

Capítulo 1 Introducción

1.1. Antecedentes

Existen infinidad de estudios que se han realizado a lo largo de los años, en diversas partes del mundo, con la finalidad de poder comprender mejor la forma en la que las personas aprenden los idiomas. Sin embargo, aún no se sabe todo lo referente al tema del aprendizaje de idiomas y la producción lingüística de los alumnos en relación al conocimiento que tienen de la lengua que aprenden. Un ejemplo de las incógnitas que aún siguen motivando esta área de investigación es ¿por qué razón o causa en ocasiones los alumnos producen ciertos errores, tienen ciertas fallas o evaden ciertas estructuras, y otras veces producen la lengua sin ninguna dificultad?

Corder (1967) menciona que los errores que se observan en las producciones de los aprendices de una segunda lengua son el resultado de la interferencia de los malos hábitos de la primera lengua. Fernández (2000) puntualiza que se ha observado que el mayor número de interferencias de la primera lengua (L1) en la producción de la segunda (L2) en los aprendices de una segunda lengua tiene lugar cuando se les pide que usen dicha lengua de una forma creativa, es decir, cuando los alumnos tienen que interactuar lingüísticamente y deben participar activamente. Fernández también nos dice que la razón más comúnmente discutida para explicar este tipo de procesos es que el sujeto ha pensado en su primera lengua pero ha utilizado los signos lingüísticos correspondientes a la segunda lengua; en otras palabras, el alumno usa las estructuras lingüísticas de su L1 expresándolas con el vocabulario correspondiente a la L2. A pesar de 33 años transcurridos entre las propuestas de Corder y Fernández, se siguen discutiendo e investigando acerca de la influencia que tiene la primera lengua en el aprendizaje

y producción de la segunda. Estas inquietudes me motivaron a investigar acerca de este tópico con lo cual se pueda seguir construyendo una base de datos que puedan ayudar tanto a profesores como alumnos a entender mejor lo que sucede en el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua.

En el proceso de aprendizaje de una lengua frecuentemente se puede observar que los estudiantes atraviesan por ciertas dificultades, unos ejemplos serían la producción de fallas (equivocaciones de producción) o errores (equivocaciones de conocimiento de la lengua meta), la transferencia positiva (surge de las similitudes entre la L1 y la L2), la transferencia negativa (resulta de las divergencias entre la L1 y L2) e interferencia del lenguaje (surge de las diferencias entre la L1 y L2), así como la evasión (no producción) de ciertas estructuras.

Fernández (2000) enfatiza que el aprendizaje de una L2 se puede beneficiar de la L1, sin embargo la adquisición de la L1 y el aprendizaje de la L2 no pueden ser considerados procesos análogos puesto que el primero se realiza de una manera inconsciente y el segundo de una manera consciente, por lo que considerar enseñar una segunda lengua basándose en el proceso de adquisición de la L1 es completamente inadecuado. Por otro lado, en este proceso de desarrollo de una segunda lengua, las producciones de los aprendices pueden ser interpretadas de diferentes maneras, así como los procesos de enseñanza-aprendizaje pueden tener diferentes enfoques de acuerdo a la teoría o perspectiva desde la que se les considere.

Actualmente existen métodos que permiten observar la actividad cerebral de las personas, tal como el electroencefalograma o la Imagen por Resonancia Magnética funcional (IRMf), sin embargo aún falta conocimiento acerca de los procesos mentales que se llevan a cabo durante la formulación del lenguaje. Es por esto que es necesario recurrir a otras formas

que nos posibiliten conocer lo que atraviesa por la mente de la persona al producir una lengua que no es su lengua materna, especialmente en ambientes pedagógicos. Corder (1967) sugiere que por medio del análisis de las producciones lingüísticas de los aprendices, ya sean orales o escritas, se puede explicar de cierta forma las dificultades lingüísticas por las que se encuentra atravesando la persona, las cuales pueden ser de origen gramatical, sintáctico, morfológico o fonológico, así como encontrar posibles explicaciones de la causa de lo que se encuentra experimentando. Solís (2005) menciona que algunas investigaciones que se realizaron en España, enfocaron su atención en la descripción de los errores y de la interlengua de los estudiantes de lenguas extranjeras. Una de estas investigaciones fue de Santos (1990), en la cual puntualiza que los errores evidencian y caracterizan un sistema lingüístico que no es el de la L1 ni el de la lengua que se está aprendiendo, los cuales han de ser tratados como un tipo de manifestación del comportamiento lingüístico. Estos errores caracterizan la interlengua del estudiante o el sistema que utiliza el alumno de L2 para comunicarse, el cual contiene reglas de la L2, reglas de su L1 y otras que no pertenecen a la L1 ni a la L2.

