

**Análisis de la interlengua de un grupo de estudiantes de nivel intermedio de español
como lengua extranjera**

Presentado por
Juan Camilo García Martínez
Para optar por el título de
Filólogo Hispanista

Asesor
Juan Felipe Zuluaga Molina
Magister en Traducción

Facultad de Comunicaciones y Filología
Universidad de Antioquia
2021

Análisis de la interlengua de un grupo de estudiantes de nivel intermedio de español como lengua extranjera

Resumen

Aprender un idioma no es tarea fácil. Por tal razón, enseñarlo se debe basar en una constante evaluación y transformación de los diversos procesos educativos. El presente trabajo de grado da cuenta de un estudio de caso exploratorio con enfoque mixto que busca aportar al campo de la investigación sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) en Colombia. En específico, intenta contribuir a la reflexión sobre las implicaciones didácticas y curriculares que puede tener el perfil demográfico del estudiante y sus percepciones sobre su desempeño lingüístico en una escuela de español ubicada en San Carlos, Antioquia, Colombia. Para la consecución del objetivo antes expuesto, se caracterizó la interlengua escrita de un grupo de estudiantes utilizando la metodología propia del análisis de errores en la valoración y marcación de una prueba de producción escrita. Los resultados de la marcación de los errores fueron contrastados con información demográfica y de percepción sobre el aprendizaje, datos que fueron recogidos con una encuesta. En total, se aplicaron 21 pruebas y se obtuvieron 21 textos de estudiantes pertenecientes a un nivel B1 (MCER). El análisis, realizado por medio de una tipología de errores de referencia, arrojó una cantidad promedio de errores de 50,28 sobre un promedio de 538,9 palabras y varias coincidencias en los errores de omisión, intralingüísticos, ortográficos y comunicativos locales. En la etapa de discusión, se tipificaron y ejemplificaron los errores de acuerdo a cinco variables que surgieron de un análisis por estadística descriptiva, a saber: (a) generalidades, (b) percepción de dificultad, (c) profesión y escritura en lengua materna, (d) origen y procedencia y (e) cantidad de lenguas en el repertorio. Los datos confirman lo ya discutido en la literatura sobre las dificultades que presentan los estudiantes con el verbo y sobre cómo la interferencia lingüística no logra explicar dos tercios de los errores cometidos. Así mismo, debido a la naturaleza de investigación acción educativa del presente proyecto, los análisis plantearon diversos retos curriculares y didácticos para la escuela *Spanish Adventure* sobre todo en lo que concierne a la organización del contenido, las elecciones desde lo temático en los microcurrículos, la centralización en competencias de producción oral en detrimento de la escrita, entre otros desafíos y limitaciones propios de una escuela en formación. De este estudio, se concluye que, entre otros, acercarse al perfil de los estudiantes, contrastar su desempeño con sus realidades y sus percepciones, reflexionar desde la práctica docente – como docentes en constante formación – y, en general, preocuparse por comprender a los estudiantes como participantes de un proceso dialógico y no como simples receptores de información, son elementos determinantes hacia la evaluación constante de los planes curriculares de una institución de formación en ELE y de ofertas académicas holísticas, constructivas y coherentes.

Palabras clave: análisis del error; Interlengua; errores; escritura; español como lengua extranjera.

Analysis of the Interlingua of a Spanish-as-a-Foreign-Language Group of Students from an Intermediate Level

Abstract

Learning a language is not an easy task. For this reason, language teaching must be based on a constant assessment and transformation of the various educational processes. This degree paper reports an exploratory case study with a mixed approach aiming at contributing to the field of research on the processes of teaching and learning Spanish as a Foreign Language (SFL) in Colombia. Specifically, it intends to contribute to the reflection on the didactic and curricular implications that the demographic profile of students, as well as their perceptions about their linguistic performance, may have in a Spanish School located in San Carlos, Antioquia, Colombia. To achieve the aforementioned objective, the written interlingua of a group of students was characterized using the methodology of Error Analysis in the assessment and marking of a written production test. The results from marking the errors were contrasted with demographic and perception information about learning. These data were collected by means of a survey. In total, 21 tests were applied and 21 texts were obtained from students belonging to a B1 level (CEFR). During the analysis, carried out with the aid of an errors typology grid, it was found that there was an average number of errors of 50.28 and an average of 538.9 words, and several coincidences in local, omission, intralinguistic, spelling errors. In the discussion stage, errors were typified and exemplified according to five variables that emerged from a descriptive statistical analysis, namely: (a) generalities, (b) perception of difficulty, (c) profession and writing in the mother tongue, (d) origin, and (e) number of languages in the repertoire. The data confirm what has already been discussed in the literature about the difficulties that students have with the verb and about how linguistic interference fails to explain two thirds of the errors. Likewise, due to the nature of educational-action research of the present project, the analyzes raised various curricular and didactic challenges for the *Spanish Adventure* School, especially regarding the organization of content, thematic choices in the micro-curricula, centralization in oral production skills to the detriment of writing, among other challenges and limitations typical of a newly-founded school. From this study, it is concluded that, among others, approaching the profile of students, contrasting their performance with their realities and their perceptions, reflecting from the teaching practice - as teachers in constant training - and, in general, worrying about understanding students as participants in a dialogic process and not as simple recipients of information, are determining elements towards the constant evaluation of the curricular plans of an SFL training institution and of holistic, constructive and coherent academic offers.

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

Índice de contenido

Introducción.....	9
Objetivo general.....	12
Objetivos específicos	12
Marco referencial	13
Marco conceptual.....	14
<i>El Análisis de errores (AE)</i>	14
<i>Interlengua (IL)</i>	16
<i>El error</i>	17
<i>El perfil demográfico y su incidencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje</i>	18
<i>Niveles de referencia</i>	19
<i>Competencia de producción escrita</i>	20
<i>Tarea comunicativa</i>	21
Marco contextual	22
<i>Antecedentes</i>	22
<i>Condiciones actuales</i>	24
<i>Profesor/investigador</i>	25
Metodología.....	27
Procedimientos.....	29
<i>Previo</i>	29
<i>Documentación y construcción de la propuesta.</i>	29
<i>Diseño de la prueba</i>	29
<i>Diseño de la encuesta</i>	30
<i>Pilotaje de la prueba y de la encuesta</i>	31
<i>Aplicación</i>	32
<i>Selección de la muestra</i>	32
<i>Contacto con los informantes</i>	32
<i>Consentimiento informado</i>	32
<i>Implementación de la prueba</i>	33
<i>Aplicación de la encuesta</i>	33
<i>Por parte del docente-investigador</i>	33
<i>Análisis</i>	33

Consideraciones éticas	39
Resultados	41
Prueba de producción escrita: “Mi biografía lingüística con el español”	41
<i>Descripción de la marcación de errores por criterios</i>	44
La encuesta: una mirada más profunda a las realidades de los estudiantes	47
<i>Percepción de la prueba</i>	47
<i>Aspectos relacionados con el contexto y repertorio lingüístico</i>	49
<i>Aspectos demográficos y de procedencia</i>	51
<i>Aspectos académicos</i>	52
<i>Sobre el español</i>	52
Discusión.....	55
Generalidades.....	55
Percepción de dificultad.....	56
Profesión y escritura en lengua materna	58
Origen y procedencia	60
Repertorio lingüístico	66
El caso de la estudiante ocho	70
Conclusiones	74
Limitaciones.....	76
Lineas futuras de investigación.....	77
Implicaciones personales e institucionales	78
Referencias	79

Índice de tablas

Tabla 1. Tipología de errores.....	34
Tabla 2. Resumen del conteo de errores por criterio descriptivo.	44
Tabla 3. Resumen de errores específicos del criterio gramatical.	46
Tabla 4. Resumen de datos para la variable de procedencia.	61
Tabla 5. Resumen de datos para la variable de procedencia II.....	61
Tabla 6. Resumen de datos estadísticos para repertorio de lenguas.	66
Tabla 7. Resumen de datos estadísticos para repertorio de lenguas II.	66

Índice de gráficas

Gráfica 1. Histórico de procedencia de estudiantes de la Escuela.....	24
Gráfica 2. Distribución por rangos de edades de los estudiantes.	24
Gráfica 3. Combinaciones de errores más recurrentes en la muestra analizada.....	42
Gráfica 4. Diagrama de dispersión de los errores.....	43
Gráfica 5. Resumen de errores específicos del criterio descriptivo.	45
Gráfica 6. Resumen de errores específicos del criterio etiológico-lingüístico.	45
Gráfica 7. Percepción de dificultad sobre la prueba.	47
Gráfica 8. Herramientas de texto utilizadas en la textualización.	48
Gráfica 9. Páginas web utilizadas en la textualización.....	48
Gráfica 10. Lengua materna (primera) de los estudiantes.	50
Gráfico 11. Repertorio lingüístico de los estudiantes.....	50
Gráfica 12. Regularidad de escritura en lengua materna.....	51
Gráfica 13. Autopercepción sobre el nivel de español.	53
Gráfica 14. Percepción de dificultad por macrocompetencia.....	53
Gráfica 15. Percepción sobre facilidad por macrocompetencia.	54
Gráfica 16. Dedicación horaria semanal al estudio del español.	54
Gráfica 17. Percepción de dificultad de la prueba vs. concentración de errores.....	56
Gráfica 18. Percepción de dificultad en macrocompetencias vs. concentración de errores. 57	
Gráfica 19. Profesiones de los estudiantes vs. concentración de errores.	58
Gráfica 20. Tiempo de escritura en lengua materna vs. concentración de errores.....	59
Gráfica 21. Procedencia vs. concentración de errores.....	62

Gráfica 22. Procedencia vs. número de errores.	62
Gráfica 23. Procedencia vs. número de errores para formación errónea.	63
Gráfica 24. Procedencia vs. número de errores para adición.	63
Gráfica 25. Procedencia vs. concentración de errores interlingüísticos.	64
Gráfica 26. Procedencia vs. concentración de errores intralingüísticos.	64
Gráfica 27. Procedencia vs. concentración de errores léxicos.	65
Gráfica 28. Procedencia vs. concentración de errores semánticos.	65
Gráfica 29. Repertorio de lenguas vs. concentración de errores.	67
Gráfica 30. Repertorio de lenguas vs. número de errores.	67
Gráfica 31. Repertorio de lenguas vs. errores interlingüísticos.	68
Gráfica 32. Repertorio de lenguas (francés) vs. concentración de errores.	69
Gráfica 33. Repertorio de lenguas vs. número de errores.	69
Gráfica 34. Repertorio de lenguas (romances) vs. número de errores.	70

Índice de anexos

Anexo 1. Instrucciones para la tarea comunicativa.

Anexo 2. Guía de la encuesta.

Anexo 3. Consentimiento informado.

Anexo 4. Correos enviados a estudiantes.

Anexo 5. Tabla de resultados.

Anexo 6. Encuesta.

Anexo 7. Cronograma.

Anexo 8. Corpus.

Agradecimientos

A todas las personas que indirectamente hicieron esto posible,
pero especialmente a aquellos que directamente hicieron esto realidad:

A Daniel Vergara, por inspirarme.

A Daniel Zapata, por ser el mejor compañero para este camino.

A Juan Felipe Zuluaga, por su paciencia y conocimientos.

A los estudiantes, porque han creído en mí.

A mis hermanos, por su amor y apoyo.

Y a mi madre, Berenice Martínez, por todo lo anterior y más.

Introducción

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

Lo anterior implica retos en el contexto de la didáctica del español como lengua extranjera y, por consiguiente, en el contexto de la investigación en este ámbito. Entre los retos más importantes en el aprendizaje y enseñanza de lenguas encontramos el de la interferencia lingüística, concepto que *grosso modo* reflexiona sobre la forma como el origen cultural y lingüístico del estudiante incide en sus maneras de percibir el mundo. Esto pues, como se sabe, la lengua y cultura materna de los estudiantes va a ser el lente por el cual estos verán el mundo y es, ni más ni menos, el punto de partida que tienen para acercarse a otra lengua o cultura. No es lo mismo la forma que tienen de percibir la lengua española los europeos que los norteamericanos o los asiáticos ya que, como dice Herrero y Andión (2010, p. 12) “al aprender la lengua extranjera, accederán a los sonidos a través del filtro particular de su primera lengua”. En consecuencia, las diferencias a niveles fonéticos, por ejemplo, en cuanto a cómo habla el español un italiano, un inglés, un alemán o un francés son en muchos casos claramente perceptibles, pero, si el estudiante tuvo o ha tenido contactos con el español o miembros de la familia que sean hispanohablantes, este podría presentar facilidades en su proceso de aprendizaje (Gómez, 1993, p. 44).

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

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

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

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

El segmento colombiano es aún más incipiente en lo que a la investigación en análisis de errores en ELE respecta, pues, a pesar de la creciente oferta de cursos de español, principalmente en las grandes ciudades, no hay indicios contundentes de trabajos científicos o documentos investigativos en esta línea (Díaz, 2016, p. 13). Sin embargo, podemos encontrar un trabajo sobre análisis de errores con estudiantes colombianos que aprenden inglés en el trabajo de Pardo (2019) en el que precisamente se hace un contraste de los errores con el perfil demográfico y de aprendizaje de los estudiantes, concretamente con la información del género y estrato socioeconómico.

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

Todo lo anterior nos conduce hacia la posibilidad de centrarnos en un estudio de caso exploratorio hecho en Colombia el cual tiene como objetivo principal analizar el desempeño de los estudiantes de ELE en modalidad virtual de la escuela *Spanish Adventure* ubicada en el municipio de San Carlos (Antioquia, Colombia) en procesos de producción escrita en contraste con su perfil demográfico y de aprendizaje. Específicamente, este es un estudio de caso localizado y con miradas o aportes de los principios de la investigación acción educativa que busca tener un impacto específico en el público de la escuela antes mencionada y pretende: (a) identificar los errores en las producciones escritas, de carácter comunicativo, de un grupo específico de estudiantes de diferentes orígenes y con perfiles biográficos variados; (b) categorizar los eventuales errores realizados por estos estudiantes dependiendo del tipo y frecuencia que tengan y la incidencia en el proceso comunicativo específico; (c) contrastar los errores encontrados con el perfil demográfico de los estudiantes; y, finalmente, (d) ofrecer un marco explicativo o interpretativo práctico a partir del análisis de lo encontrado, así como posibles estrategias curriculares y didácticas para mejorar la oferta de la escuela *Spanish Adventure*.

Este estudio está motivado, en primer lugar, por el hecho de que en Colombia no se tienen muchas investigaciones sobre el tema, lo cual se ha convertido en una constante dentro de la observación pedagógica del investigador principal de este trabajo y, en segundo lugar, en la posibilidad de tener un mejor reconocimiento o panorama de lo que pasa o puede pasar en la escuela en la que se hace la intervención académica específica en cuestión. Además, si tenemos en cuenta que Colombia y, por ende, los diferentes municipios que la componen, se están consolidando como un destino para aprender español, creemos que este trabajo podría contribuir a la reflexión sobre el mejoramiento en la calidad de la oferta y el mejoramiento en la comprensión del perfil del estudiante y su impacto o incidencia en la forma como se aprende y como se enseña. Por eso, si bien el principal beneficiario de este estudio sería la escuela *Spanish Adventure*, debido a que se busca crear un perfil de sus estudiantes para mejorar su currículo y comprender mejor las particularidades de sus integrantes, también permitirá, posiblemente a partir de las

conclusiones y de las interpretaciones, a otras escuelas de idiomas o programas de lenguas extranjeras transferir esta metodología para identificar y estudiar el perfil de sus estudiantes o al menos preguntarse por este elemento, pues actualmente, con la poca investigación que es realizada en esta área en contextos como el nuestro, se sabe poco del perfil de los estudiantes y de su incidencia en su aprendizaje y, por ende, no se tiene una idea clara de las dificultades más comunes que podrían presentar los estudiantes para poderlas enfrentar curricularmente.

A continuación, el lector se encontrará con el marco referencial usado para este trabajo de grado; en él se presentan los conceptos e información pertinente para la investigación los cuales son esenciales para entender el desarrollo de la misma. Posteriormente, daremos a conocer la metodología que se aplicó dividida en tres momentos: previo, aplicación y análisis. Luego de presentados el diseño y las referencias, el lector podrá ver un informe general de los resultados de la prueba y de la encuesta para seguidamente presentar el análisis hecho por el investigador a la luz de la información recolectada y los datos encontrados a partir del análisis cuantitativo de los errores en los textos. Finalmente, daremos a conocer las conclusiones, limitaciones, proyecciones del estudio y pasaremos a culminar con las implicaciones a nivel personal y curricular que dejaron el desarrollo del presente trabajo.

Objetivo general

Analizar el desempeño de un grupo de estudiantes de ELE de nivel intermedio en modalidad virtual de la escuela *Spanish Adventure* ubicada en el municipio de San Carlos (Antioquia, Colombia) en procesos de producción escrita en contraste con su perfil demográfico y de aprendizaje con miras a una mejor comprensión del público atendido por la institución y hacia una posible reconfiguración de las estrategias curriculares y didácticas de la misma.

Objetivos específicos

- (a) Identificar los errores en las producciones escritas de carácter comunicativo de un grupo específico de estudiantes de diferentes orígenes y con perfiles biográficos variados de nivel intermedio de la Escuela *Spanish Adventure*.
- (b) Categorizar los errores realizados por estos estudiantes dependiendo del tipo y recurrencia que tengan y su incidencia en el proceso comunicativo específico.
- (c) Contrastar los errores encontrados con el perfil demográfico de los estudiantes.
- (d) Ofrecer un marco explicativo o interpretativo práctico a partir del análisis de lo encontrado, así como posibles estrategias curriculares y didácticas para mejorar la oferta de la escuela *Spanish Adventure*.

Marco referencial

El presente apartado presenta, en primer lugar, el **Marco conceptual**, en el cual se abordarán las nociones que conciernen a esta investigación con el propósito de tener una mirada panorámica de los elementos que esta cobija, así como su planteamiento desde lo teórico, a saber: (a) análisis del error, (b) interlengua, (c) error, (d) importancia de los perfiles demográficos en contextos de enseñanza y aprendizaje, (e) niveles de referencia, (f) competencia escrita y (g) tarea comunicativa; en segundo lugar, el **Marco contextual**, el cual contendrá información sobre: (a) antecedentes, historia y metodología de la escuela; (b) condiciones actuales de la escuela; (c) el profesor/investigador.

Como preámbulo, es importante señalar que, en el escenario de ELE, existen estudios similares que comparan el desempeño del estudiante con información de tipo demográfico. Entre los más prominentes, podemos encontrar las líneas de investigación del AE y la biografía lingüística. La mayoría de estos trabajos han sido hechos en Alemania (Wolf-Farré, 2017), Francia (Afifi, 2018) y Estados Unidos (James, 1998) y han sido pocos los realizados en este sentido en español y, en una menor medida, en Latinoamérica.

A pesar de la poca producción en iniciativas en esta línea, cabe mencionar algunos trabajos que son de referencia para este estudio, específicamente, nos centraremos en comentar los trabajos de Pardo (2018), donde se comparan factores de género y socioeconómicos en producción escrita de estudiantes de inglés. También, Fernández (1991) compara el desempeño de los estudiantes según la procedencia. Estos dos trabajos hablan de la dificultad en la marcación de los errores, por lo que hay que tener especial cuidado al hacerlo, pues algunos de ellos parecen pertenecer a diferentes categorías e incluso podrían parecer pertenecer a más de una al mismo tiempo.

Desde el punto de vista de la biografía lingüística y su influencia en la producción escrita, encontramos el trabajo de Sánchez y Larrús (2012). Aunque trabajaban desde la producción de textos argumentativos, podemos ver puntos de encuentro en la comparación de las biografías lingüísticas de los estudiantes con su desempeño en producción escrita. Las autoras plantean la necesidad de tener más en cuenta el trasfondo lingüístico de los estudiantes y el tiempo dedicado a la instrucción formal en lengua, así como considerar necesario profundizar en el rol que juega la escolarización de los estudiantes en relación con su producción escrita (Sánchez y Larrús, 2012, p. 29).

Ahora bien, para los objetivos de esta investigación, consideramos que, a pesar de que el tamaño de la muestra suele ser una crítica a la metodología del AE y que el desarrollo de las tecnologías ha llevado a que sea aplicada a grandes corpus lingüísticos como lo hacen Ferreira y Elejalde (2017), debemos mantener una muestra que sea suficientemente representativa del universo pero que permita el análisis particularizado de la información puesto que encontramos que es importante enfatizar en aspectos individuales de la *interlengua* de cada estudiante a partir del acercamiento a su biografía lingüística.

Marco conceptual

La adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera es algo que ha preocupado al ser humano desde tiempos antiguos. Sin embargo, no es sino hasta los 40 que surge una rama de la lingüística como tal que se dedique a su estudio, investigación y análisis. Dentro del campo de la lingüística aplicada, la cual era, en sus principios, conductista, nace el análisis contrastivo (AC). Este está basado en la idea de que los errores de los estudiantes de lengua se podrían pronosticar al comparar su lengua materna (LM) con su lengua objetivo (LO) y de esa manera se podrían evitar o disminuir (Fernández, 1995, pp. 205-206). Esta idea toma una gran acogida en su tiempo, pues con base en eso se desarrollaron diferentes maneras de enseñar e incluso el material didáctico giraba en torno a la idea de la necesidad de sortear los errores, ya que estos aparentemente iban a generar hábitos incorrectos. Pero un aprendizaje libre de errores es precisamente lo opuesto a lo que nos plantea el análisis de errores (AE): una corriente investigativa que estudia y analiza los errores lo que lleva a una resemantización de la palabra *error* y resulta en una nueva percepción de este dentro del proceso de adquisición de lenguas extranjeras en la cual los errores son solo parte normal y natural del aprendizaje, por lo tanto, son fuente de estudio. Es precisamente el nacimiento del AE el que marca el declive del AC, pues este último finalmente terminaba siendo más un decálogo con las áreas con mayor dificultad y no daba cuenta del origen de la mayoría de los errores (Ferreira, 2005, p. 160).

El Análisis de errores (AE)

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

Sería Chomsky (1965) quien pondría sobre la mesa esa “nueva” teoría –que aparece en los 60– sobre cómo aprenden los niños su lengua madre, esta capacidad innata que llamará Gramática Universal que podríamos definir como un dispositivo biológico con el que contamos todos al nacer el cual nos hace capaces de aprender nuestra lengua y que después, como una revolución en la manera de concebir la adquisición de lenguas, Corder, basado en esta idea, nos plantea la existencia de la llamada competencia transitoria (1967, p. 166) que más tarde renombrará como dialecto idiosincrático (1971) cuyo término más aceptado y usado sería el de interlengua (IL) (Selinker, 1972). El AE como método de investigación se ha utilizado desde los 70 para acceder a la mencionada interlengua y poder

diagnosticar y enfrentar los errores desde el punto vista teórico y práctico, pero en la actualidad se consolida cada día como corriente investigativa de la cual han surgido diversas metodologías que han sido basadas en Corder (1967, 1971, 1981), por ejemplo, Pardo recoge lo dicho por Corder en tres pasos:

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

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

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

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

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

De esta manera, se han planteado diversos trabajos en el área del Análisis de Errores con metodologías variadas, aunque, como indica Pardo (2019, p. 33), han sido hechos en su mayoría en Estados Unidos y Europa, en el caso del ELE, que es el que nos compete en este trabajo, en España. En este sentido, los 90 estuvieron marcados por la creación de diferentes taxonomías como las de Santos (1992), Fernández (1991) y Vázquez (1992). Después encontramos diferentes trabajos en AE que se enfocan en aspectos más comunicativos y pragmáticos dentro de los cuales podemos mencionar los trabajos de Llach (2005), García (2007), Moreno y Wilde (2009), Sanz (2011), entre otros. Otra tendencia importante en los últimos tiempos es el uso de tecnología para el AE en corpus de textos escritos por estudiantes, tendencia que podemos encontrar en los trabajos de Ferreira y Elejaide (2017), Ferreira y Kotz (2010), Ferreira, Elejaide y Vine (2014), entre otros. A nivel local, es decir en Colombia, no podemos dilucidar una línea clara de investigación del error, uno de los pocos trabajos investigativos es el de Osorio que precisamente nos menciona que la mayoría de trabajos en esta área en Colombia han sido estados del arte, destacando sin embargo los esfuerzos de la Universidad de Antioquia, El Instituto Caro y Cuervo y otras universidades por dar comienzo o fortalecer la investigación en ELE en nuestro territorio (2019, p. 11).

