

Preposiciones espaciales del inglés como lengua extranjera: Un aspecto de interlengua*

*Patricia Germany, Ninette Cartes
Universidad de Concepción, Chile*

La presente investigación, enmarcada en el área de la lingüística aplicada a idiomas extranjeros, es un trabajo experimental realizado en la sala de clases, con alumnos que aprenden inglés como lengua extranjera, en nuestro sistema escolar chileno. Se realiza un diagnóstico de la competencia lingüística de los alumnos, con respecto al subsistema sintáctico "preposiciones espaciales. Para tal efecto, se elaboraron instrumentos ad hoc que elicitaron los datos lingüísticos necesarios para realizar el estudio. Se realizó un análisis cuantitativo de los datos en términos de frecuencia, y desde el punto de vista del análisis cualitativo se aplicó la técnica del análisis de errores.

The present research is an experimental study in the area of Applied Linguistics to foreign languages. This study is carried out with Chilean school students learning English as a foreign language in the classroom. A diagnosis of the student's linguistic competence with respect to prepositions of place is made. In order to do this, instruments ad hoc were made to elicit linguistic data. A quantitative analysis in terms of frequency is made, and a qualitative analysis was made applying error analysis techniques to the corpus.

*Este trabajo forma parte del Proyecto 9362171 patrocinado por la Dirección de Investigación de la Universidad de Concepción, Chile.

1. Presentación del problema

Al estudiar una lengua extranjera en la sala de clases, no todas las categorías sintácticas presentan las mismas dificultades de aprendizaje a los estudiantes, y el idioma inglés no es una excepción.

Sin considerar las diferencias individuales que caracterizan a los alumnos, varias investigaciones han demostrado que el uso de las preposiciones es una de las categorías gramaticales más difíciles a la cual deben enfrentarse los alumnos de inglés cuando aprenden este idioma como lengua extranjera (Richards, 1974; Germany, 1987; Alarcón y Germany, 1988).

A pesar de que estas dificultades ocurren en el uso de todas las preposiciones, hemos focalizado esta investigación hacia las preposiciones espaciales. Ellas no sólo implican problemas de orden gramatical sino que también de percepción, puesto que no todas las personas perciben las mismas cosas del mismo modo. Se agrega a esto la poca atención que prestan, en este aspecto, los textos de apoyo para educación media, usados en la enseñanza del inglés como idioma extranjero en el sistema escolar chileno: *Tuning Point'*, *Discoveries*; *Project*; *Prism* 1,2,3; por mencionar algunos.

2. Marco teórico

2.1. Gramática contrastiva e interlenguaje

El hecho de que los estudiantes de inglés como lengua extranjera cometan errores en el uso de las preposiciones nos lleva a buscar una base teórica que explique este problema. Con este propósito analizaremos algunas teorías lingüísticas que fundamentan los errores cometidos por los estudiantes de una lengua extranjera, cualquiera que ésta sea.

Hasta el año 1971 aproximadamente (Richards, 1971), existía la idea de que los errores producidos por los estudiantes eran el resultado de la interferencia de la lengua materna. Esto se basaba en la gran similitud que se observaba entre los enunciados de la lengua materna y los enunciados erróneos de la lengua extranjera producidos por los estudiantes, tanto en forma oral como escrita. Lado (1957), influenciado por los postulados de los estudios contrastivos, asumía que los elementos de la lengua extranjera que eran similares a los de la lengua materna del estudiante serían fáciles de aprender para él y por el contrario, aquellos elementos diferentes le causarían dificultad en el aprendizaje.