Corder (1967) señala que al identificar las áreas de dificultad en el proceso de aprendizaje de un idioma, se debe ayudar a los alumnos para reducir o incluso suprimir estas áreas de dificultad. Santos (1990) arguye que el tratamiento de los errores y la reflexión sobre los mismos podrán ayudar a pulir y mejorar el conocimiento gramatical de los alumnos y, por ende, su capacidad para comunicarse de forma escrita.

Considerando lo que menciona Corder (1967) con respecto a la identificación de las áreas de dificultad con las que se puede encontrar el alumno en su experiencia de aprender un idioma y lo que arguye Santos (1990) con respecto al tratamiento y reflexión de los errores, la

investigación que reporto aquí tomó las bases de un estudio llevado a cabo por Seliger (1989) en el cual se observaron las producciones lingüísticas de hablantes de hebreo que se encontraban aprendiendo inglés, para analizar los efectos de la transferencia de la L1 en el aprendizaje de L2; así como también observó que la voz pasiva en hebreo no se utiliza con la misma frecuencia que en inglés. Para esta tesis se realizaron algunas modificaciones y adaptaciones, debido a las diferencias de los participantes y las pruebas que se utilizaron para examinar el conocimiento de la voz pasiva. La investigación que compete a esta tesis tuvo la participación de estudiantes universitarios hablantes de español que se encuentran aprendiendo inglés como parte de sus estudios universitarios.

1.1.2 Estudio realizado por Seliger (1989)

En 1989 Herbert Seliger realizó un estudio con hablantes de hebreo que se encontraban aprendiendo inglés, su estudio estuvo basado en la investigación que realizó Schachter en 1974 (citado en Seliger, 1989). Schachter encontró mediante un análisis contrastivo que las similitudes del árabe y del persa con el inglés conducían a errores de producción, mientras que las diferencias predichas por un análisis contrastivo a priori conducían a la omisión de la estructura que se encontraba investigando en ese tiempo. Schachter indica que esta omisión fue producida por la evasión de las estructuras que diferían en el persa y árabe con el inglés; enfatizando con esto que los alumnos produjeron más errores debido a que asumieron que podían producir la estructura meta en inglés de la misma manera en que la producían en su lengua materna. Seliger retoma lo que Schachter observó en el estudio que realizó y lleva a cabo su propio estudio con hablantes del hebreo que se encontraban aprendiendo inglés, todos los participantes fueron estudiantes universitarios que se encontraban tomando clases normales en

la Universidad, así como cursos avanzados de composición en inglés, además de contar con un puntaje de 500 o más en el examen TOEFL. A todos los estudiantes se les pidió que describieran oralmente los escenarios o temas que se les presentaron con el propósito de observar sus producciones lingüísticas. De igual manera se les pidió a estudiantes universitarios nativos del inglés que describieran los escenarios o temas para poder observar las producciones reales de la estructura en cuestión. Tanto las producciones de los hablantes de hebreo como las producciones de los hablantes nativos del inglés fueron grabadas y transcritas para el análisis posterior (véase sección 3.1, Tabla 1). Lo que Seliger buscaba con este estudio fue observar si los hablantes de hebreo utilizaban la voz pasiva de la misma forma en la que la producirían en su lengua materna, es decir Seliger esperaba encontrar que los hablantes de hebreo no produjeran con la misma frecuencia la voz pasiva en inglés debido a que en su lengua materna esta estructura no se utilizaba de la misma manera que en inglés. También quiso observar el motivo por el cual los hablantes de hebreo no habían producido la voz pasiva en sus respuestas orales, esto es si se debió a una falta de conocimiento de la estructura, o bien como una estrategia de producción por el hecho de que en su lengua materna se utilizaba más la voz activa.

En el estudio realizado por Seliger (1989), los resultados obtenidos mostraron que los sujetos de investigación evadieron la estructura debido a que se observó que el uso de la voz pasiva en el hebreo dependía del tema y la familiaridad que el participante tuviera con éste, es decir entre más familiarizado estuviera el sujeto con el tema iba a ser menos probable que produjera la voz pasiva, mientras que entre menos familiar fuera el tema o la actividad iba a ser más probable que la persona hiciera uso de la voz pasiva.

