



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO

TRANSFERENCIAS LINGÜÍSTICAS EN LOS COMPONENTES
FONÉTICO-FONOLÓGICO Y MORFOSINTÁCTICO DEL
LENGUAJE EXPRESIVO EN ESTUDIANTES DEL IDIOMA INGLÉS
COMO SEGUNDA LENGUA DE SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA
EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIVADA BILINGÜE EN EL
DISTRITO DE LA MOLINA

Tesis para optar el grado de Magíster en Fonoaudiología con mención en
Trastornos del Lenguaje en Niños y Adolescentes

Autora

Elda Patricia Arriaga García

Asesores

Dr. José Livia Segovia

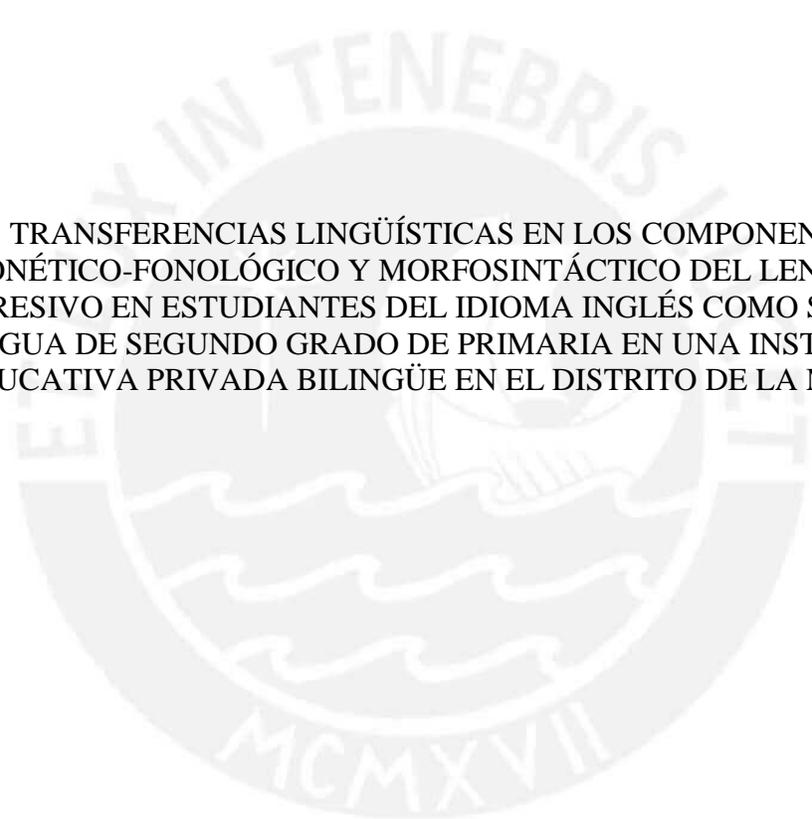
Mg. John Castro Torres

LIMA - PERÚ

2016



TRANSFERENCIAS LINGÜÍSTICAS EN LOS COMPONENTES
FONÉTICO-FONOLÓGICO Y MORFOSINTÁCTICO DEL LENGUAJE
EXPRESIVO EN ESTUDIANTES DEL IDIOMA INGLÉS COMO SEGUNDA
LENGUA DE SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA EN UNA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA PRIVADA BILINGÜE EN EL DISTRITO DE LA MOLINA





Dr. José Livia Segovia

Mg. John Castro Torres

AGRADECIMIENTO

Quisiera expresar mi especial agradecimiento a todas las personas que, contribuyendo con su experiencia y conocimiento, han sido el soporte fundamental para culminar mi trabajo de investigación.

En primer lugar, agradezco al Dr. José Livia Segovia, por su apoyo, orientación, y dedicación durante las asesorías. Su trayectoria académica en el campo metodológico, sus comentarios constructivos, fueron la motivación idónea para finalizar mi proyecto.

En segundo lugar, agradezco a mi asesor de contenido y profesor del curso de Lingüística, Mg. John Castro Torres cuyas asesorías, en las cuales evidenció todos sus conocimientos sobre esta materia, hicieron que este proyecto que inicialmente parecía muy complejo de llevarse a cabo, fuera gradualmente concretándose.

Finalmente, agradezco a mis colegas, especialistas de la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua, Irene Racic, Patricia Johnson, Maria del Carmen Torres y Anne Palmquist por su valiosa cooperación en la evaluación de los indicadores para poder medir las transferencias lingüísticas, propósito de esta investigación.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Páginas
CARÁTULA	i
TÍTULO	ii
ASESORES	iii
AGRADECIMIENTO	iv
ÍNDICE DE CONTENIDOS	v
ÍNDICE DE TABLAS	viii
ÍNDICE DE FIGURAS	x
RESUMEN Y ABSTRACT	xi
INTRODUCCIÓN	xii
CAPÍTULO 1: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	
1.1. Planteamiento del problema	1
1.2. Formulación del problema	4
1.3. Objetivos	
1.3.1. Objetivo general	4
1.3.2. Objetivos específicos	5
1.4. Justificación e importancia	5
1.5. Limitaciones de la investigación	6

CAPÍTULO 2: MARCO REFERENCIAL

2.1. Antecedentes	7
2.2. Marco teórico-conceptual	
2.2.1. Lenguaje	10
2.2.1.1. Adquisición y desarrollo del lenguaje en la lengua materna	11
2.2.1.2. Componentes del lenguaje	14
2.2.1.3. Bilingüismo	22
2.2.1.4. Transferencia lingüística	24
2.3. Definición de términos básicos	27
2.3.1. Lengua materna	27
2.3.2. Segunda lengua	28
2.3.3. Lengua extranjera	28

CAPÍTULO 3: MÉTODO

3.1. Tipo y diseño de la investigación	29
3.2. Población y muestra	29
3.3. Definición y operacionalización de variables	30
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	31
3.5. Procedimiento	32
3.6. Procesamiento y análisis de datos	33

CAPÍTULO 4: RESULTADOS	
4.1. Presentación de resultados	34
4.1.1. Características métricas de la Lista de Chequeo de transferencias lingüísticas	35
4.1.2. Características de las transferencias lingüísticas en el componente fonético fonológico	36
4.1.3. Características de las transferencias lingüísticas en el componente morfosintáctico	41
4.2. Discusión	47
CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	58
REFERENCIAS	61
ANEXOS	64
Anexo A : Instrumento de Evaluación	
A1: Prueba de lectura	65
A2: Prueba de medición de pronombres personales en oraciones	67
A3: Prueba de preposiciones para describir sustantivos posesivos	69
A4: Prueba sobre el uso de pronombres	71
A5: Prueba sobre el uso de adjetivos	72
A6: Prueba sobre el uso del verbo ser y estar	74
A7: Prueba de oraciones comparativas	75
A8: Prueba de oraciones negativas	77
Anexo B : Instrumento para la evaluación por jueces de expertos	78

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Concordancia del criterio de Jueces para la Lista de Chequeo De Transferencias Lingüísticas	35
Tabla 2	Porcentaje de transferencias lingüísticas en la vocal anterior cerrada i	37
Tabla 3	Porcentaje de transferencias lingüísticas en la consonante aproximante palatal sonora y /j/	37
Tabla 4	Porcentaje de transferencias lingüísticas de la fricativa interdental /ð /, representada en el grafema th	38
Tabla 5	Porcentaje de transferencias lingüísticas en la fricativa labiodental sonora /v/	39
Tabla 6	Porcentaje de transferencias lingüísticas respecto de la inserción de la vocal e en palabras que empiezan con s	39
Tabla 7	Porcentaje de transferencias lingüísticas en el fonema fricativo palatal no sonoro /ʃ/ representado en el grafema sh	40
Tabla 8	Porcentaje de transferencias lingüísticas en la consonante africada palatal sonora /dʒ/ representada en la consonante j	41
Tabla 9	Porcentaje de transferencias lingüísticas respecto de la omisión de los pronombres personales en las oraciones	42
Tabla 10	Porcentaje de transferencias lingüísticas respecto del uso de preposiciones para describir sustantivos posesivos	42
Tabla 11	Porcentaje de transferencias lingüísticas respecto del uso de pronombres con el género incorrecto	43
Tabla 12	Porcentaje de transferencias lingüísticas respecto del uso de adjetivos en plural	44

Tabla 13	Porcentaje de transferencias lingüísticas respecto del uso del verbo tener en remplazo del verbo ser	45
Tabla 14	Porcentaje de transferencias lingüísticas respecto de la omisión de sufijos (-er) en oraciones comparativas.	46
Tabla 15	Porcentaje de transferencias lingüísticas respecto de la omisión en el uso de auxiliares: <i>don't</i> , <i>doesn't</i> en oraciones negativas	46



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Investigaciones sobre transferencias lingüísticas	26
Figura 2	Investigaciones de transferencias lingüísticas a nivel fonético-fonológico y morfosintáctico	27



RESUMEN

Este estudio analizó las características de las transferencias lingüísticas, en estudiantes del género femenino, entre siete y nueve años de edad, en un colegio bilingüe. El objetivo fue detectar cuáles fueron los errores fonético-fonológicos y morfosintácticos cometidos por las estudiantes durante el proceso de adquisición de una segunda lengua: el inglés. Para determinar las características de estos errores o transferencias lingüísticas se diseñaron pruebas de lectura y de redacción que registraron la producción oral y escrita. Los resultados mostraron que las transferencias lingüísticas están presentes en ambos componentes, siendo el componente fonético-fonológico el que registra mayor porcentaje de error. Sin embargo, no todas las alumnas transfirieron sonidos de su lengua materna a una segunda lengua, y los mayores errores no necesariamente fueron en sonidos ajenos al español. Un contexto educativo bilingüe sí podría ayudar a reducir esas transferencias que los estudiantes de una segunda lengua tienden a producir.

Palabras claves: transferencia lingüística, bilingüismo, componente fonético-fonológico, componente morfosintáctico, lengua materna (L1), segunda lengua (L2), idioma inglés.

ABSTRACT

This study analyzed the characteristics of linguistic transfers of female students in a bilingual school whose ages ranged between seven and nine years old. The goal was to detect what phonetic-phonological and morphosyntactic errors the students made during the process of acquisition of a second language: English. To determine the characteristics of these errors or linguistic transfers, reading and writing tests were designed in order to evaluate the oral and written production. The results showed that linguistic transfers are evident in both components. The phonetic and phonological component registered greater percentage of error. Nevertheless, not all the students transferred sounds of their native language to a second language, and major sound errors in English are not necessarily the ones that are absent in the Spanish phonetic system. A bilingual educational context might help to reduce such transfers that second-language learners tend to produce.

Key words: linguistic transfer, bilingualism, phonetic-phonological component, morphosyntactic component, native tongue (L1), second language (L2), English language.

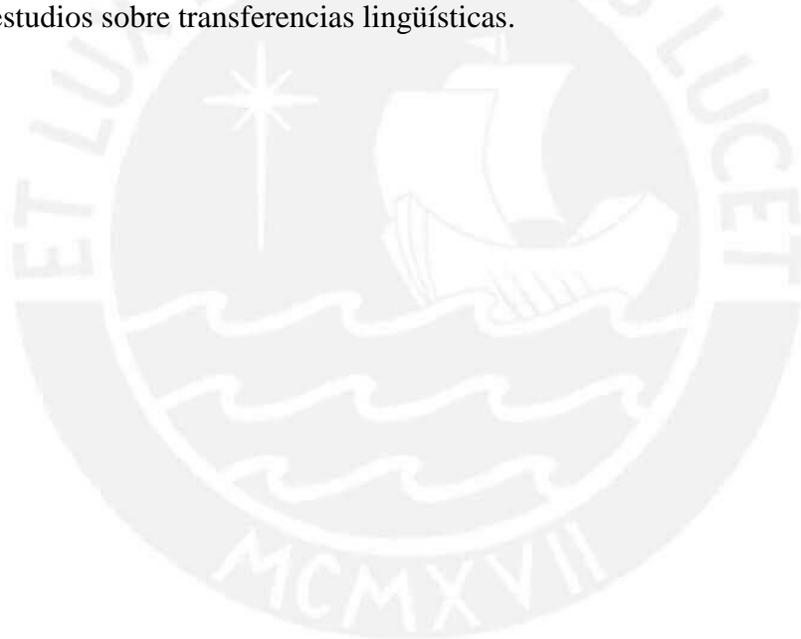
INTRODUCCIÓN

Durante mis años de experiencia en colegios bilingües enseñando inglés como segunda lengua, he podido observar diferentes aspectos de este proceso. Los alumnos, especialmente a temprana edad, van adquiriendo habilidades y destrezas que los va haciendo competentes en el dominio de una segunda lengua. Sin embargo, esta competencia, a veces, se ve limitada por ciertos errores de producción oral y escrita, que en muchos casos se han generalizado en los hablantes. Pude analizar que estos errores, en ocasiones, se originaban en reglas gramaticales del castellano trasladadas al inglés, palabras similares en ambos idiomas usadas en contextos erróneos, o fonemas del inglés reemplazados por fonemas del castellano. La literatura sobre este tema, definió estos errores como transferencias lingüísticas, terminología que se aplica al acto de transferir sonidos de la lengua materna a una segunda lengua en el proceso de adquisición o aprendizaje (Selinker, 1969, citado en Liu, 2001).

Algunos investigadores en el extranjero que realizaron estudios sobre el proceso de adquisición y aprendizaje de una segunda lengua, trabajaron con muestras de alumnos adolescentes o adultos, (Watcharapunyawong y Usaha, 2013; Pulido, 2010). Otras investigaciones mostraban resultados de niños desde los cinco años (Morrow, Goldstein, Gilhool y Paradisc, 2014; Verhoeven, Steenge, van Balkom, 2010); sin embargo, estos estudios no abarcaban específicamente el idioma castellano-inglés o el tema transferencia lingüística. Este estudio, por lo tanto, tuvo el objetivo de caracterizar cuáles eran las transferencias en un contexto bilingüe en niños de segundo grado, siendo realizado en un colegio bilingüe. La muestra incluyó a 22 niñas, las cuales fueron sometidas a una prueba de lectura y pruebas de redacción para poder detectar cuáles eran los errores más frecuentes que cometían, es decir, en la producción de fonemas o en la aplicación de reglas gramaticales.