Las gramáticas contrastivas están basadas en la hipótesis de la teoría de la transferencia, es decir, que el aprendizaje previo de la lengua materna (L1) influiría inevitablemente en el aprendizaje subsiguiente de la lengua extranjera (L2). En otras palabras, la hipótesis del análisis contrastivo se basa en el planteamiento de que los errores cometí-

dos en la lengua extranjera tendrían su origen en sonidos y estructuras de la lengua nativa que no estarían presentes en la lengua extranjera. Este hecho llevó a los adeptos de este enfoque a concluir que proporcionando descripciones exhaustivas de las diferencias y semejanzas existentes entre los sistemas de lengua materna y lengua extranjera en términos de fonología y gramática, los errores se podrían predecir y prevenir. Así, la causa central de los errores era la transferencia, ya fuera transferencia negativa, donde las estructuras de la lengua materna diferían de aquellas de la lengua extranjera, o transferencia positiva, donde las estructuras de lengua nativa eran fortuitamente las mismas de la lengua extranjera y por lo tanto se producían emisiones correctas.

Consecuentemente con estos planteamientos se realizaron una serie de estudios contrastivos que representaron un importante esfuerzo y aporte de los lingüistas descriptivos a la ciencia.

Sin embargo, el problema de los errores de los estudiantes de lenguas continuó sin solución, ya que numerosos estudios demostraron que en muchísimos casos los errores cometidos no guardaban relación con la similitud o diferencia de las lenguas en contacto, llegándose a concluir que éstos eran inevitables e incluso necesarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

Muchos lingüistas comenzaron a estudiar esta situación y concluyeron que cada estudiante construía un sistema de lenguaje intermedio entre la lengua que se aprende y la lengua materna, llamado “interlenguaje”, y que Selinker (1972), define como “un sistema lingüístico basado en la producción observable que resulta de los esfuerzos del estudiante por reproducir las normas de la lengua extranjera”. Así, los datos observables que se obtienen de una actuación lingüística y que son relevantes para una identificación interlingual, son :

enunciados producidos por el estudiante en su lengua materna,
enunciados de interlenguaje producidos por el estudiante, y
enunciados del idioma extranjero producidos por hablantes nativos de ese idioma.

El estudio del interlenguaje es, entonces, el estudio del sistema intermedio que construye un estudiante de una lengua extranjera. Otros nombres también han sido propuestos para este mismo sistema. En 1971 James C. propuso el término “interlengua”, Nemser (1971) lo llamó “sistema aproximativo” y Corder (1981) lo identifica como sistema de “competencia transicional”. Cada uno de estos términos enfoca el fenómeno desde diferentes puntos de vista. Los términos “interlenguaje” e “interlengua” sugieren que la lengua del estudiante muestra rasgos sistemáticos tanto de la lengua materna como de la lengua extranjera. Este hecho enfatiza una dimensión de variabilidad en la lengua del estudiante. Por otra parte el sistema aproximativo” da énfasis al desarrollo dirigido de la lengua del estudiante hacia el sistema de la lengua extranjera. Por último, el término “competencia transicional” de Corder (1981) enfatiza que el estudiante posee cierto conocimiento que está en constante desarrollo y que apoya los enunciados

que él produce. Según Corder (1981), el estudiante crea una explicación de las propiedades estructurales de la L2 y de su gramática, basándose en la interacción que tiene con la información a la cual ha sido expuesto. Esta explicación que el estudiante crea por sí mismo y que constituye una hipótesis de la información obtenida, es sistemática, coherente y constituye su gramática personal. Esta gramática hipotética requiere confirmación o refutación, y el estudiante la prueba receptiva y productivamente. Receptivamente la usará para interpretar enunciados producidos por sus profesores o hablantes nativos en L2. Productivamente lo hará generando sus propios enunciados. Si las hipótesis están correctas, la interpretación de sus enunciados en L2 será aceptable y ellos serán aceptados sin ningún comentario o malentendido. Por otra parte, si sus hipótesis son erróneas, el estudiante se dará cuenta de que su comprensión es defectuosa y sus enunciados fracasarán en la comunicación, siendo corregidos. El estudiante elabora y reestructura su gramática de interlengua incorporando y acomodando la nueva información, y así va avanzando en el aprendizaje del idioma.