1.1.3 Propuesta

La investigación que aquí se reporta, tomó las bases del estudio realizado por Seliger en 1989, así como los resultados obtenidos en este mismo, realizando algunas modificaciones, entre ellas, las correspondientes a las características de los alumnos que participaron en la aplicación de las pruebas, los cuales fueron estudiantes mexicanos hablantes nativos del español, quienes se encontraban aprendiendo inglés como lengua extranjera en la universidad.

El estudio que compete a esta tesis buscó saber si en las producciones escritas de los alumnos, se observaría transferencia de la voz pasiva de la L1 en la producción escrita de la L2 o si se observaría “evasión” de esta misma estructura. De igual manera se buscó saber si esta evasión se debía a la carencia de conocimiento de la voz pasiva en inglés o bien, si el alumno conocía la estructura pero en sus producciones no se observaba esta, o si hizo uso de la “evasión verdadera” para poder producir las respuestas requeridas.

1.2 Preguntas de investigación

Las preguntas que sustentaron esta investigación son las siguientes:

1. ¿Cómo se manifiesta la transferencia de la L1 en la L2 en la adquisición de un segundo idioma?
2. ¿Hablantes del español estudiando inglés producen o evaden la voz pasiva?
3. En el caso de que evadan, ¿cuáles son los motivos por los que los estudiantes demuestran evasión verdadera en sus producciones escritas en la L2 cuando la están aprendiendo?

Con estas interrogantes al inicio de la investigación se esperaba obtener los mismos resultados o si no resultados similares a los que obtuvo Seliger (1989) en el estudio que realizó

con hablantes de hebreo, debido a que tanto en el hebreo como en el español, el uso de la voz activa predomina sobre el uso de la voz pasiva, lo cual difiere en el idioma inglés tal como lo mencionan Butt & Benjamin (2004). Toyota (2009) nos menciona que la voz pasiva se utiliza más que la voz pasiva en inglés cuando se está introduciendo nueva información al discurso, el cual es un proceso en el que al inicio es difícil de identificar al sujeto que realiza la acción, por lo que resulta más fácil narrar o proporcionar la información con la estructura de la voz pasiva. Posse (2000), coincide con Toyota con respecto a la voz pasiva como herramienta que se utiliza cuando se necesita introducir información nueva que al inicio no queda claro a qué sujeto se le atribuye. Posse dice que la voz pasiva es un mecanismo que sirve para reorganizar información la distribución de la información dada/nueva que no está marcada, la cual se restaura o restablece en aquellos contextos en los que el sujeto-agente es información nueva y el objeto-paciente es información dada, esto es, donde el orden es nuevo/dado y por lo tanto, marcado.

Es por esta razón que se esperaba que los participantes hablantes del español no produjeran la voz pasiva con tanta frecuencia debido a las diferencias de uso de esta estructura en su lengua materna y en su lengua meta de la misma manera que lo hicieron los hablantes de hebreo, lo cual fue corroborado por los resultados obtenidos al concluir la investigación que se llevó a cabo para la realización de esta tesis.

1.3 Aprendizaje vs Adquisición de una lengua

En el área de enseñanza de lenguas es importante diferenciar los términos adquisición y aprendizaje, ya que para varios autores estos fenómenos hacen referencia a procesos desiguales. La distinción entre adquisición y aprendizaje es fundamental debido a que estos términos refieren a procesos diferentes al estar aprendiendo una lengua. De acuerdo con

Krashen (1985) existen dos sistemas independientes en el desempeño de la segunda lengua: el sistema 'adquirido' y el sistema 'aprendido'. El sistema 'adquirido' o 'adquisición' se refiere al proceso de asimilación natural, incluyendo la intuición y aprendizaje subconsciente, el cual es producto de interacciones reales entre personas en donde el aprendiz es un participante activo. Este proceso es similar a la forma en que los niños aprenden su lengua nativa, un proceso que produce habilidades funcionales en la lengua hablada sin conocimiento teórico. Esta 'adquisición' desarrolla familiaridad con las características fonéticas de la lengua, así como también con su estructura y vocabulario, y es responsable del entendimiento oral, la capacidad de comunicarse creativamente por medio de la identificación de valores culturales. La adquisición según Krashen (1985) hace referencia al acto comunicativo y desarrolla autoconfianza en el aprendiz. Este lingüista pone como ejemplo de adquisición de lenguaje a los adolescentes y adultos que viven en el extranjero por un año en un programa de intercambio, consiguiendo casi una fluidez nativa, cuando en la mayoría de los casos apenas conocen del idioma. Estos tienen una buena pronunciación sin ninguna noción de la fonología, sin saber los tiempos verbales, sin conocer los tipos de verbos, sin embargo intuitivamente reconocen y saben cómo usar todas las estructuras.