Esta investigación busca analizar estas características y realizar un estudio en el Perú, que contribuya con las personas que nos dedicamos a la enseñanza del inglés, para detectar a tiempo estos errores que pueden llevar a dificultades en el proceso de adquisición de una segunda lengua.

En el capítulo 1, se abordará el planteamiento y formulación del problema, sus objetivos y la justificación e importancia. El capítulo 2 contiene un resumen de previas investigaciones realizadas sobre este tema y el marco teórico que sustenta los elementos para comprender la investigación. El capítulo 3 describirá la metodología utilizada, el tipo de investigación, diseño, participantes, variables, y los instrumentos y procedimientos que fueron empleados. En el capítulo 4, se presentará los resultados, así como una explicación de los mismos. Finalmente, el capítulo 5 cierra este tema con las conclusiones y hallazgos luego del análisis de los datos, para que puedan ser de utilidad para los profesores de inglés como segunda lengua, y para futuros estudios sobre transferencias lingüísticas.



CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

Debido al fenómeno de la globalización, que permite la integración mundial entre países en diversos ámbitos, el dominio del inglés se ha convertido en una ventaja, además de una necesidad para ser partícipe de este mundo global. Este idioma, al ser la lengua oficial de los países desarrollados, está considerado como el lenguaje integral de la comunicación. Es la lengua materna de millones de personas mientras que otras lo adquieren como segunda alternativa. Aunque según datos estadísticos este no es, a nivel global, el idioma más hablado debido a que solo el 25% de la población mundial es anglo-parlante; sí sería el que más beneficios puede brindar a las personas bilingües (Michel, 2005).

El inglés es herramienta esencial en diferentes contextos: en el comercio, en la tecnología, en la educación y en la ciencia. Publicaciones especializadas de cada sector se escriben fundamentalmente en este idioma, investigaciones posteriores, consecuentemente, continuarán con esta tendencia. Por lo tanto, en el campo de la investigación, para tener acceso a literatura especializada, los profesionales, académicos o estudiantes necesitan y necesitarán ser competentes en inglés para estar informados de los avances que acontecen en su terreno profesional (Martín, 2010).

Debido a la importancia de este idioma, diversos países lo han considerado como la lengua oficial para el logro de sus objetivos educativos, tal como lo hicieron en su momento las colonias inglesas del África o del Sureste de Asia (Martin, 2010). En esa misma línea, China, cuyo idioma oficial es el mandarín estándar, tiene a la educación bilingüe, que incluye el aprendizaje del inglés, como lengua obligatoria desde el tercer grado de primaria (Oppenheimer, 2005). Si observamos nuestra realidad educativa en el Perú, la enseñanza del inglés en los colegios públicos no ha sido un requisito imprescindible a lo largo de nuestra vida republicana. Sin embargo, una propuesta de cambio se hizo evidente cuando el presidente peruano, elegido entre los períodos del 2012 al 2016, anunció en el año 2014, que la enseñanza de este idioma se fortalecería y extendería en los colegios públicos en el nivel secundario de jornada completa, con el objetivo de que la mayoría de los estudiantes de ese nivel, hacia el 2021, pueda expresarse competitivamente en dicha lengua integrándose al mundo globalizado. (Educación en red, 2014)

En la actualidad, los habitantes del Perú no cuentan con un buen dominio del idioma inglés, a pesar de las opciones educativas particularmente de colegios privados bilingües. Según los resultados del ranking mundial del índice del nivel de inglés del año 2014, el promedio del Perú fue de 51,46% ubicándolo en una categoría de poco dominio en su población adulta. Sin embargo, sí se destacó el factor de crecimiento en el aprendizaje de este idioma en los últimos años (English Proficiency Index EF EPI, 2014).

En el Perú, este crecimiento se ha visto fortalecido por las iniciativas de los colegios privados que incluyeron en su malla curricular la enseñanza del inglés por medio de una educación, ya sea bilingüe de inmersión, o con horas pedagógicas para el aprendizaje de este idioma. La finalidad es que los alumnos desarrollen habilidades de expresión oral y escrita, las cuales puedan ser utilizadas competitivamente no sólo en su lengua materna (L1), sino en una segunda lengua (L2). Es decir, la meta es lograr la formación de alumnos bilingües.

Dentro de la enseñanza bilingüe, que es mi campo profesional y por mis años de experiencia, he observado que el proceso de adquisición de una segunda lengua es un fenómeno complejo. En algunos aprendices de L2, este proceso se desarrolla de forma gradual y natural. Sin embargo, sus producciones orales y escritas revelan algunas limitaciones. Estas dificultades se evidencian, por ejemplo, cuando los sonidos que emiten los estudiantes de L2 no son necesariamente similares a los de un hablante nativo, implicando este hecho un error de significado. Igualmente acontece

cuando se aplican reglas gramaticales de la lengua materna cuando se forman oraciones en una segunda lengua. Reglas que no necesariamente son iguales. Estas observaciones me llevaron a reflexionar sobre los motivos de estos errores y a intentar un análisis sobre cuáles serían los más frecuentes cuando se adquiere una segunda lengua. Surgió la siguiente interrogante: ¿Qué tan competente en su comunicación puede ser un alumno cuando presenta ese tipo de errores en su producción fonológica y morfosintáctica? Si el producto de una observación empírica detectó estas características en los hablantes de dos lenguas, ¿qué características específicas se presentarían en un contexto de habla espontánea entre alumnos inmersos en este contexto bilingüe? Todos estos cuestionamientos me llevaron a formular la pregunta motivo de esta investigación.

1.2. Formulación del problema

¿Cuáles son las características de las transferencias lingüísticas en los componentes fonético-fonológico y morfosintáctico de los estudiantes del idioma inglés entre siete y nueve años de edad de una institución privada bilingüe de Lima?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

- Caracterizar las transferencias lingüísticas en los componentes fonético-fonológico y morfosintáctico respecto del idioma inglés en segundo grado de

un centro de educación bilingüe del distrito de La Molina exclusivo para niñas.

1.3.2. Objetivos específicos

- Identificar las transferencias lingüísticas en los sonidos vocálicos
- Identificar las transferencias lingüísticas en las consonantes fricativas
labiodentales, interdentes, palatales y alveolares
- Identificar las transferencias lingüísticas en las consonantes africadas
palatales
- Identificar las transferencias lingüísticas en sustantivos, adjetivos, pronombres, verbos y oraciones negativas y comparativas

1.4. Justificación e importancia

Este estudio se justifica porque permitirá poder caracterizar, en forma específica, cuáles son las transferencias lingüísticas en los componentes fonético-fonológico y morfosintáctico que se presentan en alumnos entre siete y nueve años de edad. Al conocer estos errores de producción, los hallazgos podrán ser de utilidad para los profesores bilingües porque les permitirá detectar y corregir oportunamente las transferencias lingüísticas observadas.

Es indispensable que los programas educativos en nuestro país cuenten con un programa efectivo de enseñanza de este idioma para que los estudiantes sean competentes tanto en su expresión verbal como escrita al finalizar sus estudios escolares.

Finalmente, esta investigación pretende convertirse en un texto de consulta, el cual aportará a la praxis de educadores bilingües que estén interesados en afianzar, en forma óptima, el aprendizaje o adquisición de una segunda lengua.

1.5. Limitaciones de la investigación

Las dificultades durante la realización de este estudio, se presentaron durante la etapa previa a la evaluación de la población.

Debido a las características de este estudio, y al no encontrar otros similares en este contexto, no hubo acceso a algún instrumento que pudiera evaluar las transferencias lingüísticas, siendo esta la primera limitación. El instrumento tuvo que ser diseñado por la investigadora, y ser validado por 5 jueces. Los jueces fueron escrupulosamente escogidos y debían tener los conocimientos académicos y experiencia profesional que pudiera servir como referente para la validez del instrumento. La segunda limitación sería, en consecuencia, encontrar a las personas idóneas que sean expertas en bilingüismo, en lingüística, o educación y que tengan experiencia en la enseñanza del inglés como segunda lengua. El diseño de las

pruebas, indicadores, y selección de jueces requirió tiempo, lo cual retrasó la aplicación de las pruebas a las alumnas.



CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

2.1. Antecedentes

Revisando literatura concerniente al tema de transferencia lingüística, he observado que en nuestro país todavía no se ha realizado un estudio de esta naturaleza en niños cursando el nivel de educación primaria. Algunas investigaciones en el extranjero sobre adquisición de segundas lenguas describieron cómo se manifiesta este proceso en los componentes del lenguaje. Otras más específicas sobre los errores detectados describieron una transferencia lingüística negativa o interferencia como responsable de dificultar la comunicación entre los hablantes de una segunda lengua. Estas investigaciones las enumero a continuación.

Morrow, Goldstein, Gilhool y Paradisc (2014) en su estudio *Phonological Skills in English Language Learners*, describieron las habilidades fonológicas a lo

largo del tiempo en 19 aprendices del inglés entre cinco y siete años de edad. Estas investigaciones aportaron evidencia de que existían ciertas discrepancias en la emisión de sonidos vocálicos y consonánticos del inglés, que fueron observadas en los hablantes bilingües comparados con estudios fonológicos previos de hablantes monolingües. Se utilizaron instrumentos para medir la precisión del sonido, la precisión de palabras completas y el porcentaje de ocurrencia de patrones o errores fonológicos mediante entrevistas con padres y juego con los niños. Los resultados mostraron que las habilidades fonológicas de los estudiantes de inglés se incrementaron con el tiempo y en función a la edad, tal como ocurrió con los niños monolingües.

Otros estudios han analizado errores en la escritura originados por la interferencia del lenguaje materno como *Thai EFL Student's Writing Errors in different text types: Interference of the First Language* de Watcharapunyawong y Usaha (2013). La investigación se realizó con 40 estudiantes universitarios de inglés como lengua extranjera en Tailandia. El objetivo fue analizar errores en la escritura originados por la interferencia del lenguaje tailandés (L1) en tres géneros: narración, descripción y comparación / contraste. Utilizando instrumentos para análisis de contraste y análisis de errores se pudieron detectar problemas en el aprendizaje de una segunda lengua causados por la interferencia. Los resultados revelaron que la interferencia del lenguaje del L1 es variable evidenciándose en las propiedades semántica y sintáctica.

Verhoeven, Steenge, van Balkom (2012), examinaron en su estudio “*Linguistic transfer in bilingual children with specific language impairment*”, el nivel del lenguaje materno y la segunda lengua en 75 niños turcos y holandeses bilingües entre siete y once años de edad y viviendo en Holanda. Los niños tenían trastorno específico del lenguaje (TEL). Los investigadores tuvieron dos objetivos: a) especificar cuál era el lenguaje dominante y cuál era el nivel de competencia en el turco y en el holandés, y b) en qué medida el dominio de la segunda lengua se podía predecir a partir del dominio de la lengua materna, teniendo en cuenta las habilidades cognitivas. Los instrumentos de evaluación fueron diversos incluyendo pruebas de discriminación auditiva, articulación, reproducción de fonemas presentados en forma aislada, vocabulario comprensivo y expresivo, definición de palabras, reproducción de oraciones y comprensión de historias. Las conclusiones de este estudio determinaron que las habilidades lingüísticas formales de los niños en lengua materna y en segunda lengua tendían a estar relacionadas, aunque se presentaron transferencias lingüísticas en el aprendizaje de la segunda lengua, el nivel de competencia en lengua materna ayudaba a desarrollar las habilidades lingüísticas en la segunda lengua.

Pulido (2010) investigó “La interferencia léxica español (L1)-inglés (L2) e inglés (L2)-español (L1) en el texto escrito de estudiantes de grado 9º del Colegio Bilingüe Pío XII.” Su muestra incluyó a 14 alumnos y su objetivo principal fue describir cuál era la categoría gramatical más afectada por la interferencia léxica del inglés en el español y del español en el inglés en los textos escritos, qué tipos de

interferencia léxica producían los estudiantes en lengua materna y en segunda lengua, y cómo incidía el tipo de texto narrativo, (expositivo y argumentativo) en las interferencias léxicas de los estudiantes. Llegó a la conclusión de que los textos narrativos en inglés obtuvieron el mayor porcentaje de interferencias léxicas a nivel de sustantivo, verbo y adverbio. En los textos en español se encontró que las interferencias léxicas fueron en menor proporción comparadas a las interferencias presentadas en inglés.

2.2. Marco teórico - conceptual

2.2.1. Lenguaje

El lenguaje es una facultad exclusiva e inherente a los seres humanos, la forma que utilizamos para comunicarnos unos con otros. El lenguaje requiere del manejo de símbolos, que, combinados de acuerdo a convenciones establecidas, tienen la finalidad de poder transmitir significado, y, por consiguiente, lograr la comunicación. (Bickerton, 2001).

Según Chomsky (2000), el lenguaje involucra a todos los aspectos de la vida de los seres humanos, sus pensamientos, y su interacción. Según el investigador, el lenguaje humano parte de una propiedad elemental por la cual las personas son capaces de producir un número infinito de expresiones. Los niños ya conocen que las oraciones no sólo se limitan a tres o cuatro palabras, sino que siempre habrá la posibilidad de hacer mejores y más complejas combinaciones.

Chomsky (2000) definió a la facultad del lenguaje como un órgano corporal, tal como otros sistemas del cuerpo humano. Al ser el lenguaje un órgano, su manifestación se basa en un componente genético. Para el autor, cada lenguaje es el resultado de la interacción de un estado inicial y de la experiencia. En el estado inicial, sostiene que nuestro cerebro posee un dispositivo para la adquisición de lenguaje, en el cual se encuentran sus principios y permite el ingreso de información para luego por medio de la experiencia se pueda manifestar de diversas formas, de acuerdo al input que se haya recibido. Por ejemplo, un niño con padres hablantes del castellano, se expresará en este idioma a diferencia de un niño que recibe el input en idioma inglés. La facultad del lenguaje se irá desarrollando por medio de los estímulos que reciba el niño generando una gramática y, a su vez, oraciones cada vez más complejas. Esto es lo que el investigador describe como gramática generativa que refleja el carácter creador del lenguaje humano.

