



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
ESCUELA DE POSTGRADO

INFLUENCIA DEL CONOCIMIENTO PREVIO DE UNA L1 Y UNA
L2 EN EL APRENDIZAJE DE UNA L3: Análisis de la transferencia
léxica durante el aprendizaje de español como L3 de una hablante
trilingüe

Tesis para optar al grado de Magíster en Lingüística con Mención
en Lengua Española

CLAUDIA MORALES

Profesor Guía:
Dr. Daniel Muñoz Acevedo

Santiago de Chile, año 2018

RESUMEN

La presente investigación estudia las interferencias léxicas que se presentan en el discurso oral en español de una hablante cuya L1 es el italiano y su L2 el portugués. Verificadas estas interferencias fueron analizadas partiendo de una categorización de errores léxicos previamente definida basada en la propuesta de Fernández (1997:44-45).

La mayoría de los estudios empíricos sobre interferencia léxica indagan en la influencia de la lengua materna sobre una segunda lengua (Mitchell & Myles, 2004; Cook, 2001). Es de las escasas investigaciones que vinculan a una tercera lengua que se desprende que la interferencia de las lenguas previas no se manifiesta de igual forma (Cenoz et al., 2001; De Angelis & Dewaele, 2011; De Angelis, 2007).

Este estudio es de tipo mixto dado que se aplicaron técnicas de la investigación cuantitativa al cuantificar la aparición de cada error según su tipo y elementos de una investigación cualitativa dadas las observaciones realizadas a los errores. La recogida de datos se realizó mediante tareas destinadas a estimular la producción oral, las que fueron dirigidas solo parcialmente para obtener relatos lo más naturales posibles. Se aplicó a la informante una entrevista semiestructurada, con ella se obtuvo mayor información sobre su proceso de aprendizaje de lenguas y otros datos lingüísticos utilizados para afinar las interpretaciones finales evitando solo juicios propios.

Los resultados arrojaron que en la producción oral de una tercera lengua existen diferencias entre los tipos de error derivados de la lengua materna y de la segunda lengua. Además, se demuestra el carácter heterogéneo de las causas que probablemente inducen al error y de los mecanismos utilizados por la informante para suplir su falta de competencia.

Palabras clave: interferencia, léxico, aprendizaje, segunda lengua, tercera lengua, español, italiano, portugués.

Agradecimientos

A la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile que me otorgó la oportunidad, a través del Programa ESCALA, de realizar una pasantía en la Universidad Estadual Paulista (UNESP) la que, sin duda, fue un impulso grandísimo para lograr darle forma a este proyecto.

Extender mi agradecimiento a la Dra. Nildicéia Aparecida Rocha, de la Universidad Estadual Paulista, que acompañó mi proceso durante mi estadía en Brasil. Agradecida de su compañía y atenciones que, indudablemente, traspasaron el nivel puramente académico. Su humildad, sapiencia y amor por la lengua me acompañan hasta el día de hoy.

A mi director de tesis, Daniel Muñoz, por apoyarme durante este tiempo de realización de esta investigación. Agradezco profundamente su paciencia y recomendaciones siempre tan precisas que intenté seguir de la mejor manera que me fue posible.

ABREVIATURAS

AC	Análisis contrastivo
AD	Análisis del discurso
AE	Análisis de errores
ASL	Adquisición de segunda lengua
ATL	Adquisición de tercera lengua
ELE	Español como lengua extranjera
IL	Interlengua
L1	Lengua materna, lengua fuente
L2	Segunda lengua
L3	Tercera lengua
LE	Lengua extranjera
LM	Lengua materna

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
1.1. Objetivos y preguntas de investigación	2
1.2. Organización del estudio	3
2. MARCO TEÓRICO	5
2.1. La transferencia lingüística.....	5
2.2. Modelos teóricos de la lingüística contrastiva.....	8
2.2.1. Análisis contrastivo.....	9
2.2.2. Análisis de errores.....	10
2.2.3. Interlengua	13
2.3. El error.....	14
2.3.1. Identificación, descripción y clasificación del error	15
2.4. El error léxico	25
2.5. La influencia de la lengua materna y de la segunda lengua en la adquisición de una tercera lengua.....	27
2.6. Relación entre italiano, portugués y español	30
3. METODOLOGÍA.....	32
3.1. Recolección de datos	34
3.2. Perfil de la informante. Su situación con respecto al aprendizaje de lenguas	35
3.3. Análisis de datos.....	37
4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	43
4.1. Errores según categoría: Forma y Significado.....	43
4.2. Errores según subcategorías	44
4.3. Análisis de los errores según categoría: Forma y Significado.....	46
4.4. Análisis de los errores según subcategorías.....	48
4.5. Análisis cualitativo de las interferencias léxicas	49
4.5.1. Panorama global de las causas del error	50

4.5.2.	Interferencias léxicas derivadas de la L1	52
4.5.2.1.	Errores de Forma.....	52
4.5.2.2.	Errores de significado	56
4.5.3.	Interferencias léxicas derivadas de la L2 portugués	61
4.5.3.1.	Errores de forma.....	61
4.5.3.2.	Errores de significado	65
4.6.	Comentarios de la informante con respecto a su desempeño	70
5.	RESULTADOS Y DISCUSIÓN	74
6.	CONCLUSIONES	79
6.1.	Limitaciones del estudio.....	80
6.2.	Sugerencias para estudios futuros.....	82
6.3.	Contribuciones del estudio	82
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	84
	ANEXOS	89

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Taxonomía de errores propuesta por Hamel & Milicevic (2007: 25-45)	18
Tabla 2. Taxonomía de errores propuesta por Fernández (1997)	19
Tabla 3. Taxonomía de causas de errores propuesta por Vázquez (1991).....	22
Tabla 4. Taxonomía de errores propuesta por Gargallo (1993).....	23
Tabla 5. Taxonomía de causas de errores propuesta por Fernández (1997:48).....	24
Tabla 6. Taxonomía de errores léxicos	39
Tabla 7. Ficha para el registro y análisis de interferencias	39
Tabla 8. Taxonomía de las causas de interferencia.....	41
Tabla 9. Panorama global de las interferencias según la categoría de forma y significado	44
Tabla 10. Panorama global de las interferencias según subcategorías.....	45
Tabla 11. Subcategorías de interferencias más frecuentes.....	49
Tabla 12. Causas de error más frecuentes en el corpus.....	51

1. INTRODUCCIÓN

La práctica de la enseñanza y aprendizaje de una o más de una lengua extranjera (LE) permite reflexionar sobre los mecanismos involucrados en estos procesos y considerar que existen elementos que pueden afectar de forma positiva o negativa el desempeño de un aprendiente. Entre los componentes involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, está la influencia que puede ejercer una lengua sobre otra, relación que se denominada transferencia.

Las transferencias han sido estudiadas por la lingüística aplicada buscando averiguar, primero, la influencia que la lengua materna (LM) podría ejercer sobre el proceso de aprendizaje y posterior producción de una segunda lengua (L2) (Mitchell & Myles 2004; Cook, 2001).

Con el aumento del aprendizaje de una tercera lengua (L3) aparecen las investigaciones entre distintas combinaciones de lenguas. Así, surgen los estudios sobre adquisición de una tercera lengua (ATL), en donde el proceso de aprendizaje se aprecia como más complejo puesto que está condicionado no solo por la lengua materna, sino que también por otra lengua previamente aprendida (Cenoz et al., 2001; De Angelis & Dewaele, 2011; De Angelis, 2007).

De estos estudios se desprende que la transferencia no se manifiesta de la misma forma. Según las lenguas previamente aprendidas, ocurrirá un determinado tipo de transferencia, la que se verá reflejará en los niveles morfosintáctico, fonológico, fonético o léxico.

Esta investigación estudia las transferencias léxicas derivadas de la L1 y de la L2 durante el proceso de aprendizaje de español de Chile como L3 y en el análisis de las causas que, posiblemente, dan origen a estas transferencias. El alcance dado a la investigación de las causas que podrían originar las transferencias es escaso, por ello se

representa como un aporte para mejorar las prácticas pedagógicas en la enseñanza de lenguas y para que el aprendiente disponga de elementos que lo ayuden a evitar el estancamiento en su proceso de aprendizaje.

Los fundamentos para la base del marco teórico de esta investigación se relacionan con los modelos teóricos de la lingüística contrastiva, del análisis contrastivo, del análisis de errores y de la interlengua, dando espacio al concepto de error y también a los criterios que se relacionan con su identificación, descripción y clasificación.

Los criterios vinculados con la identificación, descripción y clasificación del error se corresponden con un análisis, lo más acabado posible, de los errores léxicos presentes en la producción oral de la informante de esta investigación. El modelo propuesto para la categorización de los errores se basó en una taxonomía previa propuesta por Fernández (1997).