Se suele poner en la misma categoría AC, AE e IL; no obstante, el análisis de errores es una corriente que intenta describir ese constructo propio del estudiante llamado Interlengua (IL) (Selinker, 1972) –concepto que presentaremos en el siguiente apartado– que, por su característica de sistematicidad, llega a lograr el estatus de dialecto incluso

cercano a las lenguas naturales (Sánchez, 2003, p. 47). Esto nos deja el contraste de lenguas como un elemento más para explicar una parte de las posibles causas de los errores, es decir, aquellos que son producto de la interferencia que pueda generar la lengua madre del estudiante. No obstante, otra lengua como el inglés, que suele ser segunda lengua de muchas personas, puede entrar a influir en el proceso de aprendizaje. Incluso el dialecto social y los diferentes dialectos que el estudiante pueda conocer van a entrar a formar parte de su IL (Corder, 1981, p. 15).

Interlengua (IL)

Si viéramos la lengua madre como un primer piso, la base, y la lengua objetivo como un segundo piso, entonces la IL son los diferentes escalones que tenemos que subir para alcanzar nuestra meta, es decir, los diferentes estados que el estudiante atraviesa y de los cuales se apropia para poder expresarse eficientemente en su LO, es decir, en palabras de Pardo «*it is a transitional linguistic system with its own patterns and rules*¹» (2019, 33). Como son estados temporales dentro del proceso de aprendizaje, no es de extrañar que, en su primer momento, sean llamados por Corder como parte de una *competencia transitoria*. Sin embargo, al notar que no siempre se puede generalizar este estado, sino que en muchas ocasiones es propio de cada estudiante, pues está hecho de acuerdo a su base lingüística, dialectal, e ideológica, este la renombra como *dialecto idiosincrático*. Ahora bien, aunque se le han dado otros nombres como *sistema aproximado* (Nemser, 1971) o *sistema intermediario* (Porquier, 1975), el nombre más estandarizado es el acuñado por Selinker (1972): *interlengua*.

Al darle estas características, estamos diciendo que tiene un sentido de evolución, pues la IL de cada estudiante va a pasar por diferentes estados, cada uno de los cuales son sistemas organizados regidos por diferentes variables que dependen tanto de la lengua madre como de la lengua objetivo y de variables propias del individuo como su dialecto, sus propias conjeturas, e incluso las inducidas en su proceso de aprendizaje. A medida que el estudiante avanza en su aprendizaje, este sistema va a ser más cercano a la lengua objetivo, en este mismo sentido, podemos decir que existen algunas características principales de la IL que la componen y construyen. Estas características se pueden resumir en las siguientes cinco, como lo expone Alexopoulou (2011, pp. 35-55): *sistematicidad*, pues la IL guarda coherencia interna en cuanto es un sistema lingüístico con gramática propia y una de las pruebas que lo demuestra es la sistematicidad de los errores, lo que daría evidencia de un programa interno como lo llama Corder (1967, p. 166) *built-in syllabus*; *variabilidad*, que hace referencia a su carácter transitorio, pues como sistema lingüístico en proceso de construcción no tiene ese carácter de estabilidad, por lo que el estudiante puede presentar variaciones en la producción; *transferencia*, el estudiante toma estructuras o elementos propios de su lengua madre o de otra lengua que pueda conocer, para hacer oraciones en su lengua objetivo lo que puede llevar a tener éxito, en dado caso,

¹ Es un sistema lingüístico transicional con sus propios patrones y reglas (traducción propia).

se llama transferencia positiva o por el contrario enfrentarse a un error y en este caso se llamaría transferencia negativa o interferencia; *permeabilidad*, esta hace referencia a la capacidad del estudiante de violar las estructuras propias de su IL, presenta la variación de la competencia a un nivel diacrónico; y *fosilización*, nos habla de la recurrencia en un mismo error que, a pesar de la instrucción y tratamiento, persiste incluso después de creerse erradicado pues, según Selinker (1972, p. 85), permanece en la IL como actuación potencial.

El error

La concepción del error, que trae consigo la llegada del AE, es revolucionaria en la lingüística aplicada. En este contexto, los errores dejan de ser considerados esos monstruos que había que evitar y, en cambio, se convierten en un paso necesario y, como tal, pueden dar muestras del proceso de desarrollo o, al menos, del estado en el que se encuentra la IL del estudiante, lo que los lleva a adquirir importancia como fuente de información pues, como dice Corder:

*They are significant in three different ways. First to the teacher, in that they tell him, if he undertakes a systematic analysis, how far towards the goal the learner has progressed and, consequently, what remains for him to learn. Second, they provide to the researcher evidence of how language is learned or acquired, what strategies or procedures the learner, is employing in his discovery of the language. Thirdly (and in a sense this is their most important aspect) they are indispensable to the learner himself, because we can regard the making of errors as a device the learner uses in order to learn. It is a way the learner has of testing his hypotheses about the nature of the language he is learning.*² (1967, p. 167)

Esto los convierte en una muestra de las estrategias usadas por los estudiantes para probar sus hipótesis acerca de la LO, por lo que no debe ser a partir de estas desde donde se establezcan los parámetros para evaluarlos y, por tanto, no se podrían considerar erróneas las declaraciones que hace un estudiante, pues responden a reglas de su propia interlengua que, aunque sean alejadas de las producciones de su LO, son normales en el proceso de

² [los errores] son significativos de tres maneras diferentes. Primero para el profesor, en el sentido que le dicen, si asume un análisis sistemático, hasta qué punto ha progresado el estudiante en su camino hacia la meta y, en consecuencia, qué le queda por aprender. Segundo, proveen evidencia al investigador sobre cómo se aprende y se adquiere una lengua, que estrategias o procedimientos está empleando el estudiante en su descubrimiento de la lengua. En tercer lugar (y en algún sentido este es su aspecto más importante), son indispensables para el mismo aprendiz, porque podemos considerar el cometer errores como un mecanismo que el estudiante usa para aprender. Es una manera que el estudiante tiene para probar sus hipótesis sobre la naturaleza del lenguaje que está aprendiendo. (traducción propia)

adquisición de lenguas extranjeras. Es precisamente por esto que se erigen como objeto de estudio.

Aunque, en este caso, el término error sigue vigente, podemos notar un cambio drástico en la percepción que se tiene de estos, pues el fin último ahora no es evitarlos, sino que, por el contrario y desde el punto de vista didáctico que nos presenta el AE, analizarlos para determinar las estrategias que permitan afrontarlos de manera adecuada en el salón de clase o, al menos, para lograr hábitos lingüísticos en el estudiante que vuelvan su IL lo más cercana posible a su LO, debido a que, en muchos casos y por diferentes razones, algunos errores se vuelven fosilizaciones, es decir, errores que algunos estudiantes, incluso después de entender la norma y ser conscientes de ellos, siguen cometiendo. No obstante, son solo otros de los retos que se presentan a nivel del AE en particular y de la adquisición de lenguas extranjeras en general, específicamente en cuanto a la investigación, por un lado, y a la aplicación de las estrategias pertinentes en el aula, por el otro.

De acuerdo con lo anteriormente mencionado y teniendo en cuenta que el concepto del *error* ha adquirido características positivas y ha perdido muchas de sus connotaciones estigmatizantes (Vásquez, 2009, p. 1), comprendemos en este estudio como errores, las declaraciones, en este caso escritas, que se alejan de las normalmente aceptadas en la LO del estudiante. Es decir, según la definición propuesta por Lenon : «a linguistic form or combination of forms which, in the same context and under similar conditions of production, would, in all likelihood, not be produced by the speakers' native speaker counterparts³» (1991, p. 182). Por lo que serán, en últimas, pistas que nos ayuden a acercarnos a la IL de los estudiantes.

El perfil demográfico y su incidencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje

Hay diferentes elementos que pueden incidir en la IL de los estudiantes, no es extraño encontrar en este sentido que el trabajo de Pardo (2018) escogiera el género y el estrato socioeconómico como variantes que se deben analizar en contraste con la frecuencia, sistematicidad y gravedad de los errores. Otro de los factores del perfil demográfico usualmente usado es la edad. Encontramos muchas posturas en cuanto a quienes son mejores aprendices o si aprenden más rápido los niños o los adultos. Son diversas las discusiones que aparecen en esta línea tal y como nos muestra Ruiz (2009). Es entonces importante saber que en este trabajo se tendrán, para dicho contraste, elementos propios de la biografía lingüística de los estudiantes que incluyen todos los aspectos antes mencionados, pero, además, otras variables propias de esta que tengan incidencia.

Por ejemplo, consideramos para este estudio que elementos propios del origen cultural o rasgos familiares van a tener incidencia en el desempeño del estudiante. La variable dialectal e incluso el conocimiento que pueda tener de otras lenguas pues, como

³ Una forma o combinación formas lingüísticas las cuales, bajo el mismo contexto y en condiciones similares, no serían, bajo ninguna posibilidad, producciones hechas por un hablante nativo en circunstancias similares. (traducción propia)

dice Faerch y Kasper, cuando se tiene conocimiento de más de una lengua siempre habrá cierta interacción entre y dentro de cada una de las lenguas (1983, p. 120). Particularmente podemos pensar en la influencia, transferencia o interferencia, que puede ejercer el inglés, en estudiantes que lo poseen en su repertorio de lenguas, sin ser su lengua nativa. A saber: Afifi muestra cómo estudiantes cuya lengua materna es el árabe y son hablantes de inglés como lengua extranjera presentan en sus producciones escritas en francés altos indicios de interferencia del inglés (2018, p. 292). En esta misma línea, encontramos, en el campo de ELE, el trabajo de Malinowski (2000) acerca de la interferencia del inglés en estudiantes polacos de español.

En lo que concierne al género (nótese que nos referimos en este trabajo a una identidad de género binaria) son variados los resultados que encontramos. Artículos como el de Durán (2011) exploran las posibles diferencias que hay entre hombres y mujeres a la hora de aprender inglés. Igualmente, en el trabajo de Saeed, Ghani, y Ramzan (2011, p. 1) se arroja como resultado una mayor cantidad de errores en hombres en composiciones escritas en comparación con las mujeres, pero, por otro lado, en el estudio de Pardo (2019, p. 225) no se encuentran diferencias significativas en el mismo aspecto.

En cuanto al factor de la edad, diferentes teorías defienden diferentes posturas, pero se escucha usualmente que es más fácil para un niño aprender una lengua, aunque Ruíz (2009) nos plantea que el adulto puede aprender más rápido una lengua mientras que el niño la puede aprender mejor es decir de una manera más cercana a la de un nativo. Esto debido a que el adulto tiene mayor motivación, interés, responsabilidad y ganas de optimizar su tiempo con respecto a los niños y a los adolescentes (2009, p. 101); sin embargo, no es un secreto que las capacidades cambian y mientras los niños absorben, el uso de la memoria debe ser más fuerte a la hora de aprender para un adulto, las capacidades cognitivas cambian y aunque posible, el proceso de aprendizaje para un adulto mayor suele ser más lento y complejo.

Finalmente, son pocos los estudios en Latinoamérica que engloban aspectos de la biografía lingüística pues incluso «como método científico para recoger datos ha sido poco usada en la lingüística hispánica» (Wolf-Farré, 2018, p. 45) es por eso que los principales trabajos al respecto se han hecho en otras lenguas principalmente en alemán y francés. Encontramos en Adamzik & Roos (2002) una colección de estudios de biografías lingüísticas de diversos autores principalmente de origen alemán. Según Wolf-Farré (2018, p. 48), son las bases teóricas de los pocos trabajos hechos con este método en español como el de Séré de Olmos (2006) o el de Sánchez y Larrús, (2012). Por tal motivo, para el perfil demográfico como se explotará en este trabajo se manejarán diferentes variables: geográfica o de origen, edad, identidad de género, nivel de estudios, entre otros aspectos propios de la biografía lingüística.

Niveles de referencia

En cuanto a lo referente al nivel de competencia de los estudiantes, es importante mantener el lenguaje estándar que se ha manejado en occidente desde hace ya varios años y

es el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para las lenguas. Dentro de este, es de especial interés para nosotros el nivel B1. B1, como lo indica su nombre, ya presenta un estudiante que esta *ad portas* de un manejo o control eficiente del idioma. O como lo define el MCER:

Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes (Cervantes, 2002, p. 26).

Específicamente, a nivel gramatical interesa para nuestro estudio estudiantes que hayan tenido exposición a mínimo tres formas del pasado pues los primeros dos pasados perfecto e imperfectos se empiezan a aprender normalmente en el nivel A2 y para el nivel B1 ya hay un mejor manejo de estos y se introducen los tiempos compuestos así que se esperan estudiantes que hayan sido expuestos al pretérito perfecto simple, al pretérito imperfecto y al pretérito perfecto compuesto.

Competencia de producción escrita

Desde el surgimiento y evolución del enfoque comunicativo el siglo pasado, se ha entendido que hay cuatro destrezas clásicas que el estudiante de lengua debe dominar para poder avanzar en su aprendizaje. Por un lado, está la comprensión lectora y la auditiva y, por el otro, la producción oral y la escrita. Una clasificación clásica en el esquema de comunicación elemental donde un emisor envía un mensaje a un receptor, los canales, tal y como nos lo presentan Torijano, son clasificados en destrezas primarias y secundarias, siendo las destrezas primarias la expresión oral y la comprensión oral-auditiva. Y las secundarias la comprensión lectora y la expresión escrita (2011, p. 890). Nótese acá que, a pesar de la inclusión de elementos como “mediación” e “interacción” propios del MCER, en este apartado del trabajo nos centraremos en hablar de las cuatro destrezas o competencias clásicas, también denominadas popularmente como “*Reading, Speaking, Writing and Listening*”.

Así mismo, encontramos diferencias en la forma de aprender a hablar y a escribir el idioma materno pues, aunque toda persona con capacidades normales puede aprender a hablar, la escritura va a ser un proceso diferente que no es alcanzado necesariamente por todo el que sepa hablar, «la escritura no es una habilidad natural, sino que tiene que ser enseñada y aprendida. Esta es una de las primeras diferencias entre hablar y escribir» (White y Luppi, 2010, p. 3).

Desde el punto de vista del aprendizaje de lenguas extranjeras, el MCER nos da diferentes momentos de la competencia escrita dependiendo del nivel: en el caso del estudiante de nivel A2: «Escribe una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con

conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque».»; y el de B1, «Escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal.» (Instituto Cervantes, 2002, p. 64).

La visión comunicativa en las actividades de producción escrita «considera que toda composición de textos tiene un propósito específico y un lector definido» (White y Luppi, 2010, p. 3), entonces el estudiante crea un texto para ser leído por otros como: artículos para revistas, periódicos, boletines informativos, escritura creativa, cartas, formularios, informes, ensayos. Lo que lo lleva a desarrollar diferentes destrezas que permitan expresarse a nivel textual y de esta forma puedan desarrollar sus capacidades de argumentación, descripción, narración, ya que estas ayudan a que el objetivo más importante del aprendizaje de una lengua – la comunicación – se lleve a cabo de la mejor manera.

Por consiguiente, somos conscientes en el presente trabajo de que «la Producción escrita es una capacidad cognitiva compleja que definimos desde una perspectiva socio-cognitiva y cultural, y comprende tanto el conocimiento lingüístico como la competencia estratégica» (White y Luppi, 2010, p. 4).

Tarea comunicativa

No cabe duda de que uno de los objetivos de un estudiante de lengua es la comunicación. Un acto comunicativo involucra, como mínimo, un emisor, un mensaje, un receptor y un canal. Un estudiante realiza un acto comunicativo con el fin de satisfacer una necesidad comunicativa que puede ser personal, profesional, pública o educativa y de esta manera sirve diversas funciones, desde entretener y compartir hasta hacer transacciones, comprar, comprender, entre otros (Instituto Cervantes, 2002, p. 57)

En ese sentido, «one of the language teaching approach which focuses on learning to communicate through interaction is task-based language teaching» (Sundari, Febriyanti y Saragih, 2018, p. 121), por lo anterior, además porque es el enfoque propio de la escuela, es a partir de este que creamos nuestra prueba escrita. Como principios fundamentales de la misma, entendemos que cualquier tarea con este enfoque debe ser desarrollada por el estudiante con un objetivo comunicativo claro, teniendo presente el receptor al que va dirigido y el contexto en el cual se desarrolla. Esto quiere decir que la tarea comunicativa debe satisfacer de algún modo algunas de las necesidades comunicativas que puedan surgirle al estudiante en el uso de su LO. Ahora bien, según lo mostrado por Sundari, Febriyanti y Saragih (2018) es necesario tener en cuenta varios aspectos clave a la hora de usar este enfoque:

- 1) The focus is on process rather than product,
- 2) Basic elements are purposeful activities and tasks that emphasize communication and meaning.
- 3) Learners learn language by interacting communicatively and purposefully while engaged in activities and tasks.
- 4) Activities and tasks might need to achieve in real life and have pedagogical purpose specific to the classroom.
- 5)

Activities and task of a task-based syllabus are sequenced according to difficulty» (Sundari, Febriyanti y Saragih, 2018, p. 121)

Marco contextual

En el presente apartado, haremos una descripción exhaustiva del contexto en el que se desarrolla la presente investigación, algo necesario, pues permitirá comprender los parámetros que condicionan la muestra y los factores espacio-temporales que influyen en la investigación. Entonces, hay que tener en cuenta todo lo referente a la escuela *Spanish Adventure* como: (a) *antecedentes*, historia y metodología bajo la cual ha venido trabajando la escuela; (b) *condiciones actuales*, descripción de las circunstancias actuales y los factores que condicionan la investigación como el paso de la escuela a la virtualidad; (c) *Profesor/investigador*, perfil docente del profesor en la investigación.

Antecedentes

Un primer elemento que se debe tener en cuenta es el contexto en el cual se realiza la investigación, este es *Spanish Adventure*: una escuela de español privada ubicada en el municipio de San Carlos en el departamento de Antioquia. Esta inició sus operaciones en diciembre del año 2016 pero se formalizó solo hasta mayo del 2017; sus clases tienen un enfoque comunicativo: con clases que giran en torno al uso real de la lengua. En palabras de Maati:

[...] en el aula de idiomas, el significado proviene del uso, que desde su base se centra en la explotación de los aspectos comunicativos y discursivos del lenguaje, es decir que se debe estudiar la lengua con el fin de usarla en la vida real porque es un instrumento que facilita la comunicación entre sus usuarios. (2013, p. 119)

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

Adicionalmente, en las tardes, se ofrecen diferentes actividades que se distribuyen de la siguiente manera: los días lunes, martes y jueves usualmente se hace una salida a un sitio natural, donde la regla principal es hablar en español y, para motivar la conversación y obtener vocabulario mientras se camina, se hacen juegos sencillos de palabras como: en el baúl de la abuela⁴, el barco de la habana cuba⁵, adivina quién soy, diferentes tipos de

⁴ Juego de memoria, donde el primer estudiante menciona una palabra y el segundo debe repetir las palabras mencionadas y añadir una más a la lista y así sucesivamente hasta que la lista se va haciendo más y más larga.

⁵ Juego de categorías, donde la primera persona propone una categoría y los demás deben decir palabras que pertenezcan a dicha categoría como: animales, frutas, países, cosas en la casa, etc.

descripciones⁶, búsqueda de objetos, identificación o recolección de vocabulario, entre otras. El miércoles usualmente se tiene una aventura cultural donde se hacen búsquedas del tesoro o *pregúntales a los locales*, actividades en las cuales tienen que interactuar con las personas del pueblo, aunque a veces también se realizan recorridos históricos y culturales en los cuales se les presentan o muestran a los estudiantes las tradiciones y características culturales de la región. El viernes se hace una aventura del lenguaje: desde el lunes, el profesor dedica 10 minutos de cada clase para preparar un karaoke, una pequeña obra de teatro, la lectura dramática de un texto, un show de televisión o un comercial. La actividad es general para todos los estudiantes y, si bien usualmente se presentan en sus grupos de clase, a veces algunas personas prefieren hacerlo individualmente y, en otras ocasiones, los grupos se llegan a juntar para hacer una presentación más grande. También, una o dos veces a la semana se ofrece un taller práctico o practica grupal, como, por ejemplo: *Corazón contento*, taller que tiene el objetivo de hacer juntos un desayuno colombiano; *Con Sabor Latino*, un taller en el cual se baila y se aprende sobre bailes tradicionales de Colombia; *A Disfrutar*, taller sobre frutas y verduras; entre otras actividades que fomentan el aprendizaje cultural y las cuales están todas enfocadas en la adquisición del español.

Muchas personas vienen por una semana y la mayoría de estas se quedan por más tiempo debido al entorno amigable con el aprendizaje y práctica que puede ofrecer un lugar como el municipio de San Carlos, que es un pueblo donde el flujo de turismo extranjero es casi nulo, excepto, claro está, por el que produce la escuela. La estadía promedio de los estudiantes es entre dos a cuatro semanas; sin embargo, algunos estudiantes se han llegado a quedar hasta tres meses. Usualmente las clases teóricas desarrollan el contenido gramatical o léxico y se practica un poco el uso de las estructuras aprendidas, pero la mayor cantidad de práctica se da fuera del salón de clases e incluso se les asignan tareas cada día. Se ofrecen 12 cursos en total; no obstante, según las dificultades, los objetivos y el tiempo que el estudiante desee estar en la escuela, el proceso puede ser más lento o incluso se pueden hacer cursos personalizados.

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

En total, según el conteo de los estudiantes que se obtiene a partir de los datos proporcionados por la empresa, entre enero del 2018 y marzo del 2020 han pasado por la escuela un total de 367 personas de 27 países diferentes distribuidos como se muestra en la gráfica 1, la mayoría de las personas procede de Europa; en segundo lugar, Norteamérica; en tercero, Oceanía; una pequeña parte de Asia y no se presenta un registro formal de personas provenientes del continente africano.

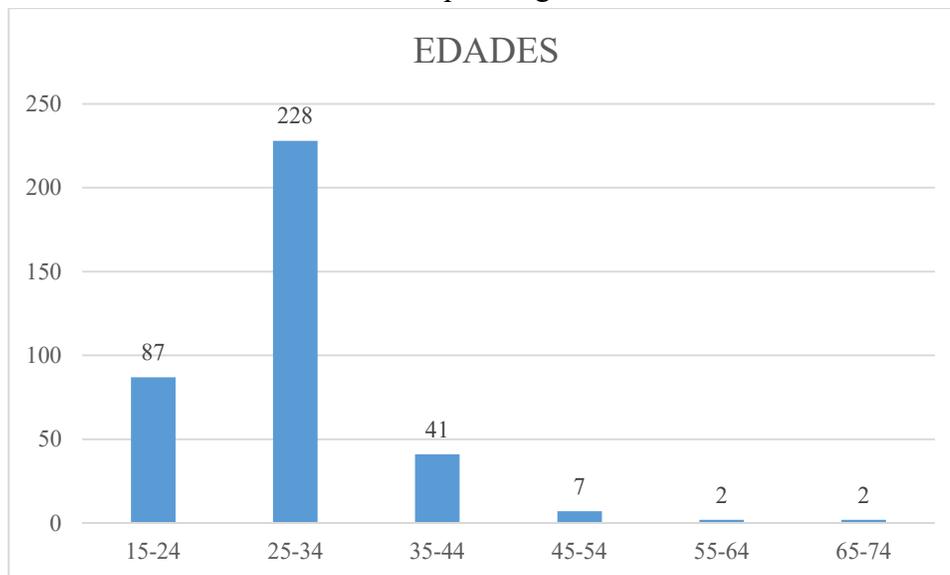
⁶ Cosas, animales, personas o incluso el entorno.

Gráfica 1. Histórico de procedencia de estudiantes de la Escuela.



Además, un 58 % (213) de los estudiantes han sido mujeres y el otro 42 % (154) hombres. En cuanto a la edad, la mayoría de los estudiantes se encuentra entre los 25 y los 34 años con el 62 % (228). La Gráfica 2 revela la distribución de los estudiantes por edades.

Gráfica 2. Distribución por rangos de edades de los estudiantes.



Condiciones actuales

Ahora bien, a partir de marzo del 2020 y debido a las medidas de seguridad que se implementaron a nivel nacional e internacional a causa de la emergencia sanitaria de la pandemia del covid-19⁷, las clases presenciales fueron suspendidas y se produjo un cierre

⁷ Habla de la Pandemia mundial y la crisis desatada por el covid-19 durante el año 2020.

temporal de las instalaciones, pero la escuela, en busca de otras alternativas frente a las circunstancias, lanzó una oferta de sus cursos de manera virtual. La información sobre los cursos y dicha oferta fue dirigida inicialmente a los antiguos estudiantes de la escuela que la habían visitado antes del cierre y por esta razón la mayoría de los estudiantes actuales, en modalidad virtual, ya habían tenido un proceso en la Institución.