2.2.1.1. Adquisición y desarrollo del lenguaje en la lengua materna (L1)

La adquisición del lenguaje materno ha generado diversas teorías que den una explicación científica a este proceso tan complejo. Una de estas teorías estaba basada en que el lenguaje era una forma de comportamiento verbal, como fue sustentada por el conductismo. Este comportamiento postulaba que los niños aprendían el lenguaje a través de la imitación, el refuerzo, la analogía entre otros procesos similares. (Fromkin, Rodman y Hyams, 2002). En relación a la imitación Berko y Bernstein, (2010), describieron una serie de investigaciones mencionando a las neuronas espejo como un tipo de neuronas las cuales permiten que adoptemos

gestos o actos de los demás, lo que sería el equivalente a la imitación. Se conoce que los infantes reproducen los gestos de los adultos y cuando éstos hablan a los bebés estarían activando patrones neuronales para el lenguaje.

Chomsky (2000) sostiene que en todas las lenguas existen rasgos comunes y el niño desarrolla una capacidad innata para adquirirla. El niño construye gramática en forma natural elaborando oraciones estructuradas que no han sido producto de la imitación o el refuerzo de sus padres. El autor postula que existe una gramática universal, en la cual se encuentran rasgos comunes existentes en todas las lenguas. Debido a la capacidad innata de todos los seres humanos de adquirir una lengua, esta gramática universal permitirá al niño a elaborar su propia representación gramatical interna del lenguaje que va a adquirir, el cual, al través de este proceso, incluirá los valores universales (gramática universal) y los parámetros específicos de la lengua adquirida. Por lo tanto, en este proceso de adquisición, hay un reemplazo de la gramática universal por la gramática interna que conllevará a la competencia lingüística del niño (Penke, 2009).

Wunderlich (2007, citado en Penke, 2009) definió a la gramática universal como una capacidad de los seres humanos de procesar información lingüística en ciertas zonas del cerebro. Desde este punto de vista, la forma cómo se procesa el lenguaje, estaría predeterminado genéticamente existiendo áreas específicas del cerebro que interactúan con la información del lenguaje. Además, esta propiedad del ser humano de generar una representación interna de una gramática específica construida por la interacción con la gramática universal, sería un mecanismo elevado

de procesamiento que se adapta y optimiza procesando eficientemente la información de la lengua materna.

Lo que se conoce del cerebro y de ciertos procesos del lenguaje todavía sigue en estudio. Penke (2009) describió algunas investigaciones que manifiestan sobre los cambios que se producen en el desarrollo del cerebro y los cambios que paralelamente surgen en el desarrollo de la capacidad para adquirir el lenguaje. Existen investigaciones que muestran que las capacidades perceptivas de los bebés están formadas por el input lingüístico recibido en sus primeros años. La capacidad de discriminar contrastes fonológicos de la lengua materna se acrecienta durante el primer año de vida, pero al mismo tiempo la misma capacidad de discriminación disminuye para contrastes fonológicos de una segunda lengua. Cuanto mejor discrimine los sonidos de su lengua materna y paralelamente descarte los sonidos de otra lengua, mejores habilidades lingüísticas tendrá el niño. (Conboy, et. al 2008, citado en Penke 2009).

El niño o el adulto que ya adquirió estas capacidades perceptivas de discriminación lingüística de sonidos de L1, tendrá dificultad en la discriminación de fonemas de otra lengua. Como ya el cerebro está adaptado a cierta información lingüística, es necesaria toda una reestructuración para la discriminación de sonidos de otra lengua. El cerebro activa los mismos mecanismos utilizados cuando se procesó la lengua materna. Sin embargo, estos mecanismos no operarían tan eficientemente como lo hicieron al procesar la información de L1. Este sería el motivo por el cual una segunda lengua no se adquiriría con la competencia lingüística

comparable a L1. Otras investigaciones sugieren que existe una mayor activación de esa zona del cerebro para procesar L2, por lo tanto, hay menor eficiencia en la organización de las neuronas a la par que hay un decrecimiento en la plasticidad cerebral, se sugiere también que se activan diferentes circuitos neuronales, no los mismos que se activaron en L1 y se procesan en diferentes áreas del cerebro. Esto sería la causa de una representación y procesamiento de L2 menos eficiente a nivel neuronal, por lo tanto, la adquisición no es comparable a L1 (Penke, 2009).

Finalmente, Berko y Bernstein (2010), manifestaron que las últimas investigaciones señalan un gen específico, el FOXP2 resultado de una mutación, que estaría asociado al lenguaje. Sin embargo, aún no puede ser verificada la afirmación entre la correlación de la no mutación de este gen y la adquisición del lenguaje.

2.2.1.2. Componentes del lenguaje

a. Componente Fonético-fonológico

El estudio de los sonidos del habla (fonos) se llama fonética. Para describir los fonos es necesario conocer cada sonido individualmente y cómo este difiere de los otros. En la fonética se observan cómo los fonos son emitidos y cómo son percibidos. Cuando se habla de emisión se hace referencia a los mecanismos que hacen posible la producción de estos sonidos. Se distinguen entonces los pliegues vocales que producirán ondas sonoras, así como los mecanismos de articulación de los sonidos (lengua, dientes, paladar y otros) que harán posible la distinción de unos sonidos y otros.

Las palabras son continuos sonoros. Se puede segmentar cada uno de los sonidos de las palabras si una persona sabe hablar el idioma. Es decir, una persona hablante del castellano sabrá segmentar la palabra perro. Esto no constituye una habilidad que dependa de saber deletrear una palabra. Las palabras, por lo tanto, están divididas en unidades distintivas de sonidos individuales. La fonética se encarga del estudio de estos sonidos. (Fromkin, Rodman y Hyams, 2002).

La fonología estudia las formas en que los sonidos del habla forman sistemas y patrones. Se refiere a la representación mental de los sonidos y los patrones de sonido dentro del conocimiento de la gramática mental de una persona (Fromkin, Rodman y Hyams, 2002). El conocimiento fonológico permite a un hablante el producir sonidos que forman expresiones que poseen un significado, a reconocer a personas que tienen un acento diferente a los suyos, a aumentar segmentos fonéticos necesarios para formar plurales y verbos en pasado, a producir sonidos sonoros y no sonoros y a reconocer cuándo un sonido pertenece o no a su lengua. Las unidades que conforman el sistema fonológico son los fonemas. Son unidades mínimas distintivas que permiten expresar significados. Los fonemas son representaciones mentales de sonidos característicos de cada lengua. La unión de diferentes fonemas va a permitir la formación de palabras que tengan significado mediante la organización de un sistema de contrastes (Crystal, 1983, citado en Acosta y Moreno, 1999).

Los fonemas, tanto del español como del inglés, se pueden clasificar de acuerdo con el punto y el modo de articulación. Cuando se habla de punto de articulación, los articuladores (la lengua y los labios, los dientes) se posicionan en lugares específicos del tracto vocal en donde ocurre una restricción de aire. De esta manera, se originan los diversos sonidos consonánticos clasificados en: a) bilabiales: /p/, /b/, /m/; b) labiodentales: /f/; c) interdental: / θ /; d) dentales /t/, /d/; e) alveolares: /s/, /n/, /l/, /r/; f) palatales: /y/, /j/ / ɲ /; g) velares: /k/, /g/, /x/, /ŋ/. En el idioma inglés, se incluyen también: a) bilabiales /w/; b) labiodentales /v/; c) interdental / ð /; d) palatales /š/, /ž/, /j/.

En el modo de articulación interviene el aire que circula desde los pulmones pasando por el tracto vocal y la nariz. En su recorrido, se pueden generar movimientos o no de las cuerdas vocales, el aire puede ser total o parcialmente bloqueado, de esta forma los sonidos al ser emitidos varían (Fromkin, Rodman y Hyams, 2002). La clasificación de los sonidos de acuerdo al modo de articulación son los siguientes:

Oclusivas: se obstruye el paso del aire debido a un cierre total de los órganos articulatorios: /p/, /t/, /k/, /b/, /d/, /g/

Fricativas: existe una obstrucción del aire que causa una fricción: /s/, / θ /, /f/, /x/, /y/

Africadas: estos sonidos se producen luego de un cierre seguido de una gradual liberación de aire dándole la característica de un sonido fricativo: //tʃ/

Vibrantes: cuando hay una vibración de la lengua: /r/, / r /

Laterales: hay una cierta obstrucción del aire, pero no causa una fricción. /l/

Nasales: cuando el aire sale por las fosas nasales: /m/, /ŋ /, /n/ (Acosta y Moreno, 1999).

Los fonemas en inglés tienen variación en relación a la forma de articulación. La *r* del inglés no es vibrante, más bien, está considerada como lateral debido a que su pronunciación no requiere de la vibración de la lengua. Asimismo, la /y/ sería una aproximante y no fricativa. Se incluyen también sonidos en los cuales interviene el velo del paladar como son la /w/ para palabras que empiezan con *w* como *window* y la /ɹ/ para las palabras que incluyen el grafema *wh* como en *which*. Finalmente, existen sonidos fricativos en donde interviene la glotis que empiezan con la consonante *h* que emite un sonido similar a la *j* del español como en la palabra *high* cuya transcripción fonética sería el símbolo /h/.

Desde el punto de articulación, las vocales se ubican como anteriores (*i*, *e*), central (*a*) y posteriores (*o*, *u*). En relación al modo de articulación pueden ser mínimas o cerradas (*i*, *u*), media o semiabierta (*o*, *e*) y máxima o abierta (*a*).

Las vocales del inglés contienen sonidos que no se encuentran en el castellano. Las anteriores incluyen la /ɪ/ para palabras como *bit* o *did*, la /e/ para palabras como *bait*, que sería el equivalente al diptongo *ei* del castellano. Las centrales constituyen la /æ/ como en *bat*, la /ə/ como en *about*, y la /ʌ/ como en *bud*.

Finalmente las posteriores son: /u/ como en *boot*, /U/ como en *put*, /o/ como en *coat*, /ɔ/ como en *chore* y /a/ como en *Bob* (Fromkin, Rodman y Hyams, 2002).

b. Componente Morfosintáctico

La morfología es el estudio de la forma cómo están estructuradas las palabras. Cada palabra está formada por una o más unidades mínimas que tienen significado, lo cual se denomina morfema. Los morfemas pueden ser palabras completas (morfemas libres) o unidades menores (morfemas ligados) como son los prefijos, sufijos que se adjuntan a las palabras de acuerdo a los sistemas gramaticales específicos de cada lengua. La morfología, por lo tanto, estudia a los morfemas y sus múltiples combinaciones en la estructura de una palabra (Ud Deen, 2012).

Los morfemas ligados necesitan de un morfema libre para transmitir significado. En el idioma inglés, algunos morfemas ligados generan nuevas palabras, por ejemplo, pueden cambiar a un adjetivo en un sustantivo. Cuando se produce este cambio, los morfemas ligados se denominan morfemas flexivos. En el idioma inglés, existen diferencias en las flexiones verbales comparadas con el español. Por ejemplo: en el tiempo presente, la tercera persona del singular requiere de una *-s* colocada al final del verbo. Asimismo, en la formación de plurales hay variaciones en cuanto a aumentar una *-s*, o una *-es*, dependiendo del fonema que anteceda. Para los casos del pasado, se incluye el sufijo *-ed*, que se pronuncia como /d/, /t/, o /əd/. (Berko y Bernstein, 2010). Estas nociones gramaticales los niños las van adquiriendo desde

muy temprana edad y proveen de evidencia de que las expresiones de los niños reflejan una gramática interna que incluye el uso de las reglas para la combinación de los morfemas. (Fromkin, Rodman y Hyams, 2002).

c. Componente Léxico-semántico

La semántica es el componente del lenguaje que hace referencia al significado de las palabras y a las múltiples combinaciones que se pueden realizar para formar enunciados cada vez más complejos, desde las palabras, a las frases, enunciados y el discurso (Acosta y Moreno, 1999). El término semántica proviene del griego “semantikos”, o “significativo”. (Real Academia Española, 2014). El léxico, es la información de vocabulario y morfemas que las personas han almacenado mentalmente durante su proceso de adquisición del lenguaje (Fromkin, Rodman y Hyams, 2002).

Según Clemente (1995, citado en Acosta y Moreno, 1999), desde muy temprana edad se va estableciendo relaciones entre las palabras y los significados, de esta forma se adquiere la competencia semántica. Existen dos tipos de significado, el referencial y el semántico. El significado referencial o léxico, está referido a que cada objeto tiene una determinada expresión lingüística. El significado semántico, está referido a la capacidad de las personas de agrupar los términos lingüísticos en campos semánticos de acuerdo a rasgos particulares comunes (Acosta y Moreno, 1999). Un campo semántico son un grupo de palabras que se relacionan entre sí compartiendo un significado parecido o la misma raíz lingüística.

Los niños van adquiriendo paulatinamente palabras y sus definiciones, el estudio del desarrollo de la semántica permitirá hacer un análisis sobre los procesos que están involucrados para que los niños adquieran la competencia semántica (Berko y Bernstein, 2010).

d. Componente Pragmático

La pragmática estudia el uso del lenguaje dentro del contexto específico en donde este se desarrolla. La pragmática considera diferentes elementos como son: el emisor, el receptor, el canal, las circunstancias y el código (Gutiérrez, 2002).

El contexto va a ser un factor determinante en la interpretación del significado. Una misma oración, dependiendo del contexto en que se diga o de la entonación utilizada, puede tener diversas acepciones en contextos diferentes. Por lo tanto, el tono de voz, los gestos faciales y movimientos del cuerpo van a determinar la intención y por lo tanto el significado que una frase conlleve.

Existen varias teorías en el campo de la pragmática. Algunas de ellas son la “Teoría de los actos de habla”, “Las máximas conversacionales” y “la teoría de la relevancia”.

La teoría de los actos de habla se basa en los estudios de Austin (1962, citado en Soler y Flecha, 2010) que afirma que cuando una persona se comunica, está realizando un acto de habla. Los actos de habla expresan información (declarativos),

solicitan información (interrogativos) y hacen peticiones para que alguien haga algo (imperativos). Asimismo, Austin (1962, citado en Soler y Flecha, 2010) propone que en cada acto de habla hay tres facetas: a) acto locucionario, que es el significado que tiene un acto de habla; b) acto ilocucionario, es la intención de la persona que emite el enunciado; c) acto perlocucionario, el efecto que el acto causa en el emisor.

