo texto producido por los estudiantes. Léase uno de los ejemplos encontrados:

The name of my brother is Massaro Reconco and have 18. (IL)
El nombre de mi hermano es Massaro Reconco y tiene 18 (años). (L1)
My brother's name is Massaro Reconco and he is 18 years old. (L2)

En el primer fragmento de esta oración compuesta deja al descubierto el elemento de transferencia sintáctica de una estructura de la L1 "The name of my brother is Massaro" (el nombre de mi hermano es Massaro) a la L2. El equivalente a una estructura correcta para esta oración en Inglés sería "My brother's name is Massaro". En segundo lugar, se encontró la transferencia semántica del término "tiene" de la L1, la cual determina el empleo del verbo "have" en el texto escrito en L2 (y en inglés se emplea el verbo "To be" para hablar sobre la edad). En tercer lugar, se encontró el error en el uso del verbo "have" para la tercera persona del singular, lo cual, según Selinker (1972) se trata de la transferencia de instrucción, es decir la no aplicación de la gramática correctamente aún después de conocer la regla o por ignorarla.

4.6 Resultados de la Entrevista al Alumno

La percepción que los estudiantes tienen sobre el fenómeno de transferencia de la L1 a la IL ocurrente en los textos producidos por ellos es de interés para establecer la relación entre su conciencia sobre este fenómeno y los resultados de su producción escrita. Es también importante saber si al momento de producir textos en la L2 activan su conocimiento o la conciencia sobre las diferencias y semejanzas de la L1 y la L2. Para tal fin se necesitó obtener respuestas de los participantes que ayudaron a

entender el fenómeno de transferencia ocurrente de la L1 a la L2 en los textos de su propia producción.

Los resultados de la entrevista escrita aplicada a los participantes son descritos a continuación:

En primer lugar se les consultó sobre cómo califican el aprendizaje de inglés de acuerdo a las categorías siguientes: fácil, con cierto grado de dificultad y difícil; pero además se les pidió que explicaran sus respuestas. Entre las respuestas obtenidas algunos consideran difícil la tarea de aprender el inglés, por ejemplo el alumno que expresa "Difícil*, porque la gramática del inglés es algo distinto, es por eso que tiene cierto grado de dificultad*". Otro estudiante quien está de acuerdo con el primero expresa lo mismo sobre el aprendizaje del inglés refiriéndose a las estructuras gramaticales "*Con cierto grado de dificultad ya que se complica un poco al momento que su escritura no es igual a su pronunciación*". Otro estudiante más opina sobre el mismo aspecto en el aprendizaje y menciona que "*Porque no es igual la manera de formar las oraciones que en español*".

Por otro lado, algunos estudiantes hacen referencia a las diferencias encontradas entre la L1 y la L2 en la escritura y pronunciación aduciendo que este es un factor que dificulta el aprendizaje del inglés. Así uno de los estudiantes expresa que la dificultad es evidente "*Porque hay ciertas diferencias entre el inglés y el español".* "*Por la pronunciación y la escritura"* menciona otro de los estudiantes. Y finalmente, un estudiante se refiere a estas diferencias entre la L1 y la L2 diciendo "*Por algunas palabras, a veces no puedo pronunciar y en la escritura se me dificulta escribirlas tal como son en inglés*".

En segundo lugar los participantes fueron consultados sobre cómo calificaría el aprendizaje de la escritura de textos en inglés, y sus respuestas fueron muy variadas. Un estudiante opina que las similitudes existentes entre la L1 y la L2 facilitan su aprendizaje: "*Fácil porque tienen cierta similitud las palabras en inglés con algunas del español".* Sin embargo, la mayoría de las opiniones son contrarias a esta. Por ejemplo, un estudiante opina *"Se hace algo complicado pues casi todo se escribe completamente diferente"*. Otro de ellos opina: "*Difícil, porque no es lo mismo como el*

español ya que no se escribe igual, debemos saber cómo y dónde va cada palabra.". Otra opinión en este sentido es la de un estudiante que se refiere a la escritura de las palabras (spelling): "*Con cierto grado de dificultad, porque confundo las palabras y al momento de escribirlas se me olvidan como son correctamente*". La siguiente opinión se puede explicar en la concepción de las diferencias sintácticas entre la L1 y la L2: *"Con un grado de dificultad, Porque en español se escribe diferente y en inglés se escribe al contrario."* En una de las opiniones se encontró cierto grado de conciencia entre las diferencias de la L1 a la L2 que llevan a la transferencia: *"Con cierto grado de dificultad, hay diferencias por ejemplo: en español sería yo tengo 15 años y en inglés sería I'm 15 years old, que en español diría yo soy".* La siguiente opinión se refiere a la dificultad encontrada por un estudiante sobre los fonemas y grafemas de la L2: "*Algo difícil, La escritura es complicada al momento de escuchar una palabra".* Una última opinión piensa que la gramática del inglés es su mayor dificultad: *"Difícil porque su escritura lleva mucha gramática etc."*

El estudio también tenía como propósito conocer las opiniones de los participantes de la investigación sobre si aprender inglés en Honduras en lugar de un país donde es la primera lengua hace más difícil este proceso y se obtuvo interesantes repuestas que demuestran que son conscientes de tal condicionante. En la primera de las respuestas: la opinión de este primer participante aparenta ser una deducción empleando una lógica que concluye aún en un ambiente de lengua materna es necesario tener interés o estar motivado para aprender la L2: "*Ni fácil ni difícil, porque por ejemplo en Estados Unidos casi todos hablan inglés entonces uno al estar en un ambiente donde solo se habla inglés, uno aprende más rápido, pero siempre habría que estudiar."* Al parecer este participante es consiente sobre las dificultades que se pueden presentar tanto como las ventajas de aprender el inglés en un lugar donde ésta es la lengua dominante. Otro estudiante opina sobre la dificultad de aprender inglés como lengua extranjera (LE) de la siguiente manera: "*Muy difícil porque en nuestro país lo que escuchamos son conversaciones en español"*. Las siguientes opiniones sostienen la misma idea sobre la dificultad que se presenta en aprender una L2 en ambiente extranjero: "*Difícil, porque no se puede practicar o escuchar a cada momento como se podría hacer en un país donde todos lo hablan", "Difícil, porque en un país donde se habla inglés escucharía a todos hablar inglés y se*

me haría más fácil", "Muy difícil, porque nadie habla inglés y como que no sentimos que es tanta la necesidad". Finalmente se encontró una opinión diferente de uno de los estudiantes quien considera que el aprendizaje del inglés es fácil: "*Fácil, porque la lengua acá es español y hay palabras que son similares*".