1.1.Objetivos y preguntas de investigación

Para llevar a cabo esta investigación, se han definido como objeto de estudio las interferencias léxicas que se originan en la producción oral de una aprendiente de una tercera lengua producto del conocimiento de lenguas previas. El objetivo general de este estudio es el siguiente:

Determinar la ocurrencia de errores léxicos en la producción oral de una aprendiente de español como L3 derivados de la influencia de su L1 y su L2 y describir estos errores léxicos a partir de su clasificación.

El objetivo general se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

- 1) Identificar los errores léxicos que se presentan en la producción oral de la L3 de la informante y atribuirlos a la interferencia de su L1 o de su L2.

- 2) Categorizar los errores léxicos que se atribuyen a la interferencia de la L1 y los que se atribuyen a la interferencia de la L2 según la taxonomía de errores léxicos.
- 3) Determinar la influencia, según el tipo de error (forma y significado), de la L1 sobre la L3 y de la L2 sobre la L3.
- 4) Sugerir las causas que indujeron a los errores léxicos derivados de la interferencia de la L1 sobre la L3 y de la L2 sobre la L3.

Con relación a los objetivos propuestos, formulamos las siguientes preguntas de investigación:

- 1) ¿Pueden ser identificados los errores léxicos presentes en la producción oral de una L3 y atribuibles a la interferencia de la L1 o de la L2?
- 2) ¿Es posible categorizar los errores léxicos atribuidos a la interferencia de la L1 y los que se atribuyen a la interferencia de la L2 bajo una taxonomía de errores léxicos?
- 3) ¿Es posible determinar la influencia según el tipo de error (forma y significado) de la L1 sobre la L3 y de la L2 sobre la L3?
- 4) ¿Cuáles son las causas que pudieron inducir al error léxico derivado de la interferencia de la L1 sobre la L3 y de la L2 sobre la L3?

1.2.Organización del estudio

La siguiente sección contempla el marco teórico de la investigación. Se inicia con la conceptualización de transferencia, señalada como un elemento que resulta de la interacción del hablante con elementos que pertenecen a otra(s) lenguas(s). Consecutivamente, se realiza una exposición general de los paradigmas para el estudio de

la adquisición de una segunda lengua (ASL), el surgimiento del análisis contrastivo (AC), el pasaje hacia el análisis de errores (AE) y, por último, la interlengua (IL). Luego, se repasa el concepto de error adscrito como un elemento inherente al proceso de aprendizaje de lenguas y se describen los criterios relacionados con su identificación, descripción y clasificación, poniendo atención a las posibles causas que los originan y a los mecanismos que utiliza la informante para desarrollar su producción oral. En este intento explicativo, se ponen de relieve los recursos utilizados por la informante para construir su discurso. Estas aristas son revisadas dado que uno de los objetivos específicos de esta investigación es indagar sobre las causas que pudieron inducir al error. Por otro lado, se hace referencia a la influencia que puede desencadenar la L1 y la L2 en el proceso de aprendizaje de una L3 a través de un breve repaso de las investigaciones existentes y sus conclusiones. Por último, se define la relación entre las lenguas implicadas en este estudio considerando su origen común y cómo se manifiesta ese origen común en el plano léxico.

El siguiente capítulo reúne información sobre la metodología utilizada para realizar esta investigación. Se describe el tipo de investigación, se entregan antecedentes sobre los métodos utilizados para la recopilación del corpus y los procedimientos que se seguirán en la etapa de análisis. Por último, para complementar, se entrega un perfil de la informante de este estudio desarrollado en base a su relación con las lenguas a las que esta investigación se vincula, italiano, portugués y español. El cuarto capítulo, Resultados y discusión, se relaciona con los resultados obtenidos y su análisis. En el quinto capítulo se presentan las valoraciones de la informante con respecto a su desempeño reflejado en sus producciones orales. En el sexto capítulo se presentan los resultados. Finalmente, en el séptimo capítulo, se presentan las conclusiones junto con las limitaciones de este estudio, las sugerencias para estudios futuros y sus contribuciones.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La transferencia lingüística

Para producir un discurso en una nueva lengua, los hablantes establecen ciertas relaciones, las que surgen como corolario de su interacción con el medio y a la presencia de elementos que pertenecen a otra(s) lengua(s). Estas relaciones se conocen como transferencia (Alexopolou, 2010).

Las transferencias han sido tema de investigación en la lingüística aplicada y la mayoría de estos estudios sobre transferencia han tenido como objetivo averiguar sobre la influencia que una L1 ejerce sobre el proceso de aprendizaje de una L2 (Cook, 2001; Mitchell & Myles, 2004). Debido al panorama actual en el que el aprendizaje de más de una lengua resulta cada vez más frecuente, los estudios se han encauzado hacia la investigación de diferentes contextos de aprendizaje y con distintas combinaciones de lenguas (Cenoz et al., 2001; De Angelis, 2007; De Angelis & Dewaele, 2011). Es de estas investigaciones que se desprendió que la transferencia no se manifiesta siempre de la misma forma, esto es, dependiendo de la lengua fuente y al existir una segunda, tercera y hasta una cuarta, ocurrirá un determinado tipo de transferencia ya sea a nivel morfosintáctico, fonológico, fonético o léxico.

Lado (1957), apoyándose en los principios señalados por Fries (1945), formalizó la noción de transferencia definiendo que ésta, tanto en la comprensión como en la producción de una nueva lengua y según la distribución de las formas y de los significados de la misma, puede ser de carácter positiva o negativa. A partir de ello, Odlin (1989) precisa que el término transferencia puede tomar dos vertientes: la llamada transferencia positiva y la transferencia negativa, igualmente denominada interferencia.

Para Fries (1945) y Lado (1957), la transferencia positiva ocurre cuando existe

una similitud formal entre las lenguas. A partir de esta concepción, otras investigaciones expanden esta idea demostrando que la L1 tiene un efecto facilitador no sólo en aquellos rasgos en que la L1 y la L2 se corresponden, sino que también cuando no hay evidencia de similitud (Ard, J. & Homburg, T., 1983). Es decir, aquellos hablantes de lenguas con rasgos similares entre sí no necesitarían invertir tiempo ni esfuerzo en el aprendizaje de los aspectos similares entre una y otra lengua, mientras que los hablantes cuya lengua materna no está relacionada con la lengua objeto de aprendizaje podrían dedicarse a aprender aquellos rasgos no similares. En cualquier caso, cuando un individuo aprende una lengua extranjera no puede prescindir de su lengua materna puesto que, a través del aprendizaje de ambas, ha adquirido un conocimiento lingüístico que hace que su proceso de aprendizaje de una nueva lengua no parta de cero.

Una definición más general de transferencia positiva es la propuesta por González (1992), para él se trata de:

“(…) la estrategia que permite a quien aprende una lengua extranjera (…) hacer uso de elementos de su propia lengua para progresar en el conocimiento de la lengua término”.

En el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, constituyen una ventaja añadida el caso de las lenguas cercanas. Puesto que las lenguas cercanas suelen tener estructuras similares, la ventaja se manifiesta en que el aprendiz transfiere elementos de su lengua materna a la lengua extranjera que aprende dado que, en su lengua propia, tiene dominio de los elementos que utiliza. Sin embargo, al hacer referencia a la cercanía en el nivel léxico, y aunque pueda parecer obvio mencionarlo, no todas las palabras de la lengua materna tienen el mismo significado en la lengua meta, aunque se trate de dos lenguas cercanas. Esta transferencia de elementos de la lengua materna a la lengua extranjera, entonces, puede llevar a cruces que constituyan trabas para el desarrollo del aprendizaje de la lengua objeto.

La interpretación que da origen al concepto de transferencia negativa o interferencia se fundamenta bajo la óptica de los casos de desvío de las normas de cualquiera de las lenguas presentes en la producción lingüística de individuos bilingües o monolingües (Weinreich, 1953; Durão, 2008). Dicho de otro modo, la interferencia dice relación con el empleo no productivo de la lengua materna en la producción de la lengua extranjera en proceso de aprendizaje cuando se transportan mecanismos de una lengua a contextos de otra en situaciones en las cuales esos mecanismos no son transferibles. Así, dentro del contexto de aprendizaje de lenguas extranjeras, la interferencia se produce cuando en el paso de la lengua materna a la lengua extranjera se originan errores en la producción lingüística del aprendiente (Durão, 2008).

La interferencia es una importante fuente para el surgimiento de errores y, en el contexto de lenguas con similitud léxica, se emplaza como una consecuencia del permanente conflicto entre las estructuras de la lengua materna y de la(s) lengua(s) extranjera(s) que el aprendiente experimenta durante su proceso de aprendizaje de esa lengua extranjera (Durão, 2004).

