

**República Argelina Democrática y Popular**  
**Ministerio de la Enseñanza Superior y de la Investigación Científica**  
**Universidad Abou Bakr Belkaid -Tlemcen**

**Facultad de Letras y Lenguas**  
**Departamento de Francés**  
**Sección de Español**

Trabajo de fin de Máster en  
“Didáctica”

***La interlengua de los alumnos argelinos  
en el nivel básico de español como lengua  
extranjera***

**Presentado por:**

Sñrta. BENHABI amina

**Bajo la dirección de:**

Sñra. A BENZAADA GUENAU

Sñr. DJILALI KHANFOUSSIA a. halim

**Miembros del tribunal:**

- |                           |     |            |                        |
|---------------------------|-----|------------|------------------------|
| 1. Sñrta. BOUTALEB Fatima | MAA | Presidenta | Universidad de Tlemcen |
| 2. Sñra. BENZAADA Amaría  | MCB | Directora  | Universidad de Tlmecen |
| 3. Sñr. RAFAI. Naïmi      | MAA | Vocal      | Universidad de Tlemcen |

Curso académico

2014-2015

# Dedicatoria

*Este proyecto está dedicado a las personas que más me han influenciado en mi vida  
dándome los mejores consejos guiándome y orientándome*

*A mis padres: Malika y Said*

*Y a mis hermanos:*

*Asma y Abd el Madjid y sobre todo Achraf*

*Radouane, y a mis queridos sobrinos sin olvidar mi cariña y mi mejor amiga Fatima*

*Y todo el resto de la familia.*

*A mi profesora BENZAADA. A, por quien siento un gran aprecio.*

*A mi binomio Abd el Halim por su ayuda y su cooperación*

*A mis profesores por darme facilidades en la aplicación de mi tesis.*

*A todos mis amigos por sus apoyos en la realización de este estudio.*

**AMINA**

# Dedicatoria

*Dedico este fruto de mis estudios a mis  
padres: belkacem y betahi belkhir zahra.*

*A mis hermanos: Mohamed, Aicha, yacot, khayra, sin su  
ayuda no sería posible este trabajo.*

*A mi profesora BENZAADA. A, por quien siento un gran aprecio.*

*A mi binomio Amina por su nobleza y su cooperación.*

*A mis profesores*

*A todos mis amigos por su apoyo.*

*A las personas que estuvieron conmigo durante todo este tiempo, apoyándome e  
aconsejándome*

**Abdelhalim.**

# *Agradecimientos*

*Antes que nada, queremos reservar las líneas siguientes para manifestar nuestros sinceros agradecimientos:*

*A nuestra directora de tesis la Profesora Bensaada quien nos ha facilitado el trabajo, por su ayuda en la composición del corpus, por haber corregido la parte empírica de nuestra tesis, y también por su ayuda en relación con la parte teórica.*

*También, al respetado profesor Naïmi RAFAI y a la señorita BOUTALEB Fatima.*

*Al respetado señor BENMAMMAR Fouad el jefe del departamento y al Señor BENKADA y muchísimas gracias a todos los profesores del departamento del Español en la universidad de Telemcen.*

*Finalmente, a todas aquellas personas que de una u otra forma me inspiraron a culminar esta investigación, mil gracias.*

# *INDICÉ*

## **INDICÉ**

<b>Introducción.....</b>	<b>1</b>
--------------------------	----------

### **Capítulo I: fundamentación teórica acerca del concepto de la interlengua.**

1. La adquisición de las lenguas extranjeras.....	7
1.1 análisis contrastivo.....	20
1.2 Análisis de errores.....	22
1.3 La interlengua.....	23
1.3.1 El concepto de la interlengua.....	24
1.3.2 Las características de la interlengua.....	25
1.3.3 Fossilización.....	27

### **Capítulo II: las causas de la interlengua del español como lengua extranjera.**

<b>Introducción.....</b>	<b>30</b>
--------------------------	-----------

2.1 El concepto de la interferencia.....	32
2.1.1 La interferencia de la lengua materna.....	35
2.2 La híper-generalización de las reglas gramaticales.....	38
3. La traducción en la clase del español como lengua extranjera.....	41
3.1 La traducción pedagógica.....	43
3.2 El papel de la traducción pedagógica en la enseñanza – aprendizaje.....	46

<b>Conclusión.....</b>	<b>53</b>
------------------------	-----------

### **Capítulo III: Metodología de la investigación y análisis de los resultados**

<b>Introducción.....</b>	<b>57</b>
3.1. Metodología de la investigación.....	58
3.1.1. Prueba y administración (tema .contenido).....	59
3.1.2. Tiempo y lugar.....	59
3.1.3. Alumnado y competencias lingüísticas (nivel. grado. sexo).....	60
3.2. Análisis de los resultados.....	61
2.1. Comentarios acerca de la interlengua de los alumnos.....	64
<b>Conclusión.....</b>	<b>67</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>69</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>76</b>

# **Introducción**

A la hora de escribir en español los alumnos suelen cometer errores que afectan en la claridad de la comprensión, también pueden ser errores gramaticales, una combinación y interferencia entre la lengua materna (L1) y la lengua extranjera (LE), o la interferencia de la segunda lengua (L2) en la lengua extranjera (LE). En general, eso es un fenómeno común en la enseñanza de lenguas extranjeras, pero enigmático y frustrante a la vez, es el sistema lingüístico producido por los alumnos de la segunda lengua (L2) y se llama *la interlengua*.

En las últimas décadas ha habido un gran debate sobre la naturaleza de la *interlengua*, su desarrollo y su relación con la lengua nativa y la lengua extranjera, entonces este término fue presentado por el lingüista americano L. Selinker para referirse al sistema gramatical de los alumnos de la L2. Se describió la *interlengua* como un sistema lingüístico independiente basado en la observación que resulta del intento de la producción del alumno en la L2. La diferencia sistemática entre de la lengua materna y la lengua extranjera.

En este sentido, Tarone señala que la característica central de cualquier interlengua es que se fosiliza. Como sostiene David Birdsong, la fosilización se ha considerado como una falta de éxito en la consecución SL: "Desde sus orígenes en la fosilización de la década de 1970 se ha asociado con la observada semejanza no nativo. Históricamente, el diagnóstico de la fosilización se ha vinculado con el tipo nativo, y de hecho el eje teórico de la construcción de la fosilización es no nativo".

Entonces, el profesor no interviene inmediatamente en la corrección del error (oral o escrito), porque él interviene a interrumpir su alumno en una comunicación verbal u oral para corregir su error cuando le necesita sino el error se queda, como se dice Porquier:

*"no aprendemos sin cometer errores, y los errores ayudan para aprender"*

Entonces, nuestro trabajo se centra en el análisis de errores y estudio de interlengua de los alumnos argelinos en el segundo ciclo a partir de un corpus escrito. Cuando nos acercamos a analizar la temática del aprendizaje de una lengua extranjera surge una serie de preguntas:

¿Qué es la adquisición de las lenguas extranjeras?

¿Qué es el análisis de errores y de la interlengua?

¿Qué es el papel de la traducción pedagógica en el aprendizaje de las lenguas extranjeras?

Incluso, la adquisición de las segundas lenguas se refiere tanto al estudio de los individuos y grupos que están aprendiendo una lengua extranjera después de aprender su lengua materna. Si alguien quiere aprender una lengua extranjera, lógicamente va a encontrar muchos tipos de problemas de aprendizaje que tienen relación con su sistema de sonido, vocabulario, y estructura.

Ante todo, el análisis de errores se desarrolla en los años sesenta donde se introduce el concepto de la Gramática Universal y también el del dispositivo en el objetivo de adquisición de L2. En general el error es una hipótesis incorrecta sobre el funcionamiento de la L1. Porque el profesor crea el error para entender cómo se hacía el aprendiz y ayudarlo hasta encontrar la forma correcta. Luego, el análisis de errores juega un papel importante en la metodología de la ASL porque se cambiara la visión del error de una manera deferente a lo que se entendía tradicionalmente.

Después, hablamos de la interlengua que se define como un sistema que resulta de la combinación entre la lengua materna (LM) y la lengua extranjera (LE) que se instruye, de otra manera, la interlengua se define también como un sistema lingüístico del aprendiz de una segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE) en cada uno de los campos siguientes de adquisición o obtención por lo que pasa en su proceso de aprendizaje. Por último el papel de la traducción pedagógica en el aprendizaje de lenguas extranjeras. La traducción pedagógica debe ser considerada como un fin sino como:

-un soporte para la reflexión y el análisis para el alumno entienda el funcionamiento y el uso de la lengua meta.

-un apoyo pedagógico a los alumnos que forman hipótesis y dan sentidos a errores debido a la transferencia y las interferencias entre el lenguaje de la enseñanza y el idioma del destino.

- una herramienta de evaluación de la competencia lingüística y comunicativa del alumno.

Por todas estas funciones, se hace evidente que el propósito de la traducción pedagógica es la de facilitar el aprendizaje y la promoción de la competencia de comunicación.

En nuestro trabajo presentamos como objetivos del tema donde intentamos comentar el concepto de la interlengua y su papel que ha sido analizado por muchos estudios y profesores de lengua extranjera. Y para apoyar más sobre el papel de la traducción pedagógica en el aprendizaje de las lenguas extranjeras que es un reflejo de apoyo y análisis que permite el alumno a comprender el funcionamiento y uso de la lengua extranjera y también, es una herramienta de la evaluación de la competencia lingüística y comunicativa del alumno.

Nuestro objetivo es llegar a identificar las metodologías para analizar los errores más comunes y presentar unas estrategias al tratamiento del error o incorrecciones debidas a muchos factores que llegan a detectar las dificultades, por parte de los alumnos y mostrar la preocupación de los docentes por identificar y remediar los errores de los alumnos porque despierta el interés del profesor y cita una corrección por su parte.

Nuestra investigación se divide en dos partes una teórica y otra practica, porque nos presentamos muchos puntos de vista y muchos estudios e investigaciones de los famosos lingüistas tales como Corder (1976), Krashen (1982), Selinker (1972), y Chomesky (1970) etc. Y tal, práctica porque basamos sobre un análisis de interlingua de los alumnos argelinos del último curso secundario, con el objeto de explicar sus errores y proponer soluciones para prevenirlos después.

Además, nuestro trabajo se divide en tres capítulos; el primero se trata de una fundamentación teórica acerca del concepto de la interlengua, donde hablamos sobre el análisis contrastivo, el análisis de errores, y el modelo de Krashen que es un conjunto de teorías que se conocen también como el modelo del monitor.

Por la parte, del segundo capítulo presentamos las posibles causas de la interlengua del español como lengua extranjera, donde discutimos la deferencia entre la lengua materna (LM) y su influencia en la adquisición de la segunda lengua (ASL). Después exponemos los conceptos de la híper-generalización de las reglas gramaticales, y el papel de la traducción pedagógica en la enseñanza –aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE).

Al final terminamos con el tercer capítulo en el cual encontramos la metodología de nuestra investigación y análisis de la interlengua en las expresiones escritas de los alumnos argelinos del último año secundario, donde analizamos sus errores de ortografía, léxico y de morfología, y acabamos por proponer algunas soluciones sacando las conclusiones de nuestro tema.

## **Capitulo 1:**

**Fundamentación teórica acerca del  
concepto de la interlengua.**

La Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) se refiere tanto al estudio de los individuos y grupos que están aprendiendo una lengua extranjera después de aprender su primera lengua como el caso de los niños, y para el proceso de aprendizaje de esa lengua. Si alguien quiere aprender una lengua extranjera, lógicamente va a encontrar con muchos tipos de problemas de aprendizaje que tienen relación con su sistema de sonido, vocabulario, estructura, etc. lógicamente, que los aprendices van a aprender la lengua extranjera con su propia lengua materna, que ha sido profundamente instilado en él como parte de su hábito. En muchas veces, se ha transformado su hábito en la lengua extranjera que quiere aprender, lo que tal vez causará errores.

La teoría del análisis contrastivo supone por primera vez por Fries que señalo que estos errores se corresponden a los diferentes elementos entre la lengua materna (L1) y la segunda lengua (L2) (Fisiak, 1981: 7). Por lo tanto, los seguidores de análisis contrastivo apuntan que los profesores hacen análisis contrastivo entre la lengua materna (L1) y la lengua extranjera (L2) con el fin de anunciar los problemas de aprendizaje que se enfrentarán los aprendices.

Sin embargo, no todos los problemas anunciados por el análisis contrastivo siempre parecen ser difícil para nuestros aprendices. Porque muchos errores que convierten no se prevén por el análisis contrastivo, Este defecto ha inspirado por la aparición de Análisis de Errores que fue iniciado por Corder en la década de 1960. El punto principal del Análisis de Errores es que muchos errores son producidos cuando los aprendices hacen inferencias erróneas acerca de las reglas de la segunda lengua (L2). Para superar el defecto del análisis contrastivo, se sugiere que los maestros acompañan el Análisis Contrastivo con el Análisis de Errores. Se lleva a cabo mediante la identificación de los errores efectivamente realizados por los aprendices.

(Ho, 2003)<sup>1</sup> afirma que los errores son indispensables para los aprendices ya que la construcción de los errores puede ser considerado como un dispositivo que el aprendiz utiliza

---

<sup>1</sup> Citado en Selinker (1992)

con el fin de aprender. Por lo tanto, el error es una evidencia de que el aprendiz está aprendiendo. También el error es la ruta que el aprendiz debe pasar para alcanzar la segunda lengua (L2). Y, en esta etapa, el lenguaje producido por el estudiante se llama la Interlengua. En este capítulo, nos centramos en la discusión de lo que es la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) y las teorías de Krashen, el Análisis Contrastivo (AC), Análisis de Errores (AE), y la Interlengua (IL). Entonces, la problemática que queremos plantear en este capítulo se puede expresar de la manera siguiente:

- . ¿Qué es la Adquisición de las Lenguas extranjeras?
- . ¿Cómo surgió el Análisis Contrastivo?
- . ¿Qué se pretende saber a través del Análisis de Errores?
- . ¿Qué es lo que entiende por la Interlengua?

## **1. Adquisición de las lenguas extranjeras:**

La adquisición de segundas lenguas (ASL) se refiere tanto al estudio de los individuos y grupos que están aprendiendo una lengua extranjera después de aprender su primera lengua como el caso de los niños, y para el proceso de aprendizaje de esa lengua. El lenguaje adicional se denomina una segunda lengua (L2), a pesar de que en realidad puede ser el tercero, cuarto, o décimo a ser adquiridos. También se le llama comúnmente la lengua de llegada o la lengua de destino, que se refiere a cualquier idioma que es el objetivo o meta de aprendizaje.

El alcance de la adquisición de segundas lenguas (ASL) incluye el aprendizaje informal de la segunda lengua (L2) que tiene lugar en contextos naturalistas, el aprendizaje formal de que se lleva a cabo en las aulas, y el aprendizaje de L2 que implica una mezcla de estos escenarios y circunstancias. Por ejemplo, "aprendizaje informal" sucede cuando un niño de Japón es llevado a los EE.UU. y recoge Inglés en el transcurso del juego y asistir a la escuela con niños de habla Inglés nativo sin ninguna instrucción lenguaje especializado, o cuando un inmigrante guatemalteco adulto en Canadá aprende Inglés como resultado de la interacción con hablantes nativos de inglés o con compañeros de trabajo que hablan Inglés como segunda lengua (Muriel Saville-Troike, 2006: 2).

La Adquisición de Segundas Lenguas es la enseñanza-aprendizaje de un segundo idioma, una vez que la lengua materna o adquisición de la primera lengua. Adquisición de segundas lenguas (ASL) es el proceso de aprendizaje de otras lenguas además de la lengua materna. Por ejemplo, un niño que habla hindi como lengua materna empieza a aprender inglés cuando empieza a ir a la escuela. El inglés se aprende por el proceso de adquisición de un segundo idioma. De hecho, un niño puede aprender un segundo idioma más rápido que un adulto puede aprender el mismo idioma Krashen, S.D. (1981).

Aunque para la mayoría de los investigadores de (ASL) la adquisición y el aprendizaje son intercambiables, para otros la adquisición se disiente con el aprendizaje. Adquisiciones asociados con el aprendizaje inconsciente que se produce cuando se hace hincapié en la comunicación y no hay atención a la forma, mientras que el aprendizaje se refiere al desarrollo del conocimiento consciente de la lengua de llegada a través de un estudio formal. Para el segundo grupo de investigadores, el aprendizaje significa lo mismo que el conocimiento explícito.

Los investigadores de la década de los 70 apuntaron que los aprendices habían adquirido un morfema dado donde eran capaces de utilizarlo gramaticalmente en todo tiempo. Sin embargo, la mayoría de los investigadores sugieren que los aprendices han adquirido una forma de lenguaje cuando son capaces de utilizarlo en entornos espontáneos ya sea en una moda como objetivo o no, la mayoría de las veces.

Cabe señalar que cuando los aprendices están en el proceso de aprender algo, intentan utilizar una forma de lenguaje en una amplia variedad de formas, con una hiper-generalización por su regla y también se utiliza en contextos no obligatorios. Por ejemplo, cuando un aprendiz está en el proceso de aprender del presente de indicativo, él o ella puede decir: yo sabo hablar español. *En vez de decir; yo sé hablar español. Entonces, como lo vemos en este ejemplo este alumno hiper-generaliza la regla del indicativo y conjuga el verbo saber en primera persona del singular como se fuera un verbo regular ignorando que se trata de un verbo irregular.*

Según Larsen Freeman y Long (1991) hay por lo menos cuarenta "teorías" de Adquisición de Segundas Lenguas. Si se considera la cantidad de apoyo a la literatura, a continuación, el número de artículos debe ser de cientos, o bien miles. Sin embargo, la investigación presentada es provisional y, a veces las conclusiones no son reproducidas por otros estudios, como se dice Pincas (1996);

*"The most comprehensive recent analysis of research into language learning shows very clearly how much is lacking. Most chapters end on a note of indecision, pointing out that research is still inconclusive."(Ellis 1994:10)<sup>2</sup>.*

La teoría de Krashen de Adquisición de Segundas Lenguas se perfeccionó durante un período de tiempo y está representado, entre otras obras (1981, 1982, 1985, 1989, 2003a; Krashen Y Terrell 1983). También es llamado el modelo del monitor, que está basado en cinco hipótesis que presentamos a continuación:

- a- La hipótesis de la diferenciación entre adquisición y aprendizaje.
- b- La hipótesis del orden natural.
- c- La hipótesis del monitor.
- d- La hipótesis de input.
- e- La hipótesis del filtro afectivo.

### **a- la hipótesis de adquisición / aprendizaje:**

Como señala Ellis (1985: 261) con razón que la diferenciación entre la Adquisición / Aprendizaje yace en el corazón de la teoría de la Adquisición de un Segunda Lengua (ASL) y Krashen por su mismo (1989: 8) lo describe como un "piedra angular "en su teoría. Y se firma que hay dos formas independientes de aprender un segundo idioma:

- A- la subconsciente Adquisición de la Lengua.
- B- el Consciente aprendizaje de Lenguas.

---

<sup>2</sup>"El reciente análisis más comprensivo de la investigación del aprendizaje de lenguas, muestra muy claramente lo mucho que falta. La mayoría de los capítulos terminan en una nota de frecuencia, señalando que la investigación aún no es concluyente". nuestra propia traducción.