Por otro lado el sistema 'aprendido' o 'aprendizaje' de acuerdo con Krashen (1985) se relaciona con el enfoque tradicional del estudio de lenguas, en el cual la atención se centra en la forma escrita del lenguaje y en el objetivo del estudiante que es entender la estructura y las reglas de la lengua a través del uso del intelecto y del razonamiento deductivo lógico. La enseñanza y el aprendizaje son técnicos y se encuentran gobernados por un plan instructivo que se acompaña de un syllabus predeterminado, con lo que los alumnos estudian la teoría, se

premia lo correcto y se reprime lo incorrecto, no hay espacio para la espontaneidad, el profesor es la figura de autoridad y los alumnos son muy pasivos. Se enseña al estudiante cómo formar oraciones interrogativas y negativas, a memorizar verbos irregulares, a estudiar verbos modales, etc. Krashen resalta que en ocasiones después de haber memorizado y estudiado todas estas estructuras, los alumnos aprenden a construir oraciones en pasado perfecto, sin embargo no son capaces de dominar el uso de este tiempo verbal. Así mismo este lingüista arguye que el aprendizaje busca transmitir conocimientos de la lengua al estudiante, su funcionamiento y estructuras gramaticales con sus irregularidades, los contrastes entre la lengua meta y la lengua nativa del alumno; sin embargo esta cantidad de conocimientos en ocasiones puede resultar abrumadora debido a la falta de familiaridad del alumno con el idioma, lo que puede ocasionar que el alumno se comunique en la lengua meta con bastante dificultad.

1.4 Estrategia de comunicación en el uso de una L2

Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas es importante identificar y diferenciar las estrategias que los aprendices utilizan para aprender y producir la lengua en cuestión. Rosamond & Florence (1998) mencionan que una estrategia de aprendizaje se refiere a los medios adoptados por la persona para maximizar la efectividad del proceso de aprendizaje, y por otro lado enfatizan que las estrategias de comunicación (EC) son tácticas utilizadas por el aprendiz no fluido (*non-fluent learner*) durante la interacción con la L2, con el propósito de superar problemas comunicativos específicos. Estos autores también resaltan que los aprendices recurren a estrategias o planes mentales para superar la dificultad comunicativa con la que se pueda encontrar. Así mismo aluden que algunos investigadores ven las EC como un tipo de módulo de autoayuda (*self-help*) dentro del aprendiz, localizado dentro de los

modelos de producción del lenguaje o dentro de modelos de organización y procesamiento cognitivo. Al mismo tiempo mencionan que otros investigadores ven las EC como una actividad mucho más interactiva, inter-individual en la que los aprendices resuelven problemas mediante la negociación de significados.

Rosamond & Florence (1998) también hablan acerca de la identificación y clasificación de estas estrategias de comunicación, diciendo que las EC dependen de dos enfoques metodológicos, usualmente utilizados de forma paralela. El primer enfoque es el estudio de los marcadores de estrategias explícitas (*explicit strategy markers*), tales como mayor indecisión, o comentarios metalingüísticos como *no estoy seguro cómo decir esto*. Esto frecuentemente se complementa con protocolos retrospectivos (*retrospective protocols*), en los que se presentan a los sujetos grabaciones de sus propios discursos y se les pide que identifiquen los problemas con los que se encontraron y que indiquen cómo los solucionaron. De la misma manera Rosamond & Florence citan a Yule & Tarone para hablar acerca de la clasificación de las EC, estos mencionan que algunos tipos de estrategias de comunicación son:

- **Abandono del mensaje** (*message abandonment*): nunca se menciona al objeto porque no se conoce la palabra o término, refiriéndose a éste como esto, ésta, éste, eso, esa o en inglés la forma *it*.
 - Ejemplo:(*manguera*) *The water comes out of it*. [El agua sale de éste].
- **Aproximación** (*approximation*): en este tipo de estrategia el sujeto menciona otro objeto con el que se puede asemejar el objeto real.
 - Ejemplo: (*corral para bebé*) *you put a baby in it, it is like a hole*. [Pones el agua en éste, es como un hoyo].