Las máximas conversacionales que Grice elaboró (1975, citado en Berko y Bernstein, 2010) están referidas a los acuerdos que toman las personas en la conversación. Estos acuerdos están basados en un Principio de Cooperación entre ambos. Grice (1975, citado en Berko y Bernstein, 2010) postula las siguientes máximas: de cantidad, de calidad, de relevancia y de modo. La máxima de cantidad se refiere a no excederse en lo que se diga, la de calidad a la veracidad del enunciado, la de relevancia a ser relevante en las contribuciones que se hacen al expresarse y, por último, la de manera o modo a mantener turnos al hablar, hacerlo de forma ordenada y evitando la ambigüedad.

La teoría de la relevancia de Sperber y Wilson (1986, citado en Trujillo, 2001) está referida a la información implícita que se puede deducir de un enunciado. Estas implicaciones parten de poder abstraer cuál es la intención del hablante. Sperber y Wilson (1986, citado en Trujillo, 2001) sostienen que en el acto de comunicarse se ponen en juego diversos mecanismos los cuales están basados en la codificación y decodificación y otros basados en la ostensión e inferencia. Quiere decir que cuando nos comunicamos, no sólo están presentes los códigos lingüísticos, sino también la

información que el oyente puede inferir por la intención del emisor del mensaje (Escandell, 1999).



2.2.1.3. Bilingüismo

El concepto de bilingüismo ha tenido diversas definiciones sin llegar a la fecha a un consenso entre los especialistas. En los años 30, Bloomfield, padre de la lingüística, definió al bilingüismo como la capacidad de poder dominar dos lenguas ambas con la eficiencia de un hablante nativo y en forma simultánea. Esta era una postura radical en esos tiempos porque se llegó a comprobar que el dominio perfecto de dos lenguas a la vez, no constituía una regla, sino más bien la excepción. Se propusieron, por lo tanto, otras definiciones más acordes con la realidad de las personas que adquieren dos lenguas, llegando a definirse a una persona bilingüe como aquella que pudiera expresarse tanto en forma oral como escrita con un mínimo de competencia en una lengua extranjera además de su lengua materna (Alarcón, 2002). Sin embargo, esas definiciones no tipifican con exactitud cómo es un individuo bilingüe debido a que hay numerosas personas que hablan dos lenguas, pueden ser ambas con destreza como la lengua materna o una con mayor dominancia que la otra.

Posteriormente se llegó a la conclusión de que era más relevante el describir la tipología de los hablantes bilingües, cuáles eran sus características en cuanto a su desarrollo, cómo era su organización cognitiva y cómo se efectuaba la comunicación en su entorno, dejando de lado definiciones radicales sobre las personas que hablan dos lenguas para llegar a una caracterización más amplia y explícita de estos individuos (Alarcón, 2002).

Para identificar los tipos de bilingüismo se deben considerar múltiples factores asociados como son: la edad de adquisición de la segunda lengua, el orden en que se adquirió esta lengua, la competencia lingüística y el contexto psicosocial de la adquisición bilingüe (Signoret, 2003).

El lingüista Weinreich (1974), propuso que existían dos tipos de bilingüismo: el compuesto y el coordinado. El bilingüe compuesto, es el que tiene una sola representación cognitiva para dos expresiones equivalentes. La edad de adquisición de la segunda lengua es factor relevante para caracterizar a un bilingüe compuesto. El niño necesita de los dos idiomas para comunicarse. El bilingüe coordinado, por otro lado, tiene una representación separada para dos expresiones equivalentes. El individuo desarrolla dos sistemas lingüísticos en forma paralela. No hay ninguna interferencia o mezcla entre ambas lenguas.

Según Ronjat (1913, citado en Signoret, 2003) el bilingüismo coordinado sucederá cuando el niño tenga sólo una lengua en casa que es la que utilizarán los padres con él. Así el niño construirá dos sistemas distintos pero que serán manejados con destreza. De esta forma se desarrolla lo que se llama un bilingüe auténtico en donde no existe la transferencia a diferencia del bilingüismo compuesto en donde las transferencias son observables.

2.2.1.4. Transferencia Lingüística

El término transferir según la Real Academia de la Lengua Española significa “pasar o llevar de un lugar a otro” (Real Academia de la Lengua, 2014). Transferencia lingüística dentro del proceso de adquisición de una segunda lengua, está muy relacionada al bilingüismo (Lekova, 2010). Entre ambas lenguas existen similitudes y diferencias, por lo tanto, se produce una transferencia lingüística cuando una persona lleva elementos de su lengua materna (L1) hacia una segunda lengua (L2). (Odlin, 1989, citado en Liu, 2001). Esta transferencia puede o no ser causa de errores en los componentes del lenguaje, sean fonético-fonológico, morfosintáctico o léxico-semántico.

Lekova (2010) explica que, la causa principal de la transferencia reside en la interrelación existente entre las dos lenguas de las personas bilingües y además cuando una lengua tiene mayor dominancia que la otra. Esto es generalmente el motivo de investigación para los lingüistas. Desde el punto de vista de la psicolingüística, se produce una transferencia negativa desde la lengua materna hacia una segunda lengua, y desde el punto de vista lingüístico, existe una alteración de las estructuras lingüísticas tanto en forma oral como escrita.

Lado (1957, citado en Geva, 2014), mencionó que cuando una persona adquiere una segunda lengua realiza comparaciones entre su lengua materna y la segunda lengua. Debido a que el hablante bilingüe se apoya en su lengua materna, las semejanzas entre ambas, ya sean en sonidos, o elementos gramaticales contribuirán a

una mejor adquisición, mientras que las diferencias contribuirán a que la adquisición sea más difícil. El proceso de adquisición de una segunda lengua puede ser un acto muy complejo, especialmente cuando las estructuras de ambas lenguas difieren sustancialmente entre sí. Esta diferencia ha llevado a los especialistas a definir dos conceptos acerca de la transferencia lingüística: transferencia positiva y transferencia negativa. La primera ocurre cuando hay una concordancia entre L1 y L2. En estos casos, la adquisición de L2 sucede de una forma natural y sin mayor dificultad. En la segunda, sin embargo, pueden presentarse ciertas disonancias en los elementos de ambos lenguajes que dificultan, demoran u obstaculizan la adquisición de L2 (Geva, 2014).

La transferencia lingüística de L1 a L2 fue mencionada inicialmente por Selinker (1969, citado en Liu, 2001) y otros estudios posteriores proporcionaron evidencias de esta transferencia por medio de la observación de los errores de los sujetos permitiendo un mejor entendimiento de este proceso.

Liu (2001) describe las siguientes investigaciones que hacen referencia a estudios de adquisición de segundas lenguas y el papel que desempeña la transferencia lingüística en este proceso como se observa en la Figura 1.

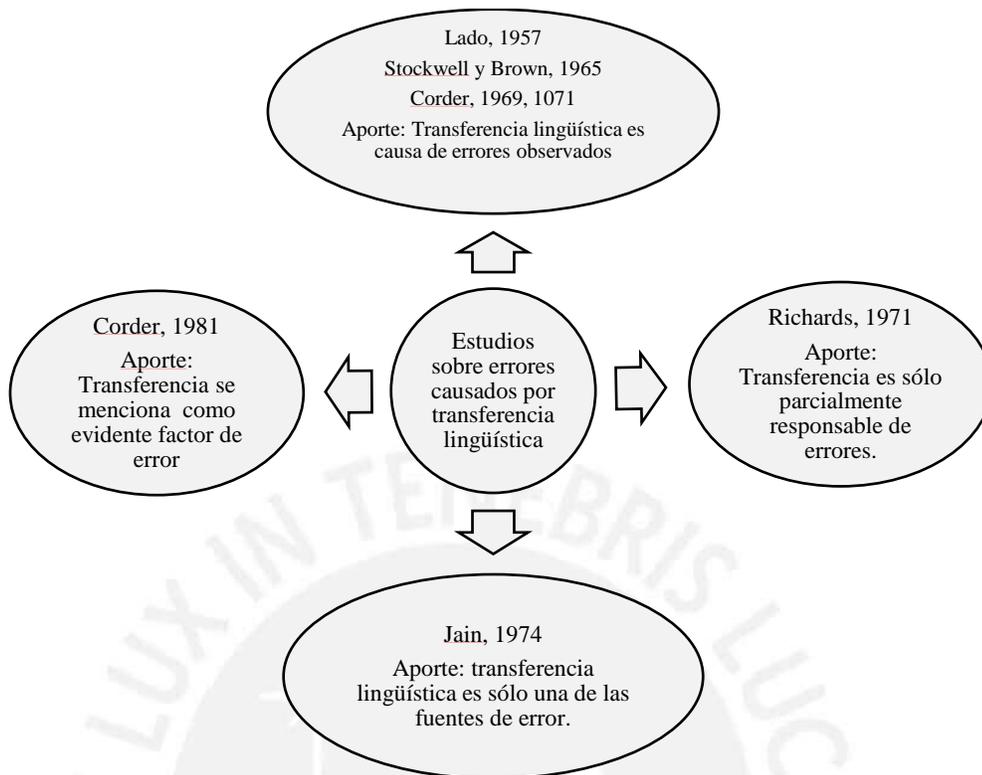


Figura 1: Investigaciones sobre transferencias lingüísticas. Elaboración propia (2015)

Asimismo, Liu (2001) cita en su artículo las transferencias observadas en los componentes del lenguaje fonético-fonológico y morfosintáctico. Aportes se observan en la figura 2.

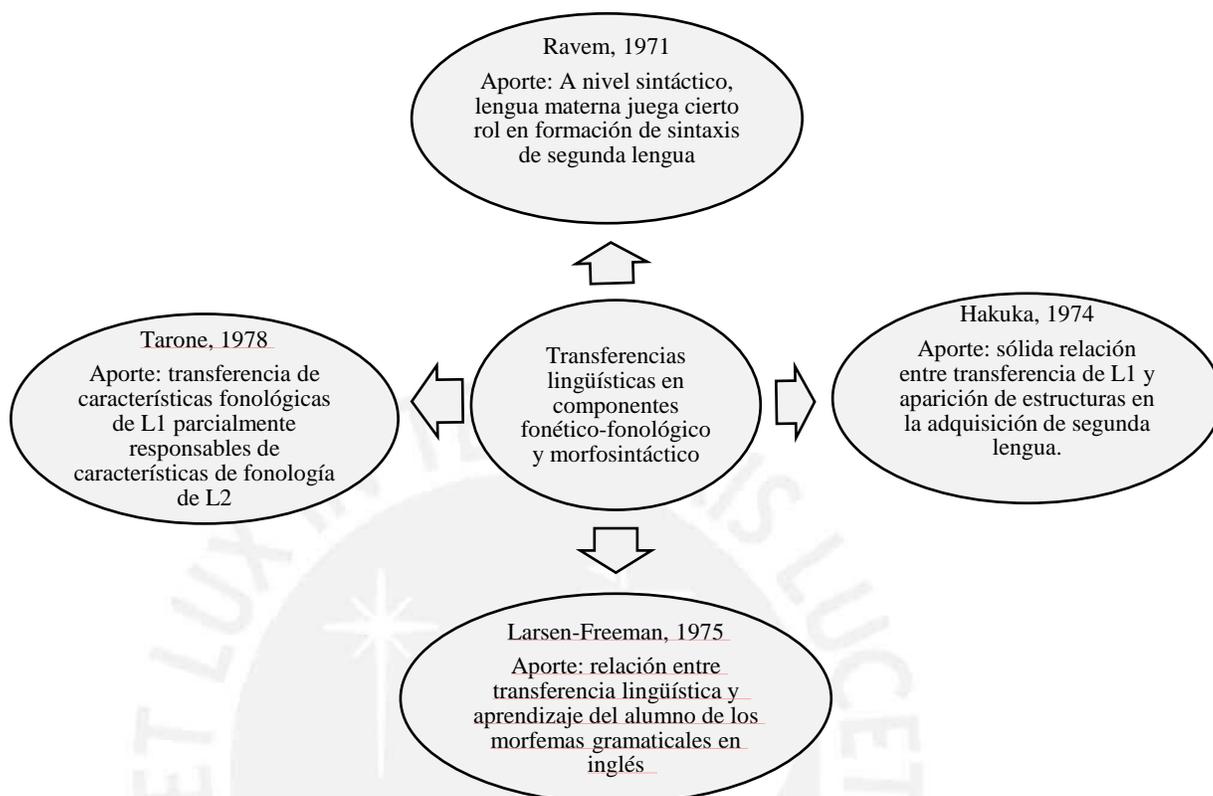


Figura 2: Investigaciones de transferencias lingüísticas a nivel fonético-fonológico y morfosintáctico. Elaboración propia (2015)

2.3. Definición de términos básicos

2.3.1. Lengua materna

Se conoce también como primera lengua. Es la lengua que hablan los padres y que se transmite a los hijos. Se adquiere, por lo tanto, en la infancia en el ambiente familiar, de forma natural por medio de la interacción entre las personas del entorno inmediato.

2.3.2. Segunda lengua

Es la lengua que se utiliza en la comunidad o país en el cual reside la persona que la aprende. Es decir, es la lengua que habla la comunidad, y que es distinta a la primera lengua de una persona.

2.3.3. Lengua extranjera

Es la lengua que se aprende en una comunidad o país cuya lengua materna es diferente. Es decir, la lengua que se aprende no se habla en el país en el que se reside.



CAPÍTULO III

MÉTODO

3.1. Tipo y diseño de la investigación

El tipo de la investigación es no experimental, dado que no se manipularon las variables. (McMillan y Schumacher, 2005).

El diseño es descriptivo porque se caracterizaron las transferencias lingüísticas en niñas de segundo grado en el proceso de adquisición de una segunda lengua. (Hernández, Fernández, Baptista, 2010)

3.2. Población y muestra

La población estuvo constituida por 24 alumnas. Se definió como población al grupo de estudiantes que reciben la enseñanza del inglés como segunda lengua en segundo grado. Para definir la muestra se consideró a las alumnas con rendimiento

académico en el área de lenguaje español e inglés satisfactorio. Es decir, en su reporte de notas obtuvieron la calificación de A o AD (Logrado o Logro destacado) en los cursos de Comunicación e Inglés. Asimismo, fueron excluidas las niñas con problemas de lenguaje o habla, problemas de aprendizaje, y una alumna americana quedando la muestra definida por 22 estudiantes. Dicha muestra incluyó a estudiantes de segundo grado entre siete y nueve años de edad de género femenino, con lengua materna español y como segunda lengua el inglés. Las alumnas asistían a un colegio bilingüe de nivel socioeconómico alto y todas cursaron el primer grado de primaria en el mismo centro educativo.