En segundo lugar, se tuvo como propósito el conocer sus consideraciones acerca del idioma inglés con relación al idioma español. Las respuestas obtenidas hacen referencia a las diferencias de tipo gramatical, fonética y sintáctica; así como a algunas semejanzas que lograron identificar entre ambas lenguas.

Dentro de las consideraciones obtenidas están las siguientes: las primeras opiniones hacen referencia a las diferencias de tipo gramatical: "*En gramática hay muchas diferencias", "Diferentes al momento de hacer preguntas, su escritura, gramática", "Con diferencias por la gramática pero con similitud en muchas de sus palabras".* Otras de las opiniones encontradas tienen relación con las diferencias que ellos encuentran entre la fonética de la L1 y la L2: "*Son diferentes en la escritura y también en la pronunciación", "Diferentes por la forma de hablar y escribir", "Es diferente puesto que cambia tanto su escritura como su pronunciación es diferente".* Otras respuestas se refieren a las similitudes encontradas entre palabras de la L1 y la L2, las que se conocen técnicamente como cognados. Se pueden leer sus opiniones a este respecto: "*Con diferencias y similitudes, porque algunas palabras son similares y otras son diferentes", "Con diferencias y similitudes: similitud sería: pronunciation = pronunciación o repeat = repetir; diferencias: come = eat, lavar = brush"*. Este último caso es muy preciso en su concepción sobre las diferencias en las palabras de la L1 y la L2. Por otro lado, también se encontraron con respuestas que perciben la escritura en español completamente diferente al inglés: "*Diferente, porque casi todo es diferente con la escritura del inglés al español".* La siguiente es una respuesta que identifica tres tipos de diferencias aunque no presenta ejemplos: "*Con diferencias, por las diferencias que hay entre hablar, escribirlo y pronunciarlo*". Una última opinión al parecer engloba todas las percepciones antes mencionadas: "*Diferente, nada que ver el español con el inglés*".

Las respuestas obtenidas respecto a si consideran la escritura de textos en inglés uno de los retos para su aprendizaje son muy interesantes pues en algunas de ellas hacen referencia a la dificultad de esta tarea, pero al mismo tiempo la consideran como una de las formas para aprender la L2. Aquí algunas de las respuestas: "*Si porque su escritura es casi lo más complicado y el hecho de elaborar un texto significa que uno ya va aprendiendo y avanzando". "Es un reto, porque a veces se me dificulta escribir correctamente las palabras en inglés*". Esta respuesta nos habla de la importancia de emplear la escritura en la enseñanza del inglés: *"La escritura es el objeto por el cual se intenta aprender el idioma"*. Las siguientes respuestas nos hablan del reto que conlleva el escribir textos en la L2: "*Porque se escucha muy diferente a como podemos escribirlo", "Tengo que ver en español para poder traducirlo". "Un poco difícil porque su gramática es un poco más compleja que la del español".*

Con el propósito de interiorizar sobre la percepción que los estudiantes que participan en este estudio tienen sobre el aprendizaje del inglés, se indagó al respecto para conocer cualquier elemento que nos pueda explicar las características de su interlengua. Así fue que en la siguiente interrogante se les pidió que explicaran en qué sentido considera el idioma español diferente del idioma inglés. Algunas de las respuestas mencionan las diferencias de escritura y lectura entre estas dos lenguas: "*En la escritura en la lectura y cuando lo escuchamos", "Escritura, pronunciación, etc.".* Otra respuesta similar a la anterior describe las diferencias de tipo gramatical: *"Diferente en su forma de escritura y del habla a la hora de escribir el inglés la primera, segunda y tercera persona son distintas al español."* Algunas diferencias que se relacionan con la fonética de ambas lenguas son encontradas muy explícitas en las respuestas de los estudiantes: "*En que el español se lee sin cambiar pronunciación y se escribe como se escucha en cambio el inglés muchas cosas cambian.", "En el sentido de pronunciarlo y escribirlo son diferentes." y "Diferente en el sentido de que el inglés se pronuncia diferente a como se escribe y el español es igual su escritura con su pronunciación en su mayoría claro, porque a veces hay excepciones".* Por otro lado, se encontró que algunos estudiantes se refieren a las diferencias entre la L1 y la L2 del tipo semántico y en algunos casos fueron muy explícitos en sus respuestas. En detalle: "*Que en español una sola palabra significa una sola cosa y en inglés una palabra significa varias, "En español hay muchos significados para una cosa eso hace*

más rico el idioma pero a la vez nos hace ver difícil y diferente el inglés al tener tantos significados cuando traducimos", "En la escritura por ejemplo watermelon que en español significa melón de agua y en inglés sandía". Una última respuesta hace una referencia general sobre las diferencias que encuentra entre la L1 y la L2: "*En los verbos ya que en inglés algunos se escriben diferentes*".

En el siguiente apartado se describen las técnicas que generalmente emplean los participantes para producir un texto en L2. En esta ocasión se le presentaron cuatro posibles opciones para darles una idea general sobre algunas técnicas comunes empleadas por principiantes en el aprendizaje de una L2. Estas opciones son: Traducción literal de la L1 a la L2, Interpretación del texto del español al inglés, aplico reglas de escritura del inglés y/o aplico reglas de escritura del español. Pero además se les pidió que justificaran su respuesta. En este caso se tiene solamente dos grupos de respuestas diferentes. Primero los estudiantes que dicen aplicar la gramática de la L2 en la producción de textos escritos: "*Aplico reglas de escritura en inglés", "Aplico reglas de escritura del inglés porque me guio muy bien por las reglas de escritura", "al aplicar reglas básicas de escritura se concreta mejor o se estructura adecuadamente las oraciones y no suenan incoherentes."* En el otro extremo se observa que todas las respuestas coinciden en su práctica de escritura a través de la traducción literal de textos de la L1 a la L2. *"Traducción literal porque no puedo usar las reglas de la gramática del inglés", "En inglés las palabras se escriben en diferente lugar en la oración que el español y por eso mejor me guio del español primero antes de escribir un párrafo en inglés."*.