- **Circunlocución** (*circumlocution*): aquí se describe el uso que se le da al objeto o la función que tiene.
 - Ejemplo: (*abrelatas*) *something you use in the kitchen when you want to open a can*. [Algo que utilizas en la cocina cuando quieres abrir una lata].
- **Traducción literal** (*Literal translation*): se hace una traducción literal de la palabra o término.
 - Ejemplo: (*batidora*) *it's for if you want to mix*. [Es por si quieres mezclar].
- **Cambio de idioma** (*language switch*): en esta estrategia el aprendiz utiliza palabras de su primera lengua entre la oración.
 - Ejemplo: (*silla de auto para bebé*) *it's a chair for the baby that you put in the car to keep you "seguro" safe*. [Es una silla para el bebé que pones en el auto para mantenerte a salvo].
- **Petición de ayuda** (*appeal for assistance*): el aprendiz admite no conocer la palabra y lo especifica con el propósito de que se le auxilie.
 - Ejemplo: (*uña*) *I don't know what a "nail" is*. [No sé qué es un "nail"].

Rosamond & Florence (1998) enfatizan que estas son algunas de las clasificaciones de las estrategias de comunicación que han sido propuestas y que muchas veces los ejemplos pueden corresponder a más de una sola categoría por lo que esta tarea puede resultar difícil, por ejemplo la EC de cambio de idioma también puede corresponder a la EC de circunlocución debido a que el alumno utiliza el vocabulario que posee, el cual quizás solo lo tiene en su L1. Estos mismo autores puntualizan que desde una perspectiva psicolingüística las EC utilizadas por los aprendices de una L2 no son tan diferentes de las EC utilizadas en la L1, y que un aprendiz de una L2 utilizará las mismas estrategias comunicativas cuando utilizan si L1 y su L2

(con diferencias obvias, como por ejemplo que tendrán mayor número de dificultades en su L2 y por consecuencia acudirán a las EC con mayor frecuencia).

Tomando en consideración las clasificaciones de EC que sugieren Tarone & Yule (1989), la evasión también se considera una estrategia de producción que puede entrar en la categoría de abandono de mensaje, circunlocución y aproximación, debido a que el alumno al no poder recordar la estructura solicitada o el tiempo verbal que contiene la estructura solicitada, en caso de que esta le cause dificultad lo que hace es sustituirla por otra estructura con la que se sienta familiarizado o seguro de usar, y de esta manera conseguir realizar la tarea solicitada, lo cual evita al estudiante cometer posibles equivocaciones.

1.5 Términos clave

Para el desarrollo de esta tesis algunos de los términos que se tienen que especificar y definir de acuerdo a algunos autores son el de transferencia, interferencia, evasión y evasión verdadera, segunda lengua y lengua extranjera, y estrategia de comunicación. Los cuales a continuación se introducen brevemente y se desarrollan como temas en el capítulo 2.

1.5.1 Transferencia e interferencia

En el ámbito de la enseñanza de idiomas, referente a las producciones lingüísticas de los alumnos y los errores que se pueden observar en estas producciones se habla de la transferencia, la cual ha sido definida e interpretada de diferentes formas por diversos autores. Para esta tesis se utilizará la definición y clasificación que propone Ellis (1994), quien define la transferencia como la influencia que resulta de las similitudes (transferencia positiva) y diferencias (transferencia negativa) entre la L1 y la L2. Este mismo autor en su modelo menciona tres tipos de manifestaciones, facilitación o transferencia positiva, evasión o

producción insuficiente y el uso excesivo o sobreproducción. En la facilitación o transferencia positiva, la L1 facilita el aprendizaje de la lengua meta; en la evasión, el aprendiz evita utilizar estructuras lingüísticas que encuentran difíciles debido a las diferencias entre su lengua nativa L1 y la lengua meta (LM); y en el uso excesivo o sobreproducción, el alumno puede repetir bastante la misma estructura o bien, puede no producirla en absoluto en todas su producciones lingüísticas, ya sean orales o escritas (más información ver sección 2.2).

Otro término importante para esta tesis es la interferencia del lenguaje, término que en ocasiones se confunde con la transferencia. Fernández (2000) define la interferencia como la producción de lengua espontánea y creativa usando estructuras de la primera lengua con signos lingüísticos de la lengua meta. Estas interferencias de lenguaje se pueden hallar en todos los niveles del análisis lingüístico, desde el plano léxico y el sintáctico hasta el nivel de los actos de habla, interjecciones, nivel discursivo, etc. (más información ver sección 2.4).