2.2. *Técnica del análisis de errores*

El análisis de errores es una técnica que se integra a la teoría de la interlengua y que ocupa un lugar importante en los estudios de lingüística aplicada. Ridell (1990), basándose en Dulay, Burt y Krashen (1982), Corder (1981), presenta cuatro métodos de categorización de errores que son los siguientes :

1. Taxonomía de categoría lingüística: esta taxonomía categoriza los errores de acuerdo a los niveles del lenguaje : fonología, morfología, léxico, sintaxis o discurso.
2. Taxonomía de estrategia de superficie: esta taxonomía determina el modo en que las estructuras de superficie son alteradas, ya sea omitiendo elementos en la estructura oracional, (errores de omisión); agregando elementos innecesarios, (errores de adición); seleccionando incorrectamente un elemento, (errores de sustitución); o ubicando un elemento correcto pero en una secuencia incorrecta, (errores de orden).
3. Taxonomía comparativa: en esta taxonomía se realiza una comparación entre la estructura del error del estudiante y lo que un hablante nativo hubiese dicho.
4. Taxonomía de efecto comunicativo: esta taxonomía se preocupa de los errores desde la perspectiva del efecto que éstos producen en el oyente o en el lector. Se analizan los enunciados en base a los conceptos de “aceptabilidad” y “aplicabilidad”.

3. Diseño de la investigación

Esta investigación consiste en un trabajo experimental realizado con estudiantes hispanohablantes que aprenden inglés como lengua extranjera en el sistema educacional chileno.

Se realiza a través del análisis de la competencia lingüística de los estudiantes en la subcategoría sintáctica "preposiciones espaciales" del inglés. Para esto se realizan dos tipos de análisis, uno cuantitativo y otro cualitativo.

El análisis cuantitativo se realiza determinando la frecuencia de errores en el uso de las preposiciones y el análisis cualitativo se realiza aplicando la técnica del análisis de errores.

3.1. *Objetivo general y objetivos específicos*

La investigación se plantea en términos de objetivo general y objetivos específicos. Como objetivo general reconocemos el siguiente :

Realizar un diagnóstico de la competencia lingüística en la subclase sintáctica "preposiciones espaciales" del inglés, en alumnos chilenos que aprenden este idioma como lengua extranjera en la sala de clases.

Para alcanzar el objetivo general, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

Diseñar y elaborar instrumentos *ad hoc* que permitieran elicitar datos lingüísticos de parte de la muestra considerada, en el aspecto de la sintaxis que interesa en este estudio.

Realizar un análisis cuantitativo de la competencia lingüística de los alumnos en la subclase sintáctica "preposiciones espaciales" del inglés, en términos de frecuencia.

Realizar un análisis cualitativo de la competencia lingüística de los alumnos en la subclase sintáctica "preposiciones espaciales" del inglés, utilizando la técnica del análisis de errores.

3.2. *Descripción de la muestra*

La muestra estuvo constituida por 29 alumnos (11 damas y 18 varones) de segundo año de enseñanza media de un colegio particular de la ciudad de Concepción, que imparte 4 horas semanales de inglés como lengua extranjera. El sistema de enseñanza del

inglés es algo diferente al usado por la mayoría de los establecimientos educacionales. Cada curso es dividido en dos grupos -grupo avanzado y grupo regular- dependiendo de las habilidades de cada alumno con respecto al idioma inglés, de modo que el profesor, en vez de tener un curso de 38 alumnos, tiene un curso de aproximadamente 18 alumnos, lo que facilita la labor del docente. Nuestra muestra pertenece al grupo avanzado.