A- Krashen describe la Adquisición como un proceso subconsciente prácticamente idéntica a la utilización del aprendizaje en la Adquisición de la Lengua Materna. Como se dice:

*“The result of language acquisition, acquired competence, is also subconscious. We are generally not consciously aware of the rules of the languages we have acquired. Instead, we have a “feel” for correctness. Grammatical sentences “sound” right, or “feel” right, and errors feel wrong, even if we do not consciously know what rule was violated” Krashen (1982: 10)<sup>3</sup>.*

2- Por otro lado, El Aprendizaje, es explicado por Krashen como conocimiento consciente, conocer el lenguaje. Y se produce como resultado de un estudio consciente de las propiedades formales de la lengua y se dijo:

*“We will use the term ‘learning’ henceforth to refer to conscious knowledge of a second language, knowing the rules, being aware of them, and being able to talk about them. In nontechnical terms, learning is “knowing about” a language, known to most people as ‘grammar’ or ‘rules’. Some synonyms include formal knowledge of a language or explicit meaning” (Krashen 1982: 10)<sup>4</sup>.*

Además se Implica el desarrollo naturalista de dominio de la lengua a través de la comprensión del lenguaje y mediante el uso de la lengua para la comunicación significativa (Richards y Rodgers, 1986: 131). Dónde, El aprendiz estaba inconsciente de la adquisición que tengan lugar o los resultados de la misma, Porque la adquisición se produce como resultado de participar en la comunicación natural donde la atención se centra en el significado (Ellis 1985: 261).

Neuro-Lingüísticamente diciendo que el conocimiento adquirido se encuentra en el hemisferio izquierdo del cerebro en las áreas del lenguaje y está disponible para el proceso automático. Por el contrario, el Conocimiento "Aprendimos " es metalingüística en la

---

<sup>3</sup> “El resultado de la adquisición de la lengua y la competencia adquirida es subconsciente. Generalmente somos inconscientes de las reglas y las lenguas que hemos adquirido. A la inversa, tenemos una "sensación" para la corrección. Oraciones gramaticales "sonido" bien, o "sienten" bien, y los errores se sienten mal, aunque no podemos saber conscientemente qué regla fue violada” nuestra propia traducción.

<sup>4</sup> “Vamos a utilizar el término "aprendizaje" de aquí en adelante para referirse al conocimiento consciente de una segunda lengua, conocer las reglas, ser consciente de ellos, y ser capaz de hablar sobre ellos. En términos no técnicos, el aprendizaje es “saber acerca” de una lengua, se sabe por la mayoría de la gente como "gramática" o "reglas". Algunos sinónimos incluyen el conocimiento formal de una lengua o significado explícito” nuestra propia traducción.

naturaleza. También se almacena en el hemisferio izquierdo, pero no necesariamente en las áreas de la lengua que sólo están disponibles para el procesamiento controlado (Ellis, 1985: 261). Así, lo que había adquirido y el conocimiento aprendido se mantienen separados en el cerebro y por lo tanto, Krashen (1982) concluye que el aprendizaje no puede conducir a la adquisición.

Desde este punto, Krashen afirma que la corrección de errores afecta el aprendizaje, pero no de adquisición; que lleva a repensar y ajustar reglas conscientes. Según él, la adquisición juega un papel mucho más central que el aprendizaje en segunda actuación lingüística, y las reglas conscientes sólo realizan una función: editor o monitor.

La diferencia entre Adquisición / Aprendizaje se resume en la Tabla siguiente:

<b>ACQUISITION</b>	<b>LEARNING</b>
similar to first language acquisition	formal knowledge of language
‘picking up’ a language	‘knowing about’ a language
Subconscious	Conscious
implicit knowledge	explicit knowledge
formal teaching does not help	formal teaching helps

Adquisición / Aprendizaje (Krashen & Terrell 1983: 27).

Krashen tampoco está de acuerdo con las teorías que limitan la adquisición sólo a los niños:

*“Some second language theorists have assumed that children acquire, while adults can only learn. The acquisition-learning hypothesis claims, however, that adults also acquire, that the ability to ‘pick up’ languages does not disappear at puberty. This does not mean that adults will always be able to achieve native like levels in a second language. It does mean that adults can access the same natural ‘language acquisition device’ that children use” (Krashen 1982: 10; Krashen y Terrell 1983: 26)<sup>5</sup>*

---

<sup>5</sup> “Algunos teóricos de segundo idioma han asumido que los niños adquieren, mientras que los adultos sólo pueden aprender. Pero la hipótesis de adquisición-aprendizaje afirma, sin embargo, que los adultos también pueden adquirir, que la capacidad de capturar lenguas no desaparece en la pubertad. Pero esto no refiere que los adultos siempre serán capaces de lograr nativa como los niveles en un segundo idioma. Lo que significa es que

Aquí Krashen se basa sobre los conceptos de Chomsky de la gramática universal y sobre el dispositivo de adquisición de la lengua. Resumiendo brevemente, Chomsky describe la facultad lingüística como un “dispositivo de adquisición de la lengua” que contiene el conocimiento de la lingüística universal.

Estos son inherentes que proporcionan a los niños un punto de partida para la adquisición de la gramática de la lengua que están a propósito de aprender. Se puede argumentar que el mismo dispositivo también funciona en la Adquisición de la Segunda Lengua (ASL), como es el caso de la hipótesis universal (Ellis 1985: 14).

## **b- La hipótesis del orden natural:**

Se considera como uno de los descubrimientos más emocionantes en la investigación de la adquisición de la lengua, porque la adquisición de las estructuras gramaticales procede en un previsible orden. Los aprendices de una segunda lengua (L2) tienden a adquirir ciertas estructuras gramaticales temprano, y otros posteriores. El acuerdo entre el adquirir de los aprendices no es siempre 100%, pero hay claras y estadísticamente significativas o similitudes (Krashen 1982: 12). Y se ha explicado esto diciendo:

*“Does not state that every acquirer will acquire grammatical structures in the exact same order, it states rather that, in general, certain structures tend to be acquired early and others tend to be acquired late. It also allows the possibility that structures may be acquired in groups, several at about the same time” (Krashen & Terrell 1983: 28)<sup>6</sup>*

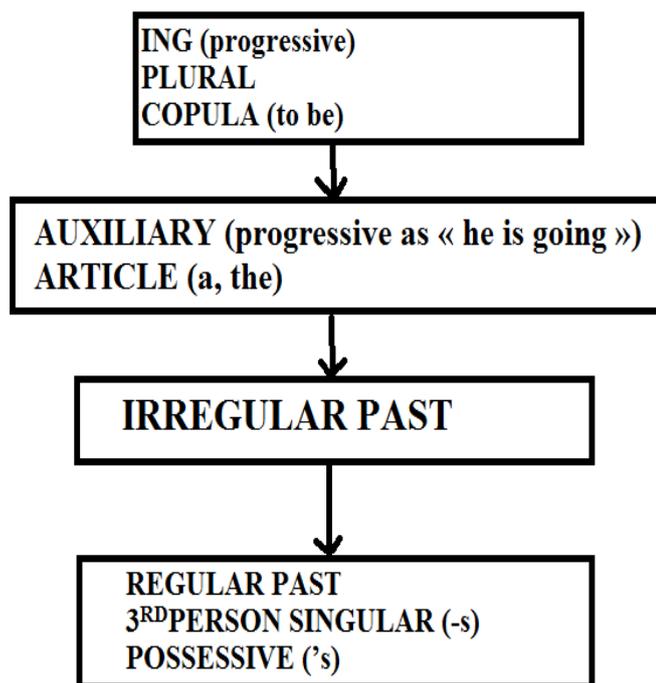
Vemos en el caso de los estudios de adquisición del Inglés como primera lengua, la investigación consecutivo estableció que los niños que adquieren Inglés como segunda lengua también muestran un "orden natural" de los morfemas gramaticales, independientemente de sus lengua materna (Krashen 1982: 12).

---

los adultos pueden acceder naturalmente a la misma "dispositivo de adquisición del lenguaje" que los niños utilizan” nuestra propia traducción.

<sup>6</sup> “no dice que cada aprendiente adquirirá estructuras gramaticales en el mismo orden. Se afirma más bien que, en general, ciertas estructuras tienden a ser adquirido temprano y otros tienden a ser adquirido tarde. También permite la posibilidad de que las estructuras pueden ser adquiridas en varios grupos a aproximadamente en el mismo tiempo” nuestra propia traducción.

Un estudio realizado por Bailey, Madden y Krashen (1974) descubrió que los adultos también mostraron un orden natural de los morfemas gramaticales. Sin embargo, este orden natural aparece como una forma fiable cuando los adultos se centran en la comunicación, pero raramente cuando se les da pruebas de gramática (Krashen & Terrell 1983: 29). En cuanto a la adquisición del inglés como segunda lengua (para niños y adultos), la media de pedidos de adquisición de morfemas gramaticales se resume en la Tabla siguiente:



La media de pedidos de adquisición (Krashen & Terrell 1983: 29).

En su libro muy reciente (2003a: 2) Krashen habla de "tres hechos increíble " sobre los fenómenos de orden natural.

i- El orden natural se basa en algunas funciones obvias de simplicidad y complejidad. Pero algunas reglas que parecen simples como la tercera persona del singular se adquieren tarde. Y otros que parecen a los lingüistas que son complejos se adquieren temprano. Esto presenta un problema para los diseñadores curriculares que presentan reglas para los

aprendices de lenguas desde "simple" a "complejo". Una regla puede parecer simple a un lingüista, pero puede ser adquirido tarde.

ii- El orden natural no se puede cambiar. Porque es inmune a deliberar enseñanza. No podemos alterar el orden natural de las explicaciones. Un maestro puede repetir la tercera persona del singular de semana, pero no va a ser adquirido hasta que el aprendiz está listo para ello. Esto explica mucho de la lengua frustración que tienen los aprendices.

iii- alguien puede decir que la solución a nuestros problemas es simplemente para enseñar a lo largo del orden natural, y sólo tenemos que averiguar qué elementos se adquieren temprano y enseñar a los aprendices. El tercer hecho sorprendente es que esta no es la solución: el orden natural no es el fin de la enseñanza<sup>7</sup>.

### **c- La hipótesis del monitor:**

La Hipótesis del monitor jugó originalmente un papel más importante en el pensamiento de Krashen, y su teoría se describe en Mc Laughlin (1987) como el "Modelo Monitor" por la importancia que se tiene.

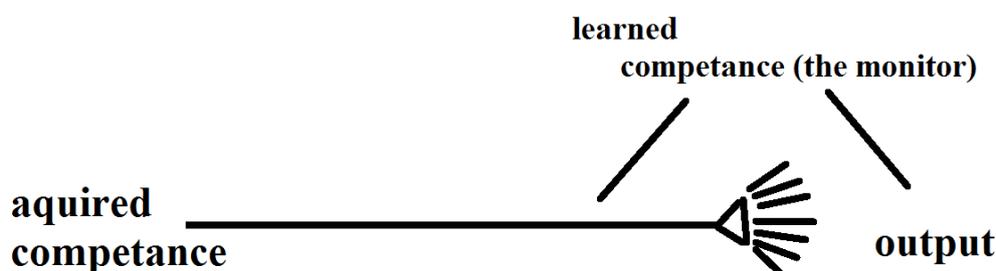
Eso modelo explica la relación entre la adquisición y el aprendizaje, entonces, para Krashen la habilidad de producir frases en una lengua extranjera se debe a la competencia adquirida, el sistema de adquisición es el iniciador enunciado, mientras que el sistema de aprendizaje realiza el papel del monitor. Para Krashen el monitor solo entrará en acción si dos condiciones básicas se encuentran presentes:

i-El aprendiz necesita querer corregirse como nos afirma Krashen:

---

<sup>7</sup> véase La hipótesis de input para la explicación.

*“Learning comes into play only to make changes in the form of our utterance, after it has been “produced” by the acquired system. This can happen before we speak or write, or after (self-correction)” (Stephen D Krashen 1982: 15)<sup>8</sup>.*



Adquisición y aprendizaje en la producción de segunda lengua (Stephen D Krashen 1982:16).

ii-El aprendiz debe conocer las reglas como nos dice Krashen:

*“The Monitor hypothesis implies that formal rules, or conscious learning, play only a limited role in second language performance. These limitations have become even clearer as research has proceeded in the last few years” (Stephen D Krashen 1982:16)<sup>9</sup>*

Según Krashen (Stephen D Krashen 1982: 16) los aprendices deben cumplir 3 condiciones para realizar reglas conscientes:

*“This research, reviewed in Chapter IV, strongly suggests that second language performers can use conscious rules only when three conditions are met. These conditions are necessary and not*

---

<sup>8</sup> "El aprendizaje entra en juego solamente para hacer cambios en la forma de nuestra palabra, después de que se ha producido por el sistema adquirido. Esto puede suceder antes de que hablamos o escribimos, o después una corrección de su mismo". nuestra propia traducción.

<sup>9</sup> "La hipótesis del monitor implica que las reglas formales, o aprendizaje consciente, sólo desempeñan un papel limitado en el rendimiento de segunda lengua. Estas limitaciones se han vuelto más claro con el desarrollo de la investigación en los últimos años" nuestra propia traducción.

*sufficient, that is, a performer may not fully utilize his conscious grammar even when all three conditions are met” (Stephen D Krashen 1982:16)<sup>10</sup>.*

**A-El Tiempo:** Para pensar y usar reglas conscientes efectivamente, el aprendiz necesita tener un tiempo suficiente. Para la mayoría de la gente, una conversación normal no permite suficiente tiempo para pensar y usar reglas. El uso excesivo de las reglas en la conversación puede conducir a problemas, es un estilo vacilante de hablar y la falta de atención a lo que el interlocutor está diciendo.

**B-la concentración en forma:** Para utilizar el monitor de una manera efectiva, el tiempo no es suficiente. El aprendiz, También debe ser centrado en la forma, o pensando en la corrección (Dulay y Burt, 1978). Porque cuando tenemos tiempo, podemos estar tan involucrados en lo que estamos diciendo que no atendemos a cómo lo estamos diciendo.

**C-El conocimiento de la regla:** Este es un requisito muy formidable porque la Lingüística nos ha enseñado que la estructura de la lengua es muy complejo, y que afirman haber descrito sólo un fragmento de las lenguas más conocidas.

Podemos estar seguros de que nuestros aprendices están expuestos sólo a una pequeña parte de la gramática total de la lengua, y sabemos que incluso los mejores aprendices no aprenden todas las reglas que deben aprender. Krashen cita tres tipos de la variación individual en el uso del monitor que podemos ver en los adultos aprendices de la adquisición de un segundo lengua (ASL) (Stephen Krashen 1982:119-120).

**A-usuarios de sobre-monitor,** son los aprendices que no confían su competencia adquirida, verificando así cada frase que producen por el uso de su competencia aprendida. Seguramente que estos aprendices no pueden hablar con fluidez.

---

<sup>10</sup> “Esta investigación ha sido revisada en el capítulo IV, sugiere fuertemente que los aprendices de segunda lengua pueden utilizar reglas conscientes sólo cuando se cumplen tres condiciones. Estas condiciones son necesarias y no es suficiente, es decir, los aprendices no pueden utilizar plenamente su gramática consciente incluso cuando se cumplen las tres condiciones” nuestra propia traducción.

**B-usuarios de sub-monitor**, es el otro extremo, porque estos oradores no se preocupan por la corrección, y son generalmente muy hablador, incluso en su propia lengua materna, y, a pesar de que hacen más errores que los usuarios de sobre-monitor, sino que también se transmiten más significado.

**C- Usuarios de óptimo monitor**, son los aprendices que logran utilizar el monitor sólo cuando se escriben un discurso o una carta. Estos usuarios suelen dar la impresión de que poseen más competencias que los usuarios de sub-monitor del mismo nivel de adquisición, porque pueden utilizar sus competencias aprendidas junto con su competencia adquirida, y en muchos casos pueden usar su gramática de lengua materna (L1) en el segundo lengua (L2) por medio del monitor: este Krashen llama el modo L1 + monitor. Una de las ventajas de este modo de producción es que el aprendiz recibe más de insumo porque se establece el proceso de comunicación.

#### **d- La hipótesis del input:**

Esta hipótesis aborda la cuestión de cómo adquirimos la lengua. Y se representa el concepto de adquirir (no aprender) lengua mediante la comprensión de input que es un poco más allá de nuestro nivel actual de competencia adquirida (Krashen & Terrell 1983: 32). Esto se ha expresado recientemente normalmente por Krashen (2003a: 4) donde se dice que podemos adquirir segundas lenguas pero solamente cuando entendemos los mensajes, es decir cuando obtenemos (un input comprensible).

Por esta razón, Krashen utiliza a menudo el término “hipótesis de comprensión” (2003a) para referirse a la Hipótesis de input, con el argumento de que la "comprensión" es una mejor descripción como mera entrada no es suficiente porque se debe entender, También, se dice Krashen que esta idea no es nueva y que hay otros que hablan sobre ella antes del:

*In the field of second-language acquisition, James Asher, Harris Winitz, and Robins burling proposed similar ideas years before I did, and in the field of literacy, Frank Smith and Kenneth Goodman had*

*proposed that we learn to read by reading, by understanding the message on the page (Krashen 2003a: 4)<sup>11</sup>.*

De acuerdo con la hipótesis es entonces la afirmación de que la comprensión auditiva y la lectura son de primordial importancia y que la capacidad de hablar o escribir con fluidez en una segunda lengua (Krashen & Terrell 1983: 32). Krashen afirma también, que desde la input a la producción hay un período cuando los aprendices no producen ninguna de las declaraciones originales. Esto se llama el periodo de silencio. Porque los aprendices parecen necesitar el periodo de silencio para interiorizar la información correctamente. Los aprendices son propensos a desarrollar una actitud negativa hacia el aprendizaje de la nueva lengua, en el fin del periodo de silencioso.

La Hipótesis de input se basa en la hipótesis del orden natural y responde a la pregunta de cómo se pasa de una etapa de la adquisición a otro. En otras palabras, tiene que ver con la forma en que nos movemos de ( i ), donde ( i ) es un nivel actual de la entidad adquirente de la competencia, a ( i + 1 ), donde ( i + 1 ) es la etapa inmediatamente posterior ( i ) a lo largo del orden natural. La respuesta a cómo podemos entender la lengua que contiene estructuras que todavía no hemos adquirido es a través del contexto, nuestro conocimiento del mundo, nuestra información extra-lingüística (Krashen 1982: 21).

Cuando la comunicación es exitosa, cuando el input se entiende y hay bastante de él, en este caso (i+1) se proporcionará de forma automática, Las ventajas de la utilización del input más o menos afinado son obvias porque la lengua de los aprendices sonará más natural, también se estarán expuestos a un mejor tipo de input, y se puede pre-visualizar practicar y revisar por sus estructuras, El input óptimo debe ser comprensible, interesante y / o relevantes, no gramaticalmente secuenciado, suficiente en cantidad, y un poco más allá del nivel de comprensión ( i + 1 ).

---

<sup>11</sup> “En el campo de la adquisición de un segundo lengua, James Asher, Harris Winitz, y Robbins Burling propusieron ideas similares un años antes que yo, y en el campo de la alfabetización, Frank Smith y Kenneth Goodman habían propuesto que podemos aprender a leer si nosotros leyendo, por la comprensión del mensaje en la página” nuestra propia traducción.