Con respecto a la clasificación de los errores, señalada como consecuencia de la interferencia, no existe unidad de criterios para establecerla. Esta carencia de unidad en los criterios para clasificar los errores puede deberse, entre otros, a que se emplazan como un fenómeno en el que se involucran una diversidad de factores lo que deriva, en la práctica, en la imposibilidad de proponer una clasificación basada a partir de una única perspectiva. Sin embargo, en algún fragmento de las taxonomías propuestas existe un punto en común puesto que, directa o indirectamente, las interpretaciones sobre los errores presentan relación con el sistema de la lengua en cuatro niveles básicos, a saber, el fonológico, el semántico, el sintáctico y el ortográfico.

Desde los años cuarenta las investigaciones sobre el proceso de aprendizaje de lenguas han sido conducidas en el marco de la lingüística aplicada y el fruto de ellas ha derivado en tres modelos de análisis: el análisis contrastivo, el análisis de errores y la interlengua. Estos modelos han sido agrupados bajo el término de lingüística contrastiva

la cual, como primera aproximación, debe ser entendida como el “área en el que se centra la observación de sistemas lingüísticos propios de aprendientes de una lengua extranjera frente a su lengua materna, así como de las diferentes variantes de una misma lengua” (Durão, 2007).

En la siguiente sección se revisan, con mayor profundidad, el concepto de lingüística contrastiva y sus modelos. Estos elementos se enmarcan como factores comprometidos con el estudio del contraste entre dos o más lenguas en proceso de aprendizaje y en los nuevos enfoques sobre el concepto de error y su estudio que de este aprendizaje se derivan.

2.2. Modelos teóricos de la lingüística contrastiva

De acuerdo con Trager (1949), el término lingüística contrastiva fue utilizado para denominar a una subdisciplina de la lingüística aplicada que tenía como fin estudiar los trazos conflictivos de las lenguas, describiendo sus gramáticas. Gargallo (1993), establece que la propuesta de la lingüística contrastiva fue desarrollarse para convertirse en un tipo de investigación que se fundamenta, principalmente, en la comparación de dos o más lenguas y que, por lo tanto, lo que hace es estudiar y nutrirse del contraste sincrónico de dos o más sistemas lingüísticos dentro de un contexto de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

Siguiendo en línea con el tema, se desarrollarán también los tres modelos teóricos de la lingüística contrastiva que la misma autora también analiza: el modelo de análisis contrastivo, el modelo de análisis de errores y el modelo de interlengua. Para ella, el análisis contrastivo predice los errores, el análisis de errores los clasifica, cataloga y analiza y la interlengua indica en qué nivel de aprendizaje se encuentra el aprendiente considerando el tipo de error que comete.

2.2.1. Análisis contrastivo

Surge durante el fin de la década del 40 e inicios de la década del 50, tiene en Fries (1945) y Lado (1957) a sus principales exponentes. El análisis contrastivo se funda sobre tres componentes: el componente psicológico, el componente pedagógico y el componente lingüístico. El componente psicológico ocupa el concepto de transferencia y afirma que esta se genera de forma mecánica cuando los aprendientes intentan elaborar una producción en una lengua distinta a la materna. El componente pedagógico considera que el aprendizaje de una lengua extranjera debe estar mediado por la imitación, esto es, el aprendiente debe reproducir aquello que oye. En este componente el profesor tendría como tarea evitar la aparición del error mediante su supervisión y orientación (a través de instrumentos de preparación y perfeccionamiento de la enseñanza, como guías y materiales didácticos) sobre los puntos en los que las lenguas involucradas en el proceso de aprendizaje difieren. Por último, propone al componente lingüístico como un estudio de cotejo entre las unidades lingüísticas de la lengua materna y de la(s) lengua(s) extranjera(s) en proceso de aprendizaje (Durão, 2007).

El análisis contrastivo intentó mostrar que el proceso de aprendizaje de una segunda lengua estaba influenciado por la lengua materna, puesto que lo que se observaba era que estructuras de todos los niveles de la lengua (fonológico, sintáctico, léxico-semántico) de la lengua materna eran transferidos a la segunda lengua. De esa forma, los dos sistemas (lengua materna y segunda lengua) eran analizados término a término estableciendo una comparación de las semejanzas y de las diferencias entre ellas. Al establecer dicha comparación, se verificarían las dificultades que se generan durante el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera pudiendo, en consecuencia, evitar las transferencias derivadas de la lengua materna.

Una de las principales metas del análisis contrastivo sería, entre otras, advertir sobre las diferencias existentes entre la lengua materna y la lengua que se aprende porque, según este modelo, serían estas diferencias las principales promotoras de las interferencias

producidas sobre la lengua en proceso de aprendizaje. La previsión de dificultades propiciaría, entonces, los medios apropiados para evitar la imposición de una estructura sobre la otra (Durão, 2007).

El análisis contrastivo, como elemento constitutivo de un primer modelo de acercamiento al tema del contraste entre lenguas, da cuenta de que los componentes que se involucran en este proceso de contraste son importantes para evaluar el aprendizaje y su procesamiento. Bien instruidos, los aprendientes no cometerían errores al intentar emplear los elementos diferentes entre la lengua materna y la lengua extranjera, pero sí podrían cometerlos al intentar emplear elementos semejantes. Es en este punto que se puede alzar una crítica al modelo de análisis contrastivo, puesto que una de sus debilidades es que entre sus principios no se encuentran los análisis contrastivos sobre el lado de los elementos semejantes.

El aprendiente de una lengua extranjera debería no solo corregir las estructuras que no se acogen a las normas de la lengua que aprende, sino que también debería analizarlas, ello con el fin de desarrollar una competencia gramatical y una conciencia lingüística que le otorgue autonomía y lo doten con las herramientas de análisis necesarias para seguir evolucionando en su proceso de aprendizaje. Sobre este aspecto, Ellis (1994) subrayó la importancia de la L1 como recurso imprescindible al que los aprendientes deberían acudir dentro de su proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Este argumento fue compartido más tarde por Roca (2005), quien destaca que la lengua materna interviene a lo largo de todo el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y se convierte así en un instrumento heurístico.

2.2.2. Análisis de errores

Esta metodología de investigación, que se desarrolla desde finales de los años 60, constituye un puente entre el análisis contrastivo y los trabajos sobre interlengua. Su denominación se debe a la esencia que justifica sus investigaciones: analizar los errores

que cometen los individuos que aprenden una lengua extranjera. Corder (1967), con su artículo titulado *The significance of learners errors*, otorga el puntapié inicial para la constitución del análisis de errores, serían luego otros de sus trabajos (Corder, 1971, 1973, 1981) los que instalarían las bases y concederían los elementos para proponer los procedimientos de investigación del modelo.

Corder (1971), expone que el objetivo principal del análisis de errores es tratar de revelar los mecanismos y las operaciones psicolingüísticas que inducen a elaborar determinadas producciones, analizando su naturaleza, sus causas y sus consecuencias durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Así, el análisis de errores se ocuparía de los momentos problemáticos dentro del proceso de aprendizaje por medio de la generación de un detalle de los errores más frecuentes y de la evaluación de su ocurrencia dentro del acto comunicativo.

Con el modelo de análisis de errores el error dejó de ser considerado como algo que debe ser evitado y pasa a convertirse en un reflejo del tránsito cognitivo que el aprendiz está efectuando en dirección al conocimiento de una nueva lengua. Los errores comienzan a apreciarse como un elemento positivo para el aprendizaje de una lengua extranjera y, en consecuencia, comienzan a ser considerados también como un objeto que debe ser analizado en profundidad.

El método de trabajo propuesto por Corder (1973), para cumplir con el objetivo del análisis de errores de estudiar más profundamente los errores que cometen los aprendientes de una lengua extranjera, consiste en un análisis descriptivo del aprendizaje de la lengua que se aprende a través de la observación profunda del error. Para llevarla a cabo, se proponen una serie de etapas. La primera tiene relación con el reconocimiento del error. La segunda correspondería a la etapa de descripción del error. La tercera etapa constituye el objetivo final del análisis de errores, esto es, la explicación del error.

A pesar de que el análisis de errores se constituye como un modelo más amplio en términos de su campo de estudio que su antecesor, el análisis contrastivo, pues amplía el ámbito de la fuente del error al campo de la psicolingüística, una arista criticable es que

no permite describir completamente la competencia lingüística de los aprendientes. El análisis de errores se centra únicamente en aquello en lo que los aprendientes se equivocan y dados los mecanismos a los que los hablantes recurren para subsanar su desconocimiento frente a una estructura lingüística que les resulta compleja o desconocida, puede resultar opaco esclarecer cuáles son sus áreas de dificultad. No obstante, como ya adelantamos, a diferencia de otros paradigmas, y lo que constituye un punto de interés para abordar este modelo, es que sí intenta explicar la(s) causa(s) del error aún cuando establecerla(s) de manera unívoca pueda resultar una tarea muy compleja.