3.3. Definición y operacionalización de variables

Variable	Definición	Tipo	Componentes
Transferencia Lingüística	Conceptual La transferencia lingüística es un efecto observado en la adquisición de una segunda lengua. La lengua materna influye en la adquisición de una segunda lengua porque transfiere ciertas características de sus diferentes componentes del lenguaje, ocasionando en algunas circunstancias una interferencia en la adquisición de la segunda lengua. (Odlin, 1989, citado en Liu, 2001)	Cualitativo	Fonético-fonológico a) Sonidos vocálicos /i/, / I /. b) Consonante aproximante palatal sonora /j/. c) consonante fricativa interdental sonora /ð/. d) Consonante fricativa labiodental sonora /v/. e) Consonante fricativa alveolar no sonoras /s/ en posición inicial seguida de otra consonante. f) Consonante fricativa palatal no sonora /ʃ/. g) Consonante africada palatal sonora /dʒ/.

Operacional
Indicadores identificados
en una lista de chequeo.

Morfosintáctico:

a) Omisión de los pronombres personales en las oraciones.

b) Uso de preposiciones para expresar posesión.

c) Falta de concordancia:
Uso del pronombre con el género incorrecto.

d) Pluralización de los adjetivos.

e) Uso del verbo *haber* en reemplazo de los verbos copulativos *ser* y *estar*.

f) Omisión de sufijos en oraciones comparativas.

g) Omisión en el uso de auxiliares para expresar oraciones negativas.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se construyó una lista de chequeo para identificar las transferencias lingüísticas, la misma que tuvo dos dimensiones representadas en los componentes fonético-fonológico y morfosintáctico.

Para la evaluación y recolección de datos de la expresión oral en inglés, las estudiantes leyeron un cuento en el segundo idioma (Anexo A1).

Para la evaluación de la transferencia morfosintáctica, los sujetos del estudio respondieron a 27 estímulos que incluyeron las estructuras gramaticales a investigar. (Anexos A2-A8).

3.5. Procedimiento

Se redactaron los indicadores de medición de los componentes fonético-fonológico y morfosintáctico (Anexo B). Estos indicadores fueron evaluados por cinco jueces los cuales dieron un valor de uno al estar de acuerdo en que el indicador medía una transferencia lingüística y un valor de cero cuando no la medía. Luego se procedió a construir el instrumento de evaluación en forma de pruebas de lectura y redacción.

La evaluación de lectura a través de un cuento incluyó 38 estímulos entre sonidos vocálicos y consonánticos. Las alumnas fueron grabadas al momento de leer en un ambiente libre de distractores y aislado de ruidos que pudieran interferir con la producción. Posteriormente, se hizo una transcripción fonética de los sonidos emitidos.

Se evaluó a las 22 niñas y se contabilizaron por medio de una lista de chequeo cuándo o no las alumnas producían transferencias lingüísticas.

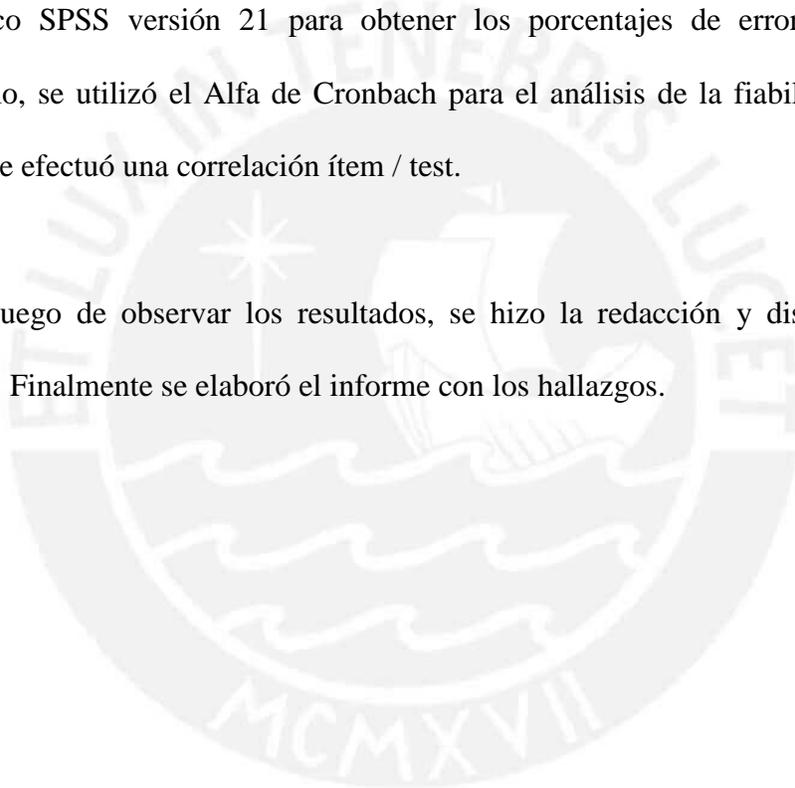
La evaluación escrita, se presentó a través de hojas de trabajo con instrucciones específicas para evaluar las estructuras gramaticales. Las niñas respondieron a las preguntas e instrucciones en la hoja de trabajo, que contenía tanto

indicaciones escritas como apoyos visuales. La finalidad fue detectar posibles transferencias gramaticales de la lengua materna a la segunda lengua (Anexos A2-A8).

3.6. Procesamiento y análisis de datos

Se elaboró una base de datos para el análisis por medio del programa estadístico SPSS versión 21 para obtener los porcentajes de errores cometidos. Asimismo, se utilizó el Alfa de Cronbach para el análisis de la fiabilidad y para la validez se efectuó una correlación ítem / test.

Luego de observar los resultados, se hizo la redacción y discusión de los mismos. Finalmente se elaboró el informe con los hallazgos.



CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1. Presentación de resultados

El propósito de este estudio fue determinar las características de las transferencias lingüísticas en los componentes del lenguaje fonético-fonológico y morfosintáctico. Este capítulo se ha organizado con la finalidad de responder a las preguntas de la investigación. Inicialmente, presenta los resultados de la evaluación que realizaron los jueces para determinar la validez de los indicadores que miden las transferencias lingüísticas en ambos componentes. Posteriormente, se presentan las tablas con los resultados de las transferencias lingüísticas observadas en la muestra del estudio. Finalmente, se da una explicación a los resultados obtenidos.

4.1.1. Características métricas de la Lista de Chequeo de transferencias lingüísticas

La Tabla 1 muestra el porcentaje de concordancia entre los jueces y los 14 ítems evaluados. Los siete primeros corresponden al componente fonético-fonológico y los siete restantes al componente morfosintáctico.

Tabla 1. Concordancia del criterio de Jueces para la Lista de Chequeo de transferencias lingüísticas.

Componentes	Ítems	Concordancia %
Fonético-fonológico	1	80
	2	100
	3	100
	4	100
	5	100
	6	100
	7	100
Morfosintáctico	8	100
	9	100
	10	80
	11	100
	12	100
	13	100
	14	100

El análisis del criterio de jueces para la lista de chequeo señaló una concordancia entre 80% a 100%, lo cual indica que los expertos consideraron adecuadas las formulaciones efectuadas para medir las transferencias lingüísticas.

La fiabilidad de la lista de chequeo se evaluó mediante la consistencia de las puntuaciones a través del Coeficiente Alfa de Cronbach observándose para el componente fonético-fonológico un valor de .89 (IC 95%=.82-.95), y para el componente morfosintáctico un valor de .72 (IC 95%=.51-.86). La estimación puntual señaló adecuada fiabilidad de las puntuaciones para ambas áreas.

4.1.2. Características de las transferencias lingüísticas en el componente fonético-fonológico

Para medir las transferencias en el componente fonético-fonológico, las alumnas leyeron un texto corto, el cual incluyó diversos sonidos vocálicos y consonánticos. En relación a los sonidos vocálicos, se incluyeron 13 ítems que registraban la producción de la vocal *i*, que es pronunciada fonéticamente en inglés como /I/ en el contexto de consonante vocal consonante (CVC) o vocal consonante (VC) en posición inicial. Observamos, por lo tanto, en la Tabla 2, que las 13 respuestas de las alumnas presentan transferencias lingüísticas. El ítem 11 registra el porcentaje más alto con un 100%, en la palabra bisílaba *chicken*. Menor porcentaje de transferencias se produjeron en la palabra monosílaba *sit*.

Tabla 2. Porcentaje de transferencias lingüísticas en la vocal anterior cerrada i

	Estímulos	Respuestas %
1	this	95.4
2	is	95.4
3	his	95.4
4	lives	90.9
5	in	95.4
6	sit	77.2
7	it's	95.4
8	with	81.8
9	visit	86.3
10	it	95.4
11	chicken	100
12	swim	90.9
13	fish	81.8

Tabla 3. Porcentaje de transferencias lingüísticas en la consonante aproximante palatal sonora y /j/.

	Estímulos	Respuestas %
1	yellow	59
2	yummy	63.6
3	you	31

Respecto de los sonidos consonánticos, se evaluó la producción de la aproximante palatal sonora que se emite ante la presencia de la consonante “y”. La Tabla 3 registra a la palabra *yummy* con el mayor porcentaje de transferencias (63.6%), y a la palabra *you* con menor porcentaje (31%).

La consonante fricativa interdental sonora es un fonema del repertorio consonántico del idioma inglés que está representada en el grafema *th*. La producción de este sonido, tanto en posición inicial como intermedia, fue evaluada por medio de 13 ítems. Los resultados arrojan mayores transferencias lingüísticas en las palabras *they*, *there*, *the* ambas con un 95%, y menores transferencias en la palabra *then* con 72%. Los porcentajes se observan en la Tabla 4.

Tabla 4. Porcentaje de transferencias lingüísticas de la fricativa interdental sonora / ð /, representada en el grafema *th*.

	Estímulos	Respuestas %
1	this	86.3
2	father	81.8
3	mother	81.8
4	that	90.9
5	they	95.4
6	then	72.7
7	there	95.4
8	the	95.4

En relación a la producción de la fricativa labiodental sonora /v/, representada por la consonante v, los resultados de la Tabla 5 muestran a la palabra *visit* con mayor transferencia (95%) y a la palabra *very* con menor porcentaje (90%).

Tabla 5. Porcentaje de transferencias lingüísticas en la fricativa labiodental sonora /v/.

	Estímulos	Respuestas %
1	visit	95.4
2	very	90.9

En la producción de la consonante s- en posición inicial, mayores transferencias fueron registradas en la palabra *school* con un 40.9%, y menor porcentaje en la palabra *sky* con 22.7%. Los resultados globales se pueden observar en la Tabla 6.

Tabla 6. Porcentaje de transferencias lingüísticas respecto de la inserción de la vocal e en palabras que empiezan con s

	Estímulos	Respuestas %
1	school	40.9
2	slides	36.3
3	straight	31.8
4	starfish	31.8
5	sky	22.7

El grafema *sh* del idioma inglés es un fonema fricativo palatal no sonoro, que puede estar presente al inicio, en posición intermedia, y al final de una palabra. Los resultados de la producción de este sonido arrojan un 9% de transferencia lingüística en la palabra *share* y no se registra transferencia en las palabras *show*, *shout* y *fish*. Los resultados totales se muestran en la Tabla 7.

Tabla 7. Porcentaje de transferencias lingüísticas en el fonema fricativo palatal no sonoro /ʃ/ representado en el grafema *sh*.

	Estímulos	Respuestas %
1	show	0
2	share	9
3	shell	4
4	shout	0
5	fish	0

El fonema africado palatal sonoro se emite ante la consonante *j* del idioma inglés. La producción de este fonema registra igual número de transferencias lingüísticas para ambas palabras evaluadas *Jim* y *Jerry* (13%) como se observa en la Tabla 8.

Tabla 8. Porcentaje de transferencias lingüísticas en la consonante africada palatal sonora /dʒ/ representada en la consonante j.

	Estímulos	Respuestas %
1	Jim	13.6
2	Jerry	13.6

4.1.3. Características de las transferencias lingüísticas en el componente morfosintáctico

Para medir el uso de los pronombres al inicio de las oraciones, las alumnas contestaron cinco preguntas con el encabezador; ¿Por qué...? con la consigna de responder a la pregunta con una oración completa. Esto requirió utilizar los pronombres *el*, *ella*, y el pronombre impersonal *esto* o *este* para poder cumplir con el criterio de respuesta. Los resultados que se muestran en la Tabla 9, arrojaron mayores transferencias lingüísticas ante el estímulo que requería omisión del pronombre impersonal *it* en inglés, esto en español (36%). No se registró transferencia en la omisión, del pronombre *she* (ella) en la tercera pregunta; sin embargo, en el estímulo número cuatro el mismo pronombre sí registra un 13% de transferencia.

Tabla 9. Porcentaje de transferencias lingüísticas respecto de la omisión de los pronombres personales en las oraciones.

	Estímulos	Respuestas %
1	Pronombre: it	36.6
2	Pronombre: he	4
3	Pronombre: she	0
4	Pronombre: she	13.6
5	Pronombre: it	36.3

Para indicar posesión de un elemento dentro de una oración, como por ejemplo: el objeto es de Juan, se presentaron seis preguntas con estímulos similares, los cuales han sido registrados como uno solo en la Tabla 10. Se registraron según resultados un 63% de transferencias lingüísticas en la totalidad de la producción.

Tabla 10. Porcentaje de transferencias lingüísticas respecto del uso de preposiciones para describir sustantivos posesivos.