## **e- La hipótesis del filtro afectivo:**

La hipótesis del filtro afectivo afirma la eficacia de la relación de los factores con el proceso de la adquisición de la segunda lengua. El concepto de un filtro afectivo fue propuesto por Dulay y Burt (1977), y se consisten con el trabajo teórico realizado en el ámbito de las variables afectivas y Adquisición de Segundas Lengua (Steven D Krashen, 1982:31-32).

Esta hipótesis establece que las variables actitudes relacionadas con el éxito en la Adquisición de un Segundo Lengua (ASL), en general se relacionan directamente con la adquisición de la lengua, pero no necesariamente para el aprendizaje de lenguas extranjeras (Krashen & Terrell 1983: 37-38). Pues, las investigaciones realizadas durante la última década han confirmado que la variedad de los variables afectivas se relacionan con el éxito en la Adquisición de una Segunda Lengua (ASL) (Krashen, 1981). La mayoría de los estudios pueden ser colocados en una de estas tres categorías:

**Primero, motivación:** con alta motivación de los aprendices generalmente les van a mejor en la ASL por lo general, pero no siempre, "integradora".

**Segundo, auto confianza:** los aprendices con su confianza en sí mismo y su auto imagen suelen obtener mejores resultados en la ASL.

**Tercero, ansiedad:** Baja ansiedad parece ser conducente para la ASL, tanto si se mide como la ansiedad personal o académico.

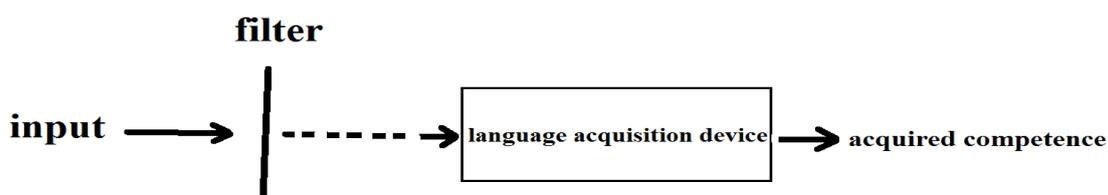
Ahora bien, cabe menciona que los factores afectivos se relacionan directamente con la ASL y el logro porque se aparecen, en general, cuando se utilizan pruebas comunicativas que se centran en las lecciones en lugar del sistema aprendido.

*The Affective Filter hypothesis captures the relationship between affective variables and the process of second language acquisition by positing that acquirers vary with respect to the strength or level of their Affective Filters. Those whose attitudes are not optimal for second language acquisition will not*

*only tend to seek less input, but they will also have a high or strong Affective Filter--even if they understand the message, the input will not reach the part of the brain responsible for language acquisition, or the language acquisition device. Those with attitudes more conducive to second language acquisition will not only seek and obtain more input, they will also have a lower or weaker filter. They will be more open to the input, and it will strike "deeper" (Stevick, 1976). (Krashen 1982:*

*31)<sup>12</sup>*

Como Krashen señala que la hipótesis del filtro afectivo puede ayudar a explicar por qué los aprendices de una segunda lengua que recibe una gran cantidad de información comprensible todavía no alcanza una competencia similar a la nativa, es debido al Filtro Afectivo que impide la input de alcanzar del dispositivo de adquisición de la lengua, Aquí, en la se presenta más claramente.



El funcionamiento del filtro afectivo Steven D Krachen (1982:32).

En resumidas palabras, para este tipo de input adquirente no se convierta en la ingesta<sup>13</sup> Steven D Krachen (1982: 32), Entonces, vamos a explicar estas teorías en el título siguiente que es el análisis contrastivo para hacer una comparación entre los dos lenguas L1 y L2.

---

<sup>12</sup> "La hipótesis del filtro afectivo Ajusta la relación entre las variables afectivas y el proceso de adquisición de la segunda lengua al plantear que los aprendices varían con respecto a la fuerza o nivel de sus Afectivos filtros. Aquellos cuyas actitudes no son óptimas para adquisición de una segunda lengua no sólo tienden a buscar menos de insumo, sino que también tendrá un filtro afectivo alto o fuerte - incluso si entienden el mensaje, el insumo no se llega a la parte del cerebro responsable de la adquisición de la lengua, o el dispositivo de adquisición de la lengua. Aquellos con actitudes más favorables para la adquisición de la segunda lengua pero, no sólo habrá de buscar y obtener más de insumo, sino que también tendrán un filtro más bajo o más débil. Ellos estarán más abiertos a él insumo, y se golpearán "más profundo" nuestra propia traducción.

<sup>13</sup> ingesta se define como la input que alcanza el dispositivo de adquisición de la lengua.

## 1.1. Análisis contrastivo:

Es un enfoque para el estudio de la ASL que explica los problemas de los aprendices consiste en la comparación entre la primera lengua (L1) y la segunda lengua (L2) para establecer similitudes y diferencias. Su objetivo fue principalmente pedagógico en la naturaleza, para aumentar la eficacia en la enseñanza y para facilitar la tarea del aprendiz de la segunda lengua. A través de los años 1940 y 1950 Fue influenciado por las teorías que eran dominantes en la lingüística y la psicología dentro de los EE.UU como el estructuralismo y el Behaviorismo (Muriel Saviile-Troike 2006:34).

En este periodo, los profesores americanos Fries y Lado concluyen que en el aprendizaje de una L2 tiene dos variables fundamentales:

- La norma de la lengua materna del aprendiz.
- La norma de la lengua que va a aprender.

A partir de este supuesto, empiezan a comparar de forma sistemática las dos lenguas, declarando antes que los elementos comunes van a ser fáciles de aprender, mientras que las divergencias van a crearle dificultades al aprendiz.

*“Those elements that are similar to [the learner’s] native language will be simple for him, and those elements that are different will be difficult” (Lado 1957: 2).<sup>14</sup>*

Esta comparación se realiza en todos los niveles: fonológico, gramatical, léxico y cultural. El objetivo de las investigaciones es la creación de una gramática contrastiva para poder predecir las dificultades que va a encontrar el aprendiz, y gracias a su aplicación didáctica todo profesor puede tomar conciencia de cuáles son los puntos más complejos de la lengua meta, de ahí que vaya a presentar su gramática en el aula con explicaciones aclaratorias para prevenir los errores (Daniela Rigamonti, 2006:12).

---

<sup>14</sup> “Esos elementos a que son similares con la lengua nativa del [aprendiz] serán simple para él, y esos elementos que son diferentes serán difíciles” nuestra propia traducción.

La prioridad del análisis "de abajo arriba" por lo general de menores unidades a unidades más grandes, también se expresa como una prioridad para el aprendizaje de idiomas, de las estructuras antes de significado. Charles Fries, quien fue una figura destacada en la aplicación de la lingüística estructural a la enseñanza de L2, explica claramente esta prioridad:

*"In learning a new language . . . the chief problem is not at first that of learning vocabulary items. It is, first, the mastery of the sound system. . . . It is, second, the mastery of the features of arrangement that constitute the structure of the language". (Fries 1945:3)<sup>15</sup>*

Entonces, como vemos el AC es un modelo de investigación entre la L1 y la L2 que el aprendiz está aprendiendo. Es decir, como nos dice (Fernández González, 1995: 6) "pone de manifiesto las diferencias cuantitativas entre los sistemas lingüísticos".

Howard Jackson define el análisis contrastivo como:

*Contrastive analysis is the technique associated with contrastive linguistics, and it may be defined as: 'a systematic comparison of selected linguistic features of two or more languages, the intent of which is... to provide teachers and textbook writers with a body of information which can be of service in the preparation of instructional materials, the planning of courses, and the development of classroom techniques Howard Jackson (1981: 195)<sup>16</sup>*

En general el análisis contrastivo no era adecuado para el estudio de ASL en la década de 1940 a 1960 donde la teoría del aprendizaje conductista no puede explicar el problema lógico de aprendizaje de lenguas porque los alumnos saben más de lo que han oído o se les ha enseñado. Otro problema era que el análisis contrastivo no siempre validado por la evidencia de los errores reales de los aprendices.

---

<sup>15</sup> "En el aprendizaje de una nueva lengua,. . . el primer momento de aprender vocabulario no es el principal problema. Pero el primero es el dominio del sistema de sonido. . . . y el segundo problema es el dominio de las características de disposición que constituyen la estructura de la lengua " nuestra propia traducción.

<sup>16</sup> "Análisis contrastivo es la técnica asociada con la lingüística contrastiva , y puede ser definido como: ' una comparación sistemática de los rasgos lingüísticos seleccionados de dos o más idiomas, la intención de los cuales es ... proporcionar a los profesores y escritores de libros de texto con un cuerpo de información que puede estar de servicio en la preparación de los materiales de instrucción , la planificación de los cursos y el desarrollo de técnicas de aula" nuestra propia traducción de Howard Jackson (1981: 195)

Muchos de los problemas del AC de L2 que predice no surgen; porque no tiene en cuenta muchos errores de los aprendices, y la transferencia positiva avisado mucho no se realiza (Muriel Saville-Troike 2006:37), y para corregir los errores de los aprendices necesitamos pasar por el punto siguiente que es el análisis de errores.

## **1.2. El Análisis de Errores:**

Es el primer acercamiento al estudio de ASL que incluye un enfoque interior en la habilidad creativa de los aprendices de construir la lengua. Se basa en la descripción y análisis de errores del aprendiz de L2 (Muriel Saville-Troike 2006:37). Según (Daniela Rigamonti 2006:17) quien dice que gracias al revolucionario artículo de Chomsky, la corriente del Análisis de Errores se desarrolla en los años sesenta, donde se introduce el concepto de gramática universal y también el del dispositivo en el objetivo de la adquisición de la L2.

Según Chomsky, la Gramática Universal desarrolla la capacidad del aprendizaje de las lenguas del aprendiz:

*Según Chomsky el individuo tiene una capacidad innata de aprender las lenguas gracias a la Gramática Universal, donde residen todos los principios y parámetros de todas las lenguas. Interactuando con el ambiente que lo rodea, y utilizando el Dispositivo para la Adquisición de las Lenguas, el aprendiz puede seleccionar, entre todos los parámetros que tiene a disposición, los de la lengua con la que ha entrado en contacto, y construir su gramática transicional.(Daniela Rigamonti 2006:17).*

Generalmente, el error es una hipótesis incorrecta sobre el funcionamiento de la L1, donde el profesor crea el error para entender cómo se hacia el aprendiz y ayudarlo hasta que encuentre la forma correcta. Dulay, Burt y Krashen (1985) confirman que el análisis de errores nace en la oposición del análisis contrastivo, en el objetivo de aclarar la causa de los errores que cometen los aprendices de la segunda lengua, Chomsky había teorizado otro concepto es el de competencia y actuación:

- La competencia es la capacidad infinita de expresar que tiene el aprendiz.
- La actuación es la expresión concreta del lenguaje, y también es empírica de la competencia.

Así pues el análisis de errores juega un papel importante en la metodología de la ASL, porque se cambiará la visión del ‘error’ de una manera diferente a lo que se entendía tradicionalmente, de otra parte, vamos a hablar sobre un error grave y muy conocido que es la interlengua.

### **1.3. la interlengua:**

En su adquisición de una segunda lengua o una lengua extranjera el aprendiz encuentra muchas dificultades en su ASL, y producirá un sistema lingüístico de evolución llamado *interlengua*, que se define como un sistema que resulta de la combinación de su lengua materna con la segunda lengua o la lengua extranjera que se aprende, De otra manera, la interlengua se define también como un sistema lingüístico del aprendiz de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los campos siguientes de adquisición u obtención por lo que pasa en su proceso de aprendizaje.

La *interlengua* nos sirve como una maestra teórica que subyace de los ensayos de los investigadores de adquisición o aprendizaje de segundas lenguas, por eso nos ayuda a equilibrar las etapas por las que pasan los aprendices de una segunda lengua en su camino hacia la capacidad total, Al igual, se le considera como un proceso natural que consta de una serie de etapas de la comunicación que constituya el aprendizaje en las que el aprendiz logra cada vez niveles de competencia mayor.

Además, la interlengua tiene muchos teóricos que trabajan sobre este fenómeno lingüístico a continuación presentamos a los más importantes autores:

- Troubetzkoy(1939).
- Silinker (1972).
- Chomsky en los años (60 y 70).
- Eric Heinz Lennerberg(1967.1974).
- Knapp Potthoff (1987.2005)

- Jesner (1966)
- Corder (1976)
- Dickerson(1975)

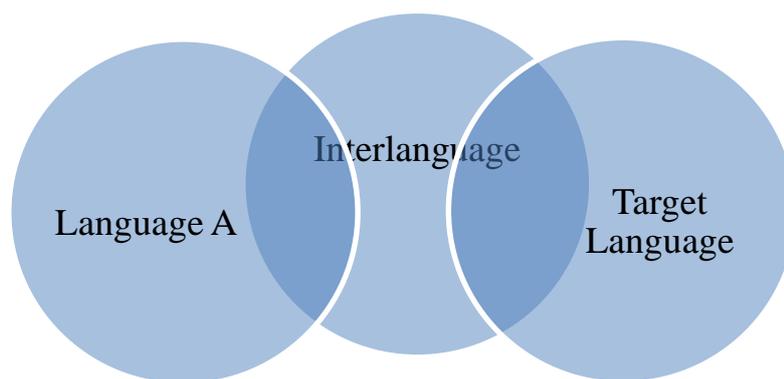
### **1.3.2. El concepto de la Interlengua:**

El concepto de Interlengua (IL) ha sido analizado por muchos investigadores y educativos de lengua extranjera (LE) (Adjemian, 1976; Corder, 1967; Nemser, 1971; Ellis, 1986; Tarone, 1979). La adquisición-aprendizaje de una LE como el español es un largo proceso caracterizado por la especificidad de los comportamientos lingüísticos de los aprendices. Sus producciones tanto orales como escritas en la lengua meta permiten conocer su progresiva evolución. La complejidad de este fenómeno y su importancia en la enseñanza lleva a pensar que su análisis podría facilitar el aprendizaje de la lengua extranjera (LE) a los aprendices.

El primer o quien produjo el concepto fue Stephen Pit Corder en el año (1967). Él creó las bases de la investigación del modelo de Análisis de Errores. La primera etapa del Análisis de Errores es el reconocimiento de la idiosincrasia de personalidad, en la segunda etapa, descriptiva, el investigador debe dar cuenta al “dialecto idiosincrásico”.

El término *Interlengua* (IL) fue presentado por el lingüista Larry Selinker (1972) para referirse a sistema gramatical de la ASL. Describió *Interlengua* como un sistema lingüístico independiente que consiste en la observación que resulta del intento de los aprendices de producir la L2 (Selinker 1972: 214).

La Interlengua es un enlace entre la lengua materna y la lengua extranjera de la cual todos los aprendices atraviesan (Larsen 1992:60). El término *Interlengua* fue utilizado en 1935, por primera vez por John Reinecke en su tesis de maestría *Language and Dialect in Hawaii*. Él siempre utiliza *Interlengua* para referirse que se utiliza como un medio de comunicación entre grupos (Larsen-Freeman y Long, 1991-1994: 63) como se representa en la Figura siguiente:



Interpretación del concepto de Interlengua por S. P. Corder (1981:17).

### 1.3.3. Características de la Interlengua:

Los aprendices de segundas lenguas producen muchos enunciados no gramaticales. Contienen muchos errores en el léxico, la pronunciación y la gramática (Ellis, 1989: 135).

En (2006:41) Troike nos señala que el sistema de la Interlengua se caracteriza por:

**i-Ser sistemática**, es decir que la interlengua gobernado por las reglas que constituyen la gramática interna del aprendiz, En cualquier momento o etapa particular del desarrollo. Estas reglas aparecen mediante el análisis de la lengua que es utilizado por el aprendiz, de lo que puede producir e interpretar correctamente, como los errores que se hizo.

**ii- Ser dinámica:** o sea, el sistema de reglas que existe en la mente de los aprendices cambia con frecuencia, o se encuentra en un estado de flujo, lo que resulta en una sucesión de gramáticas provisionales. Según (Selinker 1992: 226) este cambio no como una progresión constante a lo largo de un continuo, pero la progresión discontinua "de meseta estable a la meseta estable".

**iii- Ser variable:** Aunque la IL es sistemática, las diferencias de resultado contexto en diferentes patrones de uso de la lengua.

**v- Ser un sistema reducido:** se refiere a las menos complejas estructuras gramaticales que ocurren típicamente en la comparación de un IL con L2. En general, la característica de la reducción de la función se refiere al grado más pequeño de las necesidades comunicativas servidos por un IL (especialmente si el aprendiz todavía está en contacto con los miembros de la comunidad de hablantes L1).

Ellis (1994: 351) cita la idea de Selinker sobre las características de la Interlengua que puede ser:

- **La transferencia de la lengua materna,** algunos artículos, normas y subsistemas de Interlengua del alumno pueden ser transferidos de la L1, pero ciertamente no todos.
- **Transferencia de la formación,** algunos elementos de la Interlengua puede derivar de la forma en que los aprendices han estudiado.
- **Estrategias de aprendizaje de segunda lengua,** Selinker habla sobre un "enfoque identificable por el aprendiz de segundo lengua.
- **Estrategias de comunicación de la segunda lengua,** un enfoque que puede ser identificada por el aprendiz a la comunicación con hablantes nativos de la L2.
- **La hiper-generalización,** algunos elementos de la Interlengua son el resultado de una generalización excesiva clara de las reglas de la L2 y las características semánticas.

#### **1.3.4. La Fossilización:**

Tarone señala que la característica central de cualquier Interlengua es que fosiliza (1994: 1715), Como dice David Birdsong, la fosilización es una falta de éxito en el logro de L2, desde sus orígenes de la década de los sesenta se ha asociado con la semejanza observada

no nativa, Históricamente, el diagnóstico de la fosilización se ha relacionado con el nativo tradicional, y de hecho el eje teórico de la construcción de la fosilización no es nativo (Han y Odlin 2006:8).

Todos los lingüistas consideran que la fosilización es una característica diferencial de la Interlengua, pero la realidad es que todavía no existe una descripción clara de cómo se produce (Ellis, 1990:52). Según (Selinker, 1972:15) quien dice que los fenómenos de la fosilización son Unidos, los hablantes nativos van a tender a guardar las reglas y los sistemas de su L1 en su Interlengua relacionada con la L2 particular sin que importen ni la edad del aprendiz ni la cantidad de explicaciones que ha recibido en la L2, a través de esta definición no podemos decir que la fosilización es un fenómeno permanente.

Pero unos años después (Selinker y Lamendella, 1981:217) señalan que la fosilización es el cese permanente del aprendizaje de la IL, antes de que el aprendiz haya La IL de los aprendices presenta variación sistemática, dependiendo del grado de atención que se presta a la forma. Ha obtenido las normas de la L2 en todos los niveles de la estructura lingüística y en todos los ámbitos del discurso, y eso a pesar de que desarrollan la capacidad, la oportunidad y la motivación para aculturarse en la sociedad de la L2.