En ese sentido, la escuela, durante el proceso de investigación, se encontraba funcionando de manera virtual, pero con intensidad menor pues los estudiantes tomaban clases de tres horas, divididas en dos días por semana. Por esta razón, la metodología y el ritmo de las clases cambió para adaptarse al nuevo canal. Entonces, Aunque hablamos de estudiantes que tuvieron un proceso educativo de inmersión, ahora se encuentran en sus países donde las posibilidades de aplicar su español es menor y su principal contacto con el español se da con su profesor.

Profesor/investigador

Un factor que es determinante en los procesos de enseñanza es el profesor, quien intenta ayudar al estudiante a construir los hábitos adecuados para que su IL evolucione de manera que pueda asemejarse cada vez más a su LO. En este caso, el profesor tiene un doble rol, pues es quien hace la investigación con el fin de examinar mejor las condiciones en las cuales se encuentra la interlengua de los estudiantes. En este orden de ideas, el presente estudio tendrá elementos de la investigación-acción pues «Lo que interesa a la investigación aquí tiene que ver con la descripción y la interpretación de los datos y con la intención de la acción sobre los mismos...» (Macaire, 2015, p. 159). Aunque el papel del profesor es primordial en el desarrollo de las habilidades del estudiante, en este trabajo se trata de buscar una herramienta que pueda servir para formar el perfil de los estudiantes y de esta manera actuar en consecuencia con las necesidades reales de estos sin perder de vista las realidades sociales y culturales de la Escuela y del profesor.

Además, es necesario comprender que, desde la visión de la escuela, el profesor es un facilitador y acompañante que ayuda al estudiante no solo a desarrollar las habilidades comunicativas que le faciliten el aprendizaje de idioma, sino también que le brinda herramientas de aprendizaje para que, por un lado, estudie de manera independiente, y por el otro, desarrolle habilidades cognoscitivas que le ayuden a aprender ya sea español u otro idioma y de esa manera pueda adquirir hábitos de estudio acordes con sus metas.

En este orden de ideas, un estudio en esta línea debe estar interesado en la búsqueda de las mejores formas de superar los obstáculos que se presentan en el campo de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Así mismo, si bien estamos de acuerdo en que la incidencia del profesor es bastante fuerte y determinante, lo que se pretende hacer es un estudio sincrónico y, para evaluar de mejor manera la real incidencia del profesor, tendría que hacerse un estudio diacrónico que permitiera evaluar las maneras en las que el profesor enfrenta los diferentes estados de la IL del estudiante. Adicionalmente, aunque los estudiantes tengan un proceso educativo en la escuela, no se han educado solo en ella y su biografía lingüística es

bastante variada, con una exposición al español que no solo depende de las proporcionadas por esta.

En concreto, en el presente estudio no interesa mostrar ni evaluar la influencia del profesor en la IL del estudiante, sino que pretende describir el perfil de los estudiantes para quizás enfrentar de mejor manera los obstáculos que se presentan en su proceso de aprendizaje. Finalmente se da por entendido que el estado de la IL se ve afectada por el profesor y la Escuela, pero también por otros procesos educativos que el estudiante haya tenido o pueda llevar paralelamente, pero muchos de estos factores ya serán tenidos en cuenta y contrastados con la biografía lingüística.

Para el caso específico de esta investigación-acción, el docente-investigador es un filólogo hispanista con más de cinco años de experiencia en enseñanza de español como lengua extranjera quien, a su vez, es el fundador, coordinador y gestor de la institución. Sus intereses en la enseñanza son, además de los propios de la Escuela – que fueron anteriormente enunciados –, algunos relacionados con el turismo idiomático⁸, el rol y posición del estudiante en el aula y el desempeño de los estudiantes en contexto de adquisición de lenguas adicionales. El docente-investigador se encuentra en un rango de edad de 25-30 años, es procedente del mismo lugar donde se ubica la escuela, tiene un alto interés por la escritura y la lectura y se posiciona como un investigador en el aula, es decir, cree en la posibilidad de hacer de sus clases un lugar para la reflexión y para la producción de nuevas metodologías más adecuadas a sus estudiantes y al currículo en el que se insertan. En lo que concierne a la relación del docente con las lenguas, este habla inglés a un nivel avanzado, así como alemán a un nivel intermedio; es nativo del español de la variante colombiana. Finalmente, es importante recalcar en que, durante todo el proceso de implementación de la investigación, e incluso en momentos previos y posteriores a la misma, fue él, el docente de los 21 estudiantes que participaron en este ejercicio de investigación.

⁸ Refiere a los viajes cuyo principal motivo es aprender un idioma, con el complemento del conocimiento de la cultura y de los atractivos naturales de un país (Adiani, Leighton y Schlüter, 2011, p. 2).

Metodología

Aunque los estudios que han usado la metodología del análisis de errores tienen un fuerte componente cuantitativo, sobre todo por el impacto positivo que ha tenido la tecnología a la hora de hacer la identificación y conteo de errores, se hace evidente, para este trabajo, que la parte cualitativa juega un papel crucial a la hora de tratar de encontrar o explicar el origen de los errores. Igualmente, tal como lo menciona Rigamonti (2006), los estudios en el contexto de la biografía lingüística o de la descripción contrastiva de errores con perfil biográfico son principalmente cualitativos y están relacionados en su mayoría con las particularidades de las interlenguas de cada individuo. En este orden de ideas, este estudio tiene un enfoque mixto debido a que se busca hacer una caracterización de los estudiantes de una institución en particular y contrastar esta caracterización con su desempeño lingüístico escrito, razón por la cual elegimos un diseño de investigación de estudio de caso exploratorio como lo plantea Yin (2003) pues *«as a research strategy, the case study is used in many situations to contribute to our knowledge of individual, group organizational, social, political, and related phenomena»*⁹ (2003, p. 1) ya que, como este tipo de estudios, el presente nace del deseo de intentar comprender mejor un proceso tan complejo como el aprendizaje de un nuevo idioma, además, este método *«allows investigators to retain the holistic and meaningful characteristics of real-life events such as individual life cycles, organizational and managerial processes...»*¹⁰ (Yin, 2003, p. 2). Por lo que también nos apoyamos en algunos principios de la investigación-acción educativa pues somos conscientes de que los resultados que podamos obtener en esta investigación serán de utilidad para aplicar cambios y así mejorar la experiencia educativa de los estudiantes, es decir se espera obtener finalmente un impacto positivo en la comunidad educativa o el contexto específico de aplicación. Según Creswell (2011, pp. 2-6) este tipo de investigación es importante por tres razones: (a) aporta a nuestro conocimiento, en su esfuerzo por mejorar continuamente los profesores, abordan problemas para buscar posibles soluciones y de esta manera hacen investigaciones para contribuir al conocimiento existente sobre dichos problemas; (b) mejora la práctica docente, pues los resultados de las investigaciones brindan a los educadores nuevas perspectivas de enseñanza y herramientas que les permiten desarrollar sus técnicas y de esta manera volverse profesionales más eficaces; (c) informa los debates sobre políticas, pues permite que los formuladores de políticas educativas tengan diversas perspectivas.

⁹ Como estrategia de investigación, el estudio de caso es usado en muchas situaciones para contribuir al conocimiento de fenómenos individuales, grupales, organizacionales, sociales, políticos y relacionados. (traducción propia)

¹⁰ [El método de estudio de caso] permite a los investigadores conservar las características holísticas y significativas de los eventos de la vida real tales como los ciclos de vida individuales, procesos organizacionales y administrativos... (traducción propia)

Así pues, la parte cualitativa juega un papel importante en nuestra investigación, pues el acercamiento que hicimos a la biografía lingüística nos sirvió de soporte para la información cuantitativa, que en este caso sería el conteo y tipificación de los errores. En consecuencia, la manera más pertinente de presentar los resultados podemos encontrarla en el enfoque mixto de la investigación, ya que, como indica Hernández (2014, pp. 536-583), este enfoque nos permite una perspectiva más amplia debido a que están implicadas dos realidades: la objetiva, que hablaríamos aquí de los errores que resultan del alejamiento de la IL del estudiante con respecto a la gramática de su LO; y la subjetiva, que en este caso es la información proveniente de los diferentes perfiles demográficos y de aprendizaje de cada uno de los estudiantes.

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

Si bien podemos encontrar muchos trabajos de AE en producciones escritas con un enfoque cuantitativo, como es el caso de Ferreira y Elejalde (2017) y Pardo (2019), ya que el advenimiento de la tecnología ha tenido un impacto positivo en la investigación lingüística, principalmente en el análisis de grandes corpus, los trabajos en esta área suelen tener un enfoque mixto. Un ejemplo de esto son los trabajos de Fernández (1991), Krstić y Pištignjat (2013), Seitova (2016), Palapanidi (2011), Navarro (1999), Sánchez (2003), entre otros. Por otra parte, los estudios sobre biografías lingüísticas se caracterizan por presentar estudios de corte netamente cualitativos (Wolf-Farré, 2018, pp. 48–51), dentro de los cuales podemos encontrar dos trabajos muy importantes para el surgimiento y desarrollo de esta área de estudio: los trabajos de Franceschini (2001), Adamzik & Roos (2002) y, en algunos estudios en español, los de Séré de Olmos (2006) y Sánchez y Larrús (2012). Este último es especialmente interesante pues tanto en ese como en el presente estudio se contrasta la biografía lingüística con el desempeño del estudiante a nivel escrito; no obstante, en ese estudio, se hace con un texto de carácter argumentativo y, en el presente, se hizo con un texto de carácter expositivo.

En el presente apartado, encontraremos la información con respecto a la manera en la que se ejecutó la investigación, la forma cómo se establecen los parámetros bajo los cuales se estructura el presente estudio, los momentos en los que se desarrolló cada una de sus fases y una descripción de cómo se ejecutaron. Esta información estará distribuida de la siguiente manera: *Procedimientos*, con las diferentes fases y momentos en los que se desarrolló la presente investigación y un segundo apartado que contiene las *Consideraciones éticas*.

Procedimientos

Previo

Documentación y construcción de la propuesta.

Para el desarrollo del presente estudio, se tuvieron en cuenta diferentes procedimientos que tienen que ver con la construcción de una tarea comunicativa de desempeño, la aplicación de la prueba y el análisis de la información de ahí obtenida. En el análisis, podemos vislumbrar tres grandes ramas: la caracterización de la *interlengua* escrita para lo cual nos serviremos del AE y de la biografía lingüística. Por lo que, por el lado del AE, nos basamos en los planteamientos de Corder (1981); y en relación con la recolección de la información demográfica mediante el acercamiento a la biografía lingüística se utilizó el trabajo de Wolf-Farré (2018).

En tal sentido, si hablamos de la motivación para abordar esta investigación, no podemos dejar de notar que es un interés, como el de todos los profesores de lengua, saber cuáles son las necesidades reales de sus estudiantes, así como observar ciertos patrones de errores en diferentes estudiantes con perfiles variados.

Diseño de la prueba

Para la construcción y aplicación de la prueba se tuvo en cuenta la propuesta hecha por Ruíz y Lozano (1994, pp. 88-91) para el diseño de la tarea comunicativa. Así pues, se procedió según los tres niveles ahí planteados, los cuales son:

- a) Determinación del enfoque: el contenido teórico y el carácter comunicativo de la prueba.
- b) Realización del procedimiento, el diseño como tal de la prueba y su aplicación.
- c) Obtención de los resultados: el producto como tal y su análisis.

La tarea comunicativa se centró en el uso “real” de la lengua, aplicando los principios de la comunicación de emisor, mensaje, canal y receptor. Se planteó una situación que fuera interesante para el estudiante pues de esa manera se obtienen producciones más auténticas (Ruíz y Lozano, 1994, p. 91). Después de elegir la situación comunicativa se presentó al docente investigador del área de ELE para que diera su primer visto bueno sobre la estructuración de la tarea y posteriormente se le presentó a un docente investigador, quien dio su segundo visto bueno. La prueba la podemos encontrar más abajo.

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

Situación comunicativa: en la escuela en la que te encuentras estudiando español, están preparando un concurso en el que se seleccionarán algunos textos para participar en una edición especial en la Revista local sobre relatos, anécdotas o experiencias en el aprendizaje de idiomas. Tienes la posibilidad de escribir un artículo para hablar sobre tu



experiencia con el español que pueda servir de motivación a los lectores que están aprendiendo o quieren aprender un nuevo idioma.

Instrucciones (¿qué debo escribir?)

Realiza un texto que contenga las siguientes características:

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

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

Diseño de la encuesta

Con la encuesta, se recolectó la información demográfica, es decir que, utilizando la información teórica sobre la construcción de la biografía lingüística, se intentó hacer un acercamiento a los datos relacionados con la biografía lingüística del estudiante. Así pues,

esta encuesta se diseñó apoyados en diferentes elementos presentados por Wolf-Farré (2018) sobre la construcción de biografías lingüísticas. Podemos encontrar el detalle sobre el diseño de la encuesta en el Anexo 2, de la cual se extrae el siguiente apartado:

La encuesta está dividida en 5 secciones de la siguiente manera:

Sección 1: Esta primera sección tiene dos partes, en la primera parte se hace un resumen de a) la contextualización del estudio, b) el tratamiento de la información y la confidencialidad, c) la participación voluntaria de los estudiantes de español y d) el contacto para cualquier pregunta que pueda surgir además de los responsables de la investigación. En una segunda parte, tendremos ocho puntos que indagan sobre la percepción de la prueba y las herramientas que se utilizaron para desarrollarla.

Sección 2: en esta sección, se busca información sobre el contexto lingüístico del estudiante recolectada en 8 puntos. Por un lado, el conocimiento o contacto que el estudiante pueda tener en general de otros idiomas. Por el otro, datos que permitan estimar qué tan desarrolladas tienen sus capacidades de escritura en su lengua materna

Sección 3: sección de aspectos demográficos, sección en la que se busca obtener la información referente al rango de edad, profesión, lugar de residencia, lugar de nacimiento, género. Además, se indaga por la procedencia y conocimiento de idiomas de los padres para detectar una posible influencia de lenguas en contacto.

Sección 4: esta sección busca, con 7 puntos, se abordará información de los aspectos académicos, es decir, el nivel de formación del estudiante, así como las áreas del conocimiento que representan mayor interés para los estudiantes.

Sección 5: en la cual se busca información específica sobre el proceso de aprendizaje de español del estudiante. Esta consta de 14 puntos en lo que se espera encontrar hasta qué punto los estudiantes trabajan/utilizan en su vida diaria su español y de qué manera lo hacen.

Seguidamente, de manera similar a la prueba, después de tener un primer cuestionario se le presentó a un profesional del área de ELE para que diera su visto bueno sobre el mismo y a continuación a un profesional investigador para un segundo visto bueno y de esta manera hacer un pilotaje simultáneo de la prueba y la encuesta.

Pilotaje de la prueba y de la encuesta

Después de que la prueba y la encuesta pasaron por dos vistos buenos, se pasó a hacer el proceso de pilotaje con dos estudiantes de la Escuela que aceptaron ser parte del proceso, a estos se les pidió que hicieran comentarios que pudieran aportar a dar claridad y concisión a las preguntas. Primero fueron contactados y posteriormente se les envió dos correos (correos 1 y 2 en Anexo 4) donde se les explicó más detalladamente lo que debían hacer. De esta manera, ellos podrían recoger impresiones, comentarios y recomendaciones. Así, con respecto a la prueba, uno de los estudiantes consideró que la prueba era fácil de leer y de seguir, sin embargo, recomendó que se clarificara el sujeto en algunas oraciones para hacer más fácil su comprensión, además indicó que tuvo una confusión con la frase en

«la escuela en la que te encuentras» ya que expresó dificultad en esta oración, cambiamos el verbo encontrarse por estar. En cuanto a la encuesta se recomendó cambiar la sintaxis de las preguntas sobre la procedencia de los padres para una mejor comprensión de dichas preguntas, pero no se reportó ningún cambio adicional que hubiese que realizar antes de pasar a la fase de aplicación.

Aplicación

Selección de la muestra

Para el proceso de selección de la muestra o de los informantes, en primer lugar, se levantó un registro histórico de los estudiantes que hacían parte de la Escuela y una descripción de ese registro; posteriormente, se definió el subgrupo de estudiantes que representaba la mayoría o una cantidad considerable de los estudiantes que hacían parte de la Escuela – el cual es estudiantes de nivel intermedio –. Posteriormente, se decidió generar un proceso específico de selección de una muestra que estuviera exclusivamente compuesta por este tipo de informantes. Para este, en primer lugar, se envió un correo a todos los estudiantes que, según el plan de estudios de la Escuela, se encontrasen en un nivel intermedio – B1. Los cursos que pertenecen a este nivel son aquellos en los que, como se ha mencionado antes, el estudiante ya ha estado expuesto a un mínimo de tres formas del pretérito y tiene cierta suficiencia al momento de usarlos, lo cual es “garantizado” en parte, y para los objetivos específicos e internos de la Escuela, por el hecho de que se encuentren en un curso – ya sea clasificados o porque llegaron allí después de cursar los otros niveles – en el que el tema de los pretéritos (perfecto simple, imperfecto y perfecto compuesto) ya se haya cubierto. En conclusión, luego del proceso antes enunciado, como se indicó, se obtuvo una muestra final de 21 estudiantes quienes, además de estar interesados, cumplían con los requisitos antes mencionados: (1) estaban en un curso de nivel intermedio por clasificación o por seguimiento del proceso del plan de estudios o (2) eran competentes en el uso de tres pretéritos según la observación y juicio de los clasificadores y docentes de la Escuela.

Contacto con los informantes

Se hizo un primer contacto con los estudiantes donde se les habló sobre la investigación y se les preguntó si les interesaría participar en un estudio de estas características a lo que la mayoría se mostró muy interesada. Empero, solo 25 de los contactados cumplían con las características necesarias para hacer parte del estudio a los cuales se les pidió el correo para empezar el proceso.

Consentimiento informado

Posteriormente, se contactaron a 25 estudiantes que podían hacer parte de la muestra por medio de un correo electrónico (Anexo 4) en el cual se les explicó cómo se iba a proceder con la aplicación de la prueba y la encuesta, además se le pidió a cada uno la participación formalmente y se les informó la manera en la cual iba ser utilizada y tratada la información. Así pues, primeramente, se pidió el consentimiento de manera verbal para la

aplicación de la prueba y el posterior uso de esta información. Después, se pidió el consentimiento informado de manera escrita el cual solo fue contestado por los 21 estudiantes con los cuales se realizó finalmente el estudio. Este consentimiento se creó en la plataforma *Google Forms* y se puede encontrar en el Anexo 3.

Implementación de la prueba

Una vez definida la participación, se enviaron las instrucciones vía correo electrónico (Anexo 4) y se les dio la libertad a los estudiantes de desarrollarla en el momento y tiempo que considerarán necesario para hacerlo con la posibilidad de usar diccionarios u otras herramientas excepto traductores automáticos, es decir, no estaba permitido traducir oraciones ni frases completas. Todo lo anterior teniendo en cuenta que, en la composición escrita, también entra en juego la competencia estratégica (uso de diccionarios, uso de correctores del editor de texto, entre otras).

Aplicación de la encuesta

Luego de que los estudiantes terminaron y enviaron la prueba en formato Word al correo de colombiaspanishadventure@gmail.com, se envió un nuevo correo (Anexo 4) con un enlace a la encuesta para que procedieran a contestarla. Su aplicación se hizo de manera posterior con el fin de que no hubiera ningún sesgo al momento de contestar la prueba que hubiese sido producto de las preguntas de la encuesta.

Por parte del docente-investigador

Bajo los principios de la investigación-acción es importante de cierta manera objetivar nuestros prejuicios pues, como dice Macaire, «La búsqueda del conocimiento pasa por la superación de la doxa y la objetivación de los saberes sobre lo real» (2015, p. 162). En este sentido, somos conscientes de cómo la postura del investigador define el camino de la investigación, pero a su vez la misma influye en las concepciones y experiencias del investigador.

Análisis

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

- Identificar los errores que se pueden encontrar en el corpus.
- Describir y clasificar los errores.
- Cuantificar la información, es decir, conteo y análisis estadístico de los errores.
- Contrastar los datos cuantificables con el perfil demográfico y de aprendizaje de los estudiantes.

- Analizar los errores para ofrecer un marco explicativo o interpretativo práctico, así como posibles estrategias curriculares y didácticas para enfrentarlos.

Por otro lado, se utilizó un modelo de clasificación de los errores ya existente, tuvimos en cuenta principalmente los de Santos (1992), Fernández (1991) y Vázquez (1992) y finalmente nos decantamos por la clasificación propuesta por Santos (1992) ya que nos pareció más completa a nivel gramatical. Así pues, en la tabla 1 veremos la clasificación que se utilizó en esta investigación, así como algunos ejemplos tomados del corpus usado para esta investigación.

Tabla 1. Tipología de errores.

Criterio	Tipo	Convención	Definición	Ejemplo
Descriptivo (D)	Omisión	DO	Cuando el estudiante no escribe alguna unidad léxica, morfológica u ortográfica	<ul style="list-style-type: none"> - ¡:¡Hola! - Sentí que tenía que tratar [del] hablar más español - El habla ingles fluido - Empecé [a] aprender español desde hace dos años
	Adición	DAd	Cuando el estudiante escribe algo que no debería estar escrito	<ul style="list-style-type: none"> - . Les contaré sobre mi <u>processo</u> de aprender idiomas - el abril pasado empecé otra vez a aprender Español con <u>mis</u> profesor de mi escuela en Colombia
	Formación errónea	DF	El estudiante escribe una forma de	<ul style="list-style-type: none"> - y creo que eso me aprendió la mevoria

			manera incorrecta	<ul style="list-style-type: none"> - Espero en el futuro <u>continuar</u> <u>mejorar</u> mi español
	Ausencia de orden oracional	DAu	El estudiante no escribe la oración en el orden correcto	<ul style="list-style-type: none"> - tengo ganas de <u>explorar el mundo mas</u> - frases mexicanas <u>para mejor comunicarme</u> con mi comunidad.
Pedagógico	Transitorios sistemáticos	A pesar que en la clasificación propuesta por Santos estaba este criterio decidimos que no era conveniente escogerlo ya que era necesario hacer un estudio diacrónico para evaluar errores de acuerdo a este criterio.		
Etiológico-lingüístico (EL)	Interlingüísticos	Inter	Cuando el error proviene de la interferencia de otra lengua en el repertorio del estudiante	<ul style="list-style-type: none"> - Mi madre estudiaba idiomas y es <u>una</u> profesora de francés - olvidé mucho de mis francés cuando <u>empecé aprendiendo</u> español <p>El uso de la <i>Oxford comma</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Y después de cada viaje, nunca usaba el idioma más, y olvidaba casi todo.
	Intralingüísticos	Intra	Cuando el error no	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Yo,</u> he hablado inglés y

			parece ser producto de ninguna interferencia directa sino que es producto de las propias reglas del español o de la interlengua del estudiante	holandés desde que era joven El no usar las tildes
Gramatical (G)	Fonológicos	Debido a que hablamos de textos escritos no tuvimos en cuenta errores en esta categoría pues errores en letras o “sonidos” específicos fue más pertinente clasificarlos como errores léxicos u ortográficos		
	Ortográficos	GO	Escritura u omisión de signos de puntuación, o uso indebido de mayúsculas	<ul style="list-style-type: none"> - Me <u>senti</u> muy orgullosa cuando <u>aprendi</u> a pedir pan en una <u>panaderia</u> italiana - por whatsapp usando el traductor de <u>google</u> <u>En</u> el futuro, quiero[...]
	Morfológicos	GM	Errores de adición, omisión o falsa formación de morfemas como errores de género, número, conjugaciones entre otros.	<ul style="list-style-type: none"> - Obviamente <u>el</u> pandemia causa muchos problemas - la gente en Bolivia no <u>pueden</u> - Cuando mi visa en Bolivia se <u>terminé</u>

				<ul style="list-style-type: none"> - es importante continuar <u>aprender</u>
	Sintácticos	GSi	Errores que afectan el orden gramatical	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Podía me sumergía</u> en el idioma por meses - durante la noche necesitaría <u>hablar en español mucho</u>
	Léxicos	GL	Adición, omisión o falsa formación de palabras	<ul style="list-style-type: none"> - siempre las palabras <u>que me</u> ocurrió eran francés - fue muy difícil <u>a</u> recordarlo - ningún persona me juzga por <u>hacer</u> errores
	Semánticos	Gse	Cuando el estudiante conociendo la palabra o forma correcta usa una diferente	<ul style="list-style-type: none"> - Fue en <u>este</u> momento - siempre puedes hacer algo <u>a</u> continuar sus estudios - hice un nuevo curso <u>para</u> dos semanas - El me <u>aprendía</u> español y yo le <u>aprendía</u> Holandes
	Pragmáticos	GP	Errores en concordancia del tú y usted, así como uso	<ul style="list-style-type: none"> - <u>si puedes</u> ir a un lugar de habla Español y aprender allí,

			de masculinos para referirse a las mujeres sobre todo cuando se trata de si mismas	definitivamente es la mejor manera. La inmersión total da miedo, pero realmente acelera el proceso y mejora su acento
Comunicativo (C)	Locales	CL	Errores que no afectan la comunicación	<ul style="list-style-type: none"> - En este momento no estoy hacer nada para mejorar mi Español - pero solo comencé aprender intensamente en 2019
	Globales	CG	Errores que dificultan la comprensión del mensaje	<ul style="list-style-type: none"> - porque muchos piezes hablan español - En Medellín aprendí de la escuela “Spanish Adventures” - siempre me gustaba las lingas, aprendi a chines cuando era joven

Quando se aplicó la prueba a todos los estudiantes y con los textos ya en formato Word, se organizó el corpus asignando a cada estudiante un número del 1 al 21. Posteriormente, se hizo el marcaje de los errores mediante comentarios en el texto. Después, usando una macro, se extrajeron los comentarios a un documento en Excel donde

se cuantificaron y se pudo hacer el conteo de los mismos por criterio en los diferentes tipos y categorías, toda esta información está disponible para su acceso en el Anexo 5. Luego, se cruzó la información cuantitativa de la prueba con los resultados de la encuesta obtenidos en formato Excel de la página de *Google Forms*. A continuación, se describió y caracterizó la muestra obtenida y, a partir de estadística descriptiva e inferencial, analizamos preliminarmente los rasgos descriptibles de la interlengua de los estudiantes de acuerdo a las variables que presentaron mayor variación o en las que se observó un comportamiento particular

Para caracterizar la interlengua según las variables, se utilizó la media del porcentaje de concentración de los errores y, en algunas ocasiones, se comparó con las medias de la cantidad de errores para ver si el comportamiento de las gráficas era similar (para más detalles, observar el capítulo de Resultados). Para las gráficas, utilizamos el programa Statgraphics XVII, con el cual pudimos ver la tendencia de las diferentes medias de los subgrupos comparadas entre sí. Además, con el mismo programa, se hizo el resumen estadístico de los diferentes conjuntos de datos para confirmar la homogeneidad y distribución de los conjuntos de datos. Algunos de los subgrupos, sin embargo, no cumplieron a cabalidad con dichas pruebas debido a la cantidad limitada de estudiantes en algunas subcategorías, pero, como no presentan diferencias con respecto a subgrupos más grandes o a la tendencia general, no representan mayores problemas para nuestro análisis.