Las respuestas obtenidas de los participantes a través de la entrevista nos proporcionan algunas ideas para entender la ocurrencia de algunos elementos encontrados en su interlengua. Se encontró interesante que ellos son conscientes no solo de muchas de las diferencias de tipo semántico, sintáctico y fonético entre la L1 y la L2, sino también de las afinidades encontradas entre estas lenguas. Como consecuencia de esto, son también conscientes del hecho de que estas afinidades podrían ser aprovechadas para avanzar en el aprendizaje de la L2; sin embargo, algunos de ellos no son capaces de tomar ventaja de tal fenómeno al momento de producir textos en la lengua en objeto de aprendizaje.

4.7 Entrevista a los expertos

Los profesores que participan en este estudio han tenido gran experiencia en la enseñanza del inglés durante alrededor de diez años. Uno de ellos habla una tercera lengua "Francés" lo que le da la ventaja de haber experimentado el fenómeno de la transferencia no solo de la L1 a la L2 sino también de estas dos en el aprendizaje de la tercer lengua (L3) pues llevó a cabo este proceso después de haber desarrollado la L1 completamente. Además de ello, él ha sido profesor de inglés para otras universidades durante un tiempo considerable. La segunda participante experta, tiene una Licenciatura obtenida en Los Estados Unidos de América, y además ha trabajado para una escuela bilingüe durante más de siete años. Ella tiene alrededor de cinco años trabajando en el nivel superior, específicamente en la Universidad José Cecilio del Valle, lo cual le ha dado la experiencia suficiente para conocer sobre el tema en estudio y experimentar con algunas posibles soluciones.

Ambos profesores han tenido la experiencia de encontrar elementos de transferencias las cuales califican como negativas de la L1 al L2, e identificaron los ejemplos presentados en la entrevista. Es común que se observe la transferencia negativa (trasferencia de material diferente de la L1 a la L2). Mencionaron que otros elementos, aparte de los presentados en la entrevista, sujetos de transferencia negativa serían *"el orden alterado de adjetivos y sustantivos" (P1) y "el orden gramatical de las palabras, ejemplo: la casa grande… " (P2);* mientras que algunos elementos que pueden convertirse en transferencia positiva serían *"aquellos elementos de la gramática española que coinciden con la gramática inglesa" (P1) y "las similitudes de algunas palabras entre el español e inglés: ejemplos, hotel, different, person, etc" (P2).*

De acuerdo a los profesores la falta de conciencia de las diferencias y afinidades entre la L1 y la L2 *"hace el aprendizaje confuso y retrasan su aprendizaje"*. Con respecto a las causas que ellos consideran que ocasionan que el alumno emplee elementos de la gramática de la L1 en textos de la L2 mencionan las siguientes: "*falta de memorización de los patrones gramaticales. Ej.: el alumno debe memorizar oraciones completas. Y el desconocimiento del uso y manejo correcto de la gramática*"

(P1). Otra opinión de los profesores sobre las causas que ocasionan la transferencia son "*la falta de práctica del alumno. A veces el poco interés del alumno en aprender otro idioma. La poca costumbre del alumno de escribir textos*". (P2).

Ambos expertos en la enseñanza del inglés coinciden en que las únicas técnicas que los estudiantes aplican al escribir un texto en la L2 son (1) la traducción literal (de la L1 a la L2) y (2) la aplicación de reglas gramaticales de escritura del español. Aunque muchas veces no aplican las reglas correctas de la L1 y por lo tanto da como resultado una distorsión en los textos de la IL.

Finalmente, los profesores mencionan que algunas estrategias metodológicas para reducir la transferencia negativa de la L1 en los textos escritos en la L2 serían: *"(1) memorización de oraciones completas, (2) memorización de verbos regulares en sus diversos tiempos y (3) memorización de verbos irregulares*." (L1). El segundo profesor presenta estrategias como *"(1) repetición de oraciones en forma verbal y creación de oraciones. (2) Copiar textos del libro en el cuaderno. (3) Lectura de textos en inglés*" (P2).

4.8 Triangulación: las entrevistas y el material lingüístico producido por los participantes

Tanto profesores como estudiantes en el cuestionario y la entrevista proveen evidencia de la transferencia que existe de la L1 a la L2. Dichos elementos de transferencia encontrados en los escritos presentados son variantes de estudiante a estudiante.

Sin importar el tiempo que los estudiantes dijeran en el cuestionario haber cursado la asignatura de inglés en la secundaria, los elementos de transferencia interlingüística e intralingüística están presentes en la interlengua de cada uno de ellos. Esto se refleja en las producciones obtenidas a través del ejercicio de escritura que realizaron.

Los textos escritos de los estudiantes que dicen haber aprobado algunos cursos de inglés en otras instituciones además del inglés que reciben en la secundaria,

también han dejado evidencia de elementos de transferencia existentes en su interlengua.

En una comparación de los datos obtenidos a través del cuestionario, de las entrevista a los participantes y a los expertos en la enseñanza del inglés de la universidad y los elementos encontrados en la producción de material lingüístico por parte de los estudiantes, se encuentran opiniones convergentes en sus percepciones sobre la dificultad de aprender una L2 en carácter de lengua extranjera.

Los ejercicios de escritura de los participantes contienen elementos de transferencia sintáctica y semántica de la L1 a la L2, esto está relacionado con la opinión que ellos tienen sobre que el aprendizaje del inglés se dificulta por su estructura gramatical que es diferente al español al momento de escribir textos. Un ejemplo de esta percepción es la siguiente opinión: “no es igual la manera de formar oraciones”. Se puede observar el siguiente ejemplo:

My artist favorite is Chino y Nacho.

Pese a que los participantes opinaron en la entrevista su percepción sobre las diferencias existentes entre la gramática de la L1 y la L2, no son conscientes del hecho que el reconocimiento de tales diferencias los debe llevar al desarrollo de la gramática de la L2. Este hecho se evidencia en los ejemplos de transferencia sintáctica y semántica de elementos de la L1 a la L2 encontrados en el material de escritura producido por los estudiantes. Este fenómeno de transferencia se da, sin importar el esfuerzo que los profesores mencionaron en la entrevista realizan para ayudarles en tal dificultad que enfrentan los estudiantes.