(Patsy Lightbown, 2000: 179) menciona que la fosilización ocurre cuando el aprendiz ha satisfecho la necesidad de comunicación y la integración o en la comunidad de L2, y dice que es un tema complicado, y no puede determinarla con certeza porque sus razones son muy diferentes. Sin embargo, hay muchos factores que influyen en los aprendices, tales como: motivación, aptitud, aprendizaje de estrategias, edad y personalidad.

## **Conclusión:**

Concluyendo este capítulo, podemos decir que hemos observado que la Adquisición de Segundas Lenguas basa sobre todo, en unas teorías más importante que son teorías del monitor que han sido fundadas por Krachen, el Análisis Contrastivo es el estudio sistemático de la lengua con el fin de identificar sus diferencias y similitudes, con la asunción de los

diferentes elementos entre la L1 y la L2 que provoca problemas de aprendizaje, mientras que los elementos similares no causarán ningún problema.

El modelo del Análisis Contrastivo no está criticado por todos los problemas predichos que siempre parece ser difícil para los estudiantes. Porque muchos errores que convierten no se anuncia por el Análisis Contrastivo. Además el Análisis de Errores era una alternativa al Análisis Contrastivo. Porque fue criticado por mal diagnóstico problemas del aprendiz en su aprendizaje a causa de su evitación de ciertos elementos difíciles de la L2.

Y la Interlengua es una continuidad entre la L1 y la L2 a lo largo de la cual todos los aprendices atraviesan. Es dinámica, es decir una adaptación fija a la nueva información que influenciado por los aprendices, incluso, la interlengua no es el ultimo error en la ASL pero hay muchos errores como la interferencia de la lengua materna y la híper-generalización de las reglas gramaticales y todos estos vamos a discutir en el capitulo siguiente.

## **Capítulo II:**

**Las causas de la interlengua del  
español como lengua extranjera.**

## **Introducción:**

En este capítulo hablamos del papel de la lengua materna en la Adquisición de la Segunda Lengua, lógicamente los aprendices van a aprender la L2 con su propia L1, que ha sido profundamente instilado en él como parte de su hábito. En muchas veces, se ha transformado su hábito en la L2 que quiere aprender, lo que tal vez causará errores como la interferencia y la híper-generalización, El dominio de la L2 es una rica fuente de conocimientos sobre el procesamiento cognitivo bilingüe. Cuando los aprendices están leyendo en su L2, suelen traer al acto una riqueza de conocimientos, estrategias y procesos de su L1. La cuestión que se aborda en este informe es cómo y cuándo el L1 influye en la L2, es decir, la transferencia entre lenguas.

En este caso, la comprensión de la naturaleza de la transferencia entre lenguas, puede permitirnos predecir no sólo las condiciones bajo las cuales un aprendiz tendrá dificultad en el tratamiento de L2 (es decir, la transferencia negativa), sino también las condiciones en que un aprendiz mostrará facilitación (es decir, la transferencia positiva). Esta información puede ayudar a estructurar la instrucción para que pueda construir sobre las fuertes bilingües ya tienen en su L1. En este capítulo, se revisa la evidencia de transferencia entre lenguas en diferentes subcomponentes del proceso de ASL.

Nuestra intención, que, es resumir lo que ya sabemos e indicamos las áreas que necesitan ser investigados más a fondo. Este estudio considera la importancia que tiene la influencia de la L1 sobre la ASL, tratando de analizar cómo transferencia negativa afecta el proceso de la escritura en la L2. Este énfasis de la investigación está en la producción escrita por los alumnos argelinos del español como lengua extranjera (ELE), donde se cometen errores gramaticales, que se llama la híper-generalización es decir que los aprendices generalizan las reglas gramaticales.

Entonces, la híper-generalización es el uso de una forma o de construcción en un contexto y ampliar su aplicación a otros contextos donde no debe aplicarse. Cabe señalar que

la simplificación y generalización son utilizadas por los aprendices con el fin de reducir su carga lingüística. De acuerdo con la paradoja de Baker (1979) los aprendices están expuestos a las estructuras lingüísticas que posteriormente generalizar en exceso, lo que demuestra que capturan alguna estructura general de la lengua. Sin embargo, algunas generalizaciones son gramaticalmente incorrectas y los aprendices no reciben evidencia negativa directa de los profesores.

Las generalizaciones son una característica común del desarrollo del lenguaje. En el aprendizaje del presente de indicativo en español, los aprendices suelen generalizar la regla por ambos verbos regulares e irregulares (Pinker, 1995). Los aprendices a recuperarse de estos errores, a pesar de la falta de evidencia negativa y la infinidad de construcciones permitidas que permanecen sin precedentes; se ha argumentado que esto favorece la existencia de un dispositivo de aprendizaje de idiomas específicos (Chomsky, 1980; Pinker, 1989).

También, hablamos del papel de la utilización de la traducción pedagógica en el aula del ELE. La traducción ha sido siempre el centro de las controversias sobre si puede ser una herramienta válida y eficaz en el ASL. Hasta hace poco, la traducción era el favor de la comunidad de la enseñanza de idiomas. La traducción como una actividad de aprendizaje de idiomas fue considerada como inapropiada en el contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras (Brown, 2002). Fue criticado debido a la estrecha asociación con la traducción pedagógica. Incluso traducción hoy es a menudo considerada como una especie de transferencia lingüística mecánica del significado de un idioma a otro.

Hay diferentes puntos de vista de muchos lingüistas sobre la utilización de la traducción en la clase de L2. La traducción es, de hecho, un acto de comunicación a través de las lenguas y culturas, ya que es una actividad natural que tiene lugar en el mundo real. Como afirma (Duff 1989: 6) que la traducción ocurre en todas partes e en todo tiempo, así que ¿por qué no en las clases?, por otra parte, (Pan y Pan 2012: 4) dicen que la traducción hace que los aprendices ven la L2 a través de su lengua materna y esto puede causar interferencia entre las dos lenguas implicadas.

En este capítulo centramos los errores que cometen los aprendices en su ASL, que están la interferencia de la lengua materna, la híper-generalización de las reglas gramaticales,

y el papel de uso de la traducción pedagógica en las clases de ELE, y por lo tanto podemos expresar estos problemas con la manera siguiente:

¿Qué es la interferencia de la lengua materna?

¿Qué es la hiper-generalización de las reglas gramaticales?

¿Qué es la traducción en la clase de español como lengua extranjera?

## **2. El concepto de la interferencia:**

El tema de la interferencia de la lengua materna ha tenido una larga historia en la Adquisición de Segundas Lenguas. Durante muchos años, se ha supuesto que la única fuente importante de errores sintácticos en la adquisición de segunda lengua, fue la lengua materna (Lado, 1957), y una gran cantidad de preparación de materiales se hizo con este supuesto en la mente (Banathy, Trager, y Waddle, 1966).

Después, los estudios empíricos sobre los errores cometidos por los aprendices de segunda lengua llevaron al descubrimiento, sin embargo, muchos errores no tienen su origen en la estructura de la lengua materna, pero son comunes a la segunda lengua en diferentes orígenes lingüísticos (Richards, 1971; Buteau, 1970).

Dulay (1982) define la interferencia como la transferencia automática, debido al hábito, de la estructura superficial de la L1 sobre la superficie de la L2. Lott (1983: 256) define la interferencia como los errores que cometen los aprendices en su utilización de la L2 que se remonta a la L1. Por su parte, Ellis (1997: 51) describe las interferencias como "transferencia", y dice que es la influencia que los aprendices de la L1 entrenados para la adquisición de una L2.

La interferencia de la lengua, también conocida como transferencia de la L1, transferencia lingüística y el sentido transversal. En general se refiere a los aprendices que aplican el conocimiento de su L1 en su adquisición de L2. El término transferencia en la ASL se define por Odlin (1989) como:

*"...the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously acquired." (Odlin 1989: 27)<sup>17</sup>*

Esta influencia tiene dos formas; transferencia positiva y transferencia negativa. Transferencia positiva, o facilitación, es la transferencia de habilidades o parte de los nativos o cualquier lenguaje previamente adquirido, que facilita el aprendizaje con su influencia positiva sobre el control de una habilidad o una parte de la L1 a causa de similitudes entre ambas habilidades. Transferencia negativa, o la interferencia, es la transferencia de una habilidad que dificulta el aprendizaje o tiene una influencia negativa en el control de otra habilidad debido a las diferencias entre las dos habilidades (van Els al 1984: 49).

Según Weinrich (1970: 64-65) hay muchos factores que contribuyen la interferencia en el proceso de adquisición de segundas lenguas:

**a- los antecedentes del bilingüismo hablante:** El bilingüismo es el principal factor de interferencia porque el hablante se influido por tanto de ambas L1 y L2.

**b- La deslealtad a la L2:** es la traición de la L2 que causara la actitud negativa. Esto conducirá a la desobediencia de la estructura de la L2 y además forzar el bilingüismo poner estructura incontrolada de elementos de su L1 en la práctica de las palabras de los enunciados orales y escritos. Los estudiantes que tienen limitadas antecedentes lingüísticas de la L2 tienden a poner palabras en oraciones o por vía oral en la estructura y el sentido de la L1.

**c- La dominación de los vocabularios limitadas de la L2 por el aprendiz:** Los vocabularios de cierto lenguaje en general son palabras de un entorno conectados a la vida. Así, un alumno que va a dominar otra lengua se encuentra nuevas palabras difieren de sus palabras nativas. Vocabularios toman un papel muy importante para ser capaz de hablar como nativos de L2, por lo más vocabularios que tiene el aprendiz, mejor para dominar la L2. El aprendiz de lenguas extranjeras tratará de poner su palabra nativa para explicar algunos puntos cuando no puede encontrar las mejores palabras de L2.

---

<sup>17</sup> "...la influencia que resulta a través de las semejanzas y diferencias entre la segunda lengua y cualquier lengua que el aprendiz ha adquirido previamente". Nuestra propia traducción.

**d- Prestigio y estilo:** La aplicación de las palabras extranjeras durante una práctica de la comunicación y estas palabras dominantes son conocidas por el hablante y el receptor es otra cosa, porque el uso de estas palabras no familiarizadas se dirige a conseguir un orgullo. Por lo tanto, la interferencia se aparecerá cuando hay ciertas palabras a pesar de que el receptor probablemente no puede captar la idea real de la palabra. El uso habitual de palabras extranjeras se convertirá en un estilo del usuario. Por desgracia, el usuario a veces no entiende el verdadero significado de palabras si el significado es denotativo o connotativo.

Según Lott (1983: 258 -259), hay tres factores que causan la interferencia:

**i-El factor interlingual;** los errores se ocurren a causa de las diferencias entre L1 y L2. Tal como la hipótesis del análisis contrastivo se produce donde las estructuras en L1 que son diferentes de los de L2 producen los errores que expresan la estructura de la L1. Tales errores que se decían, eran debido a la influencia de los hábitos de los alumnos de su L1 en la producción de la L2 (Dulay e al, 1982: 97).

Richard (1967: 19) menciona que Corder dice que los errores son el resultado de la interferencia en el aprendizaje de un L2 según los hábitos de la L1. Depende de la diferencia en el sistema, especialmente la gramática, los estudiantes transferirán su L1 en la L2 mediante el uso de su sistema de la L1.

**ii-La encima extensión de analogía;** en general, un aprendiz se ha equivocado en el uso de un vocabulario a causa de la similitud del elemento entre de L1 y L2, por ejemplo, el uso de palabras afines, es decir, la misma forma de la palabra en dos idiomas con diferentes funciones o significados.

**iii-Transferencia de la estructura;** Hay dos tipos de transferencia de acuerdo con Dulay e al (1982: 101), la transferencia positiva y transferencia negativa. La transferencia negativa se refiere a los casos de transferencia que resultó en el error porque la conducta habitual antigua es diferente de la nueva conducta que es aprendiendo. Por el contrario, la transferencia positiva es la expresión correcta, porque tanto la L1 y L2 tienen la misma estructura, mientras que la transferencia negativa de la lengua nativa se denomina interferencia.

Entonces como hemos visto, la interferencia es la desviación de la lengua extranjera como resultado de su familiaridad con más de un idioma. Dulay e al (1982: 98) se diferencian la interferencia en dos partes, la psicológica y sociolingüística. Lo psicológico se refiere a la influencia de los hábitos antiguos cuando están aprendiendo de los nuevos, mientras que la sociolingüística se refiere a las interacciones del lenguaje cuando dos comunidades lingüísticas están en contacto. Por lo tanto, los estudiantes tendrán dificultades en el dominio de la L2 debido a la interferencia, que está influenciada por el antiguo hábito, que es familiarizado con la lengua materna y la interacción de las dos lenguas en las comunidades.

## **2.1. La interferencia de la lengua materna (L1):**

La influencia de la lengua materna es la influencia de los conocimientos, estrategias y procesos de la lectura en la L2, es decir la transferencia entre lengua. Identificamos los principales sub-componentes de la investigación del proceso de lectura en los que se examina la influencia de la L1 dentro de subcomponentes.

Suwito (1985: 39-40) declaró que si los aprendices utilizan dos o más lenguas aparecería contacto entre estas lenguas, es decir una lengua ha influido por otra, La investigación sobre la interferencia de la L2 ha demostrado que estudiantes de lenguas extranjeras tienden a ser muy dependientes de las estructuras y vocabulario de la L1, especialmente cuando se producen las respuestas adecuadas en la L2.

Además, Beardsmore (1982) señaló que muchas de las dificultades que encuentran los aprendices de lenguas extranjeras tienen con el léxico y la gramática de la L2 que son causados por la transferencia de los hábitos lingüísticos de la L1, lo que lleva a errores y equivocaciones. Es importante destacar que existe una clara distinción entre los errores y equivocaciones. Ellis (1997) declara que los errores descubiertos lagunas en el conocimiento de los aprendices. En general, estos errores se producen debido a que el aprendiz no tiene un buen control de la L2.

A veces los errores reflejan fallas en el rendimiento. Curiosamente, estos errores de transferencia se repiten en las habilidades de la L2. La transferencia lingüística, sin embargo, no es siempre negativa, pero también puede ser positivo. Transferencia positiva ocurre cuando las similitudes entre la L1 y la L2 ayudan a los alumnos en su adquisición de L2. Por el contrario, la transferencia negativa ocurre cuando las diferencias entre la L1 y la L2 causan errores en el aprendizaje de L2.

Se puede decir que las similitudes pueden facilitar la adquisición de la L2 para los aprendices, por ejemplo, mediante el uso de falsos cognados / falsos amigos (Calvo, 2005). Con respecto a las habilidades de escritura, la mayoría de los errores que se producen para escribir L2 están relacionados con la transferencia de las estructuras gramaticales (Alonso, 1997). Esto indica que la L1 es la causa principal de la interferencia al escribir en la L2 y la influencia principal en un nivel psicolingüística, y en otras palabras, pensar en la lengua materna.

También es importante saber qué tipos de errores de interferencia de la L1 ocurren por escrito en L2. Este aspecto es abordado por Berthold, Mangubhai y Batorowicz (1997), que definen la interferencia gramatical como la influencia de la L1 en la L2, es decir, en términos de la orden de las palabras, pronombre y el uso determinante, verbo, y el modo. También afirman que la interferencia a nivel léxico se refiere al endeudamiento de las palabras de una lengua y de intentar hacer sonar más natural en la pronunciación de la L2. Además, hay interferencia ortográfica, que consiste en alterar la ortografía de un idioma y su aplicación a otra.

Del mismo modo, Dam (2010) menciona que los aprendices hispanohablantes del inglés cometen errores de interferencia tomando prestado los patrones de su lengua materna. Él proporciona varios tipos de errores de interferencia típicos como artículos, género, número, pronombres personales, pronombres relativos, adjetivos, preposiciones, posesivos, formación de preguntas, negación, tiempos verbales, voz pasiva, orden de las palabras, y los falsos amigos.

Ahora bien, la interferencia es causada por el uso de reglas de una lengua al hablar de otra. La evidencia ha sido demostrada por Krashen (1981), que también fue de acuerdo con otros investigadores. Y los resultados de la investigación son:

- ✓ La influencia de L1 parece ser más fuerte en el orden de palabras complejas y en la traducción palabra por palabra. Los aprendices deben percibir una similitud entre los elementos de la L1 y la L2.
- ✓ Los productos de la lengua que parecen ser específicos (por ejemplo, expresiones idiomáticas) serán menos propensos a transferir.
- ✓ A menudo los aprendices recurren a la L1 cuando no han adquirido los aspectos de la L2.
- ✓ Morfología flexiva pertenece a la categoría de la estructura que los aprendices no se transfieren en la actuación lingüística extranjera.
- ✓ la influencia de L1 parece ser más fuerte en una pobre adquisición.

Entonces, La interferencia se produce cuando la adecuada ingesta natural es insuficiente y donde los ejercicios de traducción son frecuentes, por ejemplo signo de influencia de L1 en programas bilingües de inundación en las escuelas en Argelia, donde el input es a menudo principalmente de maestro y no de otros. Más tarde, llegó a una conclusión que la interferencia de L1 puede ser una indicación de baja adquisición. Sin embargo, es mucho más útil cuando se utiliza la lengua para el objetivo de la comunicación.

Por otro lado, Jendra (1991: 105) señala que hay tres elementos principales de interferencia en la comunicación:

- ✓ La influencia del contacto lingüístico experimentado por persona bilingüe o multilingüe.

- ✓ La infiltración de lengua que influye en el sistema de ambas L1 y L2 causando efectos negativos.
- ✓ expresiones personales en un espacio estrecho como una palabra afectada.

Después, Yusuf (1994: 71) divide los eventos de interferencia en cuatro tipos:

- ✓ La interferencia fónica. Se ocurre cuando el aprendiz utiliza ciertas voces o sonidos como dialectos o acentos de su país natal, en la producción de palabras de L2.
- ✓ La interferencia gramatical. Esta función se lleva a cabo cuando un aprendiz identifica morfema o estructura de su país natal en L2.
- ✓ La interferencia léxica. Se lleva a cabo en diversas formas, por ejemplo, palabras y frases.
- ✓ Interferencia semántica.

## **2.2. La hiper-generalización de las reglas gramaticales:**

La hiper-generalización es el uso de una forma o de construcción en un contexto y extender su aplicación en otros contextos donde no debería aplicarse. Ejemplos de la hiper-generalización incluyen el uso de “sabo” y “iro” en vez de decir “sé” y “voy”, y cabe señalar que la simplificación y hiper-generalización son utilizados por los alumnos con el fin de reducir su carga lingüística.

Según Marcus (1992) se define la hiper-generalización como el fenómeno cuando el aprendiz utiliza una regla para cubrir casos donde no se aplica la regla. Este fenómeno puede aparecer en diferentes aspectos como la semántica, sintáctica o morfológica. También, se dice que es una manera sistemática que los aprendices crean y utilizan inconscientemente, y aquí aparece la mayor oposición a la idea de la imitación. Es creativo, El fenómeno de hiper-

generalización en sí mismo no está en duda, ni es la naturaleza creativa de los procesos psicológicos que lo causan.

Tal caso puede ser referido como la hiper-generalización. Brown (2000: 95) afirma que la generalización de los medios para inferir o derivar una ley, regla o conclusión, se siempre, a partir de la observación de casos particulares. El proceso de esta hiper-generalización se produce cuando el aprendiz actúa en la L2, generalizar una regla particular o un elemento en el segundo idioma.