Corder (1973) manifiesta que la descripción se puede realizar en dos niveles. El primer nivel describe los errores en términos de las diferencias entre la producción del aprendiente y la versión reconstruida, y los clasifica en: omisión de algún elemento obligatorio, adición de algún elemento no necesario o incorrecto, selección de un elemento incorrecto, orden equívoco de los elementos y acuñación de elementos entendida como la creación, invención o formación de palabras o estructuras. En el segundo nivel se debería realizar una descripción profunda sobre los diferentes niveles lingüísticos, es decir, sobre el nivel fonético, fonológico, ortográfico, morfológico, sintáctico, léxico-semántico, discursivo y pragmático.

Dulay et al. (1982) realizan una distinción entre los conceptos de descripción y explicación del error. Los autores subrayan la necesidad y la relevancia que tiene distinguir estos dos conceptos, dada la posibilidad de confusión en relación con los procesos que se deben realizar para desarrollar un análisis lo más detallado posible del error. Así, Dulay et al. (1982) indican que, por un lado, la descripción de un error se refiere al producto de la adquisición de la lengua, o sea, el resultado del proceso de aprendizaje es materializado en la producción lingüística del aprendiente, pues por medio de la descripción es posible descubrir las características superficiales de esa producción lingüística. Por otro lado, la explicación de los errores se refiere al proceso de aprendizaje de la(s) nueva(s) lengua(s) y a la interacción entre todos los mecanismos y factores involucrados. De este modo, a través de la explicación de los errores se tratan de focalizar

las tácticas de las que se vale el aprendiente para suplir sus deficiencias al producir su discurso y de inferir las causas que inducen al error a partir de los datos que los mismos errores proporcionan.

2.2.3. Interlengua

El término interlengua fue acuñado por Selinker (1969, 1972). La interlengua es un modelo que se origina a principios de los años 70 y que surge como una variación del análisis de errores. Este modelo se centra en la aparición de distintos elementos que provienen tanto de la lengua materna del aprendiente como de la lengua extranjera que se encuentra aprendiendo y que estimulan la aparición de una gramática propia. Tal como expone Fernández (1997):

“En la adquisición de una lengua el alumno pasa por un proceso donde se ensaya, se inducen reglas, se generaliza, se corrige, se reinterpreta, se reorganizan las normas, hasta llegar a asimilar las reglas correctas de la nueva lengua.”

Al igual que el análisis de errores, la interlengua no se fija contrastar las estructuras de dos lenguas, más bien, pone su mirada en el proceso de aprendizaje de ambas teniendo como premisa que durante ese proceso el aprendiente comete errores como causa de su exposición constante tanto a su lengua materna como a la lengua que se encuentra aprendiendo. De esto, se puede desprender que los errores pueden deberse a los conocimientos ya adquiridos de la lengua materna, a lo que se conoce de la lengua extranjera en proceso de aprendizaje o a la inclusión de elementos que no pertenecen ni a la lengua materna ni a la lengua extranjera.

Por otro lado, Fernández (1997) puntualiza que también se deben tener en cuenta otros elementos que actúan como estrategias para el aprendizaje, los que pueden ser propios del aprendiente, tales como: estrategias, transferencia de la enseñanza y sobregeneralización de las reglas de la lengua que se aprende. De esta forma, justifica que

la interlengua está constituida no sólo por los errores, sino que también por las estructuras correctas de la(s) nueva(s) lengua(s) aprendida(s).

Está fundamentado en la hipótesis del análisis de errores y en el estudio de la interlengua que la transferencia de elementos derivados de la lengua materna se considera como un mecanismo de aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, no es el único mecanismo que da origen a todos los errores. Como ya se revisó (ver sección 2.1), la lengua materna puede facilitar el proceso de aprendizaje de una lengua, por lo tanto, también podría tener un papel activo y positivo en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera como conocimiento preexistente al que se acude estratégicamente, de forma consciente o inconsciente.

2.3. El error

El error es un elemento inherente al proceso de aprendizaje de una lengua, se trate de la lengua materna o del aprendizaje de una o más de una lengua extranjera. Aún cuando el panorama se ha ido modificando, ante la aparición del error perviven aún dos visiones: una positiva y una negativa. Por un lado, la visión positiva considera al error como parte de un proceso y como un indicador de la etapa de aprendizaje en la que se encuentra el aprendiente. La visión negativa, en cambio, considera que el error es un elemento que afecta al proceso de aprendizaje y aleja al aprendiente del nivel deseado de competencia de la(s) lengua(s) que se encuentra aprendiendo (Gargallo, 1993).

A partir de estas visiones contrapuestas, se visibiliza lo complejo y vital que es un análisis del error lo más íntegro posible. El siguiente apartado se volcará hacia la descripción de las diferentes etapas de análisis propuestas por Corder (1967) para llevar a cabo ese trabajo.

2.3.1. Identificación, descripción y clasificación del error

Con el avance de las investigaciones en adquisición de segundas lenguas se fue percibiendo que la comparación entre los sistemas lingüísticos de la lengua materna con la nueva lengua en proceso de aprendizaje no era un método suficiente para evitar ni para explicar los errores de los aprendientes porque no se tenía en cuenta el proceso creativo que realizaban (Corder, 1967).

Con el análisis de errores se transitó hacia el estudio de los errores producidos por los aprendientes para compararlos con su forma correspondiente en la lengua meta. Corder (1967) identificó en los errores de los aprendientes de una lengua extranjera una importante fuente de información. Según él, estos errores podrían revelar al profesor cuánto ha progresado el aprendiente, proporcionarían al investigador información sobre cómo se aprende una lengua extranjera y podrían ayudar a los aprendientes a reformular sus hipótesis sobre ella.

Desde el punto de vista de la didáctica, la información que se obtiene a través de los errores de los aprendientes permite, entre otros, que el profesor pueda replantear, en el momento que estime necesario, sus intervenciones pedagógicas. Allí radica la importancia de que el profesor tenga la experticia suficiente como para detectar y describir los errores lingüísticamente, así como también para comprender las razones que llevaron al aprendiente a producir el error.

Precisar qué es un error para poder identificarlo requiere de la comprensión de diferentes elementos. Por un lado, está la gramaticalidad y, por otro, la aceptabilidad, que hace que un ítem pueda ser correcto gramaticalmente, pero no es así en lo que se refiere a su uso (Ellis, 2008; James, 2013). Otro factor que incide en la identificación del error tiene que ver con el medio en el que se desarrolla el discurso, es decir, no será lo mismo intentar dar cuenta de un error en el marco de una producción escrita que en el marco de una producción oral. Dentro de una producción oral una dimensión importante es la comunicación no verbal que implica la aparición de elementos paralingüísticos como, por

ejemplo, los gestos. Cortés (1999), indicaba que la presencia de errores en una producción oral puede ser mayor que en una producción escrita dada la intervención simultánea de áreas discursivas lingüísticas y sociolingüísticas sin la posibilidad de una preparación previa, como sí sucede con la producción escrita.

Tras identificar el error no siempre es fácil delimitarlo. Muchas veces, las producciones originadas se presentan incompletas puesto que prescinden de algún componente en su construcción. Esto puede tener lugar, especialmente, en contextos en los que las lenguas implicadas comparten una serie de características en cualquiera de sus niveles lingüísticos como sucede, por ejemplo, en aquellas que tienen un grado de similitud léxica. Así, se sugiere que además de poner atención a las formas erróneas que producen los aprendientes, es importante observar lo que dejaron de producir. Si se ignora lo que se dejó de producir es probable que la interpretación de los resultados no sea la más adecuada porque, aunque un determinado grupo de aprendientes produzca menos errores que otro respecto a un determinado ítem, es importante averiguar si estos aprendientes emplearon el ítem en sus producciones de forma correcta o si aquello que hicieron fue evitar su uso completamente (Schachter, 1974).

Así como resulta complejo identificar el error, también representa una dificultad el intentar describirlo. Después de la identificación del error se debe recurrir a la reconstrucción de la oración en su contexto y adscribir el error a alguno de los niveles lingüísticos, lo que no siempre es posible porque, aunque el aprendiz esté disponible para consulta, la descripción del error se relacionará directamente con la reconstrucción elegida por el investigador (Ellis, 2008).

En el ámbito de las lenguas con similitud léxica, Iglesias (2004) describe los errores según el nivel lingüístico en el que, se infiere, ocurrió el error y distingue seis niveles: nivel fonético-ortográfico, nivel léxico, nivel morfológico, nivel morfosintáctico y nivel semántico.

Meara (1984) subraya que las taxonomías de errores no representan más que un primer paso y no son suficientes para explicar qué adquieren los aprendientes, ni cómo o

cuándo lo hacen. Así, una crítica que se puede alzar a las taxonomías tiene que ver sus limitaciones como, por ejemplo, su carácter restringido pues, generalmente, se limitan solo a tratar el error en términos de su aparición (Llach, 2011) y no a escudriñar en sus causas.