Al igual que algunos estudiantes, los expertos también opinan que los elementos gramaticales diferentes entre la L1 y la L2 conllevan a la transferencia negativa; mientras que los elementos similares entre ambas lengua, conllevan a la transferencia positiva. Sin embargo, esto se da cuando los estudiantes son conscientes de dichas similitudes y divergencias, en el resto de los casos la transferencia negativa lidera sus intentos de producción de forma automática.

Por otro lado, la opinión de los estudiantes con relación a que las afinidades de la L1 con la L2 facilitan el aprendizaje de la misma es un punto de convergencia con las opiniones de los expertos quienes perciben tal aspecto entre ambas lenguas como una oportunidad que los estudiantes deben aprovechar para lograr su objetivo de dominar la gramática de la L2.

Los textos escritos dejan ver que los estudiantes que han tenido clases de inglés fuera de la secundaria presentan los mismos ejemplos de transferencia que aquellos que solamente han tenido la instrucción en la secundaria, pero con distintos elementos gramaticales. No obstante, en el primer grupo de estudiantes se refleja más los elementos de interferencia intralingüística como ser la regresión involuntaria.

Los elementos de transferencia que, de acuerdo a los profesores, se encuentran más comúnmente presentes en las producciones escritas de los estudiantes son del tipo sintáctico y semántico; sin embargo, de acuerdo a la caracterización de los elementos encontrados en el ejercicio de escritura aplicado a los estudiantes, los elementos sintácticos y semánticos son solo dos de los diez elementos gramaticales encontrados en la interlengua de los estudiantes.

No obstante, al comparar los elementos de transferencia de los estudiantes y los ejemplos más comunes de transferencia encontrados por los profesores de inglés en su experiencia son muy similares.

Capítulo 5: Conclusiones y recomendaciones

5.1 Conclusiones

En los resultados de la entrevista a los participantes, en su mayoría encuentran dificultades del tipo sintáctico, semántico y fonético en el aprendizaje del inglés. Al ser incapaces de describir los elementos específicos en los que encuentran diferencia entre la L1 y la L2, ellos atribuyen la mayoría de las dificultades refiriéndose a la “gramática de la L2” y a su pronunciación. Lo anterior demuestra la falta de conciencia

entre las diferencias y afinidades de la L1 y la L2, sin pretender desestimar el esfuerzo consciente que el profesor de inglés hace para desarrollar competencias lingüísticas. Solamente algunos estudiantes perciben que las dificultades encontradas en el desarrollo de la competencia de escritura en la L2 son debido a las diferencias entre la L1 y la L2.

Los aspectos gramaticales que más dificultad les causan son el orden sintáctico de las estructuras en la L2, la semántica de los sustantivos o verbos y la escritura de palabras derivada de la diferencia en la fonética de la L1 y la L2. La escritura de palabras se dificulta para los estudiantes porque combinan los fonemas propios de la L1 con los de la L2. Es decir, en ejercicios de escritura de locuciones orales emplean grafemas del español. Este mismo fenómeno ocurre en la pronunciación de vocablos de la L2.

Los estudiantes encuentran como una de las dificultades en aprender inglés el poco o nada de contacto con hablantes de la L2 en el ámbito general del país. El único contacto que ellos tienen con la L2 es durante la instrucción del profesor y en un ambiente cerrado en el aula de clases que no permite desarrollar experiencias de aprendizaje contextualizadas a la realidad de su uso.

La mayoría de los alumnos son conscientes del hecho que entre su L1 y la L2 existen tanto diferencias como semejanzas; sin embargo, su conocimiento sobre tales divergencias y similitudes no es suficiente como para activar este conocimiento al momento de producir textos en la L2 y así evitar la transferencia negativa. Por otro lado, la transferencia positiva se da por las afinidades existentes entre la L1 y la L2; sin embargo, este proceso de transferencias sucede de forma inconsciente en los estudiantes.

Otro hecho encontrado en la mayoría de las respuestas de los estudiantes es que al intentar producir textos en la L2 emplean ya sea la traducción literal de la L1 a la L2 o aplican estructuras gramaticales transferidas de la L1.

Vistos y analizados cada uno de los aportes de los estudiantes que participaron en el estudio sobre la percepción del aprendizaje del inglés, la dificultad para el

aprendizaje que ellos perciben supone como respuesta el desarrollo de la conciencia en aprender un código distinto al de su L1; es decir, aprender nuevas estructuras gramaticales, nuevo vocabulario, nuevas expresiones idiomáticas y un nuevo conjunto fonético, todo esto anclado a una nueva cultura y de forma consciente. En este intento de aprendizaje del nuevo código de la L2 los estudiantes se encuentran con similitudes y diferencias entre la L1 y la L2, lo cual les lleva a transferir elementos de una lengua a otra. Aquellos elementos transferidos que son similares de una lengua a otra se convierten en transferencia positiva; por otro lado, los elementos diferentes de la L1 a la L2 se convierten en transferencia negativa.

La variedad de la interlengua de los participantes en el estudio es suficiente para dejar las bases sobre las cuales se puedan crear estrategias de enseñanza para ser empleadas por el profesor y que permitan a los estudiantes avanzar en el camino del desarrollo de competencias comunicativas, específicamente en escritura en la L2. Siendo la escritura una estrategia indispensable en el aprendizaje de una lengua, se debe tomar como un desafío por el profesor la reflexión constante sobre aquellos aspectos que pueden llevar a los estudiantes a la transferencia negativa en la IL del estudiante. Sin embargo la reflexión no debe verse como la comparación de ambas gramáticas, sino como el desarrollo de conciencia lingüística de elementos gramaticales que son fuente de fosilización en su IL. Este estudio es la base para entender que la transferencia de elementos de la L1 a la L2 también ocurre en los estudiantes como en estudiantes de segundas lenguas de cualquier parte del mundo.