Así, una investigación sobre la hiper-generalización es más importante para hacer. Brown (2000: 97) dice que la hiper-generalización es la aplicación incorrecta - transferencia negativa - de material de la L1 aprendido previamente a un presente contexto de la L2. Por lo tanto los profesores de español hacen uso de los resultados de este estudio para identificar los errores gramaticales comunes cometidos por los aprendices en la construcción de oraciones en español debido a la hiper-generalización. Además, se pueden formular la fórmula apropiada para superar los errores.

En las reglas de lenguas extranjeras los aprendices intentan construir reglas que predicen cómo los diferentes elementos que se tienen, a veces, sus predicciones son falsas, probablemente por una de dos razones principales: una excepción a la regla general o una nueva categoría y regla debe ser construido. En cualquier caso, el error inicial del aprendiz se debe a la hiper-generalización de la regla que hace la predicción equivocada. En el caso de la hiper-generalización, es el conocimiento previo de la L1 que se utiliza el aprendiz. Lee (1990) profundiza en la siguiente clasificación de los errores del aprendiz:

- Errores discursivos, son confiables en la observación de las reglas de hablar y escribir y reflejar del aprendiz en el conocimiento cultural y pragmático del uso de la lengua.
- Errores Fonológicamente inducidos, se aparecen en la pronunciación y la entonación equivocada; en el caso del estudio del español como lengua extranjera (ELE) tales errores requieren corrección oportuna por parte del profesor, porque la cantidad vocálica, sonoras y

no sonoras en últimas consonantes, la palabra estrés, etc. puede tener una función diferenciar el significado.

- Errores léxicos, están relacionados con los errores que pertenecen a los otros niveles lingüísticos que también pueden obstaculizar la comunicación y la inteligibilidad. Como se centra el presente trabajo se sólo abordará la cuestión lingüística de la transferencia de la lengua, la tarea normal es clasificar los errores del aprendiz sobre la base de los niveles lingüísticos que testifican su manifestación en los diferentes aspectos de la interferencia de lengua estudiada.
- Gramatical (morfosintáctico) errores, donde la tensión está en la necesidad de precisión gramatical en el habla y la escritura. Esto puede dificultar la comunicación pero los errores en el nivel de la oración a menudo muestran los errores productos donde la corrección inmediata del profesor no es necesariamente apropiados.

Muchos lingüistas han orientado sus investigaciones hacia la adquisición de los tiempos regulares e irregulares del pasado, analizando cómo los aprendices adquieren ciertas estructuras y formas en la L2 que reciben y cómo estas formas se ven afectadas por varios factores durante su adquisición. Uno de estos factores es el efecto de la frecuencia, es decir el hecho de que la memoria de almacenamiento depende a la preferencia sobre las formas de baja frecuencia, que se hace más fuerte con la utilización y la exposición repetida " (Clahsen e al 2010: 521).

Las inflexiones regulares no se almacenan en una memoria asociativa, pero están basados en reglas y también no hay efectos de frecuencia en sus latencias de producción, ya que el igualmente frecuente tallo puede ser rápido e igualmente accesible, tomando la misma cantidad de tiempo a añadir (ado) en el fin del verbo en el caso de participio pasado en español (Ellis y Schmidt, 1998: 309). Algunas teorías cognitivas subyacentes del debate de regular-irregular han sido surgidas en el campo. Ha sido demostrado ampliamente que el aprendiz de la L2 generalmente sigue las mismas etapas de la adquisición de la morfología en un idioma determinado.

Además, incluso los aprendices que reciben la instrucción presentan las mismas etapas de desarrollo (Lightbown y Spada 2013). Sin embargo, en otras áreas como la pragmática, los adultos presentan una ventaja al contrario de los niños, porque los adultos son competentes en la pragmática de su L1, (Barón y Celaya 2010: 59).

Acerca de la adquisición de tiempos del pasado regular e irregular, se exista fenómeno interesante que está en este proceso. Este fenómeno es la hiper-generalización que ha sido el enfoque de varios estudios (Shirai 2003). En español, por ejemplo, los formularios irregulares están también causados por la hiper-generalización que es cuando los aprendices regularizan los verbos irregulares, mientras produciendo ‘moro’ o ‘podo’ en lugar de decir ‘muero’ o ‘puedo’ (Mc Clelland y Patterson 2002: 1).

En este sentido, es notable que la frecuencia juega un papel importante en la adquisición de verbos irregulares en la ASL, y la aplicación de la hiper-generalización ocurrirá hasta bastantes casos del formulario irregular que se ha oído y se ha usado por el aprendiz (Paradis y al 2007: 499); una cuenta de exactitud buena se mostrará por aprendices si la frecuencia de un formulario irregular es alta (Clahsen y al. 2010).

No obstante, aunque este fenómeno se percibe en la adquisición de L1 y L2, pero varios estudios han demostrado que la hiper-generalización será más frecuente cuando los aprendices aprenden una L2 cuando adquieren su L1 Clahsen y Muysken (1989); parece que los aprendices de L2 cuentan más en modelos guardados en la memoria que los niños desde que se listan los formularios irregulares son lexicalmente, mientras produciendo su hiper-generalización Clahsen y al (2010).

### **3. La traducción en la clase de español como lengua extranjera:**

Durante mucho tiempo, la traducción que es el punto giratorio de la enseñanza de lenguas extranjeras se ha prohibido en el aula de lenguas extranjeras. Y por lo tanto, se ha sido un objeto frecuente de ridículo por esos ávido para demostrar su obediencia inflexible a las maneras modernas. De todos modos, la Traducción era abandonada como una opción en las situaciones de ELE, pero no en la educación estatal en muchos países.

Ahora, parece que la actitud general de la traducción ha empezado a cambiar, pero aquéllos que lo discuten en sus estudios defienden que la traducción es sobre todo una herramienta pedagógica legítima en un ambiente de ELE, y dicen que hay que ser rehabilitado (Widdowson 1978:18, Harmer 1991:62, Ellis 1992:46, Bowen, Marca 1994:93; Ur 1996:40).

Sin embargo, ellos proporcionan la guía metodológica pequeña acerca de cómo utilizar la traducción en la práctica pedagógica. Donde, la literatura en la traducción se trata de las teorías de traducción o el entrenamiento del traductor y contiene solamente la parte de información pertinente. Además, sólo un número pequeño de trabajos se consagra a la traducción como una ayuda a la enseñanza y aprendizaje (Duff 1989, Atkinson 1993, Afilan 1986, Ulrych 1986, Nadstroga 1988, Urgese 1989, Eadie 1999).

El propósito de traducción en el aula de ELE no es entrenar a los profesionales, pero para ayudar a los aprendices a desarrollar su conocimiento del español. En otros términos, es un medio a un fin, no un fin a ser logrado. Sin embargo, algunos aprendices pueden volverse traductores un día, y el conocimiento básico de la traducción que han ganado en el aula puede servir como una tierra sólida para construir a las habilidades de traducción.

Además, si un caso fuerte para la traducción en el aula de ELE será hecho, por lo menos deben demostrarse tres cosas: primero, que esta crítica contra él no es válida, segundo, que los aprendices lo necesitan, y tercero, que promueve su aprendizaje. Así mismo, en los estudios que han tomado las críticas (por ejemplo la traducción enseña a los aprendices sobre la lengua, y realmente no les ayuda a aprender a usarla, o que cría el uso excesivo de la L1) han demostrado que estas objeciones están justificadas solamente si las cantidades de práctica de la traducción están en combinación regular de reglas de la gramática con la traducción en la L2 como la técnica de práctica de principio.

Sin embargo, ellos también han mostrado que si propiamente diseñó, pueden emplearse las actividades de la traducción para mejorar las cuatros habilidades y desarrollar la exactitud, la claridad y la flexibilidad (Duff 1989:7). Pero, el efecto de la utilización de la L1 en la adquisición del ELE ha sido últimamente el asunto de muchos debates. Dirigiéndose que los problemas conectados con él son más lejos del alcance de este papel. En este caso, le basta

decir que los profesores deben tener presente en una situación de ELE que la L1 debe emplearse juiciosamente.

En cambio, Widdowson (1983:20) señaló que la traducción es la actividad comunicativa de una vida real, y que los aprendices traducen en la clase para los pares, descifre los signos y avisos en el ambiente, traduce instrucciones y cartas para los amigos y relaciones, etc. Es más, se espera que la traducción casi sea practicada en la base diaria.

Además, alguien no debe perder la vista de Duff que está advirtiendo esta competencia del idioma es un sistema bidireccional que nosotros necesitamos poder comunicar en y del sistema de la lengua. Todavía la guía pequeña se da cómo comunicar atrás en la L1, algo tantos los profesionales necesitan hacer en su trabajo diario (Duff 1989:6).

Sin duda, la investigación empírica<sup>18</sup> confirma que la traducción ayuda a los aprendices a aprender la L2, porque, los aprendices individuales informan que ellos lo encuentran beneficioso. Además, O'Malley y Chamot (1990:127) han establecido la traducción como usar la L1 como una base por entender y producir la L2 considera para encima de 30% de usos de la estrategia. Principalmente, los alumnos del principiante confían en la repetición, la traducción y la interferencia, donde los aprendices más avanzados van a la interferencia, sin abandonar las estrategias familiares como la repetición y la traducción.

No obstante, la crítica de Cook's de cuenta nivelar a la ambigüedad de su definición y controversia extensa acerca del problema que si la ASL difiere de la adquisición de otros formularios de conocimiento, nos gustaría enfatizar un hecho que no ha recibido bastante énfasis: dentro de O'Malley y el armazón de Chamot, la traducción es la única estrategia típica de aprendizaje de lenguas, mientras otras estrategias que mencionan ocurren en otros formularios de aprendizaje. Tal Como, se debe recibir el tratamiento debido.

Puesto que, el otro estudio empírico que informa los resultados pertinentes a este tema es Friedlander 1990. Donde se utiliza sus resultados de varias investigaciones y sus propios

---

<sup>18</sup> La investigación de estrategias de aprendizaje empleada por los aprendices de ELE.

experimentos, él determinó esta planificación en ciertos temas de la lengua que parece ser mejorado cuando los escritores usan el idioma de conocimiento del tema estudiado.

La traducción desde la lengua nativa en español parece ayudar a los escritores más bien porque se pudo acceder más información al trabajar en su L1. En general, Friedlander concluye que estos escritores de ELE deben animarse usar su L1 mientras componiendo un proyecto y entonces debe traducirse (Friedlander 1990: 110-113).

Ahora bien, con la importancia creciente del aprendiz que se centre la enseñanza de lenguas, se ha defendido que todo lo que ayuda el aprendiz en su propia manera es ciertamente un recurso. Porque se instan a investigadores y a practicantes que investiguen lo que ayuda a aprendices para llegar a su objetivo de la manera más económica. Pues, La traducción como una ayuda a probablemente aprender será favorecida por los aprendices analíticamente orientados.

#### **a. La traducción pedagógica:**

El uso de traducción en el objetivo de enseñar lenguas extranjeras se liga a ser asociado con el Método de la traducción pedagógica que era el primero empleado en las preparatorias de Prusia al final del siglo 18. El método aparecía como una reacción a una necesidad social, como la enseñanza de lenguas modernas a los aprendices que requirieron cambios en las prácticas más tempranas de enseñanza de lenguas.

El Método de la traducción pedagógica era una versión nueva del Método Escolástico antiguo que fue usado para estudiar el formulario escrito de las lenguas clásicas a través de un análisis léxico y gramatical meticuloso de textos clásicos. Este método incluyó como un componente natural de la lengua aprendida, para producir una traducción de partes del texto original.

Es decir, que el objeto de la traducción pedagógica es hacer la tarea del aprendiz más fácil, en lugar de los textos enteros, artificialmente hecho a frases que ilustran los rasgos gramaticales particulares. Aunque, las cosas así graduó como las frases que se tradujeron en o

fuera del escrito de la L2. Así el Método de la traducción pedagógica, mientras trayendo los cambios a la estructura del programa de estudios y los materiales usados, también conservó el enfoque del Método Escolástico en la gramática y en la lengua escrita.

Según Klaudy (2003: 133), una discusión de la traducción pedagógica requiere que una distinción se haga entre los dos tipos de traducción, la traducción pedagógica y la traducción real. La traducción pedagógica y real difiere de nosotros en tres cuentas: la función, el objeto, y el destinatario de la traducción. Si bien, la traducción pedagógica es un tipo instrumental de traducción en que los saques del texto traducido como una herramienta de mejorar la habilidad de la lengua extranjera del aprendiz. Así pues, es unos medios de conciencia levantar por la practica o probando el conocimiento del idioma.

Luego, Lesznyák (2003: 61) apunta dos funciones adicionales de la traducción pedagógica: la iluminación y memorización. Por otro lado, en la traducción real el texto traducido no es una herramienta pero es la misma meta del proceso. En que, el objeto de la traducción real es la información sobre la realidad, contenida en el texto de la fuente, pero la traducción pedagógica es considerando la información sobre el nivel del aprendiz de habilidad de la lengua. Hay también una diferencia acerca del destinatario de los dos tipos de la traducción. En la traducción real es un lector de la L2 que quiere un poco de información sobre la realidad, mientras en la traducción pedagógica el destinatario es el profesor o el examinador, mientras queriendo la información sobre la habilidad del aprendiz.

Algo, Klaudy añade que nosotros podemos hablar solamente de la traducción real si el objetivo de traducción es desarrollar las habilidades de traducción (Klaudy 2003: 133). Esto probablemente debe entenderse que el tipo de traducción que es experto en el entrenamiento del traductor calificaría como la traducción real. Sin embargo, ella nota ese incluso dentro del estructura de cosas así programa nosotros no podemos hablar de la traducción real en el verdadero sentido, desde el destinatario de la traducción el profesor, no un verdadero lector de la lengua del destino.

También, podría agregarse que la función y objeto de la traducción también marcarían las tales traducciones como pedagógico en lugar de real, porque este tipo de traducción que es como una herramienta por mejorar las habilidades de traducción del aprendiz y se significa

producir la información sobre el nivel del aprendiz de habilidad de traducción en lugar del mundo fuera de la clase.

Anotemos, que una distinción esencialmente similar es hecho por Gile (1995: 22) entre la traducción escolar y traducción del profesional. Él define la traducción escolar como la escritura de textos que siguen las opciones léxicas y sintácticas inducida por el texto del fuente-idioma, como opuesto a traducción profesional que se apunta a un lector que está fundamentalmente interesado en los volúmenes del texto.

Entonces, en la traducción escolar el enfoque está en la lengua, mientras que en la traducción profesional está en el volumen de la lengua. La traducción profesional puede verse así como un nivel diferente de traducción dónde los problemas lingüísticos, que son no más que un problema lateral. Así la enseñanza de traducción para los propósitos profesionales también es cualitativamente diferente del uso de traducción en la enseñanza del idioma extranjera.

Sigue que, se empieza el entrenamiento del traductor cuando termina el aprendizaje de lengua extranjera Klaudy (2003: 133). En el licio e incluso en las aulas de la lengua extranjera de instituciones más altas podemos hablar solamente de la traducción pedagógica en el sentido estrecho, mientras la enseñanza de traducción real es la tarea de traductor que entrena programas que se diseñan para este propósito.

De hecho, Klaudy está hablando aproximadamente dos tipos de traducción pedagógica. Uno sirve como una herramienta de enseñar la lengua extranjera, e el otro como una herramienta de entrenamiento del traductor. El objeto del primero es la información sobre la habilidad del idioma extranjera, e el objeto del segundo es la información sobre la habilidad de traducción. Para distinguir estos dos subtipos, usamos el término de Gile la traducción escolar para el primer tipo y llamamos el segundo tipo la traducción semejanza, pero en este título tendremos relación sólo con la traducción escolar.

Según, chäffner (1998: 131-2) también reconoce la diferencia entre la traducción ejerce en la enseñanza de lengua extranjera y la enseñanza de traducción para una carrera

profesional. Ella sugiere que el concepto de traducción en los dos contextos necesite ser definido diferentemente, porque La traducción por la enseñanza de lengua extranjera está reproduciéndose el mensaje del texto original mientras la atención provechosa a las estructuras lingüísticas diferentes, en general, este es un tipo de codificación-decodificación en la traducción. Por otro lado, la traducción para los propósitos profesionales incluye la producción del texto para propósitos específicos que aportarían consigo, ya que, en la atención de la traducción simulada que se enfoca más bien en la función del texto.

En fin, la relación a esto es otra diferencia, puesto que, en la adquisición de lenguas extranjeras hay muchos textos que cuidan ser fragmentos encerrados, porque se usan para verificar dominio del estudiante de rasgos específicos (el vocabulario, la sintaxis, etc.), considerando que los textos en las clases de traducción son coherentes, Dollerup (2005: 81), así como en la traducción real.

#### **b. El papel de la traducción pedagógica en la enseñanza-aprendizaje:**

La pregunta sobre el uso de la traducción en enseñanza de lengua extranjera (LE) se ha traído durante mucho tiempo, pues, las objeciones contra el uso de traducción en la enseñanza de lenguas parecen ser una reacción que se evocó por las limitaciones obvias del Método de la traducción pedagógica, el formulario dominante de enseñanza de lengua hasta el siglo 20.

Aunque, la primera voz para clamar contra el uso de traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras vino del Movimiento de la Reforma en finales del siglo 19, y se siguió por una ola de ataques renovados por los defensores del Audio-lingual, el Directo, el Natural, y el método de la enseñanza Comunicativo de idioma a lo largo del siglo 20.

Incluso, el Movimiento de la Reforma era basado en tres principios fundamentales (Malmkjær 1998: 3): (a) la primacía de discurso, (b) la importancia de texto conectado la lengua aprendiendo, y (c) la prioridad de la metodología oral del aula. En esta base el uso de aisló fuera de contexto de sentencia, sobre todo en las tareas de traducción escrito que puede

ser considerado perjudicial al proceso de adquisición de la LE, porque impide la contextualización o uso del situación de idioma en la comunicación hablada.

En consecuencia, tomamos el ejemplo muy conocido de cada voz, Bloomfield (1933), hablando en el contexto americano, reproches el esquema del decimotercero siglo de doctrina del pseudo-gramatical y la traducción enigma-resolviendo que se guardaron vivo por los aprendices que empezaron su aprendizaje de LE demasiado tarde y tampoco con maestros incompetentes que hablaron sobre la LE en lugar de usarla, para la falta relativa de éxito de instrucción del LE en América, compararon con Europa.

En cualquier caso, el problema con el uso de traducción en la clase de LE, es que la traducción en la L1 se liga para desencaminar al aprendiz, porque las unidades semánticas de idiomas diferentes no emparejan, y porque el estudiante bajo el estímulo experto del formulario nativo que está casi seguro olvidarse del L2 (Bloomfield 1933: 505). En otros términos, el problema es doble.

El primero, es que la traducción oculta las diferencias que existen entre los sistemas de los dos idiomas, y el segundo, es que la traducción, proporcionando la mala clase del estímulo que no refuerza la LE correcto. Sin embargo, es fácil de notar las fuerzas tendencia teóricas de la crítica aquí: la lingüística estructural y behaviorismo. Donde la concepción del behaviorista de aprender de LE se introdujo por el psicólogo B. F. Skinner en su libro “Verbal Behaviour”.