De esa manera, se llegó a los resultados que nos permitieron hacer un acercamiento al perfil de los estudiantes de la escuela *Spanish Adventure* y a mirar de qué manera el perfil demográfico y aprendizaje incide, en este contexto específico, en un proceso de producción escrita controlado.

Así pues, el análisis se hizo siguiendo los siguientes pasos:

- *Selección de tipología y clasificación de los errores*
- *Marcaje y categorización de los errores.*
- *Conteo y cuantificación*
- *Caracterización de interlenguas e identificación de tendencias de los errores bajo variantes demográficas.*
- *Reporte de análisis de la caracterización.*
- *Escritura de potenciales impactos didácticos y curriculares para la Escuela.*

Consideraciones éticas

En la presente investigación, se tuvieron todas las consideraciones éticas pertinentes para el trabajo en el contexto de investigación-acción educativa con informantes. Por un lado, se realizó un proceso de firma de consentimientos informados y se respetó completamente la información dada por ellos para los procesos de reporte de la información. Por otro lado, se solicitaron todos los permisos de la escuela para el uso de la información con fines investigativos. En ambos casos, la información fue tratada de manera adecuada, guardando fidelidad a las muestras tomadas y así evitar cualquier alteración

malintencionada que pudieran sufrir los resultados por medio de la validación de expertos: el asesor de la tesis y un evaluador externo.

Es importante mencionar también que se tuvo muy en cuenta la postura e influencia del docente principal de esta investigación en todo el proceso de recolección, análisis y presentación de los resultados. Por ende, al final de esta tesis, se presenta una reflexión personal de lo obtenido para él y para la Escuela Spanish Adventure y se dan algunas posibilidades de trasposición de la presente investigación a otros contextos de ELE/2 en el país o en la región.

Resultados

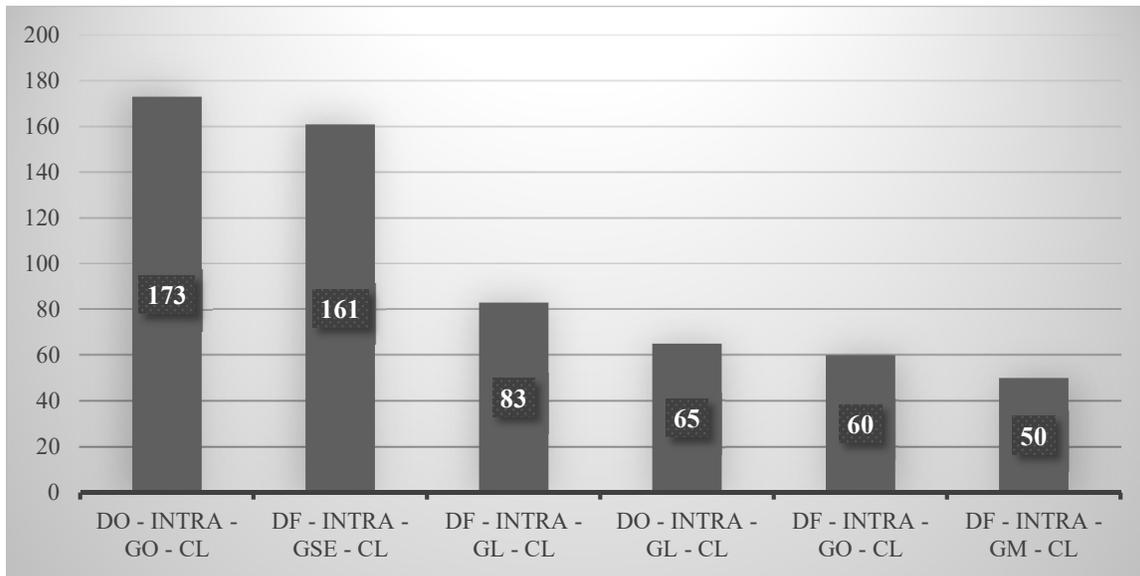
En el presente capítulo, se hará un recuento general y específico de los resultados obtenidos luego de la aplicación de los instrumentos propuestos para la recolección de los datos de esta investigación, a saber, una prueba de producción escrita y una encuesta. La organización de este capítulo es de orden sincrónica en sintonía con la forma como se implementaron los instrumentos. Así mismo, esta busca servirse, como se ha mencionado en el capítulo de metodología, de técnicas básicas de análisis descriptivo estadístico y de categorías emergentes producto de la reflexión del investigador luego del proceso de codificación y organización de los datos recolectados. Se espera que este capítulo aporte a la comprensión general del fenómeno y dé pistas sobre algunos de los elementos específicos que se abordarán en el capítulo de discusión de este trabajo de grado.

Prueba de producción escrita: “Mi biografía lingüística con el español”

Tal como se ha indicado en el capítulo metodológico, la prueba de producción escrita o, mejor aún, la situación comunicativa que se propuso a una muestra o subgrupo de estudiantes de la Escuela *Spanish Adventure* tuvo como participantes a 21 estudiantes activos o antiguos de la misma. A continuación, se hará un reporte general de lo encontrado y preliminarmente analizado de estas pruebas iniciando con una descripción general, para continuar con algunos detalles que llamaron la atención del investigador.

De acuerdo con el análisis, de los 21 textos escritos por los estudiantes con un promedio de 538.9 palabras por texto, se hallaron un total de 1056 errores los cuales fueron clasificados de acuerdo a los cuatro criterios seleccionados y descritos anteriormente: descriptivo, etiológico-lingüístico, gramatical y comunicativo. Como se puede observar en la categorización de la tabla 1, debido a que cada error era anotado bajo cuatro criterios diferentes, luego de la terminación del proceso, se constató un total de 85 tipos de error o de 85 combinaciones diferentes de estos cuatro criterios. En la Gráfica 3, podemos ver las combinaciones más recurrentes.

Gráfica 3. Combinaciones de errores más recurrentes en la muestra analizada.



* En la tabla 1 puede revisar la marcación para entender mejor la gráfica 3.

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

Ejemplo 1:

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

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

Ejemplo 2:

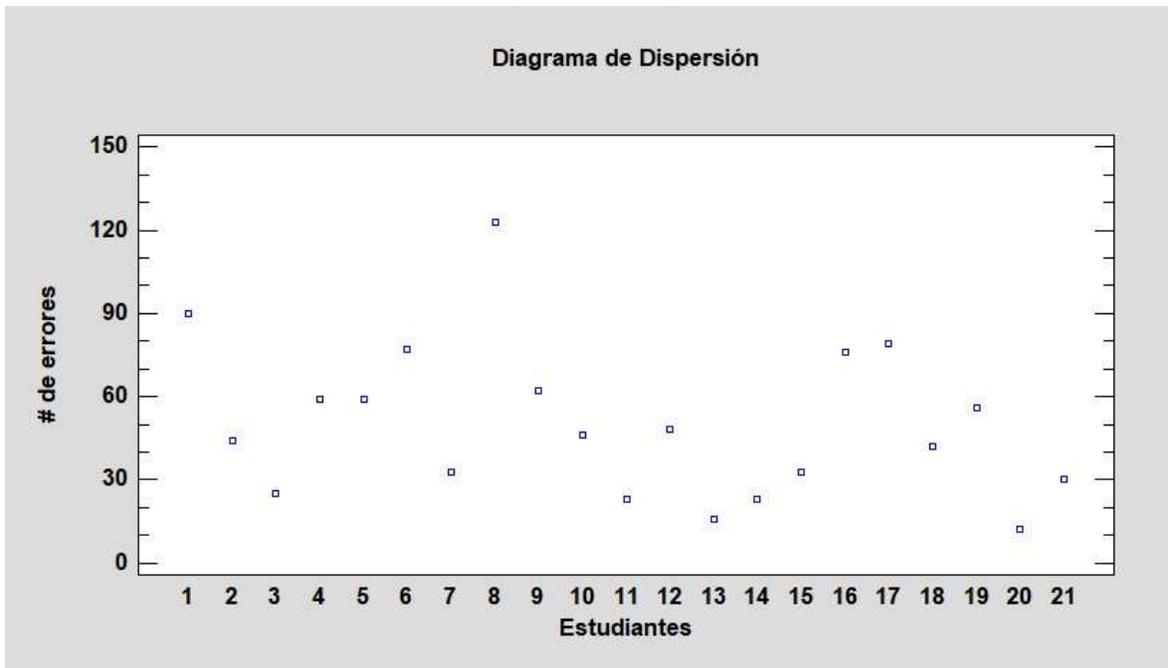
Por eso ahora **estoy** fluido en inglés

Ejemplo 3

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

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

Gráfica 4. Diagrama de dispersión de los errores.



En primer lugar, encontramos que el estudiante a quien se le asignó el número ocho (8) tiene una cantidad elevada de errores (123), lo que llama realmente el interés de los investigadores pues esta se encuentra muy por encima de la media de la muestra. En segundo lugar, encontramos al estudiante a quien se le asignó el número 20 con tan solo 12 errores, es decir, la muestra presenta un rango de variación entre errores cometidos por estudiantes de 111. La media de errores.

Ahora bien, en la muestra encontramos un promedio de 50,2857 errores por estudiante con una desviación estándar de 27,6553 que se puede considerar “normal”, en términos estadísticos, incluso teniendo en cuenta los atípicos (12 y 123). Así pues, el coeficiente de variación es de 54,9963 %, es decir, menor al 80 %, por lo que podemos concluir que el conjunto de datos es homogéneo, en otras palabras, el promedio es representativo del conjunto de datos.

De acuerdo con las medidas de forma, el sesgo estandarizado y la curtosis, se puede determinar si la distribución de la muestra es normal en caso de que los valores correspondientes a estas estén en el rango de -2 a +2 o, en caso contrario, se tendería a optar por otros métodos de análisis estadístico de la muestra. En el caso de nuestra muestra,

Excel nos arroja el valor de 0,8809 para el sesgo estandarizado, lo que nos habla de la simetría de los datos con respecto a la media central y 0,88218 para la curtosis y lo que determina el grado de concentración o cercanía de los datos frente la misma. Ya que estos valores se encuentran en el rango esperado, esto da cuenta de que los datos se distribuyen de manera normal en la gráfica.

Todo esto es importante pues nos permite validar los datos de tal manera que podemos usarlos para hacer los diferentes análisis con técnicas de estadística descriptiva e inferencial. Puesto que nos confirma la homogeneidad de los datos generando así tendencias.

Descripción de la marcación de errores por criterios

Para ilustrar de una mejor manera la variedad en los errores y en su catalogación, pasaremos a describir los errores generales de los estudiantes en sus producciones, ahora dividido o subcatalogado por criterios. Como se observará a lo largo de este apartado, la redacción se acompaña de tablas y comentarios específicos sobre los datos, todo con el objetivo de dar un panorama general de lo encontrado.

Obsérvese, por ejemplo, para empezar, la Tabla 2, una tabla en la que se especifican y contabilizan los errores de acuerdo con el criterio descriptivo.

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

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

Para dar un contexto más amplio sobre lo encontrado en este apartado, pasaremos a describir *grosso modo* los errores específicos y su ocurrencia en la marcación. Como se puede ver, las formaciones erróneas representan más de la mitad de los errores, mientras que los errores por omisión son casi un tercio del total y los errores de adición y ausencia de orden gramatical no alcanzan a representar una quinta parte del total de los errores, siendo este último tipo de error el menos frecuente con tan solo once incidencias de 1056. Podremos visualizarlo mejor en la Gráfica 5.

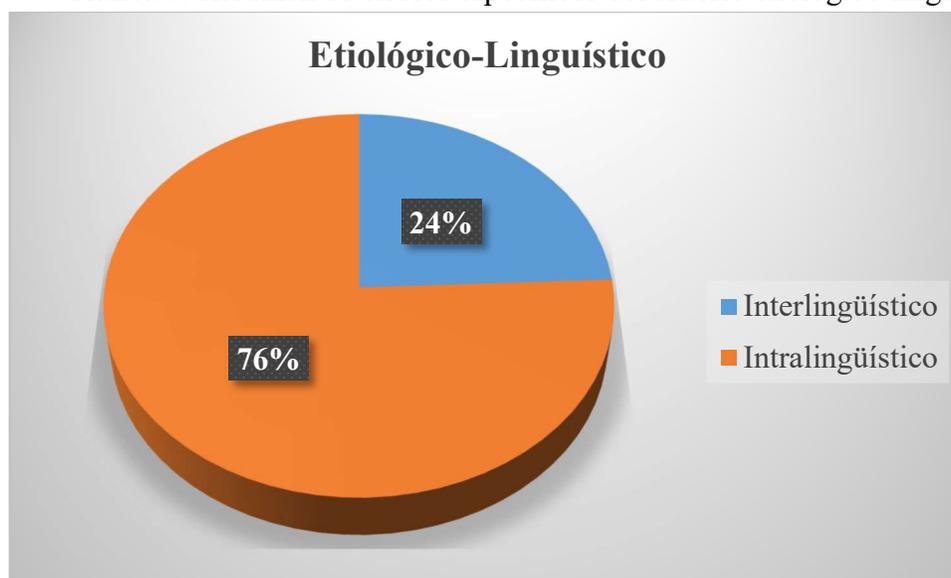
Gráfica 5. Resumen de errores específicos del criterio descriptivo.



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

Para el caso del criterio etiológico-lingüístico, identificamos tan solo 257 casos de errores que tienen su origen en la interferencia de algunas de las lenguas en el repertorio de los estudiantes frente a 799 errores que no parecen tener relación con otra lengua, sino que se producen en el proceso de aprendizaje del nuevo idioma y que incluso pueden ser producto de las mismas reglas de la lengua meta vemos como es la distribución porcentual en la Gráfica 6.

Gráfica 6. Resumen de errores específicos del criterio etiológico-lingüístico.



Este criterio que, como hemos mencionado antes, solo se observa de dos maneras: interlingüística o intralingüísticamente, llama mucho la atención en este punto de la investigación puesto que nos hace preguntarnos sobre la dificultad de determinar si algunos errores son intralingüísticos por la falta de conocimiento por parte del investigador de algunas de las lenguas en los repertorios de los estudiantes, a saber: ruso, checo, holandés, francés. Esto nos permite empezar a reflexionar acerca de cómo todas las lenguas en el repertorio del estudiante entran a interactuar con la interlengua de la lengua que se está aprendiendo.

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

Tabla 3. Resumen de errores específicos del criterio gramatical.

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

Es importante mencionar que, para el criterio gramatical, se observaron desajustes principalmente a nivel ortográfico, siendo la falta de léxico el segundo error más frecuente y, en tercer lugar, la confusión semántica de muchas palabras e incluso tiempos en español. A esta particularidad, tendríamos que agregarle el que este tipo de error es el mismo que coincide con la combinación más frecuente (los errores de omisión de origen intralingüístico de tipo ortográfico y que no afectan el mensaje a simple vista del texto, es decir, comunicativos locales) y, a su vez, lo que más llama la atención sobre, por ejemplo, las incidencias o condiciones particulares de la muestra de estudiantes explorada.

Para finalizar con esta breve presentación de los resultados por criterios taxonómicos y sobre las incidencias en los errores de los estudiantes para cada uno de los tipos o subcategorías de este, es importante y, de hecho, crucial para nosotros, describir lo ocurrido en el criterio binario “Comunicativo”. En este, encontramos que los errores locales, es decir, los que tienen una afectación mínima en el sentido o en la comunicación completa son los más comunes con un total de 1022 incidencias frente a tan solo 34 errores que afectan directamente la comunicación y que, de hecho, la imposibilitan. Obsérvese un ejemplo de cada uno de los errores extraído de uno de los textos de los estudiantes y que bien podría traerse a colación en este y otros espacios para el análisis de lo comunicativo y su peso en la producción textual.

Ejemplo 4:

Iba cada semana a la clase con aproximadamente seis **otras** personas

Ejemplo 5:

Se [que] toma mucho tiempo entender las idiosincrasias y por eso decidí tener paciencia conmigo mismo

A modo de cierre o de conclusión preliminar de lo encontrado en los datos, nos gustaría hacer énfasis en los siguientes puntos: en el criterio comunicativo, hay una alta concentración de errores locales y, por el contrario, poca incidencia de errores de tipo globales que afectaran visiblemente la comunicación, por lo que este criterio no ofrece mayor interés que mostrar en general un buen desempeño a nivel comunicativo en la prueba escrita. Por otro lado, los criterios descriptivo y gramatical van a ofrecer datos más representativos para hacer una comparación intergrupala. Además, es necesario mirar con lupa el criterio etiológico-lingüístico puesto que representa dificultades intrínsecas en la investigación en enseñanza y aprendizaje de lenguas.

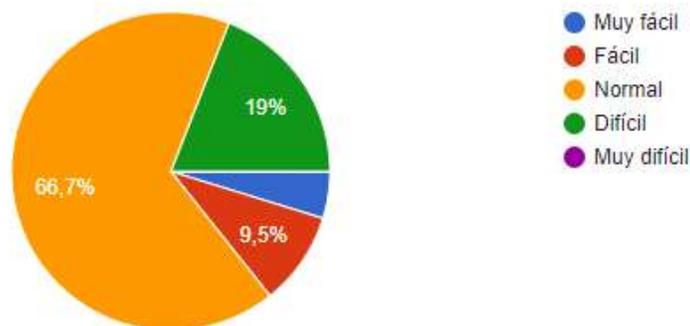
La encuesta: una mirada más profunda a las realidades de los estudiantes

A continuación, vamos a presentar los datos obtenidos en la encuesta aplicada a los 21 estudiantes. Esta encuesta se realizó luego de la entrega de la tarea comunicativa, como se ha mencionado en el capítulo de metodología. En este apartado, organizaremos la información a partir de las cinco secciones que originalmente se propusieron para la división de la información, a saber: (a) percepción de la prueba, (b) aspectos relacionados con el contexto y repertorio lingüístico, (c) aspectos demográficos y de procedencia, (d) aspectos académicos y (e) sobre el español.

Percepción de la prueba

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

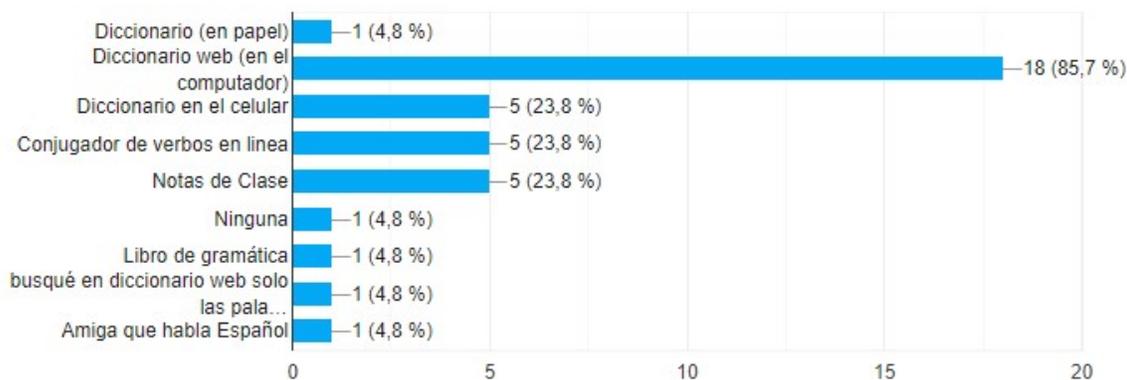
Gráfica 7. Percepción de dificultad sobre la prueba.



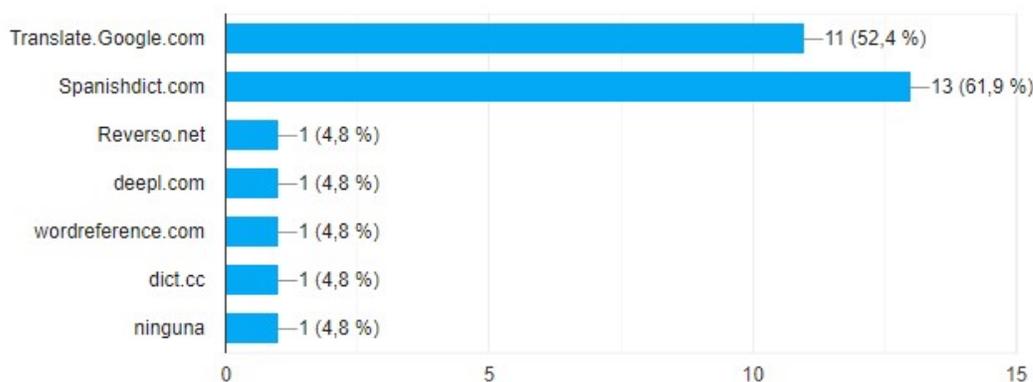
De hecho, esta información se complementa con el hecho de que, según las respuestas a la pregunta n.º 2, el 95,2 % (20) de los estudiantes consideró que tenía los conocimientos para desarrollar la prueba y solo una persona señaló que no tenía los conocimientos suficientes para hacerlo¹¹. Lo anterior nos permitirá reflexionar además sobre la posible influencia que tiene la percepción de dificultad con la forma de afrontar el texto.

En lo que respecta a las herramientas utilizadas, nótese que ellos tenían la opción de señalar múltiples respuestas, se observó que la mayoría de los estudiantes utilizó el diccionario en su computador (18), mientras que cinco estudiantes indicaron que habían utilizado el diccionario en su celular como vemos en la Gráfica 8. Según lo reportado por los encuestados, los diccionarios más utilizados fueron Spanishdict.com (13 personas) y google.translate.com (11 personas), los demás apenas alcanzaron un punto como vemos en la Gráfica 9.