1.5.2 Evasión y evasión verdadera

Otro de los conceptos principales que competen al desarrollo de esta tesis es el término de evasión, el cual es el concepto clave para este documento puesto que el propósito de este estudio es observar precisamente si se da esta evasión en las producciones escritas de los aprendices de inglés, así como también la causa por la cual se da esta evasión.

La Real Academia Española (RAE) define la “evasión” como salida, recurso para sortear una dificultad o una obligación, eludir un daño, peligro o dificultad prevista con arte o astucia; desentenderse de cualquier preocupación o inquietud, apartar algún daño, peligro o molestia, impidiendo que suceda y excusar, huir de incurrir en algo. Marzouk (1995) señala que la “evasión” es definida como una estrategia genuina que resulta cuando los aprendices detectan

y reconocen que formas particulares de datos son difíciles de reorganizar en la producción. Estas definiciones indican que la “evasión” es una estrategia que utilizan los aprendices para apartarse de alguna dificultad que pueda ocasionar algún daño, peligro o molestia al momento de producir la lengua meta, la cual podría ser alguna estructura gramatical, algún tiempo verbal o alguna palabra que en el momento no recuerdan, o bien que aun no dominan perfectamente.

Schachter (citado en Seliger, 1989) señala que cuando dos lenguas comparten reglas que son superficialmente similares los alumnos suponen que las lenguas se pueden utilizar de la misma forma, mientras que cuando detectan que existe alguna diferencia evaden estas estructuras que no corresponden en ambas lenguas. Seliger (1989) retoma el término de evasión para hablar acerca de la evasión por falta de conocimiento y la evasión verdadera, enfatiza que para poder reconocer y clasificar cada tipo de evasión es necesario realizar pruebas en donde los alumnos demuestren el conocimiento de la estructura que se está estudiando. En caso de que los alumnos demuestren conocer la estructura pero no la utilizan en sus producciones lingüísticas, los alumnos estarían haciendo uso de la evasión verdadera. Mientras que si el alumno demuestra que no conoce la estructura y por lo tanto no la utilicen en sus producciones lingüísticas, entonces se estaría hablando de evasión por falta de conocimiento (sección 2.6).

1.5.3 Segunda Lengua y Lengua Extranjera

Al hablar del aprendizaje de idiomas es importante resaltar las diferencias que existen entre una segunda lengua y una lengua extranjera, puesto que las condiciones en las que éstas son aprendidas varían un poco. Da Silva & Signoret (2005) mencionan que estos dos conceptos en ocasiones son utilizados como sinónimos, por ello estos dos términos tienen que ser

definidos y diferenciados para una mejor comprensión de lo que estos implican. Da Silva & Signoret enfatizan que la segunda lengua (L2) se desarrolla en situaciones similares a las de la adquisición de la primera lengua (L1), mientras que la lengua extranjera (LE) se aprende en un salón de clases. La L2 se aprende o se adquiere cuando ésta se enseña en un ambiente en el que el sujeto se encuentra en una sociedad en la que se habla la lengua, por ejemplo un mexicano que se encuentra aprendiendo el inglés y que vive en Estados Unidos. Por otro lado la LE se enseña en un ambiente en el que la lengua meta solo se usa dentro del salón de clases, por ejemplo, una persona mexicana que se encuentra aprendiendo inglés en México.

1.6 Estructura de la tesis

El cuerpo de esta tesis consiste en la presentación de investigaciones previas que se han realizado en el área de la transferencia de lenguaje con el propósito de proporcionar información relevante que ayude a tener una mejor comprensión del tema que incumbe a esta investigación (Capítulo 2). Enseguida se presenta un capítulo que incluye la metodología que se siguió, las especificaciones de los participantes, los materiales que se utilizaron, así como los procedimientos que se siguieron para la recolección y análisis de los datos obtenidos en las pruebas (Capítulo 3). Posteriormente se encuentra un capítulo que muestra los resultados obtenidos y un análisis exhaustivo de estos mismos (Capítulo 4); y por último, un capítulo en donde se muestran las conclusiones y observaciones finales, así como sugerencias para investigaciones futuras que se deseen realizar con respecto a este mismo tema (Capítulo 5).