Dado el impulso de las investigaciones sobre errores en un contexto de aprendizaje de una lengua extranjera, la variedad, extensión y especificidad de las taxonomías que se han desarrollado con el objetivo de profundizar en el campo de los errores es variada, sin embargo, no sucede lo mismo en lo referente a los errores léxicos. En general, estas taxonomías surgen y se organizan para atender a las necesidades específicas de cada uno de los estudios a las que se han vinculado y no están, por lo tanto, adscritas a un principio de generalidad (Martínez, 2003). En relación a ello, se revela que no existe, hasta ahora, un acuerdo entre las diferentes taxonomías propuestas, lo que genera controversia puesto que la falta de criterios concretos genera el encuentro con diferentes taxonomías para una misma área de estudio.

Con relación a las investigaciones sobre error léxico que se han realizado en el campo del español como lengua extranjera (ELE) siguiendo el modelo del análisis de errores, podemos señalar como representativos los trabajos de Hamel & Milicevic (2007: 25-45) y Fernández (1997).

Hamel & Milicevic (2007: 25-45) establecieron una taxonomía basándose en un análisis realizado sobre un corpus de datos de sus estudiantes. La taxonomía que proponen se enfoca, principalmente, en el análisis de las producciones de diferentes aprendientes fijándose solo en el error sin incluir un análisis sobre las causas que pudieron originarlos y, en consecuencia, tampoco precisaron los mecanismos utilizados por los aprendientes para buscar una solución a estas desviaciones. En la Tabla 1 se presenta la taxonomía de error propuesta por Hamel & Milicevic (2007: 25-45):

Tabla 1. Taxonomía de errores propuesta por Hamel & Milicevic (2007: 25-45)

Taxonomía de errores de Hamel & Milicevic	
Errores de forma	<ul style="list-style-type: none"> - Forma errónea: creación de una forma léxica errónea (falta de ortografía, por ejemplo). - Forma ficticia: se refiere a la creación de palabras que no existen en la lengua meta, por desconocimiento del vocablo que se pretende emplear. - Forma analítica: se recurre a una perífrasis o a una explicación que representa una descomposición errada del sentido adecuado de la palabra.
Errores de sentido o errores semánticos	<ul style="list-style-type: none"> - Errores de cuasisinónimos: se elige un cuasisinónimo inadecuado al contexto. Los cuasisinónimos tienen en común la mayoría o todos los componentes del significado, pero no son sustituibles en todos los contextos. - Errores de sentidos próximos: en vez de la palabra adecuada se elige una con un significado cercano. Las palabras de sentido próximo comparten componentes importantes de sentido, pero no se pueden sustituir dentro de un contexto determinado. Ejemplo: náutico y acuático. - Errores de sentido ficticio: la asociación del significante de una lexía existente con un sentido que no le pertenece, creando así una palabra ficticia. - Errores genéricos. Para expresar su idea, el estudiante elige un hiperónimo (con sentido genérico) inapropiado en vez de la palabra adecuada. - Errores de sentido incompatible: se relaciona con la elección de una palabra cuyo significado puede compatibilizarse con el de otra(s) palabra(s). - Errores de situación incompatible: se elige, en vez de la palabra adecuada, una lexía cuyo sentido no conviene a lo que se quiere expresar.
Errores de coocurrencia	<ul style="list-style-type: none"> - Errores de colocación: se refieren a las propiedades de combinatoria léxica limitada de las palabras. - Errores de régimen: se refieren a las propiedades de combinatoria sintáctica limitada.

Hamel & Milicevic (2007: 25-45) indicaron que los errores léxicos pueden afectar a los tres componentes del signo lingüístico: al significado, al significante y a la forma. Originaron una tipología detallada en la que subdividieron estas tres categorías en subcategorías.

Fernández (1997), por otra parte, propuso una taxonomía en la que estableció una diferencia entre errores léxicos, fonológicos, morfosintácticos y discursivos. En la siguiente tabla, adscribiendo a los objetivos de esta investigación, se expone su propuesta de análisis para los errores léxicos:

Tabla 2. Taxonomía de errores propuesta por Fernández (1997)

Clasificación de errores de Fernández (1997)	
Errores de forma	<ul style="list-style-type: none"> - Género - Número - Formación de palabras no atestiguadas en español. - Uso de significantes próximos - Deformaciones - Barbarismos.
Errores de significado	<ul style="list-style-type: none"> - Lexemas con semas comunes. pero no intercambiables en el contexto. - Confusión entre los verbos copulativos ser y estar. - Uso de un registro no apropiado. - Uso de perífrasis - Confusión entre lexemas derivados de la misma raíz.

En lo que atañe a la clasificación de errores léxicos, Fernández (1997) distingue entre errores de forma y errores de significado. Luego, establece una subcategorización clasificando de forma más detallada los errores. Su clasificación ha sido utilizada

ampliamente para el análisis de errores léxicos dada su aplicabilidad y por la especificidad de sus categorizaciones.

Habitualmente la descripción y explicación de los errores se mezclan produciendo una confusión a la hora de establecer una diferenciación entre ambos conceptos, lo que trae como consecuencia que se confundan también dentro de un estudio de análisis de errores induciendo a interpretaciones imprecisas o equivocadas. Dulay, Burt & Krashen (1982) señalan este frecuente problema conceptual como uno de los fallos del modelo de análisis de errores.

Quiñones (2009) indica que para la tarea de describir el error se deberían delimitar las taxonomías e intentar definir las reglas que han sido transgredidas, lo que sería la respuesta a la pregunta de qué es lo que está incorrecto. En segundo lugar, apunta a que el análisis debería dar cabida a las tesis que intenten dar una respuesta del por qué las reglas han sido transgredidas. De esta forma, y por medio de la observación de las producciones de los aprendientes, el análisis transitaría hacia la elaboración de una explicación de las causas del error.

Pero las razones que subyacen a la naturaleza de los errores pueden ser tan diversas como los mismos errores y, además, difíciles de identificar. Los errores pueden tener su origen en diversas causas, es decir, pueden ser de origen psicolingüístico, sociolingüístico o cognitivo. Las investigaciones basadas en la adquisición de una segunda o tercera lengua se han centrado, principalmente, en el ámbito psicolingüístico (Cenoz, Hufeisen & Jessner, 2001).

Las clasificaciones de los errores según el origen psicolingüístico distinguen, generalmente entre errores que tienen su origen en la lengua materna del hablante o en la lengua extranjera que aprenden (Richards, 1971), conclusión que en lo referente al estudio sobre aprendizaje de una tercera lengua es muy básica. Bajo esa perspectiva se destaca la afirmación de Jain (1974) quien indica que “un simple inventario de errores sin tratar de explicar su causa no revelaría nada esencial”.

Una de las primeras propuestas para clasificar las causas de los errores vino de la mano de Selinker (1972). Selinker centra su interés en los elementos fosilizables que, según su punto de vista, son el resultado de cinco procesos cognitivos: la transferencia lingüística (positiva y negativa), la transferencia por el tipo de instrucción (cuando la fosilización se debe a la aplicación de una técnica didáctica inadecuada), las estrategias de aprendizaje (que reflejan los procedimientos que el aprendiente pone en marcha para internalizar el material lingüístico. por ejemplo, la memorización de nuevas estructuras), las estrategias de comunicación (las técnicas que utiliza el aprendiente para lograr comunicarse en la lengua meta cuando su competencia no es suficiente) y la hipergeneralización de reglas de la lengua materna (cuando la fosilización es el resultado de la falsa generalización de reglas de la lengua meta).

Vázquez (1991) inició las propuestas más concretas que ayudaron a profundizar en el conocimiento de los mecanismos que los aprendientes adoptan como elementos de apoyo para desarrollar sus producciones durante el proceso de aprendizaje. Se muestra su propuesta en la siguiente tabla:

Tabla 3. Taxonomía de causas de errores propuesta por Vázquez (1991)

Clasificación de errores de Vázquez (1991)	
Criterio lingüístico	<ul style="list-style-type: none"> • Errores de adición • Omisión • Selección falsa • Colocación falsa • Yuxtaposición
Criterio etiológico	<ul style="list-style-type: none"> • Errores intralinguales • Errores interlinguales • Errores de simplificación
Criterio comunicativo	<ul style="list-style-type: none"> • Errores de ambigüedad • Irritantes • Estigmatizantes
Criterio pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Errores inducidos versus errores creativos • Errores transitorios versus permanentes (fossilizados versus fossilizables) • Errores individuales versus colectivos • Errores en la producción escrita versus errores en la producción oral

El primer nivel de análisis, el criterio lingüístico, no proporciona por sí solo información sobre el proceso de adquisición, pero sí sirve para la corrección de errores. El criterio etiológico, en cambio, sí proporciona información sobre el desarrollo del proceso de adquisición ya que al confrontar unos errores frente a otros nos puede orientar sobre el nivel de competencia del aprendiz. En relación con el criterio pedagógico, se debe señalar que este grupo se encuentra en una relación de verticalidad con el resto, de manera que siempre puede organizarse junto a las otras divisiones.