Gráfica 8. Herramientas de texto utilizadas en la textualización.



Gráfica 9. Páginas web utilizadas en la textualización.



Entre otras herramientas utilizadas, tenemos cinco estudiantes que usaron un conjugador de verbos en línea y otros cinco que usaron notas de clase, mientras que, por su parte, solo una persona dice no haber usado ninguna herramienta a la hora de desarrollar el

¹¹ Vale la pena señalar que esta persona no es la que posee el mayor número de errores.

texto. Todo esto nos presenta la posibilidad de discutir acerca de la competencia estratégica del estudiante y su importancia a la hora de abordar un texto escrito. Puesto que tenían libertad de usar las herramientas que consideraran necesarias, pero evitar traducir oraciones completas.

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

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

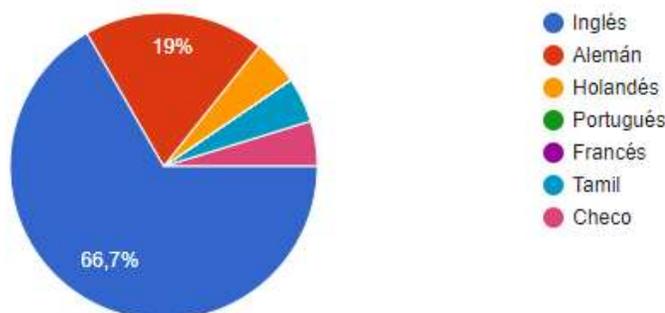
Los datos generales observados en esta sección nos permiten reflexionar sobre si la posición que asume el estudiante a la hora de enfrentar el texto puede tener influencia en su desempeño pues influye en el interés y empeño que se pongan al momento de enfrentar una situación comunicativa determinada. Todos estos elementos nos servirán, a su vez, para el proceso de discusión posterior.

Aspectos relacionados con el contexto y repertorio lingüístico

En esta sección, que estaba dedicada a entender el intrincado lingüístico y cultural de los estudiantes, podemos observar, en la Gráfica 10, que la mayor parte de ellos tiene

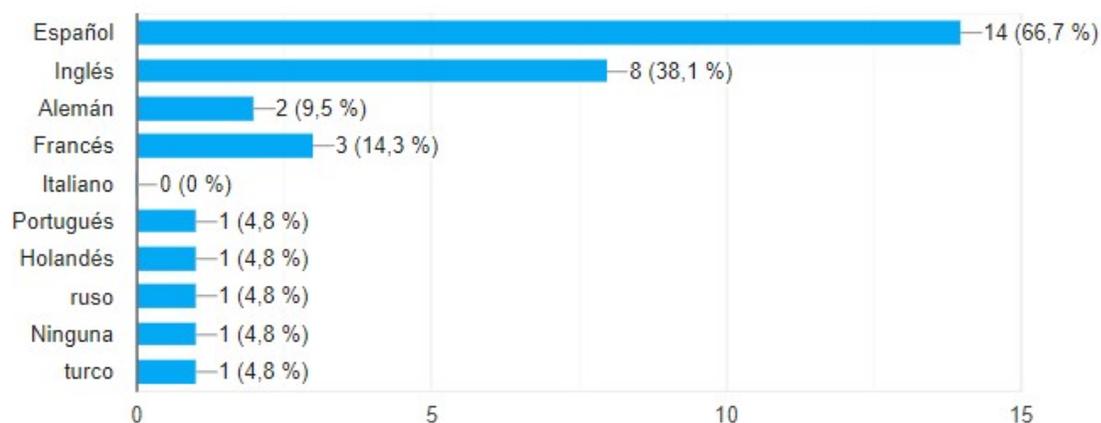
como lengua materna o primera el inglés, es decir el 66,7 % (14) y que los germano-parlantes representan el 19 % (4) de la muestra. El holandés, el checo y el tamil cuentan con un representante (4,8 %) cada uno, por lo que podríamos pensar que es una representación minoritaria en la prueba, pero interesante para los análisis posteriores en términos de diversidad en el repertorio de lenguas de referencia.

Gráfica 10. Lengua materna (primera) de los estudiantes.



Tal como se observó en las respuestas a la encuesta para esta sección, todos los estudiantes no angloparlantes consideran ser competentes para interactuar y comunicarse en inglés, mientras que solo 14 del total de la muestra se considera competente para interactuar y comunicarse en español. Aunque la mayoría de los estudiantes ha intentado aprender francés, tres de ellos se consideran competentes para interactuar y comunicarse en este idioma mientras que 11 no se consideran competentes como vemos en la Gráfica 11.

Gráfico 11. Repertorio lingüístico de los estudiantes.



Las lenguas en el repertorio lingüístico de los estudiantes nos hacen preguntarnos sobre cómo interactúan estas estructuras con la lengua meta del estudiante y de esta manera ayudan a construir la interlengua de cada estudiante.

En lo que respecta a su relación con la escritura, una de las variantes que hacía parte de esta sección de la encuesta, vemos unos resultados muy variados. Algunos escriben de forma muy incipiente o emergente o consideran que la escritura es necesaria, mientras para otra parte de la muestra se evidenció que es importante e incluso indispensable el proceso

escritural pues en muchas ocasiones forma parte de su trabajo, mientras que, en otras, es parte de su vida como vemos en la Gráfica 12.

Gráfica 12. Regularidad de escritura en lengua materna.



Los datos obtenidos y analizados de esta sección de la encuesta nos llevan a reflexionar sobre dos grandes elementos. En primer lugar, la influencia que puedan tener las lenguas en el repertorio lingüístico del estudiante en su proceso de aprendizaje de español y, en segundo, pensar en la influencia que puede tener la escritura en lengua materna en la interlengua escrita en español del estudiante.

Aspectos demográficos y de procedencia

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

En términos generales, se encontró que la muestra demográficamente y al nivel de la procedencia era bastante heterogénea. De hecho, se nos hace importante discutir este hallazgo debido a que, para este estudio, uno de los elementos que se pondrá sobre la mesa es el de la influencia de las condiciones demográficas y de procedencia en el desempeño comunicativo escritural. Ahora bien, se nos hace también imprescindible comentar algunos aspectos adicionales sobre la sección de aspectos demográficos que nutrirán en demasía las discusiones posteriores, específicamente, puntualizaremos en los siguientes: las variables demográficas presentan diversos puntos de vistas que pueden influir en el aprendizaje de una nueva lengua, sin embargo, la proximidad cultural a nivel personal y social del estudiante podrían también tener efectos en su desempeño.

Aspectos académicos

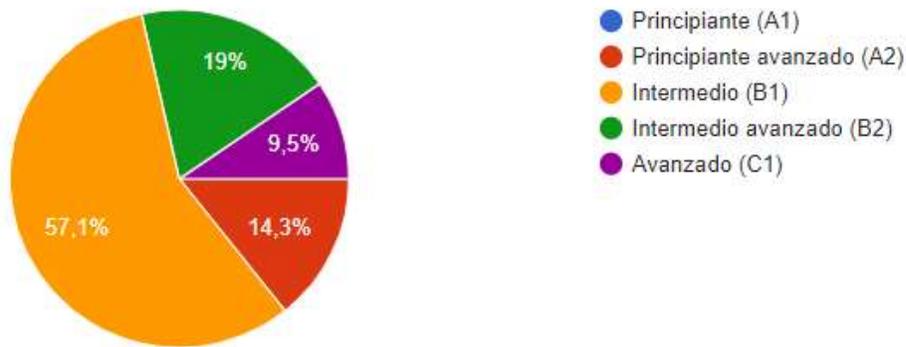
Se observó que el nivel académico de todos los estudiantes es similar pues todos poseen títulos de educación superior, 12 de ellos (57,1 %) ha obtenido solo su pregrado mientras que 9 (42,9 %) tienen una maestría. Notamos que, en la escuela primaria y secundaria, los estudiantes estadounidenses tomaron clases de español mientras que, en el caso de los estudiantes no angloparlantes, estos tomaron clases de inglés en la escuela primaria o secundaria y los estudiantes que no son estadounidenses todos tomaron clases de francés en la escuela primaria o secundaria. Sin embargo, mientras todos los estadounidenses tomaron clases de idiomas en la universidad, principalmente español, 7 europeos y la estudiante n.º 13 que nació en Canadá no tomaron ninguna clase de idiomas en la universidad. Este dato llama la atención y permite reflexionar a profundidad sobre el tema de repertorio lingüístico y plurilingüismo. Por un lado, estudiantes que crecen en contextos plurilingües y en constante contacto con diversas lenguas y, por el otro, los que difícilmente tienen contacto con una lengua diferente a su lengua materna.

Del total de estudiantes, 11 dijeron tomar cursos o capacitaciones normalmente para mejorar sus habilidades, de esos 11, cinco solo hacen referencia a las clases de idiomas. El resto habla de diferentes temas como: cinematografía, permacultura, social media, entre otros. Lo anterior nos permite pensar en la posibilidad de ofrecer cursos que no solo sean de español, sino que permitan darle otro enfoque al aprendizaje de la lengua. Este dato, así como los demás que componen este grupo de preguntas, llama la atención de los investigadores y de las estrategias específicas utilizadas por los estudiantes para aprender y mejorar sus habilidades. Así como la posición que ocupa el aprendizaje de idiomas en la vida académica de los estudiantes.

Sobre el español

Según la consideración que tiene cada estudiante con su nivel actual de español vemos en la Gráfica 13 que 12 de ellos (57,1 %) considera estar en un nivel B1, dos estudiantes (9,5%) opinan que están en un nivel más avanzado, C1, cuatro (19 %) consideran que están en un nivel B2 y tres (14,3 %) consideran estar en un nivel A2.

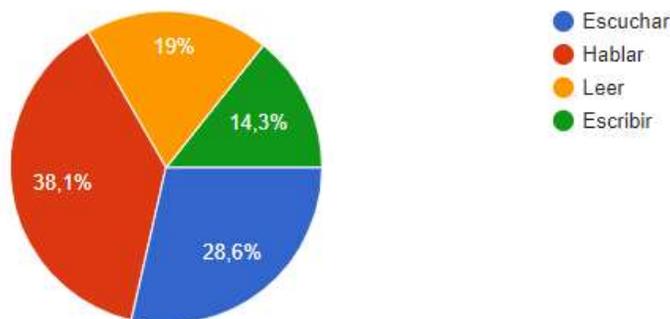
Gráfica 13. Autopercepción sobre el nivel de español.



Ocho estudiantes llevan cuatro años o más en su proceso de aprendizaje de español, seis personas han estado aprendiendo español por entre uno y dos años, siete personas llevan menos de un año aprendiendo español, de estos últimos hay cuatro que solo llevan entre tres y seis meses aprendiendo español. A pesar de periodos tan largos de aprendizaje, 15 estudiantes (71,4 %) confiesan haber llegado a pasar seis meses o más sin estudiar o practicar español y seis personas (28,6 %) no han pasado tanto tiempo sin estudiar o practicar su español posiblemente porque apenas llevan algunos meses desde que empezaron. Lo anterior nos permite reflexionar acerca del estado de desarrollo de cada una de las interlenguas de los estudiantes con respecto al tiempo dedicado a aprender español, hasta qué punto la interlengua de un estudiante se estanca en un estado determinado o incluso podría decirse que retrocede debido a la falta de uso.

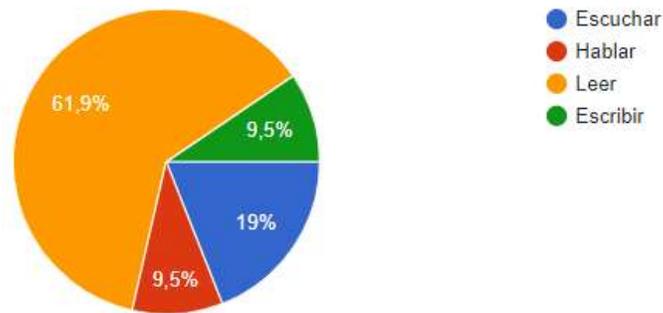
De las cuatro habilidades lingüísticas comunicativas (hablar, escuchar, leer o escribir) el 38,1 % (8) de los estudiantes considera que hablar es lo más difícil, el 28,6 % considera que es escuchar, 19 % cree que es leer y un 14,3 % se decantaron por la escritura como vemos en la gráfica 14.

Gráfica 14. Percepción de dificultad por macrocompetencia.



Pero, en el lado opuesto, los estudiantes consideraron en su mayoría que lo más fácil era leer con un 61,9 % (13), el 19 % (4) piensa que escuchar es lo más fácil, mientras que dos (9,5 %) personas consideraron escribir y otras dos (9,5 %) aseguran que hablar se les da más fácil como muestra la gráfica 15.

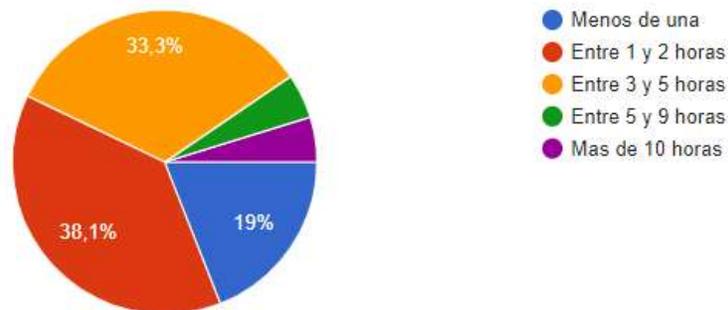
Gráfica 15. Percepción sobre facilidad por macrocompetencia.



Lo anterior nos permite pensar en la manera en que la percepción de dificultad o facilidad de las macrocompetencias influyen en las prioridades de los estudiantes a la hora de esforzarse en desarrollar una macrocompetencia.

El 90,5 % (19) de los estudiantes tienen amigos o familiares que son hablantes de español y la mayoría intenta usarlo con ellos, pero solo el 28,6 % (6) del total de los estudiantes utiliza el español en su vida diaria. Como podemos observar en la Gráfica 16, cuatro personas (19 %) dedica menos de una hora semanalmente a mejorar su español, ocho estudiantes (38,1 %) dedican entre 1 y 2 horas, siete (33,3 %) invierten entre 3 y 5 horas en su estudio de español, una persona (4,8 %) entre 5 y 9 horas y una última persona (4,8 %) dedica más de 10 horas. Por otro lado, el 95,2 % (20) dedica menos de una hora a escribir en español semanalmente y una persona (4,8 %) dedica entre una y dos horas.

Gráfica 16. Dedicación horaria semanal al estudio del español.



Los datos específicos del uso, percepción y “estatus” del español en las biografías de los estudiantes nos permiten reflexionar sobre diferentes elementos que serán de utilidad para el capítulo posterior como, por ejemplo, la importancia y peso que tiene el español en la vida de los estudiantes, pues además refleja los objetivos que el estudiante tiene actualmente en el español, su aprendizaje y la profundización en el mismo.

Discusión

En el presente capítulo, se abrirá la discusión a la luz de los datos obtenidos y las implicaciones que puede haber a nivel curricular, didáctico y pedagógico. En primer lugar, en la sección *generalidades*, abordaremos los datos varios de manera general, es decir, haremos una discusión alrededor de lo obtenido apoyándonos en la literatura, la lectura del contexto y las posibles incidencias que estos análisis pueden traer desde lo educativo en la población en la cual se hace la implementación de la investigación. Posteriormente, haremos una caracterización y comparación de los datos desde cuatro variables categóricas seleccionadas, a saber: (a) percepción de dificultad, (b) profesión y relación con la escritura, (c) procedencia y (d) repertorio lingüístico. Finalmente, hablaremos de un caso particular: el de *la estudiante 8*, esto último con el fin de ejemplificar un caso especial o aislado que se identificó durante el proceso de descripción de los resultados.

Generalidades

A continuación, se hará una descripción preliminar de los análisis realizados a los datos como conjunto. Así mismo, se darán algunas explicaciones que servirán para comprender las decisiones que guiarán el proceso de textualización que se encontrará en las secciones posteriores de este capítulo. En primer lugar, es importante comentar que, a pesar de que inicialmente se pensaba hacer una comparación desde diversas variables demográficas, fue necesario omitir algunas de ellas debido a que la muestra no tenía representantes significativos para hacer una comparación adecuada en cuanto a la cantidad o concentración de los errores en las composiciones de los estudiantes. Por ejemplo, en cuanto al género, en el trabajo de Saeed, Ghani, y Ramzan (2011, p.1) se arroja como resultado una mayor cantidad de errores en hombres en composiciones escritas en comparación con las mujeres, pero, por otro lado, en el estudio de Pardo (2019, p. 225) no se encuentran diferencias significativas en el mismo aspecto. Ahora, en nuestro estudio, encontramos mayoritariamente mujeres. Esto no es raro, ya que, en el universo de estudiantes del que se tomó la muestra, la cantidad de mujeres siempre fue superior a la de hombres. Ahora bien, como vimos en el capítulo *Resultados* la muestra estaba compuesta de cuatro hombres y 17 mujeres por lo que no fue posible hacer una comparación objetiva de esta variable, en principio porque el diseño de la investigación no estaba direccionado a responder a esta hipótesis.

Algo similar ocurrió con la variable edad, pues la mayoría de los estudiantes de la muestra están entre los 25 y 34 años. De los cuatro estudiantes menores de 24, el número de errores y concentración de los mismos es más bajo que el de la media e incluso la estudiante más joven es la que menos errores tuvo: esta se encuentra muy por debajo de la media. Por el contrario, en este grupo de menores de 24 años, también se encuentra la estudiante número ocho, quien tuvo la mayor cantidad y concentración de errores. Sin embargo, hemos decidido imputar los datos de la estudiante ocho de los análisis generales y describirla como un caso especial y aparte debido a que su cantidad y concentración de

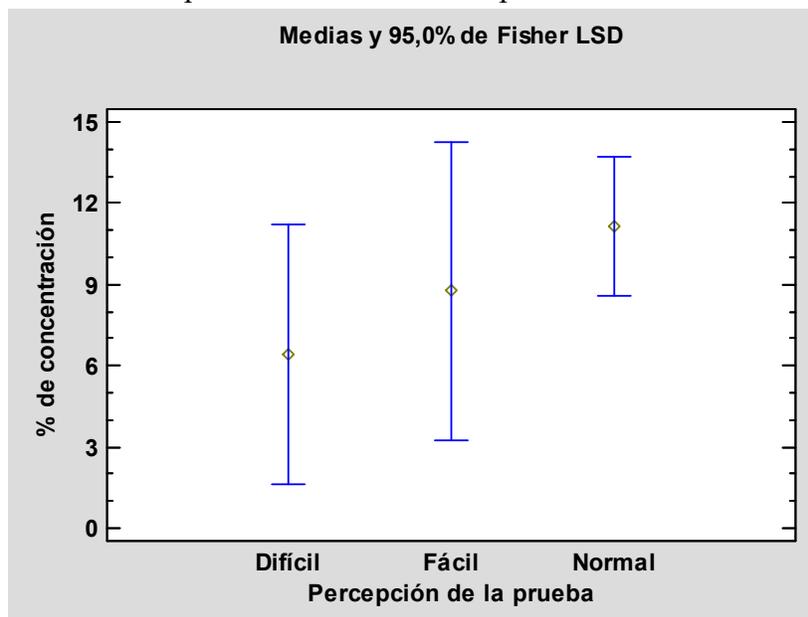
errores está muy por encima del promedio y puede influir en los análisis de las diferentes variables categóricas.

Finalmente, en las ocasiones en las que se aluda a la descripción por criterios no se tendrá en cuenta el comunicativo, ya que en su mayoría los errores son de tipo local y no afectan realmente la comunicación. Por lo que los valores para la cantidad de errores de tipo global que afectan el significado son bastante mínimos o incluso nulos.

Percepción de dificultad

Después de hacer una observación general del comportamiento de los datos con respecto a la percepción de dificultad se decidió graficar una tabla de medias para comparar la media de concentración de errores en contraste con esta categoría. En este sentido podemos notar que la mayoría de los estudiantes percibió que la prueba tenía una dificultad normal o fácil. Sin embargo, en el desempeño de la prueba escrita vemos que las personas que tienen una percepción de que la prueba fue difícil tiene una menor concentración de errores que los demás como lo vemos en la Gráfica 17. Pareciera que al considerar que la prueba tiene mayor dificultad, los que lo hicieron hubieran puesto un mayor cuidado al momento de desarrollarla.

Gráfica 17. Percepción de dificultad de la prueba vs. concentración de errores.



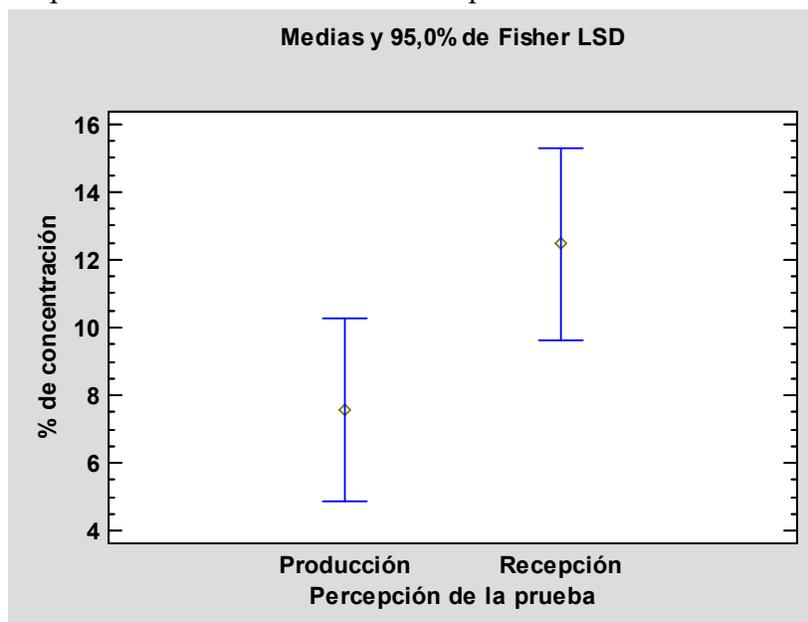
En este sentido, mencionaremos algunas características que comparten estas personas, que tienen una percepción de que la prueba fue difícil, y su interlengua. En primer lugar, todos tienen entre 25 y 34 años y como lengua materna hablan inglés, la mayoría de estos estudiantes proviene de Inglaterra y uno de los Estados Unidos. En su repertorio lingüístico, casi todos tienen únicamente español y uno de ellos dice no tener otra lengua en su repertorio, sin embargo, todos tomaron clases de francés alguna vez en su vida. Este estudiante, 18, no posee ninguna otra lengua en su repertorio solo ha estudiado

español por 3 meses aproximadamente, mientras que el resto lleva entre 3 y 5 años. Por esto no es raro que la estudiante 18 no considere el español en su repertorio mientras el resto sí.

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

Lo dicho anteriormente acerca de la percepción de dificultad de la prueba va en concordancia con otra percepción de dificultad con respecto a las competencias del español obtenida en una de las preguntas de la encuesta. En este sentido, según la comparación hecha entre las medias del porcentaje de concentración de errores podemos ver que los estudiantes que consideran que una competencia de producción tenía más dificultad tuvieron una media en la concentración de errores más baja con respecto a aquellos que consideraron más difíciles las competencias de recepción (audición y lectura) como se ve en la Gráfica 18.

Gráfica 18. Percepción de dificultad en macrocompetencias vs. concentración de errores.