	Estímulos	Respuestas %
1	of	63.6

El idioma inglés requiere del uso de un pronombre posesivo diferente de acuerdo al género del sujeto, a diferencia del español, el cual utiliza un único

pronombre: su. Los resultados de la Tabla 11 muestran que las alumnas tuvieron mayores transferencias lingüísticas en el uso del pronombre *their* que está relacionado al sujeto *they* o ellos en castellano (90.9%), y menores transferencias fueron observadas en el uso del pronombre *my* relacionado al pronombre personal *I* (yo) en primera persona (4%).

Tabla 11. Porcentaje de transferencias lingüísticas respecto del uso de pronombres con el género incorrecto.

	Estímulos	Respuestas %
1	Pronombre: he	13.6
2	Pronombre: his	81.8
3	Pronombre: she	9
4	Pronombre: her	54.5
5	Pronombre: my	4
6	Pronombre: they	40.9
7	Pronombre: their	90.9

Para medir el uso de adjetivos, se les presentaron a las alumnas cinco adjetivos diferentes para que con ellos pudieran elaborar nueve oraciones describiendo sustantivos en singular y plural. Los resultados de la Tabla 12 muestran mayores transferencias en el uso del adjetivo *different* (36.3%), lo cual significa que este adjetivo, que significa diferente en castellano, ha sido utilizado en plural cuando el sustantivo se encontraba en plural. El inglés, a diferencia del español, no requiere

cambios en los adjetivos por razones de número. Menores transferencias se registran en el uso del adjetivo *good* con 22.7% (bueno).

Tabla 12. Porcentaje de transferencias lingüísticas respecto del uso de adjetivos en plural.

	Estímulos	Respuestas %
1	smart	31.8
2	long	27.2
3	dirty	36.3
4	good	22.7
5	different	36.3

Para medir el uso del verbo ser y estar en una estructura particular del idioma inglés, las alumnas debieron responder a la pregunta: *How old are you? How old is she?* (¿Cuántos años tienes, cuántos años tiene ella?). A diferencia del español, el inglés requiere el uso del verbo ser y estar para la respuesta (*I am six years old, she is ten years old*). Se registró en la tabla 13, 9% de transferencia para el pronombre *she* (ella) y 4% para el pronombre *I*, (yo).

Tabla 13. Porcentaje de transferencias lingüísticas respecto del uso del verbo tener en remplazo del verbo ser.

	Estímulos	Respuestas %
1	I have	4
2	She has	9

Para elaborar oraciones comparativas, el inglés requiere el uso de sufijos *-er* para comparación entre dos objetos o personas y de acuerdo a las reglas, se agrega este sufijo al adjetivo de acuerdo al número de sílabas que este posea. Por ejemplo, adjetivos de una sílaba (*tall-taller*, alto-más alto) y de dos sílabas como *ugly-uglier* o su traducción: feo-más feo (sólo cuando éstas últimas terminen en la consonante y). Para sílabas de tres a más se utiliza la palabra *more*, que significa más en español (*more beautiful* o más hermoso). La Tabla 14 registra mayores transferencias en la pareja de adjetivos *prettier, uglier* (95.4%) utilizados para comparar dos elementos. Menores transferencias se observan en los adjetivos *longer* y *shorter* (45%).

Tabla 14. Porcentaje de transferencias lingüísticas respecto de la omisión de sufijos (-er) en oraciones comparativas.

	Estímulos	Respuestas %
1	younger/older	81.8
2	prettier/uglier	95.4
3	smarter	86.3
4	taller/shorter	68.1
5	longer/shorter	45.4

En relación a la elaboración de oraciones negativas, en inglés se requiere el uso de los verbos auxiliares, en sus diferentes tiempos verbales. La Tabla número 15 muestra mayor transferencia en el uso del auxiliar para el tiempo presente en tercera persona *doesn't*, (13%). No se registró transferencia lingüística en el uso del verbo auxiliar *don't* en primera persona.

Tabla 15. Porcentaje de transferencias lingüísticas respecto de la omisión en el uso de auxiliares: *don't*, *doesn't* en oraciones negativas.

	Estímulos	Respuestas %
1	I don't	0
2	He doesn't	13

Los resultados observados luego de recabar los datos de las evaluaciones muestran presencia de transferencias lingüísticas en ambos componentes. Algunos

estímulos presentaron mayores porcentajes de transferencias que otros. Diversos factores pueden ser causa de mayor o menor presencia de estos errores en de la producción de las alumnas. Estos factores serán discutidos a continuación.

4.2. Discusión

Como fue explicado en los capítulos anteriores, este estudio investigó las características de las transferencias lingüísticas en los componentes fonético-fonológico y morfosintáctico de los estudiantes del idioma inglés entre siete y nueve años de edad de una institución privada bilingüe de Lima.

Las pruebas diseñadas para este fin fueron aplicadas en una institución privada bilingüe de Lima, a un grupo de estudiantes de género femenino del idioma inglés cuyas edades fluctuaban entre los siete y nueve años. Para la evaluación del componente fonético fonológico se elaboró una prueba de lectura que midió diversos sonidos vocálicos y consonánticos. Asimismo, para la medición del componente morfosintáctico, las estudiantes fueron sometidas a variadas evaluaciones de redacción, las cuales recolectaron datos sobre el uso de pronombres, preposiciones, adjetivos, verbos y sufijos en oraciones comparativas. La producción oral y escrita de las alumnas se registró mediante una lista de chequeo.

Las pruebas de este estudio cumplen con los requisitos de validez y fiabilidad (Meneses, Barrios, Bonillo, Cosculluela, Lozano, Turbany, Valero, 2013). Las evaluaciones son válidas porque fueron elaboradas para medir las transferencias

lingüísticas de las alumnas. Los 14 indicadores redactados para este propósito fueron evaluados por cinco jueces (expertos en lingüística, educadores bilingües con lengua materna el inglés y/o posgrados en enseñanza de inglés como segunda lengua) los cuales concordaron en un 80% a 100% que los indicadores diseñados medían las transferencias lingüísticas. Asimismo, las pruebas de este estudio son confiables, porque se utilizó el coeficiente Alpha de Cronbach para medir la consistencia interna de las puntuaciones arrojando un valor de .89 (IC 95% = .82-.95) para el componente fonético-fonológico y .72 (IC 95% = .51-.86) para el componente morfosintáctico.

Los resultados muestran que sí existen transferencias lingüísticas cuando las estudiantes del idioma inglés se expresan tanto en forma oral como escrita. El acto de llevar rasgos de la lengua materna a la producción de una segunda lengua puede conducir a errores como ha ocurrido en el presente estudio (Corder, 1981, citado en Liu, 2001). Se ha observado también en la recolección de datos que, en otros casos, no existen rasgos de transferencia de la lengua materna hacia una segunda lengua. Se estaría hablando de este caso de una transferencia positiva según lo mencionó Geva (2014), debido a características comunes que se presentarían en el castellano como en el inglés.

Según los resultados de la evaluación de lectura oral que midió la producción de diferentes sonidos vocálicos y consonánticos en el componente fonético-fonológico, se observaron diversas características de transferencias lingüísticas que se detallan a continuación.

Los fonemas /I/ como en *sit*, /v/ como en *very*, y /ð/ que se emite ante el grafema *th* como en *this* presentan un porcentaje mayor de transferencia. Este último fonema, incluso, registra un porcentaje más alto cuando se encuentra en posición inicial que en intermedia como en *they*, *there*, y *the*. Se podría explicar estos resultados infiriendo que estos sonidos, al no encontrarse en el repertorio fonético del castellano, requieren de la ubicación del órgano articulatorio (lengua) en zonas no habituales, es decir, conexión lengua y parte posterior de los dientes superiores en el caso del grafema *th*; o ejercer una presión entre los labios y dientes para emitir la consonante *v* en forma sonora; o realizar una combinación entre el sonido de la vocal *i* y la *e*, evitando la elevación excesiva de la lengua y producir adecuadamente el fonema *i* del inglés. Estas conexiones que requiere la fonética del inglés, no son usuales en un hablante del castellano, las alumnas habrían recurrido a la forma de producción de fonemas del castellano más parecidos, es decir los fonemas *i*, *d*, y la oclusiva *b* para poder emitir sonidos análogos. Este acto de llevar sonidos de la lengua materna a una segunda lengua fue lo que inicialmente se definió como transferencia lingüística. (Selinker, 1969, citado en Liu 2001), es decir, errores que los hablantes de una segunda lengua producen al encontrarse con nuevos contextos fonológicos. En este caso específicamente podríamos estar hablando de una transferencia negativa, en donde existen disonancias en los elementos de ambos lenguajes que dificultan, demoran u obstaculizan la adquisición de L2. (Geva, 2014)

Otros sonidos consonánticos también registraron transferencias lingüísticas, pero en menor proporción que los anteriores. Por ejemplo, la consonante

aproximante palatal sonora /j/ que se emite ante palabras que tienen a la y como *yellow* y *you* (amarillo y tú); otro ejemplo es la consonante africada palatal sonora /dʒ/ ante palabras con j como en *Jerry*, y finalmente, el fonema fricativo palatal no sonoro /ʃ/ representado en el grafema *sh* en palabras como *share* (compartir). Este último, especialmente, tiene un porcentaje de cero transferencias en la producción de ciertas palabras como son *fish*, *show*, *shout* (pez, mostrar, gritar). En el caso de la consonante palatal sonora /j/, las alumnas podrían generalizar y utilizar el mismo sonido para contextos fonológicos similares. Este sonido sería el equivalente al que se produce cuando se emiten palabras con ll del castellano como llave o llorar. El inglés requiere diferencias en la emisión de la /j/ y la /dʒ/.

En relación a la inserción de la vocal *e* en palabras que empiezan con *s*, se registran errores de producción fonológica, sin embargo, el porcentaje es inferior al 50%. Como este fonema se encuentra al inicio de una palabra, hubiera sido predecible que el porcentaje de error fuera mayor, por ser un contexto inexistente en el castellano. No hay palabras en nuestro idioma que empiecen con *s* seguidas de consonante. Sin embargo, los resultados muestran que la producción de este fonema está consolidada en el repertorio fonético en más de la mitad de la población evaluada.

El componente morfosintáctico presenta, al igual que el componente fonético-fonológico, transferencias lingüísticas.

Mayores errores se encuentran en la producción de oraciones comparativas que requieren el uso del sufijo *-er* en los adjetivos de una sílaba y de dos sílabas (sólo cuando terminan en el sonido vocálico *i*, o su equivalente *y* en inglés). Las alumnas incluyeron el cuantificador *más*, para hacer comparaciones, tal como se haría en castellano (*Snow White is more pretty than Peggy, the witch* en reemplazo de *Snow White is prettier than Peggy, the witch*, o Blanca Nieves es más bonita que la bruja Peggy). Este error puede ser producto de una transferencia o desconocimiento de la regla gramatical. En inglés, es correcto utilizar la palabra *more* en adjetivos de dos o más sílabas (*más* en castellano) cuando se van a hacer comparaciones. Debido a la exposición que tienen en el contexto educativo bilingüe, las alumnas escuchan en habla espontánea y en actividades de comprensión auditiva, la palabra *more* para realizar comparaciones; sin embargo, podrían no discriminar el contexto de uso correcto. Por consiguiente, estarían generalizando el uso de ese cuantificador en todos los casos.

Otro alto porcentaje de transferencias ocurrieron en las oraciones de pertenencia que un hablante de castellano lo haría mediante el uso de la preposición *de* para indicar posesión. El 63.6 % redactó sus oraciones como se hace en español. Por ejemplo: Esta pelota es de Juan. La gramática del inglés, sin embargo, requiere el uso de una comilla (*apostrophe* en inglés-*This is John's ball*), un signo que al ser agregado al final y en la parte superior del sustantivo, indica que un objeto le pertenece a alguien. No obstante, al producir una oración en inglés utilizando la preposición *de*, no equivaldría a un error gramatical, pero sí a una manera menos

formal de expresión y a la vez menos natural. Usualmente, un hablante nativo no se expresaría oralmente de esta manera, como tampoco sería común verlo en su forma escrita.

La evaluación que midió la falta de concordancia por medio del uso del pronombre con el género incorrecto arrojó los siguientes resultados: las alumnas cometieron mayores errores en el uso de los pronombres posesivos en tercera persona del masculino, femenino y en el plural, que incluye a ambos. En castellano, el uso de los pronombres posesivos se limita a la palabra *su*. Por ejemplo: Pedro sale a pasear con su perro. En inglés se utiliza una palabra diferente de acuerdo al género y número (*his* para masculino, *her* para femenino, *their* para plural). Hay cuantiosos errores, especialmente en el uso del pronombre *her*. Por experiencia propia al aprender una segunda lengua, podría deberse a la asociación que se hace del pronombre *her*, que es femenino, con el pronombre personal *he*, que es masculino. Se explicaría, de esta forma, esta frecuente equivocación en el uso de este pronombre. Otros errores podrían deberse a la generalización del uso del pronombre *his* para ambos géneros tanto masculino como femenino, y en relación al pronombre *their* que expresa el plural (de ellos), las alumnas podrían tener desconocimiento del uso adecuado de este pronombre. Se observa que mínimos errores se encuentran en los pronombres personales (*he, she, I, they*), por mejor conocimiento de su contexto. Sin embargo, sí he observado durante mi experiencia docente, aunque no está registrado en esta investigación, que las alumnas pueden emplear el pronombre *she*,

especialmente en habla espontánea, cuando se refieren a una persona del género masculino.

Los resultados con menor porcentaje de transferencia lingüística fueron los relacionados a la medición de omisión de pronombres personales en oraciones, verbos auxiliares en oraciones negativas, el uso del verbo ser y estar, y la pluralización de los adjetivos.

En cuanto a los ítems que registran la omisión de pronombres personales en las oraciones, las alumnas contestaron preguntas con oraciones completas, en las cuales pudiera observarse el uso del sujeto (pronombre) y el predicado. Pocas transferencias se registraron cuando las oraciones comenzaban con el pronombre él y ella; sin embargo, aumentó el porcentaje de transferencias cuando se debía empezar con el pronombre impersonal *esto*. En el idioma castellano, generalmente se omite el pronombre al hacer este tipo de oraciones, el inglés por el contrario, sí lo requiere. Por ejemplo: *Me gusta la pizza porque es deliciosa*. En inglés debe decirse: *I like pizza because it's delicious (me gusta la pizza, porque esta es deliciosa)*. Aquí habría una comparación con la regla gramatical del castellano aplicada al inglés.