Se concluye además que el desconocimiento de estos procesos cognitivos de escritura por parte del alumno tanto como departe del profesor de lenguas amenaza el desarrollo de la competencia de escritura en la L2 e indirectamente promueve el retraso de esta meta. Por ejemplo, algunos estudiantes que se muestran muy interesados en comunicarse en la segunda lengua producen textos casi agramaticales puesto que le restan importancia al empleo de la forma gramatical correcta de la L2 y esto podría conducirles a la fosilización de elementos en su interlengua.

En todos los textos de escritura producido por los participantes se encuentran elementos de transferencia de la L1 sin importar que ellos hayan cursado solamente la asignatura de inglés en la secundaria o ya sea que hayan tenido otra instrucción en

inglés además de las clases de la secundaria. Sin embargo, cada interlengua refleja elementos lingüísticos diferentes y con constantes variaciones. Los resultados obtenidos en este estudio describen las propiedades de la interlengua dentro de las que se incluyen las transferencias positivas y las transferencias negativas o interferencias de la L1 a la L2 que existente en los intentos de producción de los estudiantes de la Universidad José Cecilio del Valle.

Con los resultados obtenidos en este estudio se puede construir estrategias que eviten que los estudiantes tengan que desaprender más tarde material lingüístico que aprendieron incorrectamente y así evitar la fosilización. Sin embargo, en el nivel que los participantes se encuentran, (nivel de principiantes universitarios) y con el historial de aprendizaje de inglés que ellos tienen no se identificaron elementos fosilizados en su interlengua. Esto permite concluir que pese al tiempo de cursar la clase de inglés y a las estrategias que sus profesores implementaran, al ingresar al nivel universitario no es tarde para hacer un trabajo de desarrollo de la conciencia lingüística para evitar la transferencia negativa de la L1 a la L2. De no ser así, se corre el riesgo de que nuestros estudiantes se varen en su interlengua y lleguen a desarrollar inconscientemente un estado negativo hacia la lengua en objeto de aprendizaje.

Aún cuando los resultados aquí obtenidos serían variantes al aplicar la misma investigación al mismo grupo de participantes en un tiempo después, y con la instrucción correcta por parte del profesor de lenguas, eso no determina la desaparición completa de elementos de transferencia de la L1 a la L2, pues este es un proceso inherente a cualquier estudiante de L2. Esto se evidencia en el hecho de tener estudiantes dentro de los participantes que han estado en cursos de inglés fuera de la instrucción de la secundaria y muy probablemente más avanzados.

Además de describir algunas formas de patrones de transferencia interlingüística, los resultados que se presentan en el análisis de las producciones escritas de nuestros participantes describen patrones de transferencia intralingüística del tipo negativo. No obstante, también ocurre la transferencia positiva de elementos de la L1 a la L2.

5.2 Recomendaciones

Este estudio fue realizado con participantes del primer nivel de inglés de la Universidad “José Cecilio del Valle” cuyo historial de aprendizaje es similar en la mayoría de ellos. Sin embargo, también se tienen estudiantes que a diferencia de la mayoría, quienes solo han cursado la asignatura de inglés en la secundaria, han tomado clases de inglés además de las clases de la secundaria. Los resultados del análisis y descripción de la interlengua de los participantes en este estudio les sirven a los profesores de los primeros niveles de inglés para desarrollar algunas estrategias metodológicas que ayuden a los estudiantes a no estancar su aprendizaje de la L2 y avanzar en su interlengua camino a alcanzar la gramática de la LO. De esta manera, se sugiere a los profesores tomar en cuenta los resultados de este estudio para desarrollar estrategias metodológicas para abordar tal fenómeno.

En este sentido, este estudio de investigación podría ser replicado en cualquier estudiante de primer ingreso de cualquier universidad del país para lograr mejores resultados en el aprendizaje de la L2. Tomando en cuenta que las características de los estudiantes de primer ingreso de las universidades del país son similares en su historial académico, el fenómeno de la transferencia estará presente en ellos aun con distintas variantes. Sin embargo, sería interesante conocer el comportamiento de la interlengua en la producción de textos escritos de estos estudiantes en las mismas condiciones para establecer una teoría que de paso a la creación de estrategias aplicables a todos los estudiantes de primer ingreso en las universidades del país.

La consciencia lingüística que el estudiante debe desarrollar acerca del hecho que aprender una L2 supone aprender un nuevo código podría ser un punto de partida para evitar la transferencia negativa de la L1 a la L2. Tomando esto como referencia, se puede ayudar a los estudiantes a avanzar en el desarrollo de la lengua en objeto de aprendizaje. Sin embargo, se debe hacer un estudio desde los inicios en que los estudiantes son expuestos al aprendizaje del inglés en nuestro sistema educativo, para evitar la transferencia lingüística y favorecer el desarrollo de competencias de los distintos bloques de lenguaje en la L2.

5.3 Recomendaciones para estudios adicionales

Este estudio de investigación solamente abarca un tipo de transferencia, y esta es la transferencia negativa ocurrente en el intento de producción de material de escritura por parte de los estudiantes de inglés. Para futuros estudios que complementen el presente se sugieren los siguientes:

Uno de los estudios asociados a este sería el análisis de la trasferencia positiva ocurrente de la L1 a la L2. Aunque en este estudio se encontró este tipo de transferencia no se analizó su existencia en los textos producidos por nuestros participantes de la investigación.

En otro momento de investigación se hace necesario realizar el estudio sobre la transferencia negativa de tipo fonético en la producción de textos orales en la L2. Este tema fue muy frecuente en las opiniones de los participantes, quienes encuentran muchas dificultades entre la pronunciación de la L1 y la L2, y en muchos de los casos tales dificultades tienen sus raíces en la transferencia de fonemas de la L1 al momento de producir textos hablados en la L2.

Por último, y partiendo de los resultados obtenidos de este estudio de investigación se debe elaborar estrategias metodológicas para la enseñanza con el objetivo de disminuir la transferencia negativa y aumentar la conciencia lingüística (Language awarness) en los estudiantes, y así guiarles en el avance del desarrollo de la L2 y evitar el estancamiento en algún nivel, y peor, la fosilización de contenido en su interlengua.

Referencias bibliográficas

Fuentes de origen impreso

Adjemian, Ch. (1982). *La Especificidad de la interlengua y la idealización en el análisis de las lenguas segundas*. En J. Guéron y S. Sowley (eds). Universidad de París VIII, pp. 421 - 439

Abraham, W. (1981): *Diccionario de terminología lingüística actual.* Trad. de Francisco Meno Blanco, Gredos.