Además, en este libro él describe la lengua como un formulario de behaviour y defiende que la L1 es adquirida por el niño a través de un estímulo de la contestación que ciclo del refuerzo, y esa actuación del idioma se levanta grandemente como el resultado de positivo o el refuerzo negativo. Esta idea de aprendizaje de lengua como la formación del hábito, junto con la vista de idioma como un sistema estructural, lleva al levantamiento del Método Audio-lingual de la enseñanza de L2 que el uso hecho de taladros estructurales constantes en la L2, siguió por positivo del momento o el refuerzo negativo del profesor.

Claramente, en tal metodología, la traducción no podría tener un papel para jugar, pero las personas consagraron a las varias otras metodologías también ha protestado contra la

traducción escolar. Según, Newson (1998: 64) proporciona un resumen de las objeciones principales de la manera siguiente:

a) La traducción no permite o no facilitar el logro de tal LE pero generalmente aceptado los objetivos instrucción como (i) la facilidad en el idioma hablado, (ii) la introducción controlada de seleccionó y graduó estructuras y los artículos léxicos, o (iii) la introducción controlada de estrategias comunicativas.

b) La traducción no lleva a ningún efecto de aprendizaje notable, ambos nuevo vocabulario o los artículos estructurales, y no cría el uso del idioma comunicativo. En cuanto a la primera de estas objeciones, está de fundamento sólo si nosotros pensamos en traducción como un formulario exclusivamente escrito de actividad.

c) La traducción también puede realizarse oralmente y puede así, en el principio, se utiliza para desarrollar la facilidad del idioma hablada. No hay también, ninguna razón teórica por qué no pudieran usarse los ejercicios de traducción introducir o practicar estructuras o los artículos léxicos que eliminarían la segunda objeción.

Según, Newson (1998: 67) ofrece dos tales actividades del aula. El primero, es un ejercicio de traducción oral simultáneo en que el maestro lee fuera frases de la lengua nativa cuyas las traducciones por los aprendices les proporcionarán los ejemplos seleccionados de modelos de la lengua del destino. Entonces, este tipo de traducción oral simplemente es una versión ligeramente modificada de la tarea de traducción de frase característica del Método de la traducción Gramática. La otra actividad usa en lugar de las frases aisladas, y los ejemplos de unas frases anhelan dónde la tarea es no traducir el texto entero, pero sólo ciertas expresiones en él que ejemplifica los rasgos del idioma seleccionado.

Luego, una ventaja adicional de cada tarea, como se afirma Stibbard (1998) es que el uso de la L1 en ejercicios de la traducción por ejemplo, y también en las tareas del resumen órale puede reducir el nivel de ansiedad del aprendiz en las etapas tempranas de aprendizaje de la lengua extranjera. Asimismo, Malmkjær (1998: 5) lista varias objeciones generales extensas a traducción de la escuela que es lo siguiente;

- a) es independiente de las cuatro habilidades que definen la competencia del idioma: leyendo, escribiendo, mientras hablando y escuchando.
- b) es sumamente diferente de las cuatro habilidades.
- c) supe valioso tiempo que podría usarse para enseñar estas cuatro habilidades.
- d) es antinatural.
- e) desencamina a los estudiantes en pensar que las expresiones en las dos lenguas corresponden uno-a-uno.
- f) produce la interferencia.
- g) les impide a los estudiantes pensar en el idioma extranjero.
- h) es una prueba mala para las habilidades del idioma. Desde la objeción bajo (h) no incluya el uso de traducción enseñando de la LE pero su uso verificando los resultados de la enseñanza de idioma, se repartirá separadamente con en Sección 4.

Las objeciones bajo (a)-(c) es todo basado en la asunción tradicional que la competencia en un idioma es exclusivamente una cuestión de las cuatro habilidades de hablar, escuchando, mientras leyendo y escribiendo, y no tiene nada que hacer con la habilidad en la traducción. Desde, Lado (1964: 54) contiene esa traducción es un psicológicamente la habilidad más compleja que hablando, escuchando, mientras leyendo o escribiendo y desde que no puede lograrse sin el dominio del L2, sólo debe enseñarse después de que el segundo idioma ha sido adquirido, como una habilidad independiente si necesario.

Pero como las teorías cognoscitivas modernas (por ejemplo Fodor 1983 o Anderson 1992) describen los procesos de hablar, escuchando, mientras leyendo y escribiendo como todos confiando en un formulario de traducción mental, la idea de que la traducción como una habilidad debe considerarse separado, o subsecuente a las otras cuatro habilidades, no parece bien encontrado.

Según, Malmkjær (1998:8) defiende que la traducción es imposible sin leer, escribir, mientras hablar y escuchar, es de hecho dependiente adelante e inclusivamente de ellos, y se obligarán a los aprendices que están traduciendo a que los practiquen, aunque, reconocidamente enseñando una lengua extranjera a través de la traducción no siempre pueden ser los medios más tiempo eficaces. Esencialmente el mismo punto es hecho, en relación con la traducción y el L2 que escriben las habilidades en Vermes (2003).

Para que la exclusión de competencia de traducción de la categoría de habilidades del idioma que ser desarrollado debe atribuirse a siglos de experiencia negativa acerca de los usos pedagógicos de traducción, como Lesznyák (2003: 67) apunta que en lugar de su independencia o diferencia de las otras habilidades, al principio vea el argumento sobre la naturaleza antinatural de traducción realmente no es fácil entender, en vista del hecho que la traducción ha sido parte de vida humana durante milenios.

El probablemente punto que incluye el tipo de la traducción era experto en las aulas del LE, en lugar de la traducción practicó fuera del aula. Sin embargo, desde una parte grande de la población del mundo es bilingüe o poligloto, Malmkjær (1998: 8) dice que no hay ninguna razón para considerar la traducción como una habilidad natural en su propio derecho y porque no pudiera usarse como una actividad natural del aula. Stibbard (1998) también expresa la opinión que desde que la traducción es una actividad útil e universal, incluso en las sociedades monolingües, es una habilidad cuyo desarrollo también debe incorporarse en un programa instrucción junto a las otras cuatro habilidades del idioma.

Como Lengyel y Navracsecs (1996: 60) muestran que hay algunos lingüistas evidencian para sugerir que el cerebro humano se predispone para adquirir más de un idioma, y en este contexto el papel de la traducción debe repasarse también. En su estudio, Lengyel y Navracsecs miran la pregunta si la traducción es una actividad natural del idioma como está hablando, escuchando, mientras escribiendo y leyendo, y si la traducción también ha adquirido los elementos. Ellos llevaron a cabo un experimento de traducción con cuatro grupos de niños de la escuela primaria de edades diferentes, en que los niños fueron pedidos *traducir* un texto corto en un idioma artificial en español. Donde se proporcionaron las explicaciones en el vocabulario y la gramática del texto.

Había una mejora general observada en la actuación de los aprendices que era notable porque ellos no recibieron la instrucción explícita en la traducción durante sus estudios. Esto hace a Lengyel y a Navracscics porque se creen que la traducción es un componente latente de competencia del idioma que hasta cierto punto se desarrolla en su mismo (1996: 60). La idea que también se conectan las habilidades de traducción con la competencia del idioma ocurre en un estudio por Selinker (1996: 103) citados en Malmkjær (1998: 1) quién defiende que desde que los equivalentes de la traducción contribuyen a la formación de competencia de la interlengua en los aprendices, donde su habilidad de traducir puede relacionarse a su competencia de la L2. Si éste es el caso, el uso de traducción en la educación de L2 puede criar la ASL.

También, Stibbard (1998) cita un estudio por Cummins (1981) quién mantiene la evidencia de la hipótesis que experiencia en la L1 o el L2 puede promover el desarrollo de la habilidad común que está debajo de ambos idiomas. La objeción (e) puede ejemplificarse por Lado (1964: 53-4) que citó en Malmkjær (1998: 5). Lado defiende contra la traducción pedagógica en las siguientes: (a) hay pocos si cualquier equivalentes palabras totalmente en dos idiomas. (b) Suponiendo que las palabras en los dos idiomas son equivalentes, el aprendiz pensará equivocadamente que las traducciones pueden usarse en las mismas situaciones como los originales. Los tales, la híper-generalización produce los fenómenos de la interferencia en la ASL. (c) la traducción Palabra por palabra produce las construcciones incorrectas.

Si bien, Heltai (1996) descubre en un estudio de errores léxicos en las traducciones de aprendices una evidencia de que parece apoyar la idea de Lado (1964) que la más gran dificultad para el aprendiz del LE es dominar uno a muchas correspondencias entre el L1 y el L2. Además, los resultados sugieren que no se preparen aprendices al nivel del intermedio hacer la traducción en el verdadero sentido del término, porque sus traducciones se dominan descifrando y poniendo en código los procesos, y ejemplifica un tipo de traducción semántica en que sólo que funciona es el referencial del texto y se observa.

Las traducciones de aprendices son claramente diferentes de las traducciones profesionales. Las traducciones de aprendices también frecuentemente contienen errores de

decodificación y codificación sintáctica y léxica y considerando que en la traducción profesional los contrastes gramaticales y léxicos no causan la interferencia Heltai (1996: 80).

Sin embargo, La interferencia puede ocurrir en cualquier situación de aprendizaje de idioma, pero la traducción se usa como un procedimiento de aprendizaje. Así la interferencia, no puede sostenerse para ser una consecuencia de traducción lógicamente, y como Malmkjær (1998:8) apunta que los ejercicios de la traducción tienen la ventaja que ellos animan el conocimiento y mando de tales fenómenos.

En cuanto, puede notarse que no sólo incluye la traducción pero más generalmente cualquier formulario del uso de la L1 en el aula del LE. En relación con la presentación de nuevo vocabulario, Harmer (1991: 162) escribe que no siempre es fácil de traducir las nuevas palabras e incluso donde la traducción es posible puede hacerle un pedazo demasiado fácil para los aprendices descorazonándolos de actuar recíprocamente con las palabras.

La antigua idea del papel inhibido de la L1 parece volver aquí, porque él también levanta las objeciones contra el uso de traducción verificando la comprensión de nuevo idioma, aunque él admite que puede usarse eficazmente en clases monolingües donde todos los aprendices comparten un común L1. Ya que, él dice que las desventajas principales son que no puede usarse con las clases de nacionalidades diferentes y que no siempre es posible traducir una expresión exactamente de la L2.

Como no todas las lenguas tienen las palabras para exactamente los mismos conceptos, y es a menudo el caso que en un idioma dado realmente no es una palabra que significa igual que una palabra en otro idioma (Harmer 1991: 71). Verificando la comprensión que es especialmente importante cuando el profesor instruye a los estudiantes adelante cómo llevar a cabo una actividad. En este caso, puede ser una idea buena en las clases monolingües, Harmer sugiere (1991: 240), para conseguir una traducción de estas instrucciones para asegurarse que los estudiantes han entendido.

En general, Harmer parece aconsejar en el uso de la L1 y sugiere que una política consistente hacia su uso será útil para profesores y estudiantes. Está en el favor de usar la L1 en el aula del idioma, con tal de que se enfoque en problemas que se relacionan al LE y la

cultura, o en la relación entre la L1 y la L2 o la relación entre las dos culturas en cuestión. Las tales actividades no sólo levantarán el conocimiento de los dos idiomas pero también de las dos culturas, como también señaló en Vermes (1999).

## **Conclusión:**

Al final, hay algunas conclusiones para resumir los resultados de las hipótesis dentro de este capítulo, nuestra investigación muestra que la interferencia es, obviamente conocida como un proceso incompleto de competencia de la L2. La característica más común y necesaria para ser altamente entendida que la L2 dominio se refiere a la etapa de desarrollo de un proceso dinámico. Hay muchos factores que contribuyen a la ASL. El input para la L2 recibida por los aprendices debe ser de una manera correcta. Los aprendices disposición a adquirir L2 y mejor instrucción para guiar a ellos también son factores cruciales que influyen en la competencia del aprendiz. Si los factores no funcionan, aparecerá el problema de rendimiento de la L2.

Para concluir, voy a tomar la definición de Ellis en la interferencia Ellis (1997: 51) se refiere a las interferencias como "transferencia", que según él es "la influencia de la L1 del aprendiz sobre la ASL. Argumenta que la transferencia se gobierna por las percepciones de los aprendices sobre lo que es transferible y por su nivel de desarrollo en el aprendizaje de L2. Él dice que los errores reflejan los huecos en el conocimiento del aprendiz; se producen debido a que él no sabe lo que es correcto. Errores reflejan lapsos ocasionales en el rendimiento; se producen debido a que, en un caso particular, el aprendiz es capaz de realizar lo que sabe.

En cuanto a los expertos perspectivas sobre la interferencia, trato de citar la conclusión en las interferencias que: (1) contacto de lenguas provoca interferencias por persona bilingüe, (2) la interferencia es un sistema de inserción consciente de la L1 a la L2 (incluso de L2 a L1) que pueden causar un impacto negativo para la competencia de la L2, y (3) la interferencia es un discurso personal, que es estrecho como una característica de palabras. Por otro lado, la integración es un proceso avanzado de la interferencia. Palabras de interferencia ya no son extrañas como se reciben las palabras, ampliamente utilizados, e incluso pidieron facilitado y luego practicaron y legalizada como partes de una lengua.

A pesar de Newmark (1966) sugirió que la cura para la interferencia es simplemente la cura de la ignorancia: el aprendizaje. La interferencia se puede limitar o eliminar la ingesta natural y el uso del lenguaje para el propósito de la comunicación. De nuevo, la adquisición natural de la L2 se logrará altamente con el aprendizaje.

Este documento sostiene que el fenómeno de la hiper-generalización de causativos en la ASL se puede reducir a la transferencia de los diferentes aspectos del conocimiento de la L1. En las primeras etapas de la ASL, El significado constructo de causativos léxicos parece desencadenar la hiper-generalización de causativos, en particular, con los verbos que codifican cambio de ubicación. Sin embargo, en la etapa de la competencia avanzada, cuando se recupera de la hiper-generalización, Los limitaciones específicas léxica de la L1 parecen estar en juego. Un argumento que podría ser extendido contra el análisis de transferencia de causativos hiper-generalizados es que el fenómeno existe también en la adquisición de L1 (Lord 1979, Bowerman 1982, Braine et al. 1990, Pinker 1989).

Sin embargo, este trabajo demuestra que la investigación en la adquisición de L2 puede arrojar luz no sólo sobre la gramática de la interlengua, pero en la gramática de la L1 también. En nuestro estudio, los datos de la interlengua muestran que el cambio de estado o ubicación es un factor semántico relevante en la caracterización de las clases verbales que subyacen a la construcción causativa léxica en español.

¿Así debería que la traducción tiene un papel que desempeña en la enseñanza de lenguas extranjeras? Al parecer, de la discusión anterior que hay algunas buenas razones a favor de la inclusión de la traducción en el plan de estudios de lengua extranjera o, al menos, que no existen razones fundamentales para su exclusión. Las objeciones a la utilización de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras se basan en una visión limitada de la traducción.

Pero la traducción no es única estructura de manipulación; es sobre todo una forma de comunicación. Y tal como, implica necesariamente la interacción y la cooperación entre las personas, lo que lo convierte en un dispositivo potencialmente muy útil en la enseñanza de lenguas extranjeras. Obviamente, esta respuesta conduce a una serie de otras cuestiones, en

relación con el nivel de dominio del idioma en el que la traducción puede ser más útil, los tipos de ejercicios de traducción que pueden ser útiles, o los fines que la traducción puede servir útilmente en la enseñanza de idiomas. Una discusión detallada de estos temas, sin embargo, tendrá que ser determinado en un documento separado.

Todos estos conceptos van analizados en el capítulo siguiente que es un estudio de caso de las expresiones escritas de los alumnos argelinos de tercer año del liceo.

## **Capítulo III:**

# **Metodología de la investigación y análisis de los resultados.**

## **Introducción:**

En este trabajo, hemos usado un extenso corpus de textos producidos por candidatos argelinos en la expresión escrita / intermedio (nivel B2). La redacción libre, siendo una prueba de respuesta abierta, obliga a los alumnos a hacer uso de todos los recursos lingüísticos.

De esta forma, hemos analizado una serie de errores morfosintácticos y léxicos recurrentes en los que se observa interferencia de la L1 (y/o L2) de los candidatos. En líneas generales, podríamos clasificar los errores en tres categorías generales:

- errores de omisión (se omite un elemento en casos en los que debería estar presente)
- errores de redundancia (aparición de un elemento donde no debería estar presente)
- errores de confusión (entre el elemento presente y el elemento que debería estar presente).

Así, el extenso análisis de 24 muestras provenientes de alumnos argelinos que estudian el español como lengua extranjera en el Instituto Coronel Lotfi (2014-2015), constituye el corpus principal de la siguiente tesis de máster: “La Interlengua de los alumnos argelinos en su nivel básico de español como lengua extranjera”. A lo largo de este estudio, se puede observar como el alumno argelino va consiguiendo una serie de estrategias cognitivas para aprender el español. Una de las mayores aportaciones del Análisis de Errores es la observación de que las causas del error pueden ir más allá de la interferencia con la lengua materna (LM) o la primera lengua (L1) del alumno.

Por lo tanto, afirma la utilización de la transferencia como único principio para la explicación de los elementos psicolingüísticos que usan a la producción del error. Sin embargo, en este corpus, centraremos en destacar los errores causados por la transferencia bien sea positiva o negativa del árabe, bien se trate del dialecto argelino, del árabe culto. A

través de este análisis comprobaremos como a veces, en una interferencia podemos evidenciar su origen (LM/L1 del alumno argelino).

En concreto, analizaremos los errores interlingüales, que son los que el alumno produce al aprender el E/LE respecto de la LM (lengua materna) o L1 y como se observáramos, las interferencias lingüísticas de la LM de los alumnos argelinos a menudo podrán solapar, proviniendo bien del árabe culto o del dialecto argelino. Realizaremos una clasificación de estos errores basados en una categoría gramatical, estableciendo la siguiente tipología: errores fonológicos, ortográficos, léxico-morfológicos, semánticos. Finalmente, proponemos algunas técnicas de corrección de errores, especialmente centradas en la expresión escrita al igual que actividades que puedan favorecer la comunicación e interacción oral entre los alumnos.

Este capítulo reúne algunos aspectos importantes que consisten la metodología de la investigación. Para esta concepción se ha tomado en consideración los procedimientos y los valores generales de toda enseñanza de una lengua extranjera. En cuanto al análisis de errores, el docente evalúa el trabajo de su aprendiz (alumno) intentando analizar los errores y, por fin, llegar a solucionarlo a través de diferentes actividades comunicativas y de hábitos de trabajo intelectual. Mediante esta evaluación represente formar a un alumno consciente de sus errores que comprenda el trabajo intelectual como algo útil y personal.

Así, la intervención del docente en la corrección de las producciones escritas de los alumnos sirve de apoyo para reflexionar sobre su propio trabajo descubriendo de sus fallos e intentar mejorar su escrito. Por fin cada trabajo escrito debe ser evaluado, a fin de conseguir una lengua coherente y correcta.