Para medir el uso de verbos auxiliares en oraciones negativas, las alumnas contestaron a diversas preguntas. Sus respuestas fueron gramaticalmente correctas usando verbos auxiliares (*don't, doesn't*). El pronombre personal en primera persona no registró ninguna transferencia (*I don't, yo no*), y el 13% realizó una transferencia

para el pronombre *él* (*he doesn't, él no*). Se reemplaza el auxiliar negativo por la palabra *no* o *not* (*He no – He not*). El manejo de los negativos, especialmente en primera persona, estaría bien consolidado, y es de uso frecuente en la comunicación tanto oral como escrita.

El verbo *ser* y *estar* en reemplazo del verbo *tener* tuvo un mínimo porcentaje de transferencias en su forma escrita. En inglés no se utiliza el verbo *tener para* indicar la edad de las personas sino el verbo *ser*, sin embargo, en castellano sí (yo tengo nueve años). A pesar de las diferencias gramaticales de ambas lenguas, las alumnas produjeron mínimas transferencias. Cabe anotar, sin embargo, que sí se ha observado esta transferencia en habla espontánea.

Finalmente, la pluralización de los adjetivos, es incorrecta gramaticalmente en inglés. Se observaron transferencias lingüísticas en este indicador, pero en una cantidad menor. (*They study in differents schools* en reemplazo de *They study in different schools*, Ellas estudian en colegios diferentes).

Como se puede observar en los resultados, existen las transferencias lingüísticas en ambos componentes, se registran porcentajes más altos en el componente fonético-fonológico con excepción de los fonemas /ʃ/ y /dʒ/ que registran mínimos errores. El componente morfosintáctico registra el porcentaje más alto en las oraciones comparativas y en el uso del pronombre *their*. Las pruebas escritas, que evaluaron el segundo componente, al ser estímulos visuales y gráficos que

requieren mayor concentración, podrían haber ayudado a producir respuestas más acertadas. La lectura oral, se basa igualmente en un estímulo visual, aunque la producción es más espontánea, como sería en la expresión verbal.

Las transferencias detectadas en este estudio, no cumplen con un patrón específico. Es decir, sonidos o estructuras gramaticales inexistentes en el idioma materno no necesariamente van a originar errores en la producción oral y escrita de una segunda lengua. No es el caso, por ejemplo, como el descrito en la producción de la consonante inicial *s* seguida de otra consonante (*sp*, *sch*, *st*), o el de las oraciones negativas con el pronombre en primera persona (*I don't*). Muchas respuestas fueron correctas en estos casos, y en el caso de *I don't*, no hay errores.

El contexto bilingüe, en el que la mayoría de cursos se dictan en una segunda lengua, favorecería una mejor producción de fonemas ajenos al castellano debido a la repetición de los sonidos durante las horas en que las alumnas se encuentran en clases. En esta investigación, se observó que no todas las alumnas transfieren sonidos de su lengua materna a la segunda lengua. La mejor producción de sonidos en una segunda lengua podría deberse igualmente a la habilidad de las alumnas a emitir fonemas en ambos idiomas indistintamente, y la mejor producción escrita en las oraciones puede deberse a la consolidación de las reglas gramaticales aprendidas y utilizadas tanto en forma escrita como oral. Una investigación sobre esta habilidad sería oportuna para determinar exactamente los motivos de menores transferencias lingüísticas.

La mayor incidencia de transferencias en sonidos específicos puede deberse a que algunas alumnas tienen mayor dificultad que otras en articularlos apropiadamente, mientras que la menor incidencia de transferencias lingüísticas, o cero transferencias, serían el resultado de palabras más comunes utilizadas frecuentemente y sometidas a corrección por parte de los docentes de inglés durante el año escolar (al ser un colegio bilingüe, las alumnas reciben clases de fonética a lo largo del año).

Los resultados de este estudio arrojaron producción de transferencias lingüísticas en los componentes fonético-fonológico y morfosintáctico tanto en forma oral como escrita. Otras investigaciones sobre este mismo tema reportaron asimismo presencia de estos errores en el proceso de adquisición o aprendizaje de una segunda lengua. Es decir, un hablante de dos lenguas se apoya en su lengua materna para emitir sonidos nuevos de L2, tanto para la expresión oral, como para producir estructuras gramaticales. Los estudios realizados por Watcharapunyawong y Usaha (2013) y Pulido (2010), que también analizaron las interferencias de la lengua materna (tailandés la primera y español la segunda) en el uso de estructuras gramaticales en redacción, reportó la presencia de errores en diferentes categorías. Si bien es cierto, estos estudios difieren tanto en edad de los sujetos de evaluación como en el nivel de complejidad de las estructuras, es coincidente en la evaluación de estructuras gramaticales, similares a este estudio. Los resultados mostraron que sí

existen transferencias, o interferencia, como lo definen los investigadores, como por ejemplo en oraciones comparativas y pronombres.

Los hallazgos presentados por Morrow, et al. (2014) sobre las habilidades fonológicas del inglés, tienen una muestra de niños similar a esta investigación. Difieren en cuanto al propósito del estudio, debido a que Morrow, et al. (2014) no investigaron las transferencias lingüísticas de los niños en el proceso de adquisición de una segunda lengua. Sin embargo, sus conclusiones son de utilidad para este estudio, debido a que la población observada está en un contexto bilingüe, en la cual los niños todavía carecen de la habilidad de emitir algunos fonemas en una segunda lengua. Estas habilidades fonológicas se pueden incrementar en el tiempo, lo cual es pertinente considerarlo, debido a que algunas alumnas evaluadas presentan, asimismo, mejores habilidades para emisión de los fonemas que otras. Asimismo, Morrow, et al. (2014) expuso que las epéntesis (inserción de sonidos) todavía se encuentran presentes en los niños de 5 años. Se observó en este estudio, la presencia de esta característica en cuanto a la emisión de la palabra *school* (agregándole una e antes de la s), sin embargo, se observa también que en otras no se presenta este fenómeno. Se puede concluir que podría eventualmente reducirse hasta que se excluya como error. Es decir, es predecible que en este contexto bilingüe y aplicando estrategias pertinentes, las alumnas puedan superar esos patrones fonológicos (o errores), presentados al hablar en inglés.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Este estudio brinda, a los docentes de inglés, información específica sobre errores de producción en el proceso de adquisición de una segunda lengua en edades tempranas. Su propósito fue describir, lo más detalladamente posible, características observables de las transferencias lingüísticas en un contexto de enseñanza bilingüe. Los hallazgos de esta investigación son relevantes para toda aquella persona inmersa en la docencia de una segunda lengua. La capacidad de un docente de reconocer estos errores, será beneficiosa para canalizar y reducir estos procesos. Un programa educativo diseñado específicamente para eliminar estos errores, podría contribuir con este propósito.

En relación a los hallazgos de esta investigación se llegó a las siguientes conclusiones y se brindan recomendaciones que se detallan a continuación.

Conclusiones

- Se identificaron las transferencias lingüísticas en los sonidos vocálicos /I/.
- Se identificaron las transferencias lingüísticas en las consonantes fricativas labiodentales, interdentes, palatales y alveolares /j/, / ð /, /v/, /s/, /ʃ/.
- Se identificaron transferencias lingüísticas en las consonantes africadas palatales /dʒ/
- Se identificaron las transferencias lingüísticas en sustantivos posesivos, pluralización de adjetivos, uso del verbo ser, uso de pronombres, oraciones negativas y oraciones comparativas.

Recomendaciones

- Al ser este estudio exclusivamente un análisis descriptivo de las transferencias lingüísticas, abre las puertas para futuras investigaciones vinculadas a cuáles serían los factores que generan mayores errores de producción fonético-fonológica y morfosintáctica en alumnos adquiriendo el idioma inglés. Asimismo, queda la interrogante por qué algunos alumnos tienden a transferir menos sonidos maternos a una segunda lengua mientras que otros realizan más transferencias. Sería interesante, poder describir las transferencias lingüísticas observables en los componentes léxico-semántico y pragmático, o, realizar investigaciones que incluyan otros idiomas como el francés o alemán.

- Los profesores de inglés deben tener en cuenta estas características de producción fonético-fonológica y morfosintáctica de los estudiantes de una segunda lengua. Es necesario, asimismo, que los docentes tengan dominio de ambos idiomas, tanto de la lengua materna como de la segunda lengua. La lengua materna es la base a la que los niños recurren cuando adquieren una segunda lengua.
- Debido a que los resultados de esta investigación revelan que algunas alumnas no registran errores en su producción fonética y morfosintáctica, mientras que otras sí, un contexto bilingüe sí puede ayudar a disminuir las transferencias lingüísticas. Sin embargo, se sugiere que los profesores de inglés como segunda lengua tengan conocimiento de cuándo un alumno está transfiriendo un sonido de L1 a L2 que conduce a un error. Esto permitirá tomar medidas correctivas en el momento oportuno, diseñando programas que mejoren la producción fonética y el conocimiento de reglas gramaticales cuya finalidad sea que las transferencias lingüísticas se detecten.

REFERENCIAS

- Acosta, V., Moreno, A. (1999). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos*. Barcelona, España: Masson S.P.A.
- Alarcón, L. (2002). *Bilingüismo y Adquisición de segundas lenguas: inmersión, sumersión y enseñanza de lenguas extranjeras*. Recuperado de http://luisalarcon.weebly.com/uploads/2/7/8/4/2784997/bilingismo_y_adquisicin_de_segundas_lenguas_inmersin_sumersin_y_enseanza_de_lenguas_extra_nje_ras.pdf
- Berko, J., Bernstein, N. (2010). *El desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Bickerton, D. (2001). *Language and Human Behavior*. Washington, Seattle: University of Washington Press.
- Chomsky, N. (2000). *New Horizons in the Study of Language and Mind*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Educación en red (2014). *Noticias educación en red*. Recuperado de <http://www.educacionenred.pe/noticia/?portada=57827>
- English Proficiency Index EF EPI (2015). *Ranking del Índice del nivel de inglés* Recuperado de <http://www.ef.com.es/eipi/spotlights/latin-america/>
- Escandell, V. (1999). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Fromkin, V., Rodman, R., Hyams, N. (2002). *An Introduction to Language* (7ma. ed.). Massachusetts: Thomson and Wadsworth.
- Geva, E. (2014). *The cross-language transfer journey – a guide to the perplexed* Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/263764361_The_cross-language_transfer_journey_-_A_guide_to_the_perplexed
- Gutiérrez, S. (2002). *De pragmática y semántica*. Madrid: Arco Libros, S.L.
- Hernández, R. Fernández, C. Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: The McGraw-Hill.

- Lekova, b: (2010). Language Interference and Method of its Overcoming in Foreign Language Teaching. *Trakia Journal of Sciences*, 8 (3) 320-324, Recuperado de <http://www.uni-sz.bg>
- Liu, S. (2001). Studies on Transfer in Second Language Acquisition. *Guangxi Normal University Journal*, [versión electrónica]. (3)1-29
- Martín, P. (2010). El inglés para fines académicos: Aportaciones en la investigación y enseñanza del discurso científico. *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*. (5)1-13. Recuperado de <http://polipapers.upv.es/index.php/rdlyla/article/view/756/742>
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: Una Introducción Conceptual*. Madrid: Pearson.
- Meneses, J., Barrios, M., Bonillo, A., Cosculluela, A, Lozano, L., Turbany, J., Valero, S. (2013). *Psicometría*. Barcelona: UOC. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/293911528/Psicometria>
- Michel, E (2005). La importancia del idioma inglés como nexo entre culturas. *Consensus*. 9 (10), 101-106. Recuperado de <http://revistas.concytec.gob.pe/pdf/consen/v9n10/a10v9n10.pdf>
- Morrow A., Goldstein,B., Gilhool A., Paradise J. (2014). Phonological Skills in English Language Learners. *Language Speech and Hearing Services in Schools Journal Impact Factor & Information*. (45) 26–39. Recuperado de http://www.researchgate.net/journal/1558-9129_Language_Speech_and_Hearing_Services_in_Schools.
- Oppenheimer A. (2005). *Cuentos chinos: El engaño de Washington, la mentira populista y la esperanza de América Latina*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Penke, M. (2009). Universal Grammar in Second Language Acquisition. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 28, 87-96. Recuperado de <http://www.degruyter.com/view/j/zfsw.2009.28.issue-1/zfsw.2009.010/zfsw.2009.010.xml?format=INT>
- Pulido, Y. (2010). La interferencia léxica español (L1)-inglés (L2) e inglés (L2)-español (L1) en el texto escrito de estudiantes de grado 9º del Colegio Bilingüe Pío XII. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/2732/1/448167.2010.pdf>
- Real Academia Española (2014). Recuperado de <http://www.rae.es/>

- Signoret, A. (2003). Bilingüismo y cognición: ¿Cuándo iniciar el bilingüismo en el aula? *Perfiles Educativos*, 25(102), 6-21
- Soler, M., Flecha, R. (2010). Desde los actos de habla de Austin a los actos comunicativos. Perspectivas desde Searle, Habermas, y CREA. *Revista Signos* [versión electrónica]. 43(2), 363-375 Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342010000400007
- Trujillo, F. (2001). La Teoría de la Relevancia como base para una nueva interpretación de la comunicación [versión electrónica]. *Eúphoros* (3) 221-232. Recuperado de <http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/relevancia.pdf>
- Ud Deen, K. (2012). The Cambridge Handbook of Child Language, Edith L. Bavin, (Ed.), *The morphosyntax interface*. United Kingdom: Cambridge University Press
- Verhoeven L., Steenge J., y van Balkom H. (2012). Linguistic transfer in bilingual children with specific language impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders*. 47 (2) 176–183.
- Watcharapunyawong S. y Usaha S. (2013). Thai EFL Student's Writing Errors in different text types: Interference of the First Language. *English Language Teaching*, 6 (1). Recuperado de www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/download/23044/14794
- Weinreich, U. (1974). *Language in contact. Findings and problems*. (8va ed.) Berlin: Mouton de Gruyter



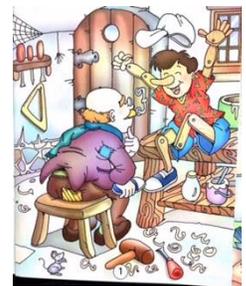
ANEXOS

Anexo A
Instrumento de Evaluación

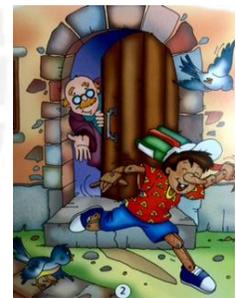
Anexo A1: Prueba de Lectura

Pinocchio (Author: Carlo Collodi)

This is my father. His name is Geppetto. My father is an old carpenter. He makes puppets. He made me. I am Pinocchio. He lives with me, and I am his child. I don't have a mother.