Bausch, R./Kasper, G. (1979) "*Der Zweitspracherwerb: Möglichkeiten und Grenzen der groβen Hypothesen*", en: *Linguistische Berichte*, 64/79, págs. 3-35.

Blas Arroyo, J. L. (1991): "*Problemas teóricos en el estudio de la interferencia lingüística*", *RSEL*, 21/2, págs. 265-289.

Czochralski, J. A. (1971): "*Zur sprachlichen Interferenz", en: Linguistics, An International Review 67*, págs. 5-25.

Corder, S. P. (1971). «*Idyosincratic dialects and error analysis». En International Review of Applied Linguistics* 9:p. 149-159 y en J. Svartvik (ed.). *Errata: Papers in Error Analysis* (1973), recogido en Corder (1981), pp. 14-25.

Corder, S. P. (1967). «*The significance of learners' errors*». En *IRAL,* 5, 161-170, recogido en Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage.* Oxford: Oxford University Press.

Clyne, M. (1980): "*Sprachkontakt /Mehrsprachigkeit", en: Althaus/Henne/ Wiegand* (eds.): *Lexikon der germanistischen Linguistik*, Tubinga, págs. 641-646.

Donato R. (1994). *Nuevas direcciones en la enseñanza y el aprendizaje de Idiomas*. El Enlace de la Calidad. Boletín número 3, páginas 1-14

Flor Ada, A. "*La enseñanza bilingüe a la población hispánica de los Estados Unidos*...", en: M. Siguán (coord.) (1985): *Enseñanza en dos lenguas y resultados escolares*, ICE Univ. de Barcelona.

García Y. V. (1989): *Teoría y práctica de la traducción*, 2 tomos, Madrid.

Gattegno, C. (1963): *Teaching Foreign Languages in Schools. The Silent Way, Educational Solutions*, Nueva York.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research.* New York: Aldine Publishing Company.

Gonzales, M. S. (2002). *La enseñanza de idiomas a través de un aprendizaje autorregulado*.

Hymes, D. (1971). *Competence and performance in linguistic theory*. In R. Huxley & E. Ingram (Eds.). language acquisition model and methods. New York: Academic press.

Hymes, D. (1972). *Models of the interaction of language in social life*. In JJ. Gumperz & D.

Hymes, D. (Eds). *Directions in sociolingüistic: The ethnography of communication*. New York: Holt Reinhart & Winstone.

Halliday, M.A.K. (1994). *El lenguaje como semiótica social*: *La interpretación social del lenguaje.* Colombia: Fondo de Cultura Económica, S.A. de C.V.

Juhász, J. (1980): "*Linguistic Interference*", En: Althaus, P-H/Henne/Wiegand (edts.): *Lexikon der germanistischen Linguistik*, Tubinga, págs. 646-652.

Kellermann, E. (1977): "*Towards a characterization of the strategy of transfer in second language learning*", *Interlanguage Studies Bulletin* 2.1, págs. 58-145.

Köhler, F. (1975): "*Deutsch-russische Interferenzfehler bei fortgeschrittenen Russischstudenten*", en: *Linguistische Berichte* 40/1975, págs. 26-34.

Krashen, S. D. (1981). *Second language adquisition and second language learning.* Oxford: Pergamon Press.

Lado, R. (1957): *Lingüística contrastiva. Lenguas y Culturas*, Trad. de Joseph A. Fernández, Madrid.

Meriö, K. (1978): "*The Psycholinguistic Analysis and Measurement of Interference Errores*", *IRAL* XVI/1. Págs. 27-44.

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

Porquier, R. (1975). *Analyse d'erreurs en français langue étrangère : études sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez les adultes anglophones.* Universidad de París, VIII.

Roberto H. Sampieri, Carlos F.Collado & Pilar B. Lucio (2006). *Metodología de la investigación* (4° Edición). Mexico D.F.Mc.Grow-Hill.

Selinker, L. (1972). *Interlanguage*. IRAL, Vol.X, 3, pp. 79 - 101. Julius Groos Verlag, D-6900 Heidelberg.

Weinrich, U. (1953): *Languages in Contact. Findings and Problems*, Nueva York, Publications of the Linguistic Circle of New York, 1 (7ª ed., La Haya, Mouton, 1970)

Wotjak, G. (1984): "*Kongruenzen und Divergenzen im spanischen und deutschen Wortschatz*", *Beiträge zur Romanischen Philologie,* XXIII/ H. 1, págs. 109-152.

Fuentes de origen digital

Answer.com (2006). Enciclopedia Británica**.** *English language*. Extraído el 24 de Septiembre de 2006 desde www.answers.com/topic/**english-language**

Association for Language Awarness (ALA), (2012). *Language awareness*. Recuperado el 23 de Octubre de 2012. Disponible en: http://www.languageawareness.org/web.ala/web/tout.php

Calvi, M. V., (2004). *Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano*. Universidad de Milán. Revista Electrónica Didáctica/Español Lengua Extranjera. Número 1. Extraído el 26 de Septiembre desde http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_02Calvi.pdf?documentId=0901e72b80e06a6d

¡Colorín Colorado! (2007). *Capitalizing on Similarities and Differences between Spanish and English*. Recuperado el 23 de Octubre de 2012. Disponible en: http://www.colorincolorado.org/educators/background/capitalizing/

CVC. Diccionario de términos clave de ELE (1997-2013). *Enfoque comunicativo*. **Centro Virtual Cervantes**. Instituto Cervantes. Recuperado el 28 de Octubre de 2013. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm

CVC. Diccionario de términos clave de ELE (1997-2012). *Interferencia.* **Centro Virtual Cervantes**. Instituto Cervantes. Recuperado el 20 de Octubre de 2012. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interferencia.htm

CVC. Diccionario de términos clave de ELE (1997-2012). *Interlengua*. **Centro Virtual Cervantes**. Instituto Cervantes. Recuperado el 20 de Octubre de 2012. Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interferencia.htm

CVC. Diccionario de términos clave de ELE (1997-2013). *Lengua Materna*. **Centro Virtual Cervantes**. Instituto Cervantes. Recuperado el 28 de Octubre de 2013. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguamaterna.htm