La segunda clasificación corresponde a la propuesta de Gargallo (1993) y se expone en la siguiente tabla:

Tabla 4. Taxonomía de errores propuesta por Gargallo (1993)

Clasificación de errores de Gargallo (1993)	
Criterio descriptivo	<ul style="list-style-type: none"> • Errores de omisión • Errores de adición • Errores de formación errónea o de ausencia de orden oracional
Criterio pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Errores de actuación • Errores de competencia
Criterio etiológico-lingüístico	<ul style="list-style-type: none"> • Errores interlingüísticos • Errores intralingüísticos
Criterio gramatical	Errores fonológicos, ortográficos, morfológicos, sintácticos, léxicos, semánticos y pragmáticos;
Criterio comunicativo	Errores locales (cuando afectan a un elemento de la oración) o globales (cuando afectan a toda la oración).
Criterio descriptivo	Errores de omisión, de adición, de formación errónea o de ausencia de orden oracional;

Si establecemos una comparación entre ambas taxonomías, veremos que el criterio lingüístico de Vázquez puede corresponderse con el criterio descriptivo de Gargallo. En lo que respecta al criterio etiológico de Vázquez, desarrollado en relación con los distintos componentes del sistema lingüístico, podríamos establecer una correspondencia con el criterio etiológico-lingüístico y el criterio gramatical de Santos.

Por otro lado, el criterio pedagógico de Vázquez incluye el criterio del mismo nombre de Gargallo, pero el de esta última sólo abarca los errores transitorios/errores sistemáticos, frente al criterio pedagógico de aquella, el cual, junto a los errores transitorios/errores permanentes, comprende otros tres tipos de errores dispuestos en pares. La variación entre ambas taxonomías se centra en los criterios comunicativos, puesto que en este nivel Gargallo recoge los errores que afectan a elementos individuales de la oración y a los que afectan a toda la oración no correspondiéndose ninguno de estos niveles con los errores de ambigüedad (con respecto al mensaje), los irritantes (con respecto al interlocutor) y los estigmatizantes (con respecto al hablante), incluidos por Vázquez en el mismo nivel.

Finalmente, la última de las tres propuestas de análisis de errores destacada es la de Fernández (1997). Exponemos su propuesta en la siguiente tabla:

Tabla 5. Taxonomía de causas de errores propuesta por Fernández (1997:48)

Clasificación de causas del error de Fernández (1997:48)
<ul style="list-style-type: none"> - Interferencia - Hipergeneralización o generalización - Analogía con estructuras próximas - Influencia de la forma fuerte - Hipercorrección - Neutralización de las oposiciones de la lengua meta - Reestructuración: incluye la estrategia de evasión o de abandono de la comunicación - Formación de una hipótesis idiosincrásica

A diferencia de la propuesta de Vázquez (1991) que adscribe los errores a una única causa derivada de la lengua materna o de la lengua que se aprende, la propuesta de

Fernández (1997) busca comprender cuáles son los mecanismos subyacentes al proceso de aprendizaje de una nueva lengua e inferir cómo se manifiestan. En ello estriba su importancia para esta investigación. Es de estas dos taxonomías que se han extraído algunos elementos que se ajustan a uno de los objetivos de esta investigación y que dice relación con sugerir las causas que pudieron inducir a los errores léxicos derivados de la interferencia de la lengua materna y de la primera lengua extranjera.

2.4. El error léxico

En las últimas tres décadas los estudios vinculados al campo de la adquisición de segundas lenguas han puesto su foco en el área gramatical a pesar de que los análisis sobre las producciones de los aprendientes de una segunda o tercera lengua extranjera han revelado que son mucho más numerosos los errores correspondientes al plano léxico (Llach, 2011). Una probable razón que pueda explicar la escasez de investigaciones dedicadas, específicamente, a los errores léxicos podría tener su origen en la metodología del análisis de errores.

En sus inicios, el análisis de errores priorizó los errores gramaticales y se interesó por las cuestiones lexicales. El proceso de estudio de adquisición de vocabulario surgió solo a partir de los años ochenta, en un momento en el que el análisis de errores, como metodología de investigación en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, experimentaba un descenso practicándose cada vez en menor escala. Otra razón probable podría estar relacionada con la dificultad que supone la heterogeneidad de los errores léxicos, lo que podría generar una dificultad para emprender con ellos un proceso de análisis (Whitley, 2004).

Respecto del error léxico, Llach (2011) subraya la importancia de que se establezca una definición clara sobre el término dado que, si se le considera como una desviación de la norma de la lengua extranjera en aprendizaje sobre la producción del aprendiente respecto al uso en la producción y recepción de ítems léxicos sería necesario,

para poder identificarlos, tomar en consideración el contexto situacional y comunicativo en el que se ha manifestado el error. Al mismo tiempo, la autora señala la importancia de definir qué es lo que se estudiará bajo la definición de errores léxicos. Precisamente, los describe como:

A deviation in form and/or meaning of a target language lexical Word. Form deviations include orthographic or phonological deviation within the limits of single words, and also ignorance or syntactical restrictions which result in false collocations, for example. Meaning deviations appear when lexical items are used in contexts where they are attributed another meaning or where they violate semantic restrictions (Llach, 2011).

De investigaciones previas, destaca dos categorías observadas: una que reúne todos los errores léxicos en un grupo sin diferenciarlos entre sí y otra que se compone de subcategorías según diferentes criterios.

De acuerdo con Gargallo (1999), los hablantes de una lengua, generalmente, son capaces de considerar el contenido de un mensaje y su forma separadamente, excepto en el caso del léxico porque es allí donde está el contenido del mensaje y el uso de una palabra desacertada dentro de un contexto determinado podría dificultar la comprensión del significado del mensaje, lo que resultaría en una valoración negativa por parte del hablante. Así, se concibe la adquisición del léxico como una actividad compleja que exige relacionar las formas con sus significados y saber usarlas en diferentes contextos discursivos respetando el registro específico (Alexopoulou, 2011).

Consecuentemente, las investigaciones que examinan los errores léxicos suelen coincidir en que éstos son los errores que más interrumpen la comunicación, de allí también emerge la importancia de que los errores léxicos de los aprendientes sean estudiados porque son juzgados, comúnmente, como complejos por los hablantes nativos y por los mismos aprendientes.

Finalmente, desde el punto de vista pedagógico, Olsson (1973) establece algunos criterios para ir en ayuda del profesor y apoyarlo en su rol dentro del proceso de corrección de errores. La autora indica que, a partir de la localización de la forma

equivocada, el profesor podría averiguar si el error reside en la transmisión del mensaje afectándolo y, por ende, interrumpiendo la comunicación y, si es así, el error tendría prioridad frente a otro que no afectase al significado.

2.5. La influencia de la lengua materna y de la segunda lengua en la adquisición de una tercera lengua

Los resultados de las investigaciones en el campo de la adquisición de segundas lenguas han verificado que, en una etapa temprana de aprendizaje de una L2, el 50% de los errores se deben a la interferencia de la L1. Esos errores son más comunes en los niveles fonológico y léxico que en el gramatical y son más comunes en los estudiantes adultos que en los niños. Además, varios estudios revelan que la influencia de la L1 en el léxico disminuye al aumentar el dominio lingüístico de los estudiantes (Navés et al., 2005). Asimismo, esos estudios también señalaron que en los estadios iniciales de adquisición se encuentran más préstamos en la producción de los estudiantes, mientras que en los niveles avanzados el tipo de transferencia léxica más común son los calcos.

En el ámbito del aprendizaje de una tercera lengua, la transferencia de las lenguas previas sobre ella es un tema reciente (De Angelis, 2005) y los estudios existentes no son concluyentes en lo que se relaciona con el modo en que las lenguas previas intervienen durante su aprendizaje (Hammarberg, 2001; Cenoz, 2001; De Angelis y Selinker, 2001; Carvalho y Silva (2006).

Hammarberg (2001), en un estudio de caso, observó la influencia de la lengua materna y de una segunda lengua en la producción de una tercera lengua. La informante de esa investigación era un hablante nativo de inglés cuya segunda lengua era el alemán y la tercera lengua el sueco. Los resultados de esta investigación mostraron que la influencia de las lenguas se manifestaba de forma diferente, la lengua materna influía al nivel del procesamiento de las palabras y expresiones, mientras que la segunda lengua lo hacía en el nivel de la forma.

Cenoz (2001) observó la transferencia del vasco como lengua materna y el español como segunda lengua en producciones de inglés como tercera lengua relacionándola a factores como mayor o menor cercanía entre las lenguas producto de la semejanza o divergencia estructural que existe entre ellas, el status de la segunda lengua y edad en el aprendizaje del inglés como tercera lengua. Su estudio demostró que la distancia tipológica ejerce un papel preponderante dado que hubo mayores transferencias del español que del vasco.