3.3. Procedimiento y elicitación del corpus

El diagnóstico de la competencia lingüística de los alumnos en las preposiciones en estudio se realizó diseñando un instrumento que cumpliera con el objetivo de elicitarse seis veces cada preposición. El instrumento constaba de 54 oraciones que ilustraban una relación espacial entre dos o más objetos, creándose una situación de contexto comunicativo. Por razones pedagógicas y debido a la longitud del instrumento, se decidió aplicarlo en dos etapas. En la primera etapa, el instrumento se creó en base al dormitorio de un adolescente, "Tony's bedroom". Para esto se recolectó artículos y objetos que se encuentran comúnmente en el dormitorio de un adolescente. Estos objetos se encontraban dentro de una caja y al exhibirlos guardaban una relación espacial entre ellos. Como ejemplos de situaciones oracionales relacionadas al contexto comunicativo del instrumento aplicado en la primera etapa se pueden citar las siguientes:

Oración 1 : The personal stereo ----- is the box.

Oración 2 : Mickey Mouse is----- Minnie and the radio.

Oración 3 : The teddy bear is walking ----- the box.

Para la segunda etapa, se creó un contexto que tuviera cierta relación con la situación de la primera etapa, para lo cual se usó un flanelógrafo con el objeto de ilustrar el escritorio de Tony, "Tony's desk", y se diseñaron distintas figuras que ilustraban los objetos y accesorios del escritorio. Todos los objetos mostraban relación espacial entre ellos. Como ejemplos de situaciones oracionales relacionadas al contexto comunicativo del instrumento aplicado en la segunda etapa se pueden citar las siguientes :

Oración 1 : The notebook is ----- the lamp and the mug.

Oración 2 : The calculator is ----- the drawer.

Oración 3 : The dock is ----- the right comer of the desk.

Para ambas etapas se diseñaron hojas de respuestas enumeradas del 1 al 54 con un espacio en blanco frente a cada número para que los alumnos escribieran la preposición que ellos consideraban correcta en cada situación oracional. Además cada hoja de respuestas contenía instrucciones de acuerdo al contexto situacional.

3.4. Aplicación de los instrumentos

La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo en las horas de clases, con la participación de dos profesores. Un profesor leía cada oración, la que representaba una relación espacial entre dos o más objetos, y que no incluía la preposición correspondiente.

Ej: Oración 1: The cassette is ----- the box.

Ej: Oración 2: The sunglasses are ----- the table.

Al mismo tiempo, el otro profesor ilustraba, con ayuda de los objetos contenidos en la caja o las figuras del escritorio, las relaciones mencionadas en las oraciones. Cada oración era repetida dos veces y los alumnos escribían en su hoja de respuesta y frente al número correspondiente la preposición que ellos consideraban correcta.

Ej: Oración 1 :---- in ----

Ej: Oración 2 :---- on ----

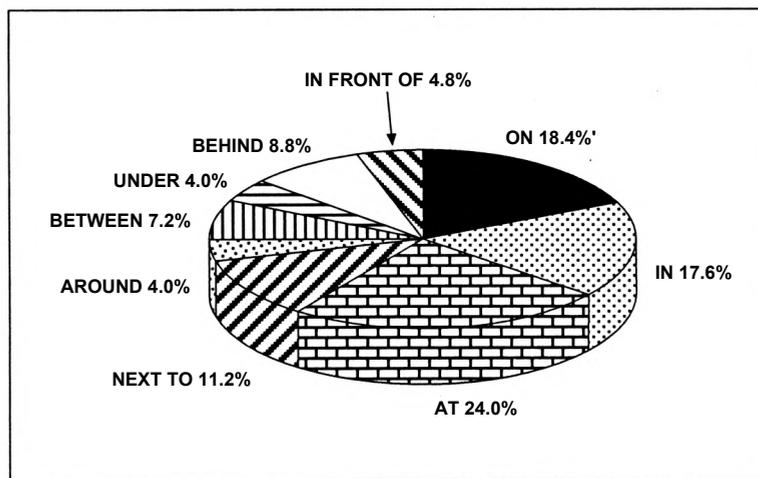
4. Análisis de errores

Para el análisis de los errores cometidos por los alumnos se procedió a una cuantificación de los errores en el uso de las distintas preposiciones en términos de frecuencia de error y luego a una descripción y categorización de ellos de acuerdo a las taxonomías usadas por Riddell (1990).