### **3.1. Metodología de la investigación:**

En este trabajo hemos analizado un corpus de redacciones pertenecientes a la prueba escrita de los alumnos argelinos del instituto “Coronel Lotfi”, con el objetivo de estudiar, analizar e evaluar su competencia lingüística en ELE a través de la evaluación de los errores gramaticales, sintácticos y léxicos que se repiten. Subrayamos los puntos más problemáticos, de entre los que destaca una notable interferencia de LM (el árabe) con el fin de crear un

corpus de error que permita al profesor orientar correctamente ciertos aspectos gramaticales en su enseñanza además de que al alumno evitar la fosilización o usos erróneos de la lengua.

En cuanto, para la evaluación al profesor preparar código de signos para que el alumno pueda hacer la autocorrección mediante un código de signos realizado para el profesor, por ejemplo se usan las abreviaturas siguientes:

P=puntuación

V=vocabulario

Gr=gramática de la palabra y la oración

Gr. Ac=gramática acentuación

Re=repetición

Ort=ortografía

Inc=incorrecto

Conj=conjugación

Así, cada profesor tiene su propio método o propia enunciativa para remediar las dificultades de los alumnos en cuanto a los errores cometidos en la expresión escrita en los ejemplos siguientes:

Ante todo, al profesor propone actividades de lectura dirigida o expresiva en casa. Pues le debe familiarizar el alumno con el uso de materiales y instrumentos de evaluación, también debe proponer juegos y actividades lúdicas, para poner en práctica los ejercicios de léxico, vocabulario, gramática.

Después, proponer juegos en el aula que consiste en la conjugación de los verbos regulares e irregulares e intercambiar entre ellos las respuestas. Así acostumbrar el alumno a utilizar el diccionario, su uso debe ser en el aula o fuera. Pues, al profesor debe corregir todos los fallos de interferencia al inmediato sino el alumno conservara estos errores para el resto de su aprendizaje.

Entonces, al profesor debe utilizar las nuevas tecnologías que es necesario o disponibles tales como: grabaciones, uso de internet del ordenador, proyección de películas

(videos), utilización de la pagina web, incluso de dibujos, tarjetas, las mimas, fechas, descargar imágenes. Todo eso material pedagógico de la PIC (Tecnología Informativa de Comunicación), manipular el uso correcto de la lengua española y eliminar las dificultades específicos de la interferencia (de árabe a español).

### **3.1.1. Prueba y administración:**

En nuestro trabajo consiste en la evaluación de la producción escrita de los alumnos argelinos del segundo grado (principiantes) y para nuestra investigación se encuadra en un plan más amplio de descripción de los errores morfosintácticos, léxicos y gráficos de los alumnos argelinos de ELE. Después, hemos analizado un corpus compuesto por 24 muestras de textos pertenecientes de la unidad II: “mi mundo “,”Familia y entorno”, lección A: Mi casa, lección B: Mi familia.

Los sujetos eran alumnos del segundo ciclo de clase de lenguas extranjeras del instituto de Coronel Lotfi, Al Amria, Ain Temouchent entre los cursos (2014-2015). Cuya tema es “la descripción física y mental de un miembro de una familia o de una persona”. Este tema elegido permite la adquisición de una comunicación auténtica y motivadora y dan como resultado ni solo la realización de actividades significados en el aula sino también la adquisición de una verdadera competencia intelectual.

### **3.1.2. Tiempo y lugar:**

Esta producción fue redactada por los alumnos en al aula con duración de una hora y media, 30 minutos tiene como objetivo la elaboración común del plan para una preparación adecuada a la expresión escrita, esta elaboración consiste en una introducción:

- presentación del miembro de la familia o la persona que quería describirá.
- desarrollo del tema a la descripción física y mental a la miembro de la familia.
- el uso d los rasgos físicos y mentales para la descripción.

Y para describir una persona hay que presentar a la persona: nombre, edad (joven/viejo/niño), profesión, lugar donde vive, edad. Después, para la descripción física:

- la cara: (redonda/alargada/amplia/con mejillas rollizas)
- Los ojos: (redondas/grandes/verdes/negros/marrones/pequeños/tristes/alegres)
- La boca: (grande/pequeña/de labios finos/de labios gruesos/de labios rojas)
- dientes: (blancos/sanos/fuertes)
- barba: (poblada/suave/recia/o sin barba)
- nariz: (recta/gruesa/alargada)
- frente: (arrugada/amplia/estrecha/lisa)
- orejas: (grandes/pequeñas/gachas/picudas)
- cejas: (rectas/finas/juntas/separadas)
- el pelo:(rizado/lacio/fuerte/fino/largo/corto/rubio como limón/castaño/negro como carbón/pellirrojo/gris/canoso/suave/ondulado/despeinado)
- color de su piel, del cabello, sus constitución (delgado/gordo, alto/bajo), cómo son sus ojos, cómo viste habitualmente (los vestidos clásicos /modernos/ deportivos).
- La estatura (esbelta/retaco/bien proporcionado/guapo), el estado civil (soltero, casado, divorciado).

Describir su carácter y personalidad y contar sus aficiones. Después, pasaremos para la descripción mental: el comportamiento y el carácter ,el uso de los adjetivos y el uso de los auxiliares sobre todo el auxiliar “ser” y el verbo “tener”, como en las siguientes ejemplos: (Agradable/desagradable/simpático/antipático/alegre/divertido/aburrido/nervioso/trabajador/inteligente/astuto/timido/vago/impaciente/sociable/optimista/pesimista/hablador/ordenado/desordenado/sencillo/abierto/paciente/observado/hábil/ingenioso/sincero/responsable). Así, el uso del vocabulario propio a la descripción “llevar”, “vestirse”, y también la coherencia de las frases y la conclusión además de la opinión personal acerca de la persona o miembro de la familia.

### **3.2. 3. Alumnado y competencias:**

Ante todo esta expresión escrita fue elaborada por al profesor con sus alumnos en el instituto del “Coronel Lotfi” en Ain Temouchent. Los alumnos son principiantes que aprenden por la primera vez la lengua española y para el grado son alumnos del segundo

grado es decir el 1 año del español, la mayoría de los alumnos son de sexo femenino (15 alumnas, 9 alumnos), el nivel es intermedio.

### **3.2. Análisis de los resultados:**

El presente trabajo es el resultado de errores y fenómenos de interlengua producidos por alumnos del segundo grado del instituto Coronel lotfi, en un corpus escrito de 24 redacciones de alumnos de niveles de participantes.

En nuestra investigación, nos presentan los resultados de una exploración que se llevo a cabo con el propósito de identificar en la producción escrita de los alumnos, los diferentes casos de errores e interlengua que tienen lugar durante el proceso de aprendizaje del español. La tarea fundamental de este trabajo fue la detección y análisis de errores. Además de eso encontramos un total de 116 errores que se clasifican en los siguientes apartados: gráficos, gramaticales, léxicos, ortográficos, fonéticos y morfológicos.

#### **3.2.1. Análisis de errores:**

Para realizar una descripción de la interlengua IL del alumno, centramos en el área psicolingüística, la cual se puede subdividir en diferentes apartados según los diferentes criterios que tengamos en cuenta. Es difícil encontrar una clasificación semejante de criterios para el análisis de interlengua.

Así pues, el modelo de clasificación de errores que seguiremos está estructurado por diferentes criterios: criterio lingüístico I y II. Para el primero se basa en errores de adición, omisión, falsa colocación y falsa selección (Vázquez 1997), mientras que el segundo analiza los errores léxicos, gramaticales, discursivos y gráficos (Fernández 1992), luego, hay criterio etiológico que intenta explicar la cause de los errores, por el fin, el criterio comunicativo, el pedagógico, el pragmático y el cultural.

Entonces, relazaremos una clasificación de estos errores en una categoría gramatical, estableciendo la siguiente tipología, errores fonológicos, morfológicos, fonéticos, léxicos.

<b>El error</b>	<b>Tipos de errores</b>	<b>La corrección</b>
-se llamo amine -se llama youcef -se llama younes	Errores gráficos	Amine Youcef Younes
-mi Hermana -mi Padre		Mi hermana Mi padre
-Es muy guapo y Alto  -tiene Boca ancha	Emplea mayúsculas con los adjetivos	-alto  -boca
-mi hermana se llama Fatima es alta y gorda tiene treinta y dos años es morena tiene el pelo negro liso. -cejas y barbilla negros también es moreno -Mi hermana es rubia tiene el pelo rubio largo liso	La puntuación	Mi hermana se llama Fatima es alta y gorda, tiene treinta y dos años, es morena, tiene el pelo negro liso.  -cejas y barbilla negros también, es moreno.  -Mi hermana es rubia, tiene el pelo rubio largo liso.
-fuerté -simpatica -guapisima -tambien -amabelisima	Errores de acentuación	-fuerte -simpática -guapísima -también -amabilísima
-intelegente	Errores fonológicas	-inteligente

-leso -ricta -piquinio -amabelisima -Me hermana -nigro -Nerviso -Mourino		-liso -recta -pequeño -amabilísima -Mi hermana -negro -Nervioso -moreno
-belo -baja -Marones		-pelo -paja -marrones
- tines	Error gramatical	-tienes
-qurto  -pekinio	Confusión de grafemas para el mismo fonema /qu/- /c/	-corto  -pequeño
-castanio -pañuelo	La sustitución de /Ñ/ por la secuencia /Ni/	-castaño -pañuelo
-dint	Omisión de las palabras	-dientes
-listo -leso -balnco -cena -guapisima	Errores léxicas	-liso -liso -blanco -fina -guapísima
-Es llama	Las problemas con los auxiliares “ser-estar-tener”	-se llama

<p>está soltera</p> <p>-Está casada</p> <p>-tiene moreno</p> <p>-tiene delgado</p>		<p>-es soltera</p> <p>-es casada</p> <p>- es moreno</p> <p>-es delgado</p>
<p>-es blanco y es fuerte</p> <p>-no tiene el pelo</p>	Errores del vocabulario	<p>-es rubio y es fuerte</p> <p>-es calvo</p>
<p>-tiene el pelo castaño y largo tiene la nariz recta, tiene buena talla.</p> <p>-mi madre se llama Fadila, tiene 40 años, mi madre alta.</p> <p>-tiene ojos marrones, tiene la nariz recta, tiene la boca fina.</p> <p>-tiene el pelo corto y castaño, y tiene los ojos grandes castaños, tiene los orejas grandes.</p> <p>-tiene el pelo corto y castaño, y tiene la boca fina</p>	La repetición	<p>-tiene el pelo castaño y largo, la nariz recta, y buena talla.</p> <p>- mi madre se llama Fadila, tiene 40 años, es alta.</p> <p>-tiene ojos marrones, la nariz y la boca fina y recta, y los ojos grandes</p> <p>-tiene el pelo corto y castaño, los ojos grandes castaños, y los orejas grandes</p> <p>-tiene el pelo corto y castaño, y la boca fina</p>
<p>-la narize</p> <p>-los orejas</p>	<p>Errores morfosintácticos</p> <p>Errores del género(formación)</p>	<p>-la nariz</p> <p>-las orejas</p>

-unas dient		-unas dientes
-es alto y delgado y guapo	Polisíndeton(repetición de	-es alto, delgado, guapo, y

y tiene los ojos oscuros y tiene el pelo corto.	“y”)	tiene los ojos oscuros, el pelo corto.
-los ojos es	Concordancia verbal	-los ojos son
-los orejas -la bigote”””éé” -cejas y barbilla negros	Falta de concordancia de género entre articulo y sustantivo	-las orejas -El bigote -cejas y barbilla negras
-maron	Errores ortográficos Por interferencia de otras lenguas como el francés	-marón
-es niña e inteligente -tiene dos ojos	Interferencia de la lengua materna LM ( árabe)	-es niña pero inteligente -tiene ojos

### 3.2.1. Comentarios acerca de la interlengua de los alumnos:

Desde el punto vista del análisis de interlengua de los alumnos argelinos, va observamos que el alumno argelino presenta dificultades en la escritura. La producción escrita es un hecho de comunicación trasladado diferencia de la producción oral como por ejemplo en las unidades de lugar y tiempo, caracterizado por un canal de transmisión escrita. La corrección no tiene lugar de forma inmediata como en la producción oral sino que se produce en retrasado. Ello envuelve que el código de corrección haya de ser compartido por alumno y profesor.

Luego, la producción escrita permite tanto al alumno como al profesor la observación y, en consecuencia, obtener una retrospectiva tanto de los progresos como de las lagunas de aprendizaje. Este factor posibilita que el aprendiz sea más consciente del tipo de errores que comete por quedar realizados en un apoyo gráfico así como la repetición o no repetición en

un periodo de tiempo. En consecuencia, un tratamiento para reparar los errores es mucho más fácil en la producción escrita y los resultados son mejores al conocer las necesidades, el tipo de evolución y desarrollo de los conocimientos del alumno. Se trata de corregir para evaluar así como aprender.

En nuestro trabajo, hemos usado un extenso corpus de textos producidos por los alumnos en la producción escrita. La redacción libre, siendo una prueba de respuesta abierta, obliga a los alumnos a hacer uso de todos los recursos lingüísticos de los que disponen. De esta forma, hemos analizado una serie de errores morfosintácticos, léxicos recurrentes en los que se observa interferencia de L1 (y/o L2) de los alumnos.

Empezamos con los errores gráficos, en estos errores los alumnos usan la letra inicial de la palabra en mayúscula o en minúscula, uno de estos tiene que ver con los nombres propios y cuyas letras se deben escribir en mayúscula pero unos de los alumnos los escriben erróneamente en minúscula y otros negligé totalmente la mayúscula. También otros errores se han producido por el uso de la letra mayúscula n lugar de minúscula y emplea mayúsculas con los adjetivos.

Luego, otro problema con la puntuación y otros signos, va observamos que algunos de los alumnos no respetan los signos de la puntuación o no sabemos cómo va utilizarlos en la frase. Pasaremos de otra problema que es error de acentuación, que la mayoría de los alumnos tienes problemas de aplicación las reglas de acentuación el estudio de la pronunciación y de la entonación es la base de la expresión o sea oral o escrita, el alumno debe erradicar ciertos fallos de la interferencia entre la “e” –“i”.

Pues, analizaremos otros errores que son errores fonológicos, una de las principales dificultades de los alumnos es la ambigüedad de los fonemas vocálicos /e-/i/. La causa de este problema es debida de concentración del alumno en el aula, la desconcentración del alumno en la actividad del comprensión auditiva, por eso al alumno no sigue al profesor cuando hace una escritura o lectura de texto, cuando también pronuncia, esta actividad es muy importante en el aprendizaje de la lengua extranjera de la adquisición del acento.

Otro problema similar ocurre con los fonemas /p/ implosivo y /b/ bilabial porque el alumno no suele ser capaz de diferenciarlos. De ahí, el alfabeto árabe carece del sonido /p/ y cuando el profesor lo pronuncia lo reconocen como una /b/. Y la /r/ como la doble /rr/.

Después para los errores gramaticales, el alumno no sabe cómo utilizar o no aplica la regla estudiada del diptongo y otro problema ocurre en la confusión de grafemas para el mismo fonema: /qu/ -/c/.

Por último cabe destacar que a menudo el alumno no distingue inicialmente, entre los sonidos /ni/ y /ñ/ por desconocimiento del uso del fonema palatal, es decir la sustitución de /ñ/ por la secuencia de /ni/. Este problema es común para la mayoría de los alumnos que empiezan a aprender esta lengua, estos errores que corrigen por parte de los alumnos a lo largo del uso mediante la aplicación de las reglas gramaticales. Y también omisión de las letras y letras sobrantes.

Para los errores léxicos, para el significado el alumno tiene problemas con la utilización de los auxiliares “ser-estar-tener”, y para la forma uso de un significante español próximo, y para la repetición el alumno utiliza muchas veces una palabra en la misma frase. Luego, los errores morfosintácticos, en los errores en el género es decir la formación, y polisíndeton repetición de “y”, algunas de los alumnos repiten “y” en sus frases. Se registran también casos de falta de concordancia de género entre el artículo y el sustantivo.

En nuestro corpus hemos registrado además de los errores ortográficos que parecen deberse a la interferencia de otras lenguas extranjeras que posiblemente sepan los alumnos, como por ejemplo el francés y el árabe. Y para los adjetivos posesivos, dentro de las dificultades que presentan los adjetivos posesivos, el uso erróneo del pronombre reflexivo(os) frente a la forma vuestro-a.

Entonces, en líneas generales podríamos clasificar los errores en tres categorías generales en los siguientes:

- errores de omisión, se omite un elemento en casos en los que debería estar presente.
- errores de redundancia, aparición de un elemento donde no debería estar presente
- errores de confusión, entre el elemento presente y el elemento que debería presente.

Nos hemos centrado en problemas de ortografía como lo hemos dicho anteriormente y hemos comprobado que la mayor parte de los alumnos comete errores relacionados con el uso de las tildes, pero también con el uso de ciertas letras, especialmente “ca”-“ñ”.

Por otra parte, estos errores y otros, podrían haberse originado por interferencia de otras lenguas que conocen los alumnos como son el inglés, el francés y el árabe. Y también (léxica) e hiper-generalización de reglas (concordancia). Sabemos que el error es como un elemento intrínseco y básico del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y justo por eso puede convertirse en una arma poderosa en manos del profesor pero también en manos de los alumnos.

Algunos errores como las preposiciones “ser” y “estar”, reflejan la influencia del sistema lingüístico argelino en el pensamiento de los alumnos. Unas veces los alumnos no entienden algunos conceptos gramaticales que existen en español. La segunda causa de los errores se explica con la existencia de la interlengua, las reglas del sistema español previamente asimiladas en el proceso del aprendizaje ejercen influencia en el aprendizaje de lo nuevo.

Por concluir, el aprendizaje del español por la parte de los alumnos argelinos se basa en los conocimientos, capacidades, habilidades del alumno para la adquisición de una lengua extranjera (española).

## **Conclusión:**

Las exigencias de la vida cotidiana requieren que estemos en la capacidad de traducir en forma escrita lo que pensamos o sentimos. Las actividades escolares, laborales y profesionales y nuestra relación con los demás piden que desarrollemos el arte de escribir. La redacción de los textos funda una práctica usual en nuestra actividad diaria. La escuela tiene la función de desarrollar esta capacidad, partiendo de los textos que sean más cercanos a los alumnos.

Entonces, La producción oral y escrita es un ejercicio complejo, que pone en funcionamiento gran cantidad de mecanismos combinados para llegar a un acto comunicativo. La posibilidad de cometer errores cuando utilizamos una lengua que no es la nuestra es entonces enorme y probablemente cometeremos muchas veces el mismo tipo de faltas hasta ser conscientes de ellas. Ésta es una de las ideas fundamentales que debemos transmitir a nuestros alumnos: cometer un error es algo normal e inherente al proceso de aprendizaje.

Sin olvidar que nuestra meta es en todo momento la obtención de una expresión correcta, deberíamos prestar al error el interés sin preocuparnos por su presencia. La función del profesor de E/LE ante su alumno es de facilitar los medios para el logro de una expresión correcta, pero no debe evitar a todo de los dos la presencia de errores. Lo que está en manos del profesor es tratar de motivar al alumno para que llegue a la autocorrección instantánea y para ello el camino es la corrección activa, utilizando todos los medios disponibles a su alcance.