Se puede hablar de una tendencia desde lo cognitivo a esforzarse más en aquellas competencias que se tiene mayor dificultad. Todo esto repercute curricularmente, desde nuestra mirada, en que es necesario resaltar la importancia del desarrollo de las diferentes

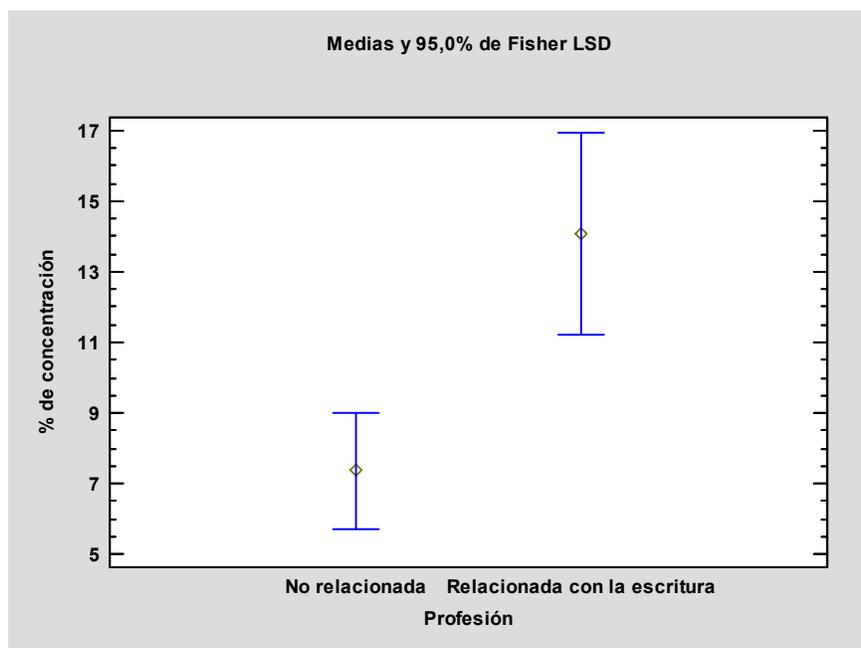
habilidades y competencias que se requieren para entablar una comunicación exitosa en la lengua meta a todos los niveles. Así mismo, nos llama la atención como educadores puesto que da cuenta de que ciertas percepciones del estudiantado (específicamente en nuestra muestra y para nuestro contexto) pueden llegar a tener un impacto en su desempeño.

Profesión y escritura en lengua materna

En general, son variadas las profesiones de los estudiantes en nuestra muestra. Podemos encontrar: una enfermera, un escritor, un periodista, un ingeniero de software, un trabajador social, entre otras. Como no fue posible hacer una comparación por cada profesión debido a que podría decirse que solo hay una persona por profesión, hemos decidido agrupar las profesiones en dos: aquellas en las que la escritura es parte fundamental del desarrollo de la actividad y aquellas en las que no.

En la Gráfica 19, podemos ver cómo la media de concentración de errores es significativamente mayor en los estudiantes con profesiones relacionadas con la escritura, como escritor, periodista, oficial de comunicaciones, historiador, asistente de prensa, etc. En comparación con aquellos en las que las profesiones no están directamente relacionadas con la escritura como enfermeros, trabajo social, director de ventas, psicoterapeuta, profesora de primaria, consultor digital, ingeniero de software.

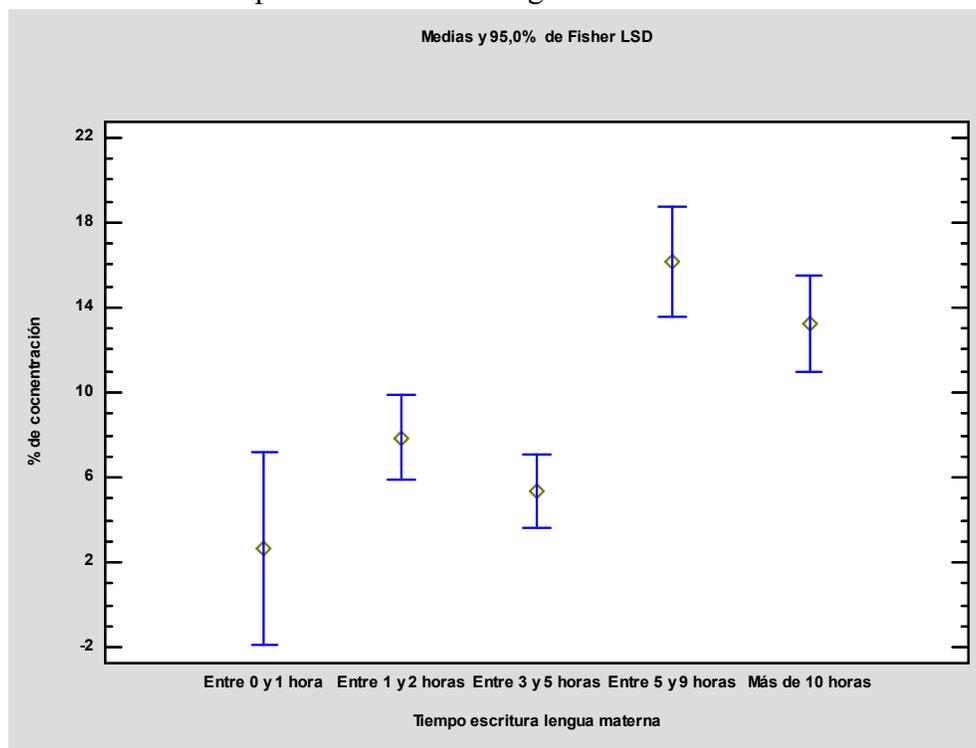
Gráfica 19. Profesiones de los estudiantes vs. concentración de errores.



Por la misma línea de discusión, nos llamó la atención el que las personas que dedican más tiempo a escribir en su lengua materna son aquellas para quienes la escritura es parte fundamental de su labor. Para esta variable, es importante resaltar (véase Gráfica 20 de concentración de errores) que, entre más tiempo dedica la persona a escribir en su lengua materna, mayor es la concentración de errores en su producción escrita. Esto nos

hace pensar primeramente en como el grado de desarrollo de las habilidades de escritura en lengua materna repercuten en la interlengua escrita de los estudiantes.

Gráfica 20. Tiempo de escritura en lengua materna vs. concentración de errores.



Por un lado, estas personas que dedican más tiempo a la escritura en lengua materna a la hora de justificar por qué les había gustado la prueba manifestaron en su mayoría como encontraron en esta actividad de la prueba escrita un espacio para reflexionar, entonces podemos considerar este un abordaje más personal de la situación comunicativa. Un ejemplo de lo señalado anteriormente es el estudiante 17 que dedica más de 10 horas semanalmente a escribir en lengua materna cuando dice «Sí, es importante a reflejar en su propio viaje con español y confirmar porque quiero continuar mis estudios. Entonces creo esta actividad fue muy útil por mí» o también podemos verlo en el estudiante 16 cuando escribe « Sí, queria reflexionar sobre por que decidi aprender espanol y otras lenguas, y como podria ayudar a personas que quieren tambien aprender.».

En contraste, los estudiantes que dedican menos tiempo a la escritura y, en consecuencia, de acuerdo a lo observado en la Gráfica 20, tienen una cantidad media menor de errores, podríamos decir que tienen un abordaje más académico de la prueba. Por ejemplo, la estudiante 13, quien dedica menos de una hora semanal a la escritura en lengua materna dice «Sí, fue un buen ejercicio escrito.» o cuando el estudiante 3 que declara «Si. La investigación académica es importante y es genial que puedo ayudar».

Si tenemos en cuenta lo dicho por Torijano que las destrezas son clasificadas en primarias y secundarias, siendo las destrezas primarias la expresión oral y la comprensión oral-auditiva y las secundarias la comprensión lectora y la expresión escrita (2011, p. 890)

y pensando en lo dicho por el estudiante 4, quien dedica entre 5 y 9 horas a escribir semanalmente en lengua materna, al hablar sobre su dificultad al desarrollar el texto de la prueba «Intentando traducir mis pensamientos de la tema directamente...necesitaba simplificarlos». Podemos pensar que, al ser habilidades separadas pues no necesariamente el que aprende a hablar aprende a escribir, por ende, si el estudiante tiene más desarrollada su destreza de escribir en lengua madre esta podría tener una mayor influencia en la interlengua escrita que podrían decantar tanto en desajustes interlingüísticos como:

Ejemplo 6

Y después de cada viaje, nunca usaba el idioma más, y olvidaba casi todo.

E intralingüísticos como:

Ejemplo 7

Siempre quería trabajar en otros países con gente de culturas distintas y por eso **empezo pensar** que será buena aprender español.

En lo que concierne a las implicaciones para la Escuela de esto último a nivel curricular, consideramos que es necesario abordar la competencia escrita de manera más directa o explícita principalmente con aquellos estudiantes que la usan cotidianamente en su profesión. A partir de la observación en la Escuela, estamos de acuerdo con Pardo cuando dice que «Errors show learners' level of interlanguage and are unavoidable in the learning process, nevertheless, the general mean of written errors per student could be lowered adapting materials to the real needs of students¹²» (2019, p. 243). Entonces, puesto que usualmente estas personas están más abiertas a hacer actividades de tipo escrito, sería necesario desarrollar actividades en las clases en las cuales los estudiantes puedan hacer producciones textuales en español similares a las que producen usualmente en su lengua madre y de esta manera potenciar y mejorar el desempeño de los estos estudiantes a nivel escrito. Tal vez también sería importante y necesario considerar una renovación curricular en la escuela en la que se integre de forma más explícita la competencia textual-discursiva.,

Otra opción es considerar la integración de cursos o tutorías específicas para estudiantes con estas profesiones que se les pueden ofrecer como una alternativa para remediar este vacío o esta realidad que se encontró en el proceso de esta investigación.

Origen y procedencia

En lo concerniente a origen y procedencia, en primer lugar, se agruparon a los procedentes de “Europa”, pero separándolos de los del “Reino Unido”; y se agruparon a los de Estados Unidos y Canadá en la categoría “Norteamérica”. Como se mencionó anteriormente, se imputaron los datos de la estudiante ocho ya que, de hecho, esta no es de

¹² Los errores muestran el nivel de la interlengua de los estudiantes y son inevitables en el proceso de aprendizaje, sin embargo, la media general de errores en composiciones escritas por estudiante puede ser disminuido adaptando materiales a las necesidades reales de los estudiantes (Traducción propia)

ninguna de estas procedencias y, por no tener ningún homólogo, no constituyó una categoría que pudiese ser representativa o al menos que tuviese más de un informante.

Como se muestra en las Tablas 21 y 22, los valores de los porcentajes de concentración de errores de las diferentes categorías por región nos permiten deducir que nos encontramos ante una muestra en la que cada grupo es homogéneo internamente. Además, como mencionamos antes, si el valor de la curtosis y el sesgo estandarizado se encuentran entre -2 y 2 entonces vemos que la distribución de los subgrupos (categorías) es normal.

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

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

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

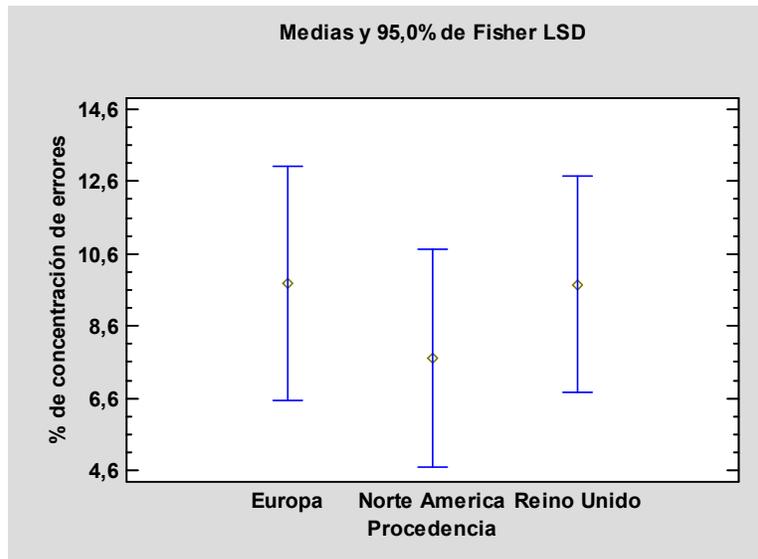
<i>Procedencia</i>	<i>Rango</i>	<i>Sesgo Estandarizado</i>	<i>Curtosis Estandarizada</i>
Europa	15,5021	1,77556	1,87517
Norteamérica	14,1822	1,27505	0,586173
Reino Unido	16,4576	0,376522	-0,121588
Total	17,5875	1,53108	0,0413789

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

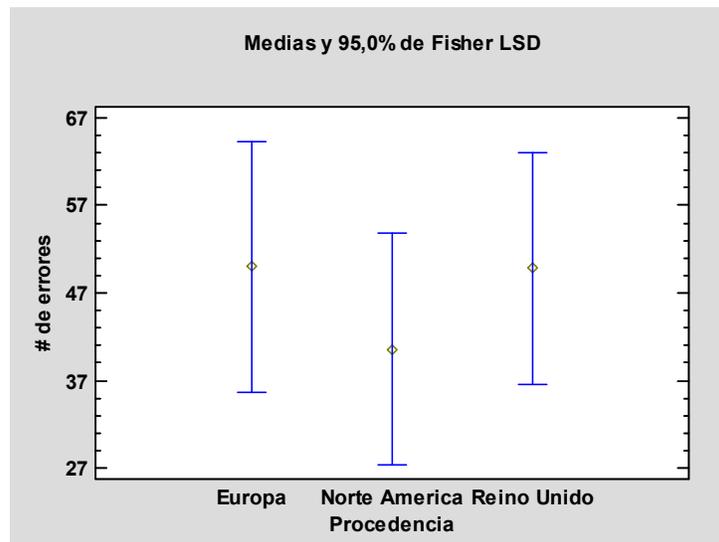
El aprendizaje de español por parte de grupos de lengua materna distintos tiene un alto porcentaje de universalidad y al mismo tiempo se presenta todo el traspasado por la influencia de lo particular de cada grupo. Tenemos al final la imagen de un mismo cuadro teñido por diversas tonalidades de color,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

En este sentido, al ver la Gráfica 21, no encontramos una diferencia significativa entre las medias de concentración de errores según el lugar de procedencia; sin embargo «esta universalidad no niega lo idiosincrático de cada uno de los grupos de lengua materna e incluso de cada aprendiz o tipos de aprendices» (Fernandez, 1992, p. 378). Por tal motivo, podemos ver que la media del grupo de Norteamérica es ligeramente más baja que la de Europa o la del Reino Unido. Además, si miramos la Gráfica 22, podemos ver que las medias del número de errores y el porcentaje de concentración se comportan de manera similar.

Gráfica 21. Procedencia vs. concentración de errores.

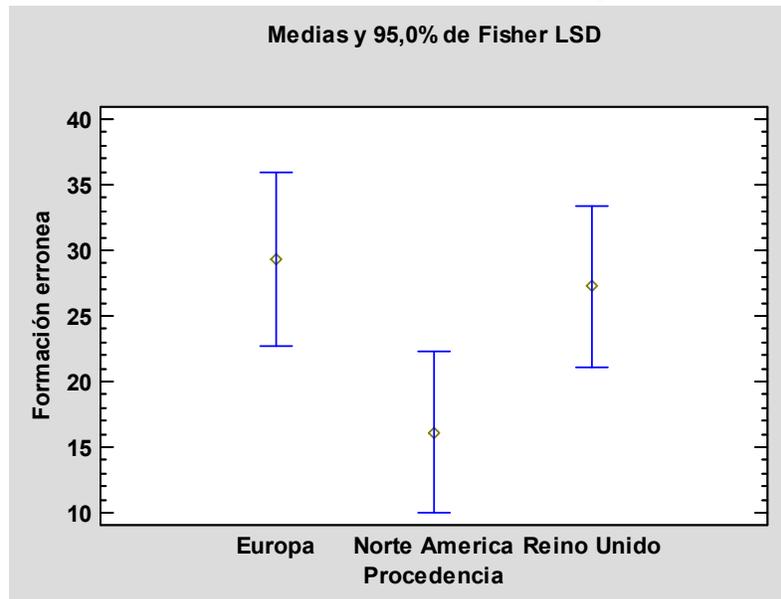


Gráfica 22. Procedencia vs. número de errores.



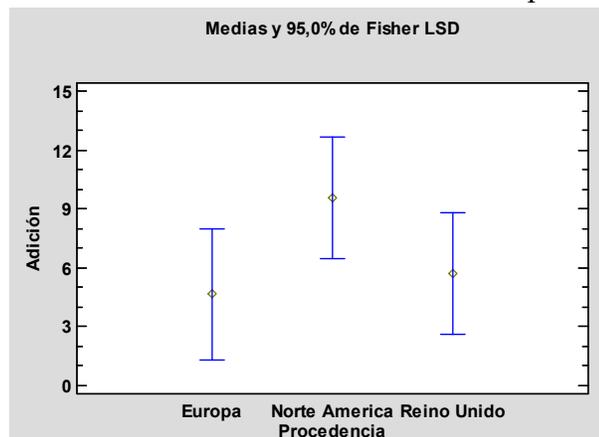
Si analizamos las diferencias en la concentración de errores según el tipo de errores en los diferentes criterios, podremos ver más claramente las características y diferencias de un grupo con respecto al otro. Por ejemplo, en el criterio descriptivo, no se encuentra ninguna diferencia en el comportamiento de las medias en las categorías de omisión y ausencia de orden gramatical pues los subgrupos presentan valores bastante similares en estas dos categorías. Sin embargo, como veremos en la Gráfica 23, en el caso de la formación errónea vemos una pequeña tendencia de Norteamérica a acumular menos errores de este tipo, obsérvese que la región Europa es la que tiene una media de errores mayor en este aspecto.

Gráfica 23. Procedencia vs. número de errores para formación errónea.



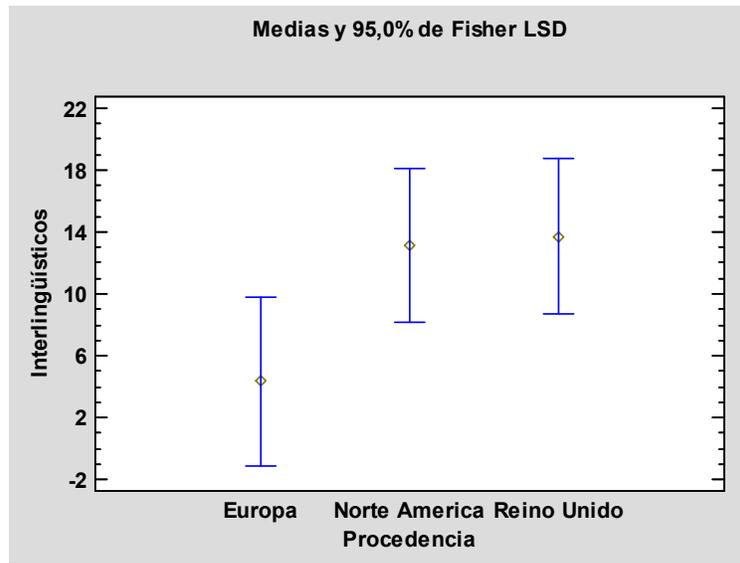
Otra categoría en la que encontramos una pequeña diferencia es *adición* en la cual los estudiantes provenientes de Norteamérica poseen una media mayor de errores como veremos en la Gráfica 24. Esto nos permite reflexionar acerca de la influencia que genera, no solo la lengua materna sino, el lugar de origen en el desempeño de los estudiantes puesto que a pesar de que los de Norteamérica y Europa comparten como lengua materna el inglés, las dificultades que presentan a nivel descriptivo son diferentes.

Gráfica 24. Procedencia vs. número de errores para adición.

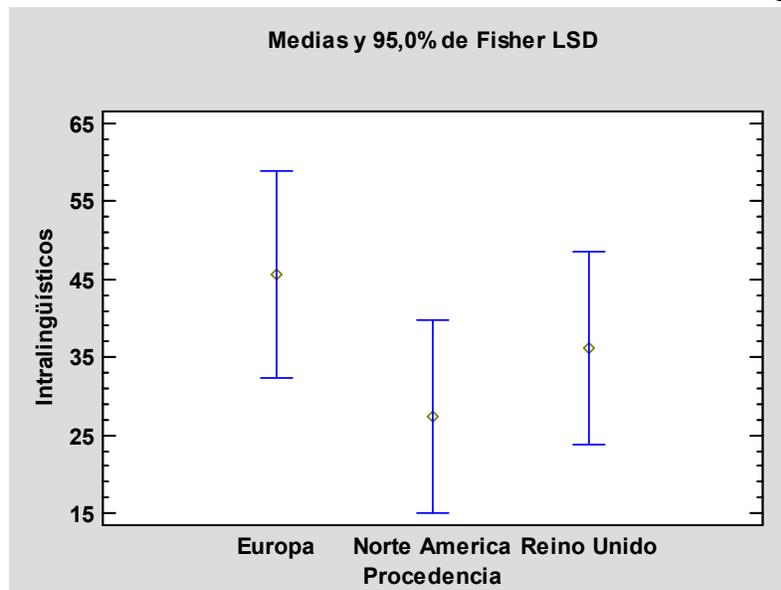


En lo que respecta al criterio etiológico-lingüístico, vemos en las Gráficas 25 y 26 cómo los estudiantes que vienen de un país anglosajón (categorías Norteamérica y Reino Unido) tienen mayor concentración de errores de tipo intralingüístico y, por el contrario, los estudiantes de la región Europa, es decir, que no provienen de países anglosajones, tienen una mayor cantidad de errores intralingüísticos.

Gráfica 25. Procedencia vs. concentración de errores interlingüísticos.



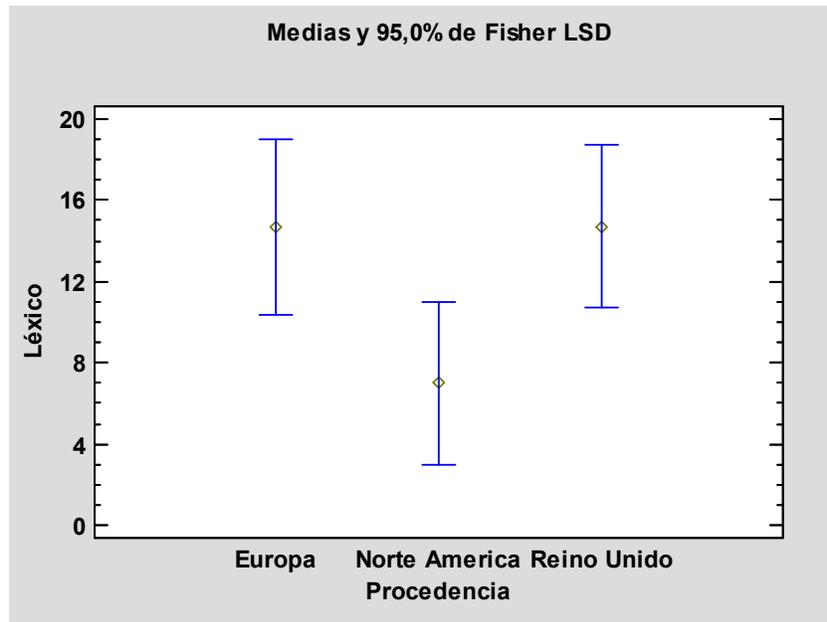
Gráfica 26. Procedencia vs. concentración de errores intralingüísticos.



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

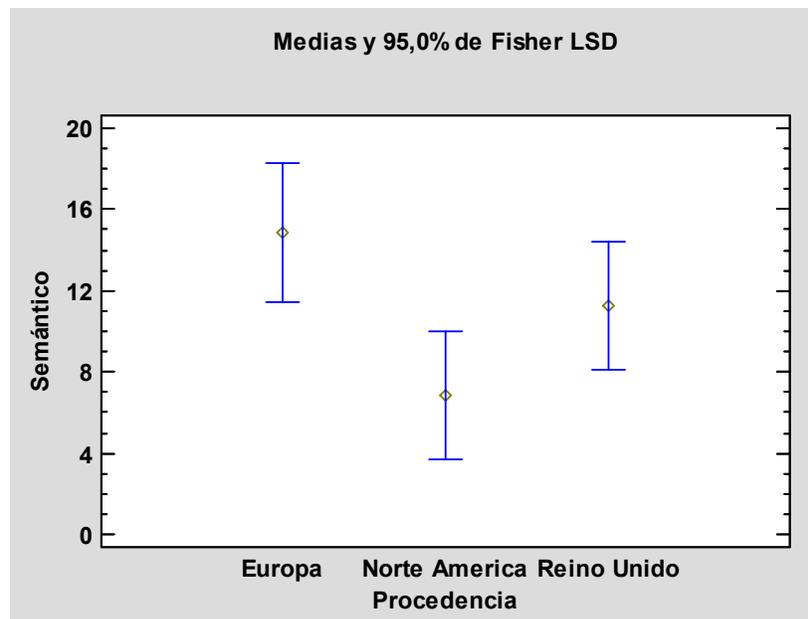
A nivel gramatical, encontramos especialmente una interesante tendencia a nivel léxico en la cual los estudiantes de Norteamérica tienen un mejor desempeño pues, como se observa en la Gráfica 27, los estudiantes provenientes de Europa y Reino Unido tienen una media más alta en desajustes a nivel léxico que los de Norteamérica.

Gráfica 27. Procedencia vs. concentración de errores léxicos.