4.1. Análisis cuantitativo

Para cumplir este objetivo se confeccionó una ficha para cada alumno de la muestra donde se vaciaron los resultados de cada hoja de respuesta. Se consideró, primeramente, el número de uso correcto e incorrecto de cada preposición, asignándoles un valor porcentual. Luego, se confeccionó una ficha general para vaciar los datos de todos los alumnos de la muestra y llegar a establecer el número de errores en cada preposición. También se les asignó un valor porcentual en relación al total de los errores cometidos. Los resultados mostraron que el uso de las preposiciones *at*, *on*, *in*, fueron las que hicieron incurrir en la mayor cantidad de errores con un porcentaje de 24, 18.4 y 17.6% respectivamente.

El resultado general se gráfica de la siguiente forma :



4.1. Análisis cualitativo

El análisis cualitativo de los errores producidos por los alumnos de la muestra se basó en las taxonomías usadas por Riddell (1990). De acuerdo a la taxonomía de categorización lingüística, los errores analizados se identifican como errores de nivel sintáctico. Con respecto a la taxonomía de estrategia de superficie, el análisis muestra que de un total de 125 errores, 120 corresponden a errores de sustitución, lo que constituye el 96 % del total. El 4% restante corresponde a errores de omisión. No se presentaron errores de adición.

Para una descripción más acabada de los errores se realizó un análisis individual de ellos en cada preposición, con el siguiente resultado :

IN: Se cometieron 22 errores en esta preposición, de los cuales 21 corresponden a errores por sustitución y a un error por omisión. Al analizar los 21 errores por sustitución, se observó que en 18 ocasiones esta preposición fue sustituida por la preposición *on*. En los tres errores restantes la preposición fue sustituida por *at*, *between* y *under* respectivamente.

ON : en esta preposición se cometieron 23 errores, de los cuales 22 corresponden a errores por sustitución y a un error por omisión. En el análisis de los errores por sustitución se observó que esta preposición fue sustituida 16 veces por la preposición *in*, dos veces por la preposición *at*, dos veces por *infront of*, una vez por *under* y una vez por *behind*.

AT : en esta preposición se cometieron 30 errores, todos ellos por sustitución. La sustitución se produjo 16 veces por la preposición *in*, 12 veces por la preposición *on* y dos veces por la preposición *behind*. Estos resultados muestran que las preposiciones *in*, *on*, *at*, se sustituyen entre ellas la mayoría de las veces, lo que se podría explicar por el hecho de que en el inglés, estas preposiciones poseen propiedades dimensionales (Quirk, 1990). Así, por ejemplo, la preposición *at* se refiere a un lugar sin dimensión, a un punto en el espacio sin considerar forma ni tamaño, en tanto que la preposición *on* se usa para indicar un área bidimensional, como por ejemplo línea o superficie. La preposición *in* se usa para indicar relaciones con objetos tridimensionales (volumen) o bidimensionales (área). La sustitución se produciría debido que los estudiantes aún no manejan el concepto de dimensionalidad que encierran estas preposiciones.

BEHIND : se cometieron 10 errores, de los cuales 10 fueron por sustitución. Dentro de los errores por sustitución, el uso de *between* ocurrió tres veces. De igual modo, la sustitución por *next to* se presentó tres veces. Las preposiciones *under* e *infront of* sustituyeron la preposición analizada dos veces cada una. Los resultados muestran que los errores producidos se podrían explicar por problemas de percepción espacial por parte de los alumnos. Así, por ejemplo, los estudiantes habrían sustituido *behind* por *in front of* debido a que esta última indica una posición relativa horizontal “opuesta a”, en tanto que *behind* indica también una posición relativa horizontal, pero en relación a la parte “de atrás de”, lo cual indicaría que los estudiantes presentan confusiones sobre el particular.