De Angelis y Selinker (2001) analizaron las producciones orales de aprendientes de italiano, en etapa inicial, cuya lengua materna era el inglés y la segunda lengua el español. En su investigación observaron que la mayor cantidad de transferencias lexicales se derivaban de la segunda lengua y que, en su mayoría, se trataba de errores en el nivel de la forma.

Carvalho y Silva (2006) investigaron el aprendizaje de portugués como tercera lengua en aprendientes tanto de español e inglés, como segunda lengua, como de español e inglés como lengua materna. Los resultados de esta investigación arrojaron que la lengua que ejercía mayor influencia era el español, es decir, la lengua con mayor similitud (a nivel morfológico, sintáctico y léxico) a la lengua meta.

Para una importante cantidad de investigadores en el área de la adquisición de una tercera lengua, la influencia lingüística que se puede ejercer sobre una tercera lengua es mucho más compleja que la influencia que la lengua materna ejerce sobre segunda lengua, esto debido a que en el primer caso (tercera lengua) el aprendiente tiene un sistema lingüístico adicional, además de su lengua materna.

A partir de las investigaciones presentadas, se observa que la semejanza en términos de forma ejerce un papel significativo en el proceso de aprendizaje de una nueva lengua y, como consecuencia, en la aparición de transferencias. De este modo, los aprendientes tienden a transferir elementos con mayor frecuencia cuando se trata de lenguas que consideran similares (Ecke, 2001).

En este capítulo se hizo referencia a la falta de unanimidad para el establecimiento de criterios a través de los cuales se puedan clasificar los errores, ello como consecuencia de la heterogeneidad de elementos que cada investigación se propone estudiar. En la misma línea, se puso de manifiesto que para llevar a cabo un análisis acabado del error se vuelve necesario analizar los mecanismos que conducen hacia el e inferir y explicitar las causas que pudieron provocarlo y que es en ese punto donde las investigaciones que hasta ahora existen se muestran deficientes.

Asimismo, se trató el tema de la influencia, a nivel léxico, que una tercera lengua en proceso de aprendizaje puede recibir de las lenguas previas (lengua materna y segunda lengua). Se pone de relieve su relativamente reciente aparición como tema de estudio y sus breves, pero interesantes aportes, entre los que se expone que la lengua materna y la segunda lengua no ejercen el mismo tipo de influencia durante el aprendizaje de una tercera lengua.

De los dos frentes antes descritos, se pudo desprender la importancia y necesidad que tiene el continuar examinando de qué forma pueden influir las lenguas previas en el aprendizaje de una nueva lengua considerando para ello el estudio de producciones reales de aprendientes, más específicamente analizando los errores a nivel léxico que se generan producto de estas interferencias, otorgando así la jerarquía debida a la competencia léxica comprendiendo que su importancia va más allá de la mera formación de palabras y entendiendo que se trata del conocimiento y dominio de vocabulario y de la capacidad para utilizarlo.

Además de abordar el tema de la influencia que pueden ejercer dos lenguas en el aprendizaje de una tercera, en este caso el español, esta investigación busca llevar a cabo un análisis acabado de los errores que se generan producto de esta influencia poniendo énfasis en el estudio del tipo de error (de forma y significado), las posibles causas que los originan y los mecanismos de los que se vale un aprendiente para intentar dar solución a su falta de competencia.

2.6. Relación entre italiano, portugués y español

El italiano, el portugués y el español son lenguas afines en el ámbito románico dado que se derivan del latín. Pertenecen a la misma familia (indoeuropea) y subfamilia (itálica). Como consecuencia de este origen común y de su posterior recorrido evolutivo, entre italiano, portugués y español existen similitudes que se manifiestan en el plano de la fonética, del léxico y hasta de la gramática y de la sintaxis.

El italiano es más fiel al latín, mientras que el portugués y el español sufrieron la influencia de otras culturas con las que se mantuvieron en contacto (Calvi, 2004). El portugués recibió el influjo de lenguas como el árabe, el gallego y, posteriormente, de lenguas indígenas y africanas (Ilari & Basso, 2006). El italiano pertenece al grupo romance occidental, mientras que el portugués y el español pertenecen al subgrupo iberorromance dentro del grupo del romance occidental. Este último punto marcaría una mayor cercanía entre el portugués y el español alejándolos del italiano.

Hacer referencia al concepto de lenguas cercanas o lenguas afines implica relacionarse con el grado de proximidad existente entre dos o más sistemas lingüísticos. A la proximidad del italiano, del portugués y del español, convendría sumar el término “distancia percibida”, acuñado por De Angelis (2007), que se refiere a cómo el aprendiente percibe la proximidad entre las lenguas. Calvi (2004), indica que esta percepción de proximidad implicaría que en un proceso de aprendizaje los aprendientes comparen y reutilicen los elementos lingüísticos de las lenguas en cuestión hasta encontrar las semejanzas que les permitan formular generalizaciones. Para Calvi, esta percepción de proximidad sería el elemento sobre el que gravitaría que los aprendientes, al comenzar su proceso de aprendizaje, tengan la sensación de que pueden comprender y aprender la(s) otra(s) lengua(s) con relativa facilidad.

Entre los elementos lingüísticos por medio de los cuales se podrían llegar a establecer analogías entre italiano, portugués y español, están los sistemas vocálicos y las transparencias lexicales. Estos elementos son los que permitirían que, en ciertas

ocasiones, se pudiera llegar a una intercomprensión al relacionar determinadas estructuras de las referidas lenguas. Según el Marco Común de Referencia para las Lenguas (MCER) la intercomprensión se entiende como un fenómeno que tiene lugar cuando dos personas se comunican, con éxito, cada una en su propia lengua.

Por otro parte, es necesario apuntar a la importancia que estriba el considerar que la intercomprensión es solo parcial. En el nivel léxico, por ejemplo, no resulta beneficioso, a largo plazo, el no relacionar las formas con sus significados, situación que se da en mayor medida en niveles de aprendizaje iniciales (ver sección 2.4) y que, si no se corrige, podría tender a la fosilización de los términos implicados y al estancamiento del aprendizaje. Como ejemplo de que esta intercomprensión puede no resultar del todo beneficiosa si no se relacionan las formas con sus significados, podemos tomar como ejemplo la palabra italiana *topo* que en español se referiría a un *ratón* o la palabra *borracha* en portugués que, en español, equivaldría a una *goma de borrar*.

En el siguiente capítulo se presenta la metodología mediante la cual se desarrolló la presente investigación. Se pormenorizan, también, algunos aspectos como el tipo de investigación, la organización del estudio, los instrumentos de recolección de datos, el sistema de categorías de análisis y el procesamiento de los datos que se utilizaron para llevar a cabo esta investigación. Además, se presenta un perfil de la informante de esta investigación.

3. METODOLOGÍA

En esta investigación, se han definido como objeto de estudio las interferencias léxicas procedentes de la producción oral de una aprendiente de una tercera lengua producto del conocimiento de lenguas previas. El objetivo general de este estudio es el siguiente:

Determinar la ocurrencia de errores léxicos en la producción oral de una aprendiente de español como L3 derivados de la influencia de su L1 y su L2 y describir estos errores léxicos a partir de su clasificación.

El objetivo general se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

- 1) Identificar los errores léxicos que se presentan en la producción oral de la L3 de la informante y atribuirlos a la interferencia de su L1 o de su L2.
- 2) Categorizar los errores léxicos que se atribuyen a la interferencia de la L1 y los que se atribuyen a la interferencia de la L2 según la taxonomía de errores léxicos.
- 3) Determinar la influencia, según el tipo de error (forma y significado), de la L1 sobre la L3 y de la L2 sobre la L3.
- 4) Sugerir las causas que indujeron a los errores léxicos derivados de la interferencia de la L1 sobre la L3 y de la L2 sobre la L3.

Con relación a los objetivos se formulan las siguientes preguntas de investigación:

- 5) ¿Pueden ser identificados los errores léxicos presentes en la producción oral de una L3 y atribuibles a la interferencia de la L1 o de la L2?

- 6) ¿Es posible categorizar los errores léxicos atribuidos a la interferencia de L1 y los que se atribuyen a la interferencia de L2 bajo una taxonomía de errores léxicos?
- 7) ¿Es posible determinar la influencia según el tipo de error (forma y significado) de la L1 sobre la L3 y de la L2 sobre la L3?
- 8) ¿Cuáles son las causas que pudieron inducir al error léxico derivado de la interferencia de la L1 sobre la L3 y de la L2 sobre la L3?

La presente investigación hace uso de una metodología mixta. Se adopta este enfoque siguiendo el planteamiento de Reguera (2008:18) quien afirma que lo cualitativo y cuantitativo se pueden complementar dado que "la función interpretativa, que es propia del enfoque cualitativo de investigación, podría llevarse a cabo luego de la recolección de datos "duros", cuantitativos.