CVC. Diccionario de términos clave de ELE (1997-2013). *Lengua Meta*. **Centro Virtual Cervantes**. Instituto Cervantes. Recuperado el 28 de Octubre de 2013. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguameta.htm

Durana, J. M. (2002, Junio). *Reflexión sobre el método comunicativo*. Extraído el 21 de octubre de 2004 desde www.astrolabio.net/educacion/arc5-2002.html

Domínguez V., M. J. (2001). *En torno al concepto de interferencia, clac5*. Universidad Santiago de Compostela. Extraído el 26 de septiembre de 2006 desde www.ucm.es/info/circulo/no5/dominguez.htm

Encyclopædia Britannica (1986). *The Indo-european Languages*. Recuperado el 21 de Octubre de 2012. Disponible en: http://www.oocities.org/geenath_2000/indeur1.html

Gerace L. F. (2010). *Inglés y Español: Semejanzas y Diferencias. Publicado el 7 Septiembre de 2010*. Recuperado el 23 de Octubre de 2012. Disponible en: www.abcdatos.com/tutorial/**ingles-espanol-semejanzas-diferencias**.html.

Gonzales, M. S. (2002). *La enseñanza de idiomas a través de un aprendizaje autorregulado*. Extraído el 23 de septiembre de 2006. Disponible en mty.itesm.mx/rectoria/dda/**...**/trab_rieee03/sala3/23_marcela_yleana.doc

Greco, S. (2006) *Lenguas Afines. Nº 6, 2006.* Extraída el 26 de septiembre de 2006

desde
http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?tipo_busqueda=CODIGO&clave_revista=4773>, ISSN 1571-466

Hernández, O. (2006). *El proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral del inglés en las escuelas de idiomas: una historia que contar.* Extraído el 26 de septiembre de 2006 desde Kennedy, T. J. (2000). "*Métodos de Enseñanza y la Correlación al Aprendizaje en las Clases de Lenguas*. Publicado en San Juan, Puerto Rico Agosto 2000. Disponible en http://ivc.uidaho.edu/flbrain/learning.htm

http%3a//www.ilustrados.com/publicaciones/EpZFplVpFFUbjkLlqU.php

Milan, A. T. (2008, febrero 29). *Metodología de la Investigación. Investigación cualitativa*. Recuperado el 29 de agosto de 2012. Disponible en: http://www.metodoinvestigacion.wordpress.com/2008/02/29/investigación-cualitativa/

Martín Sanchez, M. y Nevado Fuentes, Ch. (2009). *La Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el siglo XVI-XVIII: El caso del Español. Ogigia*, Revista electrónica de estudios hispanos. Vol. 5, páginas 5-18. Recuperado el 29 de agosto de 2012. Disponible en: http://www.ogigia.es/OGIGIA5_MARTINYNEVADO.pdf

The ***Random House*** College Dictionary (1980). *Image of Indo-european Languages*. Recuperado el 21 de Octubre de 2012. Disponible en: http://www.oocities.org/geenath_2000/indeur1.html

The indo-european Family of languages. (s.f.). *Image of the indo-europen language*. Disponible en: http://www.linguatics.com/indoeuropean_languages.htm

Ulloa, Gloria E. (2007) *Computers in Second Language (L2) Composition Classrooms*. Southern Illinois University at Carbondale.Disponible en: http://books.google.com.gt/books/about/Computers_in_Second_Language_L2_Composit.html?id=X-k2qG0X_X4C&redir_esc=y

Yapu, Q. J. (2010). *La enseñanza del inglés como idioma extranjero*. Inédito. Resolución Administrativa Nro. 1-864/2010 Registro de Obras Literarias Dirección de Derechos de Autor y Derechos Conexos Servicio Nacional de Propiedad Intelectual. Noviembre 2010. La Paz – Bolivia. Disponible en: http://es.scribd.com/doc/73390594/21/Niveles-de-progreso#page=4

Anexos

CUESTIONARIO PARA EL ESTUDIANTE

DATOS GENERALES:

TEMA: HISTORIAL ACADÉMICO EN EL APRENDIZAJE DE INGLÉS Y PERCEPCIÓN SOBRE LA LENGUA

LUGAR: Universidad José Cecilio del Valle, Comayagua **PERIODO**: tercero **AÑO**: 2012

OBJETIVOS:

1. Seleccionar los estudiantes que serán los participantes en el trabajo de investigación.
2. Identificar algunas características específicas en los estudiantes respecto a su historial en el aprendizaje del inglés.

Interrogantes

Instrucciones: lea cada una de las siguientes interrogantes y marque con una X la respuesta que considere más apropiada, y en algunos casos explique o justifique su opinión.

1. ¿Cuál de las siguientes fue su modalidad de educación primaria y secundaria?
   a. Pública normal ☐
   b. Privada normal ☐
   c. Privada bilingüe ☐
2. ¿Cuántos años cursó la asignatura de inglés en la educación secundaria (ciclo común y carrera profesional)?
   6 años ☐ 4 años ☐ 2 años ☐
   5 años ☐ 3 años ☐ 1 años ☐
3. ¿Cuántas horas semanales de inglés recibió en ciclo común?
   5 horas ☐ 3 horas ☐ 1 hora ☐
   4 horas ☐ 2 horas ☐
4. ¿Cuántas horas semanales de inglés recibió en su carrera de diversificado?
   5 horas ☐ 3 horas ☐ 1 hora ☐
   4 horas ☐ 2 horas ☐
5. ¿Ha recibido cursos de inglés además de las clases de inglés en que llevó en la secundaria?

   Si ☐ no ☐
6. Si su respuesta anterior es "si", mencione que clase de cursos ha recibido y durante cuánto tiempo.

   _____

   ¿Cuál considera es su nivel de inglés?
   a. Principiante ☐
   b. Intermedio ☐
   c. Avanzado ☐
7. ¿Cuál o cuáles de las siguientes lenguas habla usted?
   a. Español ☐ b. Inglés ☐ c. Otra(s):

   _____
8. ¿Cómo calificaría el aprendizaje del idioma inglés?
   a. Fácil ☐
   b. Con un cierto grado de dificultad ☐
   c. Difícil ☐
   d. Imposible de conseguir ☐

   ¿Explicaría el porqué de su percepción?