BETWEEN : presentó nueve errores, todos por sustitución. La sustitución por la preposición *next to* se presentó siete veces, mientras que la sustitución por *in* se presentó en dos oportunidades. En este caso los errores se podrían atribuir al desconocimiento, por parte de los alumnos, de la relación espacial que implica esta preposición, la cual indica una relación relativa de un objeto con respecto a dos objetos, es decir, indica que algo se encuentra entre dos puntos de referencia. Los alumnos sustituyeron esta preposición por *next to*, la que expresa una posición relativa de un objeto con respecto a otro y que indica que algo o alguien se encuentra al lado de otro objeto o persona.

IN FRONT OF : presentó un total de seis errores, todos por sustitución. La preposición fue sustituida en todos los casos por *next to*. También en este caso, los errores podrían explicarse por el hecho de que los alumnos tienen problemas de percepción espacial, ya que ellos sustituyen esta preposición con la preposición *next to* que indica que algo o alguien se encuentra al lado de otro objeto o persona, en tanto que la preposición *infront of* indica una posición relativa horizontal “opuesto a”.

NEXT TO: dio como resultado 14 errores, de los cuales 12 fueron errores por sustitución y dos por omisión. Dentro de los errores por sustitución, la preposición fue sustituida por *between* en seis oportunidades, *behind* en cuatro oportunidades y *around* y *at* una vez cada una. Los errores en el uso de esta preposición se podrían atribuir a problemas de percepción espacial y al hecho de que no existe una preposición equivalente en el idioma español.

AROUND : se cometieron cinco errores, todos por sustitución. En todas las ocasiones fue sustituida por *infront of*. Los errores en el uso de esta preposición se presentaron en las ocasiones en que la situación oracional no implicaba movimiento, lo cual podría indicar que los alumnos no dominan el uso de la preposición cuando es usada con un sentido de orientación estática.

UNDER : resultaron cinco errores por sustitución, *behind* y *next to* , en cuatro y una oportunidad respectivamente. Nuevamente está presente el problema de percepción, puesto que la sustitución, en el mayor número de los casos, ocurrió por la preposición *behind*, la que indica una relación relativa de tipo horizontal, en tanto que *under* expresa una posición relativa vertical “debajo de”.

Para efecto de la taxonomía comparativa, se puede concluir que los estudiantes cometen errores como resultado de la interferencia de la lengua materna, por no encontrar equivalencias de uno a uno en ciertas preposiciones (*m, on, at = en*), por problemas de desconocimiento de los conceptos en inglés y por problemas de percepción espacial.

5. Conclusiones

Como se ha demostrado, las preposiciones espaciales ofrecen gran dificultad a los alumnos cuando están aprendiendo inglés como idioma extranjero. La explicación a este fenómeno podría basarse en diversos factores como, por ejemplo, la interferencia de la lengua materna y el desconocimiento de los conceptos en el idioma inglés, es decir la presencia de características de la lengua española en el sistema de la L2, y confusiones conceptuales que se manifiestan en el interlenguaje del alumno como producto de un proceso psicolingüístico. Estos fenómenos ocurren especialmente en el uso de las preposiciones *in-on-at* cuyo significado es cubierto por la preposición española *en*, la cual no posee la diferenciación dimensional de estas tres preposiciones. Por lo tanto, el estudiante estaría más susceptible a cometer errores al momento de usarlas. También se pudo constatar que aquellas preposiciones que no poseían una equivalencia de uno a uno en el idioma español ofrecieron mayor dificultad a los alumnos. Tal es el caso de la preposición *next to, infront of* y las anteriormente mencionadas. El idioma español no