Y también, es un hecho de comunicación trasladado diferencia de la producción oral como por ejemplo en las unidades de lugar y tiempo, caracterizado por un canal de transmisión escrita. La corrección no tiene lugar de forma inmediata como en la producción oral sino que se produce en retrasado. Ello envuelve que el código de corrección haya de ser compartido por alumno y profesor. Luego, la producción escrita permite tanto al alumno como al profesor la observación y, en consecuencia, obtener una retrospectiva tanto de los progresos como de las lagunas de aprendizaje.

Este factor posibilita que el aprendiz sea más consciente del tipo de errores que comete por quedar realizados en un apoyo gráfico así como la repetición o no repetición en un periodo de tiempo. En consecuencia, un tratamiento para reparar los errores es mucho más fácil en la producción escrita y los resultados son mejores al conocer las necesidades, el tipo de evolución y desarrollo de los conocimientos del alumno. Se trata de corregir para evaluar así como aprender.

La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE) presenta una serie de dificultades generales y comunes a todos los receptores. Podemos decir que estas dificultades son características (propias) de la lengua española, como, por ejemplo, el uso de las

preposiciones. Entonces, es una dificultad que depende de la primera lengua o de otras lenguas aprendidas por el alumno argelino de ELE.

Usualmente, estas dificultades surgen por una falta de correspondencia entre los esquemas lingüísticos del español con la lengua materna u otras aprendidas previamente por el alumno, lo que se traduce en errores de aprendizaje que son necesarios anticipar cuando enfrentamos a una labor docente de ELE.

Por eso, en nuestro trabajo, presentamos una breve guía de las principales características fonéticas, morfológicas, sintácticas y léxicas de la interlengua de los alumnos argelinos de ELE. No obstante, además de describir y clasificar los principales errores cometidos por los alumnos argelinos, se intenta analizar en sus causas para que el profesor oriente sus actividades hacia la corrección de los mismos. De aquí que el conocimiento de la metodología del Análisis de Errores (Baralo Ottonello, 2009) en el ámbito de la enseñanza del ELE con alumnos de diferente lengua materna, junto con el Análisis Contrastivo (Martínez Vázquez y Nieto, 2006), sería muy útil para la enseñanza de ELE.

Por todo lo expuesto en este trabajo, consideramos que ciertos conocimientos básicos sobre la estructura o los rasgos fundamentales del principal código lingüístico materno de los alumnos argelinos, con produciría numerosos beneficios tanto para al profesor como para el aprendizaje y el buen uso de la lengua española por parte del alumno del ELE.

# **Conclusión**

A lo largo de nuestro trabajo concentramos en el estudio de la adquisición de una segunda lengua extranjera y más detalladamente en el análisis contrastivo, el análisis de errores y la interlengua. Luego, hemos introducido la parte empírica con algunos planteamientos teóricos como cada obra científica.

En primera lugar, hemos proporcionado un repaso histórico de todas las teorías lingüísticas anteriores a las del análisis contrastivo, el análisis de errores y la interlengua en el objetivo de comprender mejor cómo han evolucionado. Entonces, a concepción clásica del error lo aparece como un mal irreparable, aunque, en los años cuarenta y después de la segunda guerra mundial nace la lingüística behaviorista que extiende la relación negativa del error y lo concibe como lo más difícil de aplastar en el aprendizaje.

En segundo lugar, el análisis contrastivo (AC) empieza a la lingüística behaviorista, y se nació en los Estados Unidos y lograba su punto dominante en los años cincuenta. Pues, el AC estaba buscando de una manera para evitar los errores en la adquisición de segundas lenguas, los lingüistas eran de acuerdo que cada error puede ser previsto cuando se identifican las diferencias entre la L1 y la L2, sin embargo, la lengua materna y la lengua meta son deferentes, para que más conflictos se crean y por lo tanto más errores se cometen.

Al inicio de los años setenta, con la venida del generativismo, llega la crítica al análisis contrastivo. Una de las críticas más importantes conmovía el planteamiento de que cada error puede ser señalado desde la interferencia con la lengua materna. En este caso se dejar de lado los errores de orden didáctico, social, personal, etc. Al mismo tiempo, el análisis contrastivo se abandona a favor del análisis de errores y la interlengua, que son las teorías dominantes hoy día, porque se basan en las producciones reales de los aprendices.

Además, nace una nueva concepción del error donde se concibe como un paso obligatorio en vez de ser un puro obstáculo en la enseñanza-aprendizaje de la L2. Luego, los lingüistas del análisis de errores se basan en las ideas de Noam Chomsky, quien acuñó el concepto de la Gramática Universal en relación con el aprendizaje de L1, y se consideraban que la adquisición de L2 se organiza del mismo modo.

Entonces, la adquisición de L2 refleja de un proceso creativo distinguiendo diferentes circuitos de aprendizaje, es precisamente eso que conceptualiza la interlengua que fue acuñado por Selinker en el año 1972, y se ha convertido en un concepto indispensable en la época contemporánea. Por lo tanto, la interlengua comprende diferentes estadios intermedios que contienen rasgos de la lengua materna así como de la lengua meta.

Después de este resumen histórico, hemos anotado los papeles de la lengua materna y la traducción pedagógica en la adquisición de L2. En total hemos distinguido tres papeles fundamentales de la lengua materna en el progreso de la L2, un primer papel conceptualiza la L1 como fuente precedente a la que se recurre estratégicamente. En los años cincuenta los lingüistas opinaban que en caso de una semejanza entre la L1 y la L2 el aprendizaje de la L2 se facilita.

Aunque, en los años sesenta se relega la importancia de la lengua materna pero durante el auge del análisis de errores y la interlengua, la lengua materna adopta su segundo papel como fuente de interferencia, el aprendiz completa los hiatos en su conocimiento de la L2 con anticipos erróneos de la L1. Como último papel de la lengua materna citamos su papel de mediador entre la hiper-generalización de las reglas gramaticales y la L2. Al fin, y al cabo cada uno de estos papeles afirma la indudable influencia de la lengua materna en el proceso de la adquisición de la L2, para explicar el papel de la hiper-generalización en la adquisición de la L2, partimos de su papel en el aprendizaje de la L1.

Después de todas estas explicaciones lingüísticas, hemos iniciado la parte de los planteamientos teóricos donde entramos más en los detalles discutiendo el concepto del error, sus causas, su evaluación y clasificación, donde analizamos las expresiones escritas de los alumnos argelinos en el último curso del bachillerato, nuestro análisis ha tenido al sumo dieciocho expresión escrita, nuestro objetivo principal ha sido analizar las dificultades que se enfrentan los alumnos del español como lengua extranjera.

Luego, los resultados de nuestro análisis muestran que los errores más cometen por los alumnos son errores gramaticales y interferencia de la lengua materna;

- ✓ Los alumnos generalizan las reglas gramaticales de los verbos regulares en su conjugación de los verbos irregulares.
  
- ✓ Han utilizado la estructura de su L1 en la estructura de la L2 produciendo impropia contestación de la L2 e indicando una interferencia de la lengua nativa en la segunda lengua.
  
- ✓ el error menos común encontrado en la gramática inconstante estaba en los indicadores de los artículos definidos y en la preposición. Pero el poco error encontrado en éstos indicadores refleja al dominio del profesor del español en el uso de reglas españolas.
  
- ✓ Los alumnos construirán en su mente unas ideas en su L1 y traducen con palabra por palabra en la L2, es decir piensan en la L1 y hablan u escriben en la L2.

En fin, en nuestro trabajo descubramos que los errores (gramaticales, sintácticos, semánticos) que comete el alumno en su adquisición de la segunda lengua producirán un sistema lingüístico que es la interlingua y lo que confirmemos desde nuestra investigación que la interlengua es un paso obligatorio en la adquisición de segundas lenguas, como se dice Porquier (1977: 28):

*“no podemos aprender sin cometer errores, porque los errores ayudan al aprendizaje”*

# **Bibliografía**

1. Alonso, M. (1997). Language transfer: Interlingual errors in Spanish students of English as a foreign language. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 10, 7-14.
2. Anderson, M. 1992. *Intelligence and Development: A Cognitive Theory*. Oxford: Blackwell.
3. Atkinson, D. (1993) *Teaching Monolingual Classes*. London: Longman.
4. Bailey, N., C. Madden, and S. Krashen (1974) "Is there a 'natural sequence' in adult second language learning?" *Language learning* 21: 235- 243.
5. Baker, C. L. (1979). Syntactic theory and the projection problem. *Linguistic Inquiry*, 10, 533- 581.
6. Banathy, B. E. Trager, and C. Waddle (1966) "The use of contrastive data in foreign language course development." In A. Valdman (Ed.), *Trends in Language Teaching*. New York: McGraw-Hill, pp. 35-56.
7. Beardsmore, H.B. 1982, *Bilingualism: Basic Principles*, Tieto, Avon.
8. Bloomfield, L. (1933): *Language*. London, George Alien & Unwin LTD, 1973, 12.a ed.
9. Berthold, M. Mangubhai, F. & Batorowicz, K. (1997). *Bilingualism & multiculturalism: Study book*. University of Southern Queensland: Toowoomba, QLD.
10. Bowen, T, J. Marks (1994) *Inside Teaching*. Oxford: Heinemann.
11. Bowerman, Melissa (1982). Evaluating Competing Linguistic Models with Language Acquisition Data: Implications of Developmental Errors with Causative Verbs. *Quaderni di Semantica* 3:5-66.
12. Braine, Martin D. S., Ruth E. Brody, Shalom M. Fisch, Mara J. Weisberger and Monica Blum (1990). Can Children Use a Verb without Exposure to its Argument Structure? *Journal of Child Language* 17:313-342.
13. Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4th Ed.). White Plains, NY: Addison Wesley Longman, Inc.
14. Brown, H. D. 2002. *Principles of Language Learning and Teaching*. 4<sup>th</sup> ed. New York: Longman.

15. Calvo, N. (2005). Negative language transfer when learning Spanish as a foreign language. *Interlingüística*, 16(1), 237-248.
16. Chomsky, N. 1980. Rules and Representations. New York: Columbia University Press.
17. CUMMINS, J. 1981. "Empirical and theoretical underpinnings of bilingual education". *Journal of Education*, nº 163, pp. 16-29.
18. Corder, S. Error Analysis and Interlanguage. OUP, 1981.
19. CORDER, S. P. (1967) The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics* 5: 161-170.
20. Duff, A. 1989. *Translation*. Oxford: Oxford University Press.
21. DULAY, H. and BURT, M. (1977) Remarks on creativity in language acquisition. In M.
22. Burt, H. Dulay and M. Finnochiaro (Eds.) *Viewpoints on English as a Second Language*. New York: Regents. pp. 95-126.
23. DULAY, H. and BURT, M. (1978) Some guidelines for the assessment of oral language proficiency and dominance. *TESOL Quarterly* 12: 177-192.
24. DULAY, H. - BURT, M., KRASHEN, S. (1985) *La seconda lingua*, Bologna, Il Mulino, 191-259.
25. Eadie, J. (1999). "A Translation Technique". *ELT Forum*, 37 (1), 2-9.
26. Ellis, D. (1989) A behavioural approach to information retrieval system design. *Journal of Documentation* 45,3, 171-212.
27. Ellis, R. (1990) *Instructed Second Language Acquisition* Oxford: Blackwell Publishers Ltd
28. Ellis, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition* Oxford: Oxford University Press
29. Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
30. Ellis, R. 1997, *Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford.

31. GONZÁLEZ, Fernando, 1995a, Viaje a pie de dos filósofos aficionados, Medellín, Universidad de Antioquia/Señas de identidad.
32. Fisiak, J. (ed.) (1981). *Contrastive Analysis and the Language Teacher*. Oxford: The Pergamon Institute of English.
33. Friedlander, A. (1990) "Composing in English: Effects of a First Language on Writing in English as a Second Language". In: Kroll, B. (ed.) *Second Language Writing. Research Insights for the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
34. FRIES, C. C. 1945. *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
35. Gile, D. 1995. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
36. Harmer, J. 1991. *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Longman.
37. Heltai, P. 1996. Lexical Contrasts in Learners' Translations. In Klaudy, K., Lambert, J. and Sohár, A. (eds.), 71-82.
38. Jendra. I Wayan. 1991. *Dasar-Dasar Sociolinguistik*. Denpasar: Ikayana.
39. J.M. & Chamot, A. (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition* Cambridge: Cambridge University Press.
40. KELLERMAN, E. 1978) Giving learners a break: native language intuitions as a source of predictions about transferability. *Working Papers on Bilingualism* 15: 59-92.
41. Klaudy, K. 2003. *Languages in Translation*. Budapest: Scholastica.
42. Krashen, S.D.(1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning* Oxford: Pergamon Press.
43. Krashen, S.D.(1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition* Oxford:Pergamon Press.
35. Krashen, S.D. & Terrell, T (1983) *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press.

36. Krashen, S. 1989. *Language Acquisition and Language Education: Extensions and Applications*. New York/London: Prentice Hall International.
37. Krashen, S. 2003a. *Explorations in Language Acquisition and Use: The Taipei Lectures*. Portsmouth: Heinemann.
38. Lado, R. (1957) *Linguistic Across Cultures*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
39. LADO, R. (1964) *Language Teaching: A Scientific Approach*. New York: McGraw Hill.
40. Larsen-Freeman, D. & Long, M.H. (1991) *An Introduction to Second Language Acquisition Research* Harlow: Longman.
41. Larsen-Freeman, D. (1992). "A Nonhierarchical Relationship between Grammar and Communication: Part I: Theoretical and Methodological Considerations." In J. E. Alatis, ed., *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*, 158-165. Washington, D.C.: Georgetown University Press
42. Larsen-Freeman, D. & Long, H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid. gredos.
43. Lee, N., (1990) *Notions of "Error" and Appropriate Corrective Treatment*, Hong Kong Papers in Linguistics and Language Teaching 13.
44. Lightbown, Patsy. "Classroom SLA Research and Second Language Teaching". *Applied Linguistics* 21.4 (2000): 431-62. Print.
45. Lott, D. 1983, Analysing and counteracting interference errors, *ELT Journal*, vol.37/3, pp 256- 261.
46. Malmkjær, K. 1998. Introduction: Translation and Language Teaching. In Malmkjær, K. (ed.), 1-11.
47. Marcus, G. F., Pinker, S., Ullman, M., Hollander, M., Rosen, T. J., and Xu, F. (1992). Overgeneralization in Language Acquisition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 1 – 178.
48. McLaughlin, B. (1987) *Theories of Second-Language Learning* London: Edward Arnold.
- Morrison, D. & Low, G. (1983) "Monitoring and the second language learner" in O'Malley.

49. MURIEL SAVILLE-TROIKE 2006 University of Arizona.
50. Nadstroga, Z. (1988). "A Communicative Use of Translation in the Classroom". *ELT Forum*, 30 (4), 12-14.
51. Newmark, L. 1966. How Not to Interfere with Language Learning. *Language Learning: The Individual and the Process. International Journal of American Linguistics* 40, 77-83.
52. Odlin, T. (1989). *Language transfer*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
53. O'MALLEY, J. M. & CHAMOT, A. U. (1990): learning strategies. What every teacher should know. combridge university press.
54. Pan, Yi-chun and Yi-ching Pan (2012). The Use of Translation in the EFL Classroom, *The Philippine ESL Journal* 9: 4-23.
55. Pincas, A (1996) "Memory in Foreign Language Learning" *Modern English Teacher* Vol.5 No.4, pp. 9-17.
56. Pinker S. *Learnability and Cognition; The Acquisition of Argument Structure*. Cambridge, MA: MIT Press; 1989.
57. Pinker, S. (1995). *The language instinct*. Harmondsworth : Penguin.
58. PORQUIER, R. 1977. "L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives", *Études de Linguistique Appliquée*, nr 25, pp. 23-43.
59. Richards, J. (1971) "Error analysis and second language strategies." *English Language Teaching* 25: 115-135.
60. Richards, J.C. & T.S. Rodgers. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
61. RIGAMONTI, D. (2006) "La Teoría de la Procesabilidad aplicada a la lengua española: una investigación sobre aprendices italianos de la Universidad degli Studi de Milan en Actas del XXIV Congreso Internacional de AESLA, Madrid, UNED, en imprenta.
62. Schaffner, C., 1998. *Qualification for Professional Translators. Translation in Language Teaching Versus Teaching Translation*. Manchester. St. Jerome publishing.

63. SELINKER, L. (1972) Interlanguage *International Review of Applied Linguistics* 10: 209-231.
64. SELINKER, L. 1992. Rediscovering Interlanguage. London: Longman.
65. Selinker, L. 1996. On the Notion of 'IL Competence' in Early SLA Research: An Aid to Understanding Some Baffling Current Issues. In Brown, G., Malmkjær, K. and Williams, J. N. (eds.) *Performance and Competence in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
66. Stevick, E. (1976) *Memory, Meaning, and Method*. Rowley, Ma.: Newbury House.
67. Stibbard, R. 1998. The Principled Use of Oral Translation in Foreign Language Teaching. In Malmkjær, K. (ed.), 69-76.
68. Tarone, Elain. "Interlanguage". *The Encyclopedia of Language and Linguistics* 4. Ed.
69. Ronald Asher. Oxford: Pergamon, 1994. 1715-19. Print.
70. Ulrych, M. (1986). "Teaching Translation in the Advanced EFL Classes". *ELT Forum*, 24 (2), 14-17.
71. Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
72. Urgese, T. (1989). "Translation: How, When and Why". *ELT Forum*, 27 (3), 38-40.
73. Vienne, J. 1998. Teaching What They Didn't Learn as Language students. In Malmkjær, K. (ed.), 111-116.
74. Vermes, A. 1999. A fordítás szerepe a nyelvtanárképzésben. *Pedagógusképzés* (1999), 24-30.
75. Vermes, A. 2003. Idegen nyelvi íráspedagógia és fordítás. *Iskolakultúra* 2003/10, 58-60.
76. WIDDOWSON, H. G. 1978. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.

# **ANEXOS**

Ejemplo 1 :

Mi prima se llama Yasmín.

Tiene 16 años.

✓ Mi prima ~~x~~ <sup>s</sup> morena, tiene  
R los ojos marrones, tiene el  
pelo castaño y largo. Tiene  
la nariz recta y fina, boca  
ancha. Tiene buena talla.  
Es muy baja y lleva un  
pañuelo.

Está soltera.

aux

Ejemplo 2 :

Inc                    yo describo me madre  
?                    por qué es me amor

Me madre se llama Hafida

gr                    es muy paja tiene la nariz recto

ac                    y fino, los ojos es marones

tiene el beto curto y castaño

fel                    y tiene la boca fino

mi hermana se llama Hadil. Tiene diez años  
es guapa y baja, rubia y delgada. Tiene  
la boca fina y la nariz recta y fina.

R Tiene el pelo castaño corto y liso, los ojos  
P x claros y castaños ~~es~~ inteligente.

interfaz

ORT

ORT

Mi hermana se llama Asma  
es amabilísima, tiene la boca  
fina y la nariz recta y fina  
tiene ojos grandes y azules, es  
rubia, tiene el pelo castaño

ORT

es alta

??  
??

y listo, tiene orejas pequeñas  
, es buena y guapa pero  
esta te gusta muchísimo  
inc

Ref  
IMC  
(Interferencia)

Mi madre se llama Yalida  
tiene 40 años mi madre es alta tiene  
~~dos~~ ojos marrones y el pelo es largo  
y castaño y también la nariz es

Pekino

ORT

ORT

↓  
ORT