Por último, en el caso de Europa (véase Gráfica 28), vemos que hay una mayor incidencia en errores de tipo semántico, es decir mayor confusión en el uso de diferentes significados. Lo que indica que los estudiantes que proceden de países no angloparlantes tienen más desajustes a nivel semántico.

Gráfica 28. Procedencia vs. concentración de errores semánticos.



Vemos entonces que, si bien el comportamiento de los grupos es bastante similar, encontramos pequeñas diferencias que caracterizan los grupos y que, a pesar de que el grupo Norteamérica y Reino Unido comparten la misma lengua materna, no son completamente homogéneos. Sin embargo, el observar una menor cantidad de errores en las producciones de las personas de Norteamérica nos lleva a pensar en lo que afirma

Fernández que es «[...] debido al grado de acercamiento lingüístico y sociocultural de cada uno de los grupos en lo que se refiere al español y a lo español. La mayor proximidad es factor de facilitación [...]» (1991, p. 278). En lo que se refiere a Europa, por un lado, el conjunto no posee estudiantes que provengan de un país con una lengua materna de origen latino, por lo que probablemente hay una cercanía mayor entre el inglés y el español a nivel lingüístico que el checo, el alemán o el holandés. Por otro lado, Estados Unidos y Canadá son mucho más cercanos al español a nivel sociocultural pues la influencia de la cultura latina en estas regiones es notablemente mayor que la que tiene España en Europa o Reino Unido.

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

Repertorio lingüístico

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

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

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

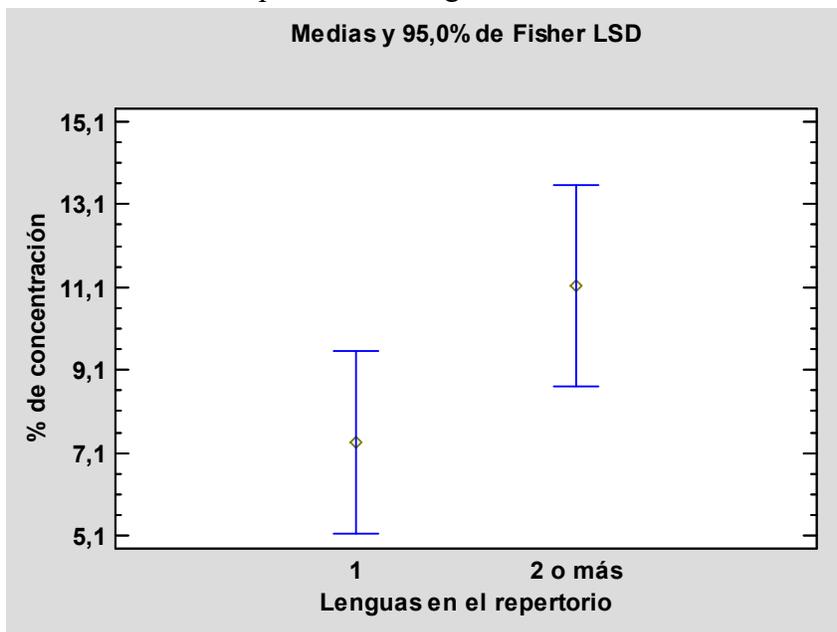
<i>Repertorio de lenguas</i>	<i>Recuento</i>	<i>Promedio</i>	<i>Desviación estándar</i>	<i>Coefficiente de variación</i>	<i>Mínimo</i>
1	11	38,0909	22,7	59,5943 %	12,0
2 o más	9	57,1111	18,7113	32,7629 %	23,0
Total	20	46,65	22,6467	48,5459 %	12,0

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

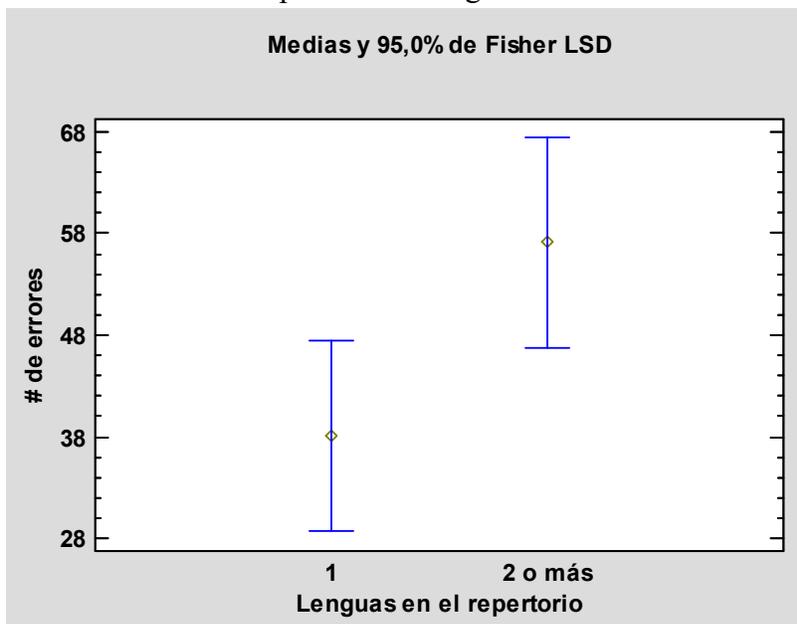
<i>Repertorio de lenguas</i>	<i>Máximo</i>	<i>Rango</i>	<i>Sesgo estandarizado</i>	<i>Curtosis estandarizada</i>
1	90,0	78,0	1,69494	1,07914
2 o más	79,0	56,0	-0,566513	-0,230839
Total	90,0	78,0	0,55101	-0,813253

Al comparar las medias, vemos una concentración mayor de desajustes en estudiantes que tienen dos o más lenguas en su repertorio como podemos apreciarlo en las Gráficas 29 y 30.

Gráfica 29. Repertorio de lenguas vs. concentración de errores.



Gráfica 30. Repertorio de lenguas vs. número de errores.

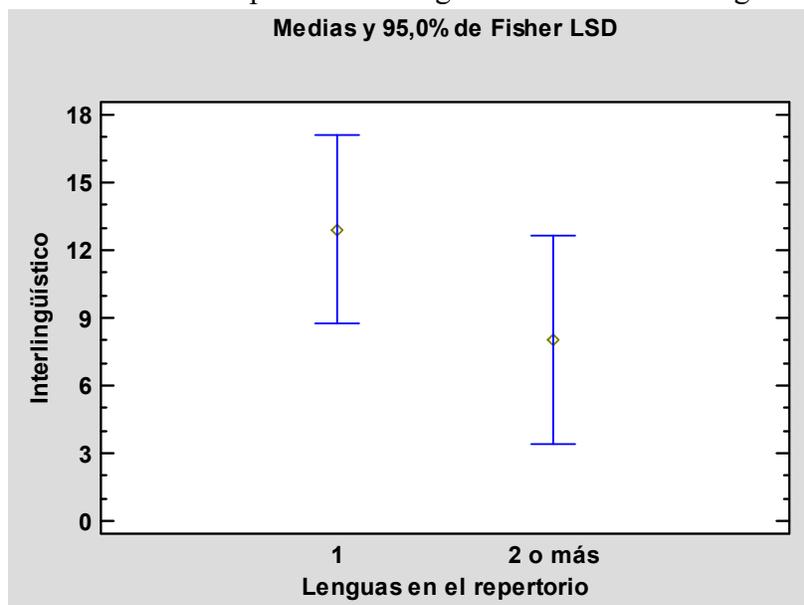


Como la diferencia entre las medias del número de errores es incluso mayor a la de la concentración de los errores, no es de extrañar que las gráficas de medias en cada uno de los niveles por criterio tengan una apariencia similar, aunque con pequeñas variaciones entre la distancia de las medias.

Sin embargo, en lo relacionado al criterio etológico-lingüístico fue interesante encontrar, como se muestra en la Gráfica 31, que los estudiantes con solo una lengua en su

repertorio tienen mayor cantidad de errores de tipo interlingüístico, una diferencia muy marcada teniendo en cuenta que las cifras generales tienden a ser completamente opuestas.

Gráfica 31. Repertorio de lenguas vs. errores interlingüísticos.



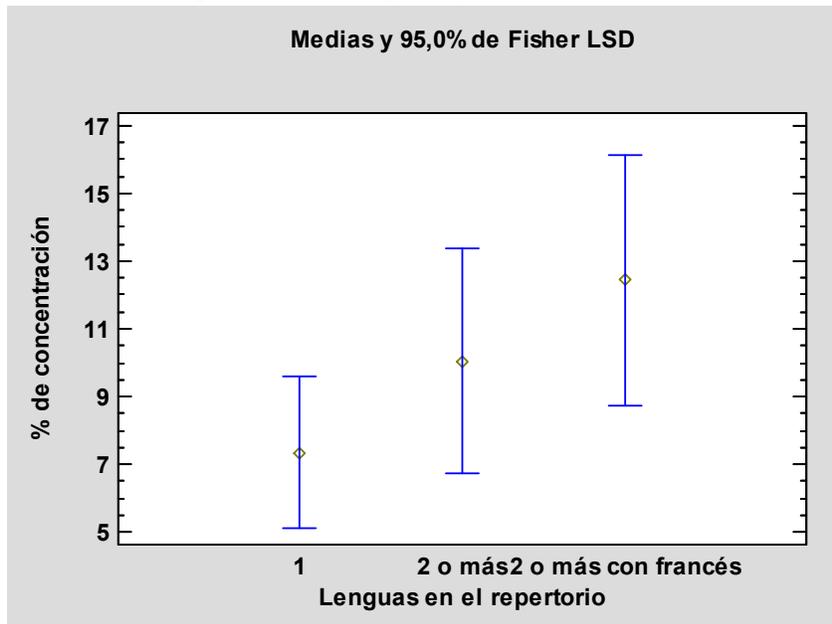
Como ya se mencionó anteriormente, esto puede deberse al desconocimiento por parte del investigador de las gramáticas de las otras lenguas en el repertorio de los estudiantes como holandés, alemán, checo, ruso o francés; aunque debemos matizar que, según lo expuesto por los estudiantes, todos, sin excepción, tenían una competencia alta en inglés. En cualquier caso, según los datos obtenidos observamos que los estudiantes con dos o más lenguas tienden a cometer más errores. Buitrago, Ramírez y Ríos (2011) dicen al respecto que:

Para el aprendizaje de las lenguas extranjeras, han insistido en el papel negativo de la lengua materna (L1), dado que interfiere en el proceso de aprendizaje/adquisición de la extranjera. La aparición aquí de la interferencia se extiende además a la situación multilingüe, en donde es posible encontrar hablantes de varias lenguas extranjeras (L2, L3) que continúan con el aprendizaje de otras (L4). (p. 725)

Básicamente quiere decir que, si un estudiante de español de nuestra muestra tiene más de una lengua en su repertorio de lenguas, estas también van a generar interferencia en su proceso de aprendizaje. Ahora bien, si en su repertorio el estudiante tiene lenguas con estructuras similares entonces se va a favorecer la interferencia, según Buitrago, Ramírez y Ríos (2011), “significa que la similitud de estructuras lingüísticas (no necesariamente con la lengua materna), favorecen la aparición de la interferencia” (p. 725).

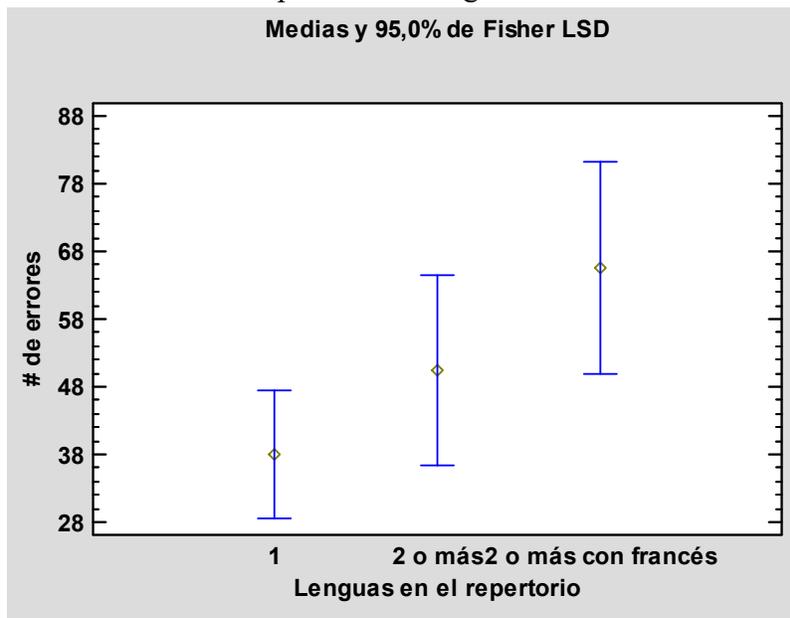
En nuestra muestra algunos cuentan con el francés en su repertorio de lenguas. En este sentido, si analizamos la Gráfica 32, veremos cómo los estudiantes que lo tienen (el francés) dentro de su repertorio reportan una media de errores un poco superior al resto.

Gráfica 32. Repertorio de lenguas (francés) vs. concentración de errores.



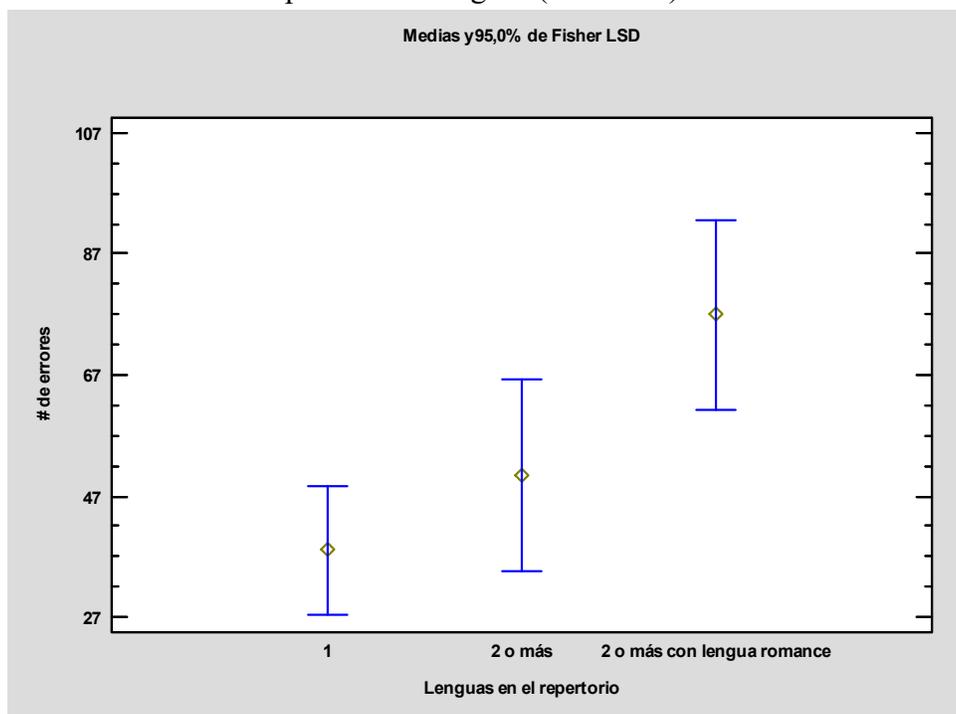
Es más, si miramos la gráfica de acuerdo al número de errores, la distancia entre las medias se incrementa (véase Gráfica 33).

Gráfica 33. Repertorio de lenguas vs. número de errores.



Esto resulta particularmente interesante si tenemos en cuenta que los datos que imputamos fueron precisamente los de una estudiante con portugués en su repertorio de lenguas la cual tenía un número de errores bastante por encima de la media; o sea, si incluyéramos su información en la Gráfica 33 junto con la información del francés, ya que son las dos únicas lenguas romances dentro del repertorio de lenguas de los estudiantes dentro de la muestra, la media se alejaría incluso más de los otros dos grupos como podemos ver en la Gráfica 34.

Gráfica 34. Repertorio de lenguas (romances) vs. número de errores.



Esto nos invita como Escuela a pensar que es necesario estar mejor preparados para los problemas generados por lenguas de origen latino que otros estudiantes pueden saber como francés, portugués o italiano, entre otras. Así mismo, nos impela a la búsqueda de estrategias que permitan que el estudiante diferencie las estructuras propias del español y las de las lenguas romances que hacen parte de su repertorio. Como investigadores – y como Escuela –, se hace importante mencionar en esta instancia de la investigación que nunca antes habíamos centrado la mirada en este aspecto y que, por el contrario, creíamos que los estudiantes que tenían lenguas romances en sus repertorios presentaban un desempeño mayor que los que no. Este refleja que, como se ha dicho antes, es útil para el contexto específico de aplicación de esta investigación-acción-educativa, implicará, por ejemplo, que busquemos ofrecer estrategias diferenciadas y con técnicas específicas desde la gramática contrastiva como una opción para remediar la evidente dificultad que representa la escritura en lengua española para los hablantes de una lengua romance.

El caso de la estudiante ocho

Tal como se ha mencionado a lo largo de este capítulo, la estudiante ocho, si bien está muy por encima del promedio en cuanto a cantidad y concentración de errores. Es interesante mostrar este caso ya que confirma algunas de las hipótesis generadas en este capítulo. Esta estudiante empezó su proceso de aprendizaje a finales de febrero del año 2020 en la escuela Spanish Adventure de manera presencial y tuvo que volver a su país por causa de la pandemia y actualmente se encuentra tomando clases en línea.

En primer lugar es una hablante de una lengua latina: Antes de llegar a estudiar español a Colombia, la estudiante había estado por algunos meses estudiando portugués en

Brasil, por lo que, a la hora de hablar español, tenía una marcada influencia del portugués que, aunque actualmente es mucho menor, aun la conserva a la hora de hablar. Esto se puede deber, según Malinowski (2000, p. 495) a la inmediatez en el tiempo del proceso de aprendizaje de una lengua con respecto a otra, es decir la interferencia de una primera lengua adquirida como lengua extranjera sobre otra en proceso de adquisición.

En segundo lugar, la estudiante expresa una abierta preferencia por la expresión oral, en la cual ha mejorado drásticamente desde el comienzo de su proceso de aprendizaje, pues constantemente quiere saber la forma en la que lo diría un local. Al preguntarle sobre otros aspectos o eventos de su vida que considera importantes en el desarrollo de sus capacidades lingüísticas, gramaticales e idiomáticas, ella contestó que «En mi opinión, es muy importante hablar con mucha gente en el idioma que quieres aprender. En esta forma, vas a escuchar muchos acentos y ritmos diferentes, y acostumbrarías la forma que la gente habla realmente (por ejemplo - 'se me olvidó' en vez de 'lo olvidé'). Como se ve, ella busca constantemente aprender la jerga local y el tono en el que sonaría más natural su discurso. Empero, su desempeño escrito no refleja su desempeño oral pues se comunica bastante bien. Adicional a lo anteriormente mencionado, la estudiante ocho ha tenido una práctica muy constante de la lengua debido a que tiene un novio colombiano con el que a menudo practica su español.

La biografía lingüística de esta estudiante, quien es menor de 24 años, se caracteriza por tener como lengua materna el inglés original de Suráfrica y cuyos padres también nacieron en el mismo lugar. En la escuela en Suráfrica, tomó 2 años de clases de francés, pero manifiesta que ya lo ha olvidado todo, a los 12 años se mudó a vivir a Australia con sus padres y entonces tomó clases de chino hasta los 18 años. Ella lo expresa de la siguiente manera: «Si, cuando era niña, aprendía italiano y francés en la primaria por 2 años, pero se me olvidó todo. Durante bachillerato aprendí Chino desde 12 años hasta 18».

Actualmente considera que puede comunicarse en dos lenguas además de su lengua materna, es decir, la estudiante solo tiene en su repertorio lingüístico consciente el portugués y el español además de su lengua materna que, como ya se ha mencionado, es el inglés. Estudió en la universidad producción cinematográfica y actualmente dirige dos canales de YouTube uno en inglés y otro en portugués donde sube constantemente contenido pues como manifiesta su trabajo es en redes por lo que dedica a escribir en su lengua natal entre 5 y 9 horas a la semana. Esto apoya la idea de que entre más desarrollada la destreza de la escritura en otras lenguas influye en la interlengua escrita del estudiante.

En su interlengua escrita manifiesta algunas de las características discutidas en los subcapítulos anteriores, por ejemplo el hecho de tener en su repertorio lingüístico más de una lengua diferente a la materna y que esta lengua sea precisamente una lengua romance como el portugués esto es importante puesto que como nos lo explica Chandrasekhar (1982, p. 95):

Supongamos que el aprendiz tiene cierto dominio de las lenguas A, B, C, D y E y que, en la actualidad, se halla aprendiendo la lengua F, siendo la A su lengua materna... la lengua del aprendiz percibe enseguida la lengua F –según los

principios gestálticos— y organiza lo que está aprendiendo de acuerdo con un patrón definido. Si la nueva lengua tiene mayor semejanza con una de las lenguas que no sea su lengua materna... digamos con la lengua C., entonces el proceso de la transferencia se da de la lengua C...” (citado por Buitrago, Ramírez y Ríos. 2011, p. 725)

Si bien la información de esta estudiante estaba por fuera de los datos generales, la información sobre la estudiante apoya las hipótesis planteadas anteriormente pues se explica de cierta manera bajo la luz de la información planteada en este estudio que esta estudiante sea la que tiene mayor cantidad de errores. Así pues es evidente la influencia conjunta que marcan el inglés y el portugués en su interlengua escrita como se nota cuando escribe «Ahora se me olvidó casi todo mi chino pero balo portugués y español en un nivel intermedio. Quiero aprender todas las lenguas latinas como francés y italiano» En palabras como *chines* o *lingas* no queda claro si la interferencia viene del inglés o del portugués o más bien como se ha mencionado anteriormente en el presente estudio una influencia conjunta que le dan características particulares a la interlengua de esta estudiante o en palabras como *quero* o *balo*, donde la interferencia es claramente del portugués.

Un ejemplo que podemos ver en su texto cómo una influencia que viene de la escritura en portugués e inglés afecta a la estudiante en su contexto específico es: «Ya he aprendido en buena parte a hablar portugués. Entonces, eso me ayudó mucho con Español» el uso de la «j» en vez de la «y» se explica porque el sonido de la letra «y» en la variante del español de Colombia, que es de donde son su novio y su profesor de español por lo tanto es la variable de español con la que ella está familiarizada, tiene el mismo sonido de la «j» en inglés y portugués por lo que los escribe en la forma que escribiría dicho sonido en esas lenguas. Teniendo en cuenta la marcada preferencia que tiene la estudiante a mejorar sus habilidades de expresión oral entonces no es raro ver «ajuo» en vez de ayudó pues en lengua hablada en español la letra d intervocalica tiende a volverse sorda.

El caso de la estudiante 8 es importante pues a pesar de no hacer parte del análisis general sirve como ejemplo de las discusiones allí planteadas por lo que estamos de acuerdo con Pardo cuando asevera que «It can be said that the results from Error Analysis are a big source of data that can be used to do better teaching practices and more accurate materials according to the student's needs¹³» (2019, p. 240).

¹³ Se puede decir que los resultados del Análisis del Error son una gran fuente de información para mejorar las prácticas de enseñanza y hacer materiales más acordes a las necesidades de los estudiantes. (traducción propia)

El presente capítulo tenía como objetivo principal problematizar los resultados obtenidos a la luz de la literatura consultada y las lecturas sobre las posibles implicaciones curriculares que tienen estas discusiones para la escuela Spanish Adventure. Aunque se explicitará luego, es importante para nosotros enfatizar en las limitaciones y pretensiones del presente estudio. Es más, por la naturaleza de la presente investigación-acción-educativa, esperamos que lo aquí expuesto sirva de insumo para transponer más que para generalizar los datos obtenidos. Así mismo, terminamos haciendo hincapié en que lo discutido en este capítulo servirá de insumo para establecer ciertas estrategias o planes de acción para enfrentar mejor al estudiantado que llega a Colombia y específicamente al municipio San Carlos, Antioquia.