posee una preposición que encierre el significado exacto de estas preposiciones, lo que produciría una mayor dificultad en el aprendizaje de ellas por parte del alumno. Otro factor importante a considerar, es el hecho de que las preposiciones son palabras abstractas y que además no tienen valor por sí mismas, sino que relacionan unos vocablos con otros y su significado no depende sólo de ellas sino también del valor de dichos vocablos. Por este motivo es difícil explicar el significado de las preposiciones a alguien que está aprendiendo un idioma extranjero, ya que no se pueden explicar igual que otras entidades semánticas. Este hecho hace que las preposiciones sean consideradas como elementos léxicos “opacos” (Dill, 1990), es decir, palabras gramaticales con características abstractas que no poseen significado concreto o una imagen mental que las identifique. También es importante señalar que la percepción juega un papel relevante en el aprendizaje de las preposiciones. Estas son entidades que relacionan dos o más objetos o personas, por lo tanto el uso de ellas dependerá de la percepción espacial que cada individuo tenga con respecto de los objetos que lo rodean en una situación determinada. Todas estas consideraciones permiten establecer la importancia de innovar en metodologías que enfatizan el desarrollo de la competencia de los estudiantes en el uso de esta subclase sintáctica. Sería recomendable que estas metodologías incluyeran actividades, en lo posible conectadas a la realidad, dentro de contextos situacionales que el alumno identifique claramente, para así neutralizar la característica abstracta que poseen las preposiciones. Se sugiere realizar actividades tales como mímica, donde se trabajen y clarifiquen los aspectos de dirección y posición en atención a que éstos parecen ser elementos distractores fundamentales en el aspecto estudiado. Finalmente, sería aconsejable que las preposiciones se incluyeran constantemente dentro de las unidades en los textos de apoyo. Considerando que estos textos, generalmente, son diseñados en el extranjero y por profesores de habla inglesa, podríamos suponer que las preposiciones no se consideran como fuente importante de errores para los alumnos de habla hispana que aprenden inglés como lengua extranjera.

Bibliografía

- ALARCON, G. P. (1988) "La interlengua, un estudio longitudinal*". En: **R.L.A.Revista de Lingüística teórica y aplicada**, N° 26, Universidad de Concepción.
- CORDER, P. (1981) **Error analysis and interlanguage**. Oxford University Press.
- DILL, L. (1990) "Syntactic considerations of the preposition as a semantic unit". **The Secol review**, 14, 2, Fall, pp. 114-116.
- GERMANY, P. (1987) "Errores intralingüísticos y de desarrollo en hispanohablantes que aprenden inglés. **Revista Lenguaje y Ciencias**. Departamento de Idiomas y Lingüística, Universidad Nacional de Trujillo, Perú. Vol.27, N°3-4.
- HUBBORD, P. *et al.* (1989) **Prism 1. An intermediate course in English**. Florida.
- IANTORNO, G., P. M. (1987) **Turning Points 3**. Addison-Wesley Publishing Company.
- LADO, R. (1957) **Linguistics across cultures**. Michigan.
- NEMSER, W. (1974) "Approximative systems of foreign language learners". En: Richards, Jack. **Error analysis; perspectives on second language acquisition**. London, Longman.
- QUIRK, R. GREENBAUM, S. (1973) **A university grammar of English**. London, Longman.
- RICHARDS, J. C. (1974) "A non contrastive approach to error analysis". En: Richards, Jack. **Error analysis; perspectives on second language acquisition**. London, Longman.
- RIDDELL, P. (1990) "Error analysis: a useful procedure for identifying post-testing activities". **Language learning journal**, 2, Sept. pp. 28-32.
- SELINKER, L. (1974) "Interlanguage". En: Richards, Jack (Ed.). **Error analysis; perspectives on second language acquisition**. London, Longman.
- VAN DALEN, D. B., MEYER, W. J. (1981) **Manual de técnica de la investigación educacional**. Ediciones Paidós, Barcelona.
- WEINREICH, U. (1953) **Languages in contact, findings and problems**. New York, Mouton Publishers.