Today is the first day of school. "You have to go straight to school," says dad. But I don't go to school. I go to watch a famous puppet show in town. I sit on a yellow chair in the first row. It's a great show.

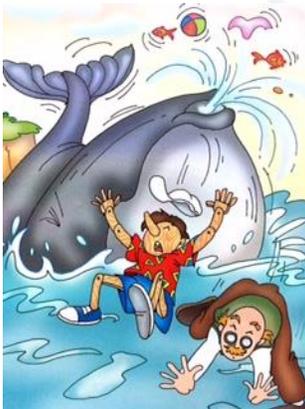


After that, I meet Jim Fox and Jerry Cat. They have candies, share some with me, and we visit the Fun Fair land, very far from home. I like that land very much. It has slides, ice cream and chicken sandwiches, "Yummy."



Anexo A1: Prueba de Lectura (continúa)

But then, I want to see my father and I leave the land, but I need to cross the sea. So I swim home but there is a big whale that eats me. My father is in the whale's mouth too. The whale also eats a starfish, a shell and many fish. The whale swims through waves.



Then, it gets a cold and sneezes. My father and I fall into the water. Finally we see the blue sky. I go home with my father. My friends shout and wave. It's so good to be home again.



Anexo A2: Prueba de medición de pronombres personales en oraciones

Name: _____

Date: _____

Answer with complete sentences.

1) Why is it important to wear a cap, put on your sunglasses and sunblock when you go to the beach?



sunblock when you go to the beach?



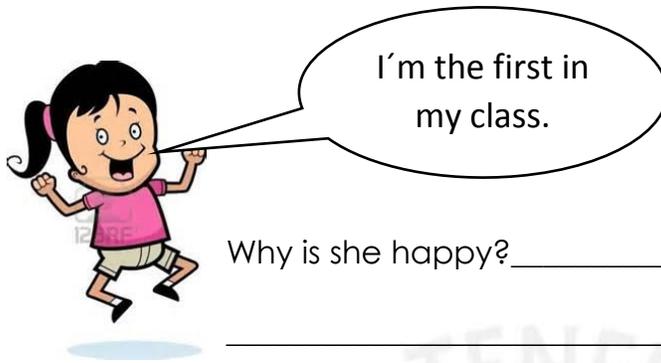
No friends

Why is the boy sad?



Why is she fat?

Anexo A2: Prueba de medición de pronombres personales en oraciones (continúa)



4) Why is it good for you to eat fruit and vegetables?





Anexo A3: Prueba de preposiciones para describir sustantivos posesivos

Name: _____ Date: _____

This is John. He likes to read books. He likes to play soccer, and walk his dog.

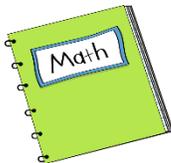


This is Nancy. She likes to study Math. She also likes to swim and go to the beach.

Whose things are these?





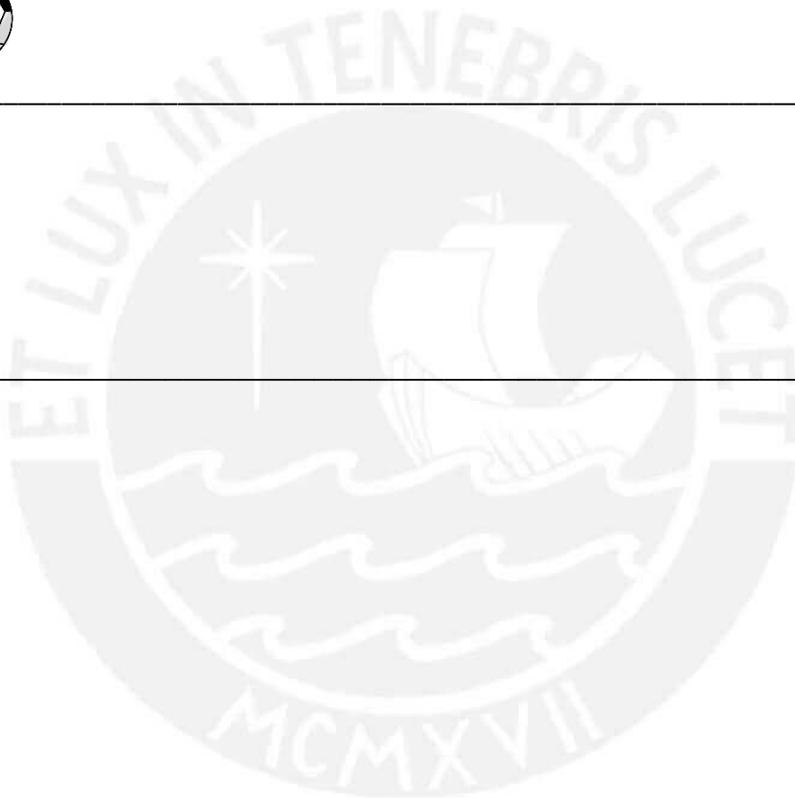


Anexo A3: Prueba de preposiciones para describir sustantivos posesivos (continúa)









Anexo A4: Prueba sobre el uso de pronombres

Complete the sentences with pronouns.

1. **Mario** is a good student. _____ likes to study Math. _____ math exercises are always correct. That's why _____ grades are always good.

2. **July** loves animals. _____ has many pets at home, for example: hamsters, dogs, cats and little turtles. _____ pets are always well cared. _____ father and mother are happy that July cares for all _____ pets.

3. **I** am 8 years old. I live with _____ mom and dad. They care for me and give me all what I need. _____ dad works all day. _____ mom also works but she picks me up from school, and sometimes she helps me with _____ homework.

4. **I** have two **brothers and two sisters**. I go to school and _____ also go to school, too. My two brothers are in middle school, so that's why _____ homework is very difficult for me. But _____ have good grades and _____ teachers say that they are very responsible students.

5. **Jim** loves to eat pizza. _____ buys a different pizza every Saturday. Sometimes _____ invites all _____ friends to eat pizza with him. _____ friends are always happy when Jim calls him to eat pizza together.

6. **Susan** is my best friend. I love _____ very much. _____ is smart, beautiful and with a good heart. But I am not _____ only friend. She has many more in _____ school and in _____ neighborhood. It's so nice to be with _____.

Anexo A5: Prueba sobre el uso de adjetivos

Name: _____ Date _____

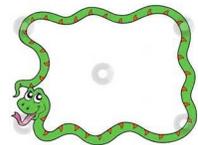
Use the words in the box to write sentences about these pictures.

smart, long, dirty, good, different.

1. This is a _____.

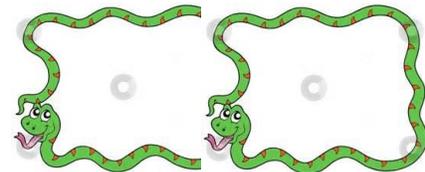


2. These are _____.



3. This is a _____.

4. These are _____.



5. This is a _____.



Anexo A5: Prueba sobre el uso de adjetivos (continúa).

6. These are _____.



7. This is a _____.



8. These are _____.



I study at Saint Mary's School.



I study at Lincoln School.



9. They study in _____.



Anexo A6: Prueba sobre el uso del verbo ser y estar

Name; _____ Date: _____

Answer the questions:

1) How old are you?

2) How old are Gigi and Alice?

Alice: 10

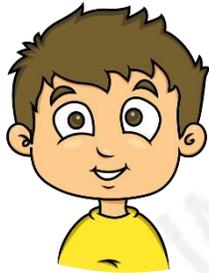


Gigi: 9

Anexo A7: Prueba de oraciones comparativas

Name: _____ Date: _____

Write sentences to compare.



Allan
17 years



Laura
7 years

young - old

1. _____
2. _____



Snow White



Peggy, the witch

pretty - ugly

1. _____
2. _____

Anexo A7: Prueba de oraciones comparativas (continúa)



smart



1.

Peter: 1 meter and 20 cm



Mom: 1 meter and 60 cm

1. _____

2. _____



1. _____



2. _____

Anexo A8: Prueba de oraciones negativas

These are not your favorite foods or activities. Write sentences that express your dislikes. The sentences must be negative ones.

green beans



taking tests



fighting with friends

Anexo B

Instrumento para la Evaluación por Jueces de Expertos

Indicadores de transferencias lingüísticas evaluados por los jueces

Transferencia Lingüística

El término transferir según la Real Academia de la Lengua Española significa “pasar o llevar de un lugar a otro” (RAE, 2014). Cuando se habla de transferencia lingüística en la adquisición de una segunda lengua (L2), se hace referencia al acto de llevar elementos propios de una lengua materna (L1) hacia L2. El proceso de adquisición de una segunda lengua puede ser un acto muy complejo, especialmente cuando las estructuras de ambas lenguas difieren sustancialmente entre sí. Esta diferencia ha llevado a los especialistas a definir dos conceptos acerca de la transferencia lingüística: transferencia positiva y transferencia negativa. La primera ocurre cuando hay una concordancia entre L1 y L2. En estos casos, la adquisición de L2 sucede de una forma natural y sin mayor dificultad. En la segunda, sin embargo, pueden presentarse ciertas disonancias en los elementos de ambos lenguajes que dificultan, demoran u obstaculizan la adquisición de L2. Esta transferencia negativa puede estar presente en los diferentes componentes del lenguaje: fonético-fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico y pragmático.

Instrucciones:

A continuación, se presentan dos cuadros con indicadores de transferencias lingüísticas producidas por un hablante del idioma español en su proceso de aprendizaje del idioma inglés.

El primer cuadro corresponde al componente fonético-fonológico del lenguaje (sonidos del habla), y el segundo cuadro al componente morfosintáctico (forma y estructura interna de las palabras basada en reglas gramaticales).

Lea cada indicador y si considera que éste mide la transferencia lingüística especificada, marque **SI**. En caso contrario, marque **NO** agregando un comentario o recomendación en los casilleros correspondientes.

COMPONENTE FONÉTICO-FONOLÓGICO				
	Indicadores	SÍ	NO	Comentarios o recomendaciones
1	Emite el sonido de la vocal anterior cerrada /i/ (como en <i>s<u>i</u></i>), en palabras de sonido corto que incluyen la vocal <i>i</i> en su estructura CVC o VC. Ejemplo: <i>s<u>i</u>t</i> , <i><u>i</u>t</i> , se emiten como <i>s<u>ea</u>t</i> , <i><u>ea</u>t</i> .			
2	Produce el sonido de la consonante africada palatal sonora /dʒ/ como en " <i><u>ll</u>ave</i> ", en las palabras con consonante aproximante palatal sonora /j/. Ejemplo: <i>y<u>el</u>low</i> es emitida como <i>y<u>el</u>lo</i> .			
3	Produce el fonema oclusivo alveolar sonoro /d/ como en " <i><u>d</u>edo</i> ", en consonantes del inglés formadas por los grafemas " <i>th</i> " en su estructura. Ejemplo: <i><u>th</u>is</i> es emitida como <i><u>d</u>is</i> .			
4	Produce el fonema oclusivo bilabial sonoro /b/ en palabras que contienen la consonante " <i>v</i> ". Ejemplo: <i>y<u>v</u>est</i> es emitida como <i>y<u>b</u>est</i> .			
5	Incluye el sonido de la vocal anterior media /e/ como en " <i><u>e</u>sto</i> ", en palabras que inician con la consonante fricativa alveolar no sonora /s/. Ejemplo: <i>s<u>t</u>ate</i> es emitida como <i><u>e</u>state</i> .			
6	Produce el fonema africado palatal no sonoro /ç/ como en la palabra " <i><u>ch</u>ino</i> ", en palabras que contienen la fricativa palatal no sonora /ʃ/. Ejemplo: <i>s<u>h</u>are</i> es emitida como <i><u>ch</u>air</i> .			
7	Produce el sonido de la consonante aproximante palatal sonora /j/ como en "ay <u>u</u> da" en palabras que contienen la consonante africada palatal sonora /dʒ/. Ejemplo: <i><u>ma</u>ior</i> es emitida como <i><u>ma</u>vor</i> .			

COMPONENTE MORFOSINTÁCTICO				
	INDICADORES	SÍ	NO	COMENTARIOS O RECOMENDACIONES
1	Omite los pronombres personales en las oraciones. <u>Norma:</u> <i>I like pizza because it is delicious.</i> <u>Producción:</u> <i>I like pizza because is delicious.</i>			
2	Usa preposiciones para describir los sustantivos posesivos. <u>Norma:</u> <i>This is my brother's house.</i> <u>Producción:</u> <i>This is the house of my brother.</i>			
3	Falta de concordancia: Usa el pronombre con el género incorrecto. <u>Norma:</u> <i>Sam goes to the park with his dog.</i> <u>Producción:</u> <i>Sam goes to the park with her dog.</i>			
4	Pluraliza los adjetivos. <u>Norma:</u> <i>These are beautiful dolls.</i> <u>Producción:</u> <i>These are beautifuls dolls.</i>			
5	Utiliza el verbo haber en reemplazo de los verbos copulativos <i>ser</i> y <i>estar</i> . <u>Norma:</u> <i>I am eight years old.</i> <u>Producción:</u> <i>I have eight years old.</i>			
6	Omite las terminaciones -er , -est , en oraciones comparativas. <u>Norma:</u> <i>The cat is bigger than the mouse.</i> <u>Producción:</u> <i>The cat is more big than the mouse.</i> <u>Norma:</u> <i>The giraffe is the tallest.</i> <u>Producción:</u> <i>The giraffe is the most tall.</i>			
7	Omite el uso de auxiliares para oraciones negativas. <u>Norma:</u> He doesn't like cats. <u>Producción:</u> He no like cats.			