Conclusiones

El presente trabajo se hizo con el objetivo de analizar el desempeño de estudiantes de la escuela *Spanish Adventure* ubicada en el municipio de San Carlos – Antioquia en procesos de producción escrita en contraste con su perfil demográfico y de aprendizaje. Debido al carácter exploratorio del estudio, este no busca hacer ningún tipo de generalizaciones, de hecho, por su naturaleza dirigida hacia la acción-educativa busca mejor pensarse como una exploración que podría ser transferible a otros contextos. Para alcanzar el fin antes expuesto, se utilizó una metodología de investigación mixta: cualitativa y cuantitativa. En primer lugar, se aplicó una prueba escrita a los estudiantes y posteriormente se les envió una encuesta que recolectaba información demográfica y de aprendizaje. Una vez recolectadas las producciones escritas de los estudiantes, procedimos a hacer el marcaje y conteo de los errores para luego hacer un contraste con la información obtenida en la encuesta y, finalmente, por medio de métodos de la estadística descriptiva e inferencial, analizamos las variables que presentaron mayor variación o en las que se observó un comportamiento particular. En el presente apartado, buscamos presentar algunas conclusiones de lo obtenido, enfatizamos que estas conclusiones serán, de hecho, uno de los insumos preliminares hacia una renovación curricular en la Escuela, pero, al mismo tiempo, se han convertido en un insumo primordial para la formación de los investigadores involucrados en el proceso; además de aportar algunas conclusiones, explicitaremos las limitaciones más prominentes que se observaron durante el proceso y estableceremos algunas líneas de investigación o de profundización futuras en las que eventualmente podremos o se podrá seguir trabajando en el área de estudio específica de la didáctica del español como lengua adicional.

Para cumplir con nuestro objetivo principal de analizar el desempeño de los estudiantes de ELE en modalidad virtual de la escuela *Spanish Adventure* ubicada en el municipio de San Carlos (Antioquia, Colombia) en procesos de producción escrita en contraste con su perfil demográfico y de aprendizaje, primero que todo identificamos los errores en las producciones escritas, de carácter comunicativo, de un grupo específico de estudiantes de diferentes orígenes y con perfiles biográficos variados; después categorizamos los errores realizados por estos estudiantes dependiendo del tipo y recurrencia que tuvieran y la incidencia en el proceso comunicativo específico; luego contrastamos los errores encontrados con el perfil demográfico de los estudiantes; y, finalmente, tratamos de crear un marco explicativo o interpretativo práctico a partir de lo encontrado para, con miradas o aportes de los principios de la investigación acción educativa, evidenciar el impacto específico en el público de la escuela antes mencionada.

No cabe duda de que cada estudiante es un universo diferente con un recorrido lingüístico propio y, al tener una nueva lengua meta, todo ese universo lingüístico interpreta esa nueva lengua de manera que hace analogías e hipótesis que pueden resultar en un afortunado acierto o en un no menos afortunado “error” que gracias a los cambios de significado que ha adquirido la palabra en el campo de la enseñanza de lenguas le han dado

connotaciones positivas que se consolidan cada vez más en el área. Este trabajo es un estudio preliminar sobre aprendizaje y enseñanza de idiomas en el oriente antioqueño. Además, muestra una cierta practicidad para repensar las dinámicas curriculares, pues pocos trabajos persiguen un objetivo pragmático que puedan estar realmente al servicio de la sociedad o del investigador.

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

A la luz de los datos obtenidos en el criterio etiológico-lingüístico podemos confirmar lo que dice Fernández (1991, p. 10) sobre el hecho de que los errores producto de la interferencia de la lengua solo representan un máximo de 33 % de total de errores producidos por los estudiantes y en nuestra investigación solo alcanza el 24 %. En el criterio gramatical, los errores más recurrentes fueron los de tipo ortográficos con 377 recurrencias seguidos de los de léxico con 272 y los semánticos con 239. En cuanto al criterio comunicativo, encontramos lo que podríamos decir en general un buen desempeño puesto que casi ningún error afectaba notablemente la comunicación. Además, el objetivo comunicativo se cumplió en casi todos los casos excepto en la estudiante ocho quien en vez de escribir un texto con las características dadas parecía más bien respondiendo un cuestionario. En este sentido, concluimos que deberíamos establecer estrategias para centrarnos, al momento de descubrir el origen de los errores o correcciones de nuestros estudiantes en la Escuela, en elementos diferentes al criterio de interferencia.

A partir de la discusión planteada en el análisis podemos concluir que, según lo encontrado en la comparación del desempeño de los estudiantes según su percepción de dificultad, notamos una tendencia desde lo cognitivo a esforzarse más cuando se considera que algo es difícil. Así mismo, respecto a la procedencia, pudimos llegar a que no solo la lengua de origen, sino el lugar de origen influyen en el desempeño del estudiante a nivel escrito según nuestra muestra, obsérvese la diferencia entre los anglosajones estadounidenses y los anglosajones británicos. Además, de acuerdo con los datos estadísticos de este estudio, las personas de nuestra muestra con más lenguas en su repertorio tienden a cometer más errores... ¿por qué? Si bien no podemos identificar fácilmente interferencia de otras lenguas, tampoco podríamos reducirnos a pensar que solo una de estas estructuras va a interactuar con la lengua meta del estudiante pues varias estructuras podrían interactuar con esta principalmente y, cómo podemos ver en nuestros datos, aquellas estructuras que sean más parecidas a la lengua meta. No obstante, no

tenemos suficiente información para seguir por esa reflexión de forma contundente y definitiva.

En esta misma línea de sentido, vale la pena reflexionar sobre el verdadero papel que cumple la interferencia o trasferencia en el proceso de aprendizaje de un idioma pues las construcciones de los estudiantes no son otra cosa que producto de las asimilaciones que hace el estudiante de su lengua meta a partir de las estructuras de otras que ya conoce. También, pudimos ver cómo nuestros datos apuntaban a que una mayor proximidad lingüística y sociocultural evidencia un mejor desempeño escrito, en parte por lo indicado por Fernández (1991, p. 378).

Una de las variables que queríamos revisar en este estudio era precisamente la influencia que podría tener la relación con la escritura en lengua materna con las habilidades de escritura en la lengua meta, en este caso español. No pudo más que sorprendernos que, a mayor cantidad de horas dedicadas a la escritura en lengua materna semanalmente, los estudiantes presentaron mayor cantidad de errores en su producción escrita en español. A la luz de la información y los datos recolectados en esta investigación, podríamos deducir que es precisamente el hecho de que tienen más interiorizadas las estructuras lingüísticas escriturales en lengua materna que presentan una mayor interferencia en sus producciones escritas en lengua meta. Para terminar, teniendo en cuenta que las diferencias más significativas se encuentran en las personas que tienen relación más estrecha con la escritura en lengua materna como personas con profesiones relacionadas con la escritura y personas que dedican mucho tiempo a la escritura en lengua materna, vale la pena preguntarse entonces si esto se debe a una más marcada interferencia de la escritura en lengua materna debido a que se tienen las estructuras más interiorizadas.

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

Limitaciones

Las limitaciones a las que estuvo sujeta la investigación fueron variadas, principalmente teniendo en cuenta que al inicio y planteamiento de la tesis no estaba contemplada una pandemia mundial por lo que se esperaba contar con estudiantes presenciales en la escuela Spanish Adventure, pero debido a todos los cambios en el año 2020 se hizo con ex estudiantes de la escuela y estudiantes de la modalidad virtual. A nivel teórico fue difícil encontrar estudios locales en el área puesto que las investigaciones en el área de aprendizaje y enseñanza de idiomas en Colombia aún son incipientes. A nivel metodológico como se mencionó antes la falta de conocimiento de otras lenguas en los repertorios de los estudiantes, así como conocimientos más especializados en lingüística contrastiva. También, debido al tamaño de la muestra, fue difícil hallar ciertas variables e

hipótesis propuestas en un inicio como la procedencia, teniendo finalmente que agrupar a los estudiantes por subgrupos geográficos más grandes, p. ej. En la marcación de los errores, a veces era difícil determinar el tipo de error pues un error podría pertenecer a categorías diferentes y determinar cuál era mejor dependía del conocimiento de las intenciones del estudiante que son difíciles de conocer o incluso de la forma en que se corrige el error, para este caso, optamos por escoger una opción viable en acuerdo con el asesor.

En lo que se refiere a los resultados y el análisis, si bien hay una centralización en la información de tipo cuantitativo, la parte cualitativa también fue esencial en todo el proceso investigativo principalmente en la construcción, implementación y análisis de los datos, esta se consideró como el elemento que guiaba, era transversal. Finalmente, no se pudo incluir mucha información en el análisis sobre las variables demográficas de edad y género debido a que la muestra fue seleccionada de manera aleatoria e intencionada, como se menciona en el capítulo de Metodología.

Lineas futuras de investigación

Este trabajo fue pensado como una herramienta que pueda servir como modelo para analizar el desempeño de los estudiantes y de esa manera poder sacar un perfil del estudiante que permita el desarrollo, evaluación y transformación de los planes curriculares hacia un mejoramiento de la oferta académica y de la calidad educativa de instituciones pequeñas al servicio de la enseñanza y aprendizaje de ELE. Si bien el modelo que plantea esta investigación no es perfecto, sí da algunas luces de la dirección que deben llevar este tipo de investigaciones que deben propender por la comprensión de un perfil de estudiante local, a nivel de escuelas y municipios, o regional, a nivel de departamento.

Por otro lado, nos surgen diferentes preguntas que podrían plantear futuras líneas de investigación como, por ejemplo, el papel real de las lenguas que hay en el repertorio del estudiante en el aprendizaje de una nueva lengua, sin reducir esto a la mera interferencia o transferencia pues las estructuras gramaticales de cada lengua van a intentar interpretar la nueva lengua interactuando de diversas maneras y formando estructuras que vienen de todo un proceso cognoscitivo que pone en dialogo las diferentes estructuras gramaticales y conocimientos socioculturales. También sería interesante un estudio en esta línea para comprobar la relación del número de lenguas con la cantidad de errores teniendo en cuenta la cantidad exacta en el repertorio lingüístico de los estudiantes. Así mismo, una línea de investigación que indague por la influencia o interferencia de una lengua, pero centrados en las habilidades de escritura. Hablamos de una interlengua escrita con influencia no solo de la gramática sino de la escritura en lengua madre y otras lenguas. Y, finalmente, investigaciones que indaguen sobre el desempeño de los estudiantes a otros niveles de la lengua como hablar, leer, escuchar, interactuar o mediar.

Sería importante iniciar un estudio similar, pero de carácter diacrónico, que permita tomar una radiografía de las interlenguas de los estudiantes en diferentes momentos de su desarrollo implicando diversos retos investigativos y curriculares. Es más, sería interesante

plantear estudios con metodologías alternativas como un estudio desde las narrativas o un estudio biográfico, entre otros, para así tener una mejor mirada de lo que sucede con el contexto de los estudiantes.

Implicaciones personales e institucionales

A nivel personal, me gustaría citar las palabras de Fernandez (1995, p. 214) cuando dice:

Concluimos recordando aquello de que «errar es humano» ya que es nuestra forma de aprender; los errores son estrategias, ensayos, pasos necesarios para aprender y son guiños que se nos hacen al profesor, al investigador y al mismo aprendiz para indicarnos por dónde y cómo se camina, así como para señalarnos dónde radican las dificultades reales. «Todo error es principio de otra verdad»

En este recorrido, siento que todo esto me ha permitido como investigador y profesor reflexionar desde la práctica investigativa y docente, comprender a los estudiantes como participantes de un proceso dialógico y no como simples receptores de información y de esa manera resaltar la importancia de acercarse al perfil de los estudiantes para contrastar su desempeño con sus realidades y sus percepciones no solo para la construcción de planes curriculares y de ofertas académicas holísticas, constructivas y coherentes, sino también para una constante formación que permita estar mejor preparado para enfrentar las dificultades que surgen al enseñar o aprender un nuevo idioma.

A nivel institucional, me gustaría enumerar los retos y posibilidades que se abren luego de la finalización de este trabajo de grado, el cual me gustaría enfatizar en que es un primer acercamiento, una reflexión hacia lo que sigue para mí desde mi perfil y desde mi rol actual:

1. Realizar un replanteamiento de los objetivos y actividades de la escuela con respecto al desarrollo de las destrezas secundarias (lectura y escritura) de los estudiantes.
2. Hacer una evaluación de las practicas 1 a 1, reestructuración de las mismas de tal manera que se dedique un tiempo específico de las prácticas para trabajar en la mejora de las competencias relacionadas con la escritura, sobre todo según las necesidades e intereses particulares de cada estudiante.
3. Fortalecer la investigación institucional de manera que se pueda hacer una evaluación y transformación constante de los procesos educativos de la institución.
4. Investigar el desempeño de los estudiantes en las otras destrezas, además hacerlo en los diferentes niveles para tener una percepción más amplia del estado de la interlengua en general del estudiante y no solo su interlengua escrita.
5. Hacer investigación diacrónica del desempeño de los estudiantes que permitan mejorar la práctica docente hacia una constante evaluación del currículo, las técnicas, los enfoques y los materiales que se utilizan en la institución.

Referencias

- Adamzik, K. y Roos, E. (2002). Biografie Linguistiche – Biographies Langagières – Biografías Linguísticas – Sprachbiografien. *Bulletin VALS-ASLA* 76 VII. https://doc.rero.ch/record/11876/files/bulletin_vals_asla_2002_076.pdf
- Adiani H., Leighton G. y Schlüter R. (2011). El turismo idiomático como industria cultural. Estado de la cuestión en la Argentina. *Revista Geográfica de América Central*, 1-12
- Afifi, D. (2018). L'analyse des erreurs en production écrite chez les apprenants arabophones en classe de FLE. En *Anales de Filología Francesa*, 26, 279-293. <https://revistas.um.es/analesff/article/view/analesff.26.1.352441>
- Alexopoulou, A. (2010). La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 9, 1-8. <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/157/129>
- Arcos, M. E. (2009). *Análisis de errores, contrastivo e interlengua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y-o ausencia de ella* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid – España. <https://eprints.ucm.es/9544/1/T31053.pdf>
- Buitrago, S. H., Ramírez, J. F. y Ríos, J. F. (2011). Interferencia lingüística en el aprendizaje simultáneo de varias lenguas extranjeras. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 721-737.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press.
- Creswell, J. (2011). *Educational Research*. Pearson.
- Corder, S. P. (1967). The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, 161-170. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED019903.pdf>
- Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 9(2), 147-160. <https://doi.org/10.1515/iral.1971.9.2.147>
- Corder, S. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- De Alba, V. (2009). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: Algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5. https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5316e9a63dc81.pdf
- Díaz, A. M. (2016). Estado del arte del español como lengua extranjera (ELE) en Bogotá: cursos de ELE que nacen y se hacen. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación* 7 (1), 173-193. <https://doi.org/10.18175/vys7.1.2016.09>
- Duolingo. (5 de mayo del 2016). *Which countries study which languages, and what can we learn from it?* <https://blog.duolingo.com/which-countries-study-which-languages-and-what-can-we-learn-from-it/>
- Durán, N. (2011). Exploring gender differences in the EFL classroom. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 1(8), 123-136.

- Escamilla, I. I. (2018). Análisis de errores de la interlengua fónica de coreanos aprendices de español (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, España.
<https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/666727/iieo1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Faerch, C. y Kasper, G. (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. Longman.
- Fernández, S. (1991). Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.
- Fernández, S. (1995). Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 7, 203 - 216.
<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9595110203A>
- Ferreira, C. C. (2005). La lingüística contrastiva y el proceso de enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera. En Actas del II simposio José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Río de Janeiro.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2005/15_ferreira.pdf
- Ferreira, A. y Elejalde, J. (2017). Análisis de errores recurrentes en el Corpus de Aprendices de Español como Lengua Extranjera, CAELE. *Revista brasileña de lingüística aplicada* [en línea], 17(3), 509-538.
- Ferreira, A., Elejalde, J, y Vine, A. (2014). Análisis de Errores Asistido por Computador basado en un Corpus de Aprendientes de Español como Lengua Extranjera. *Revista signos*, 47(86), 385-411.
- Ferreira, A., y Kotz, G. (2010). ELE-Tutor Inteligente: Un analizador computacional para el tratamiento de errores gramaticales en Español como Lengua Extranjera. *Revista signos*, 43 (73), 211-236.
- Franceschini, R. (2001). Sprachbiographien randständiger Sprecher. En Rita Franceschini (ed.), *Biographie und Interkulturalität: Diskurs und Lebenspraxis*, Tübingen: Stauffenburg, 111-125.
- García, X. (2007). El lugar de la pronunciación en la clase de ELE. In Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño 27-30 de septiembre de 2006 (pp.871-888). Universidad de La Rioja.
- Gómez, H. (2012). La teoría del análisis de errores y su aplicación de la enseñanza de las lenguas. *Revista Universidad EAFIT*, 29(92), 39-46.
<https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/1425>
- Hernández, R. (2014). Metodología de la investigación 6.^a edición. Interamericana Ediciones.
- Herrero, A. y Andión, M. A. (2011). La enseñanza de la fonética del español a hablantes de Escocia e Irlanda del Norte. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 47, 28-64. <http://www.ucm.es/info/circulo/no47/herrero.pdf>

- Instituto Cervantes. (2019) El español: una lengua viva.
https://www.cervantes.es/imagenes/File/espanol_lengua_viva_2019.pdf
- James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use. Exploring Error Analysis*. Longman.
- Lennon, P. (1991). Error: Some Problems of Definition, Identification, and Distinction. En *Applied Linguistics*, 12(2), 180-196. <https://doi.org/10.1093/applin/12.2.180>
- Llach, M. P.A. (2005). La competencia pragmática y los errores pragmático-léxicos en la clase de ELE. In Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE. Oviedo
- Londoño, D. A. (2008) Error Analysis in a Written Composition. *Issues in Teaching and Professional Development*, 10(1), 135-146.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902008000200008
- Lozano, G. y Ruiz, J. P. (1996). Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos. *MarcoELE*, 9, 127-155.
http://www.marcoele.com/descargas/expolingua1996_lozano-ruiz.pdf
- Maati, H. (2013). El enfoque comunicativo: una mejor guía para la práctica docente. En *Actas del IV taller de profesores de español de Orán "ELE e interculturalidad"*, Argelia, 112-120.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/16_beghadid.pdf
- Macaire, D. (2015). Investigación-acción y didáctica de las lenguas: del posicionamiento del investigador a una postura de investigación. J. F. Zuluaga y A. Arroyave (Trads.). *Rastros Rostros*, 17 (31), 145-152. <http://dx.doi.org/10.16925/ra.v17i31.1097>
- Malinowski, M. P. (2000). Interferencias de una segunda lengua en el estudio del español como lengua extranjera en estudiantes polacos. En *Actas del XI Congreso Internacional ASELE*, Zaragoza, España, del 13 al 16 de septiembre, 493-496.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0493.pdf
- Moreno, A., y Wilde, J. (2009). Tipos de errores en el habla de alumnos flamencos en el aprendizaje de ELE. *MOSAICO (BRUXELLES)*, 23, 19-22.
- Navarro, R. (1999). Análisis de errores en el marco de la lingüística contrastiva. En *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, 481-490.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/766415.pdf>
- Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners. *IRAL*, IX(2), 115-123. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED026639.pdf>
- Osorio, A. (2019). *Estudio exploratorio del error gramatical en la comunicación escrita de aprendientes de ELE en la ciudad de Medellín* (Trabajo de grado). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Palapanidi, K. (2011). Los errores léxicos intralingüales semánticos en la producción escrita de los aprendientes griegos de español. *Revista Nebrija*, 9.
<https://www.nebrija.com/revista-linguistica/los-errores-lexicos-intralinguales->

[semanticos-en-la-produccion-escrita-de-los-aprendientes-griegos-de-espa%C3%B1ol.html](#)

- Pardo, M. V. (2019). *Error Analysis in a Learner-Written Corpus from Spanish Speakers EFL Learners: A Corpus-Based Study* (Tesis doctoral). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Pištnjnat T. y Krstić K. (2013). Análisis de errores en el aprendizaje del español por alumnos que tienen como lengua materna el serbio. *Colindancias: Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central*, 4, 393-404.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5249328.pdf>
- Porquier, R. (1974). *Analyse d'erreurs en français langue étrangère : études sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez les adultes anglophones* (Tesis doctoral). Universidad de París, VIII – Vincennes, Francia.
- Rigamonti, D. (2006). *Problemas de Lingüística de la adquisición y enseñanza del E/LE en italófonos*. Led: Edizione Universitarie di Lettere Economia Diritto. Libro digital: <https://www.ledonline.it/ledonline/rigamonti/Rigamontiproblemas.pdf>
- Ruiz, M. C. (2009). El aprendizaje de una lengua extranjera a diferentes edades. *Espiral: Cuadernos del profesorado*, 2(3), 98-103.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2898384.pdf>
- Saeed, A., Ghani, M., y Ramzan, M. (2011). Gender Difference and L2 Writing. *International Research Journal of Arts and Humanities*, 39(39), 29-40.
- Sanchez, V. y Larrús, P. (2012). La producción escrita de estudiantes bilingües de español: Relación entre biografía lingüística y desempeño discursivo. *Anuari de Filologia: Estudis de Lingüística*, (2). 17-32.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4199981.pdf>
- Sánchez, J. (2003). *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/ELE*. Ediciones de la Universidad de Salamanca. Libro digital: <https://www.redined.educacion.es/xmlui/bitstream/handle/11162/188385/TD-S%C3%A1nchezIglesias.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sanz, A. (2011). El error de léxico en la enseñanza de ELE: un análisis subléxico. Análisis del error Estudio de caso evaluación de los resultados del taller de escritura del nivel avanzado de español para extranjeros. *Revista Electrónica de Didáctica*. (2)
- Santos, I. (1992). *La enseñanza de segundas lenguas. Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes de español cuya lengua nativa es el serbo-croata* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.
- Seitova, M. (2016). Error Analysis of Written Production: The Case of 6th Grade Students of Kazakhstani School. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232, 287-293.
<https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S187704281631254X?token=C980FC38751C6CF60569483B2455AC8434F3068548BF475BD9717EFEB9CF880CEE0C9B737AE0DC53AC6C2F2345C47190>

- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *Product Information International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209-241.
<https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Séré, A. (2006). Intercambios universitarios: ¿continuidad y/o ruptura? Análisis de biografías lingüísticas. *Encuentro*, 16, 95-109.
- Sundari, H., Febriyanti, R y Saragih, G. (2018). Using Task-based Materials in Teaching Writing for EFL Classes in Indonesia. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 7(3), 119-124. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.7n.3p.119>
- Torijano, J. A. (2011) De la expresión oral a la producción escrita en la enseñanza de las segundas lenguas. *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, 2, 887-902.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0887.pdf
- Vázquez, G. (1992). *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Peter Lang.
- Vázquez, G. (2009). El concepto de error: estado de la cuestión y posibles investigaciones. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5. https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_53199a284ec8f.pdf
- White, E. y Luppi, S. (2010). *Aportes teórico-prácticos para docentes de lenguas extranjeras: la Producción Escrita en Lengua Extranjera*. Ministerio de Educación del Gobierno de la ciudad de Buenos Aires, Certificados en Lenguas Extranjeras. Libro digital:
https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/apuntes_teorico_practico_white_luppi.pdf
- Wolf-Farré, P. (2018). El concepto de la Biografía Lingüística y su aplicación como herramienta lingüística. *Lengua y Habla*, 22, 45-54.
<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/lenguayhabla/article/view/12795>
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research Design and Methods*. Sage.

Anexos

Anexo 1. Instrucciones para la tarea comunicativa.

<https://drive.google.com/file/d/1gTDMHtczuP7IEl4jqcbryRhwo4YREJgE/view?usp=sharing>

Anexo 2. Guía de la encuesta.

https://drive.google.com/file/d/1Hbn3R_DTN1ppt3J2TisoWJgY-eP2nJCw/view?usp=sharing

Anexo 3. Consentimiento informado.

<https://drive.google.com/file/d/1RgNSCqKTM2mUGGzx1Qu0n6Z-yZxy8WLB/view?usp=sharing>

Anexo 4. Correos enviados a estudiantes.

https://drive.google.com/file/d/1MExwpvGuXF8MU8zG3gwa_B7RUyiR-60x/view?usp=sharing

Anexo 5. Tabla de resultados.

https://drive.google.com/file/d/1DCm1sWzb0mKeCwDirXvsiuTyV2u_Zlk8/view?usp=sharing

Anexo 6. Encuesta.

https://docs.google.com/forms/d/11jkVBP7_v4vo8cl_az8ORVVVrjom10b3leITzPINYw8/edit?usp=sharing

Anexo 7. Cronograma.

<https://drive.google.com/file/d/1JyyHC4T6m1AD9-XWvb4i2VxCjsi7tzb8/view?usp=sharing>

Anexo 8. Corpus

<https://drive.google.com/drive/folders/1EtYFfLmAVslGopaXdqIUTixToP42rUxa?usp=sharing>