   _____

   _____

ENTREVISTA ESCRITA PARA EL ESTUDIANTE

DATOS GENERALES:

TEMA: PERCEPCIÓN SOBRE EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA EN INGLÉS
AÑO: 2012
PERIODO: tercero
LUGAR: Universidad José Cecilio del Valle, Comayagua
ASIGNATURA: Inglés I

OBJETIVOS:

3. Identificar si los estudiantes son conscientes de las diferencias y semejanzas entre el español y el inglés.
4. Interpretar la percepción que los estudiantes tienen sobre el desarrollo de la competencia comunicativa de escritura en el idioma inglés.
5. Identificar las dificultades que los estudiantes encuentran para el desarrollo de la competencia comunicativa de escritura en el inglés.

Interrogantes

Instrucciones: lea cada una de las siguientes interrogantes y responda dando su opinión de forma clara y de acuerdo a su percepción sobre las mismas.

2. ¿Cómo calificaría el aprendizaje del inglés?
   a. Fácil ☐
   b. Con un cierto grado de dificultad ☐
   c. Difícil ☐

   ¿Explicaría el porqué de su percepción?

   _____
   _____
   _____.

3. ¿Cómo calificaría el aprendizaje de la escritura de textos en inglés?
   a. Fácil ☐
   b. Con un cierto grado de dificultad ☐
   c. Difícil ☐

   ¿Explicaría el porqué de su percepción?

   _____
   _____

Aprender inglés en Honduras en lugar de un país donde todos lo hablan es:

Muy fácil ☐ fácil ☐ ni difícil ni fácil ☐ muy difícil ☐ difícil ☐

¿Por qué?

_____
_____

¿Cómo considera el idioma inglés con relación al idioma español?

d. Diferentes
e. Con diferencias y similitudes
f. Similares

Por favor justifique su respuesta:

_____
_____
_____.

4. ¿considera la escritura de textos en inglés uno de los retos para su aprendizaje? Justifique su respuesta.
   Si ☐ no ☐
   ¿Por qué?

   _____
   _____

5. Explique en qué sentido considera el idioma español diferente del idioma inglés.
   _____
   _____

6. ¿cuáles de los siguientes elementos considera como diferentes y/o similares entre el español y el inglés? Marque con una **X** su opinión.

Aspecto del lenguaje	***Diferente***	***similar***	***Diferencias y similitudes***
En gramática			
En escritura de palabras			
En las estructuras de oraciones			
En el orden de las palabras en oraciones			

7. ¿Qué aspectos de la gramática del español considera usted que son similares al inglés y pueden ayudarle al momento de escribir en inglés?

   Mencione algunos:
   a._____
   _____
   b._____
   _____

8. ¿Qué aspectos de la gramática del español considera usted que son diferentes al inglés y pueden interferir al momento de escribir en inglés?

   Mencione alguno:
   a._____
   _____

   b._____
   _____

9. ¿Cuando intenta escribir un texto en inglés ¿qué técnica generalmente emplea? (Puede elegir más de una respuesta)
   a. Traducción literal
   b. Interpretación del texto al inglés
   c. Aplico reglas de escritura del inglés
   d. Aplica reglas de escritura del español

   Por favor explique su respuesta:
   _____
   _____
   _____
   _____.

ENTREVISTA PARA EL PROFESOR

DATOS GENERALES:

TEMA: Percepción de los catedráticos sobre la transferencia lingüística del español (L1) al inglés (L2)

AÑO: 2012

LUGAR: Universidad José Cecilio del Valle, Comayagua

OBJETIVOS:

6. Conocer la percepción de los profesores de inglés de la Universidad "José Cecilio del Valle" sobre la transferencia lingüística de la L1 (español) en la escritura de la L2 (inglés) en el desarrollo de la competencia de escritura en el idioma inglés.
7. Obtener estrategias metodológicas que los profesores de inglés aplican para evitar la transferencia negativa de la L1 a la L2.

Interrogantes

Instrucciones: lea cada una de las siguientes interrogantes y marque con una X la respuesta que considere más apropiada, y en algunos casos explique o justifique su opinión.

1. De acuerdo a su experiencia en la enseñanza del inglés ha detectado elementos sintácticos (orden de las palabras en oraciones) de la L1 (español) en los textos escritos en L2 (inglés).

   Si ☐ no ☐

2. ¿Reconoce algunos de estos elementos de transferencia de la L1 en los textos escritos en la L2? Encierre los que reconoce.
   a. I <u>have</u> 17 years. (Uso de del verbo "to have" como en el español en lugar del verbo "to be")
   b. My favorites <u>foods are</u>… (Pluralización del adjetivo "favorite" y el sustantivo "food")
   c. I study English in my <u>time free</u>. (posición del sustantivo antes del adjetivo como en el español)

3. ¿Qué tipo de transferencia sintáctica de la L1 a la L2 considera que está presente en las oraciones anteriores?
   a. Transferencia positiva
   b. Transferencia negativa

4. ¿Qué otros elementos de la gramática del español puedan ayudar a los alumnos al momento de producir textos escritos en inglés y pueda convertirse en transferencia positiva?
   Ejemplos:
   _____
   _____
   _____
   _____

5. ¿Qué otros elementos de la gramática del español puedan interferir al momento que el alumno intenta producir textos escritos en inglés y pueda convertirse en transferencia negativa o interferencia?
   Ejemplos:
   _____
   _____
   _____
   _____

6. ¿Qué papel juega la falta de conciencia sobre las divergencias y afinidades entre la L1 y la L2 en la transferencia de elementos sintácticos?

_____
_____
_____
_____

7. ¿Cuáles causas considera que ocasionan que el alumno emplee elementos de la gramática de la L1 en textos escritos de la L2?

_____
_____
_____
_____.

8. ¿Cuáles de los siguientes estrategias considera que emplea el alumno al intentar escribir un texto en inglés? (Puede elegir más de una respuesta)
    a. Traducción literal
    b. Interpretación del texto al inglés
    c. Aplico reglas de escritura del inglés
    d. Aplica reglas de escritura del español
9. ¿Cuáles estrategias metodológicas emplearía usted para reducir la transferencia negativa?

_____
_____
_____
_____.