Las técnicas propias de la investigación cuantitativa se emplearon a través de una serie de actividades que buscaron promover la producción oral de la informante y a partir de las cuales fue recopilado el corpus. Estas actividades se desarrollaron en el marco de un taller de conversación en español dictado a la informante. Por otra parte, y como corolario de la intervención de la investigadora y de la informante, esta se adscribe en la línea cualitativa, puesto que ambas se involucran como observadoras y analistas de los datos que del corpus se obtuvieron.

Para complementar las observaciones obtenidas a partir del análisis del corpus, se aplicó a la informante una entrevista semiestructurada orientada, especialmente, a la obtención de información sobre su relación actual con las lenguas implicadas en esta investigación. Además, la informante tuvo espacio para exponer su opinión personal en torno a su producción oral y a las transferencias detectadas. La participación de la informante se determinó como necesaria luego de recolectado el corpus y realizada la búsqueda de errores para triangular los datos recogidos y profundizar el análisis e interpretaciones.

3.1. Recolección de datos

Los datos para estudio están representados por los casos de error encontrados en las producciones orales de la informante. Dichos errores fueron registrados por medio de las actividades propuestas y de la entrevista semiestructurada que contempló preguntas relacionadas con su vida familiar, profesional y de qué forma, dentro de esas esferas, se relaciona actualmente con su L1, su L2 y L3 (ver sección Anexos).

La entrevista semiestructurada se constituyó también en un elemento fundamental que apoyó en la construcción de un perfil acabado de la informante. Se buscó construir una entrevista que pudiera dar cuenta, entre otros puntos, de cómo gestó y cómo sigue siendo su relación, primero con su lengua materna el italiano y, luego, su relación con el portugués y el español. Por otro lado, la entrevista semiestructurada cobró importancia también como un medio para complementar el análisis con información directa de la informante. La asistencia prestada por la informante se materializó para ir en apoyo de dos importantes focos: 1) evitar solo juicios propios en relación a los ítemes que fueron reconocidos como interferencia, y 2) conocer sus valoraciones e intención comunicativa para ejecutar un análisis más veraz de los datos.

El corpus utilizado en esta investigación es el resultado de 7 horas y 56 minutos de audio. Estas grabaciones fueron acumuladas por un periodo de 3 meses, tiempo en el que se tuvo contacto con la informante a través de un taller de conversación en español impartido, aproximadamente, después de 9 meses de su llegada a Chile. Luego de la recolección de la muestra, el corpus seleccionado considera 39.313 palabras de las cuales 443 corresponden a errores de naturaleza léxica provenientes tanto de la L1 (italiano) de la informante como también de su L2 (portugués). De los 443 casos de transferencia encontrados, 47 corresponden a repeticiones, cabe señalar que estas no fueron contabilizadas en esta investigación.

A continuación, se presenta un perfil de la informante a partir de la cual se obtuvo el corpus utilizado en esta investigación.

3.2. Perfil de la informante. Su situación con respecto al aprendizaje de lenguas

En este apartado se expondrá, de manera detallada, un perfil de la informante de este estudio que incluya información relacionada con su situación pasada y presente respecto de sus procesos de aprendizaje de lenguas, tomando en consideración los aspectos relacionados a este proceso.

El proceso de investigación con la informante de esta investigación comenzó cuando tenía 31 años de edad y se encontraba establecida en Santiago de Chile. La informante es de nacionalidad italiana, nació en una ciudad ubicada al sur del país llamada Tarento. Su padre y madre, con los que vivió de forma permanente hasta los 20 años, también nacieron y crecieron en la misma zona, de igual forma sus hermanos. Durante el tiempo que vivió con su familia en Italia, realizó numerosos viajes dentro de Europa, por lo menos, dos veces por año.

Durante la enseñanza básica y media, cursada en Italia, mantuvo contacto con otras lenguas solo dentro de la escuela y por sus frecuentes viajes con familia y amigos, sin embargo, nunca tuvo un conocimiento fluido de ninguna otra lengua distinta a la materna acabada la etapa escolar.

Su lengua materna es el italiano. Su experiencia de aprendizaje con los idiomas portugués y español comenzó a los 23 años de edad como consecuencia del proceso de inmersión que se genera una vez que se traslada, primero, a trabajar a Brasil (São Paulo) en donde permanece por 4 años para luego trasladarse a Chile, específicamente a la ciudad de Santiago.

Sus constantes traslados de país durante los últimos años se deben a que pertenece a una congregación religiosa, cuya casa-madre se encuentra en Roma, Italia. En ella es religiosa.

La informante comenzó su proceso de inmersión en el idioma portugués en Brasil a los 23 años, aproximadamente. Como parte de su proceso de formación como religiosa fue trasladada a São Paulo. Durante su período de permanencia en Brasil vivió en un

colegio de la zona, allí su labor fue de acompañamiento principalmente a niños y mujeres en el área pastoral, de salud y educación.

Luego de su paso por Brasil se traslada a Chile, a la ciudad de Santiago, el año 2014. Desde su llegada, por encargo de la congregación a la que pertenece, se dedica a labores pastorales dentro de un colegio de la comuna de La Legua. Allí, nos indica, la mayor parte del día se encuentra interactuando con los alumnos de la comunidad escolar convirtiéndose este espacio en la principal fuente de interacción y aprendizaje de la lengua española desde su llegada a Chile.

Con respecto a la relación actual con su idioma materno, el italiano, la informante indica que, a su juicio, su uso ha quedado bastante postergado ya que lo utiliza solo para comunicarse a distancia con sus padres, hermanos y amigos de su país natal, un par de veces a la semana. Esta comunicación se da a través de medios como Skype, E-mail y Whatsapp. La informante tiene autorización para viajar a su país natal, Italia, cada dos años.

En líneas muy generales, esta ha sido la atmósfera en la que ha convivido con su lengua materna, el italiano, desde su primer traslado a Brasil. En lo que se refiere a su relación con el idioma portugués desde su salida de Brasil para trasladarse a Chile, manifiesta que mantiene contacto a través de E-mail, cartas, Skype y teléfono con amigos y hermanas de la congregación que viven allí, lo que la mantiene escribiendo y hablando portugués entre una y tres horas cada semana.

Con relación a otras actividades cotidianas, nuestra informante indica que, por ejemplo, se mantiene atenta al acontecer de su país natal a través de portales de noticias electrónicos los que prefiere leer en idioma italiano. Acceso a otras actividades en las que pueda utilizar su lengua materna, por el momento, no tiene. Lo mismo sucede con el portugués. Hábitos de lectura en español, fuera de lo requerido por su trabajo en la escuela, no tiene.

3.3. Análisis de datos

En términos generales, para el manejo del corpus, se siguió la siguiente pauta:

- Recopilación del corpus: se recopilaron las muestras lingüísticas obtenidas a partir de la aplicación a la informante de una serie de instrumentos diseñados en base a los objetivos que se buscaron cumplir.
- Identificación de los errores: se identificaron los errores para luego clasificarlos en base a una taxonomía apoyada por la propuesta de Fernández (1997:44-45) (ver Tabla 2). Se decidió trabajar con una taxonomía establecida con anterioridad para clasificar, desde el inicio de la investigación, los errores conforme a las áreas en las que se va a realizar el análisis (Quiñones, 2009). Los errores fueron adscritos a la L1 o a la L2 según si la producción en español contenía estructuras con parámetros comunes al italiano o al portugués, respectivamente, y que no se encuentran en español. En este punto la visión de la informante con respecto al origen de la transferencia, en qué ocasiones según su juicio se vio favorecido el influjo de su L1 o de su L2, también fue tomado en consideración.
- Explicación de los errores. Después de describir y clasificar los errores más significativos se realizó un diagnóstico de estos para intentar inferir sobre las causas que pudieron inducir al error. Estas causas se adscriben a una taxonomía originada a partir de las propuestas de Vázquez (1987, 1991) y Fernández (1997) (ver Tabla 3 y Tabla 4).
- Para el manejo del análisis de los errores se diseñó una propuesta de ficha que contiene la siguiente información:
 - a) La clasificación del error, según la taxonomía propuesta.
 - b) Producción de la informante. Transcripción del enunciado de la informante en el que se identificó la interferencia.

- c) Forma conveniente. Adoptando un enfoque contrastivo, proponemos una nueva versión para el enunciado de la informante en el que se identificó la interferencia. Esta nueva versión se construyó a partir de las normas lingüísticas del español con base en los usos presentados en el Diccionario de la Lengua Española y el Diccionario panhispánico de dudas.
- d) Causas. Se propone una explicación de la(s) posible(s) causa(s) que subyacen a la interferencia léxica registrada en base a la taxonomía propuesta.

Luego de la identificación de los errores, el modelo propuesto para su categorización se basó en la tipología planteada por Fernández (1997), en ella expone que el error léxico afecta a dos niveles del signo lingüístico: forma y significado, en donde los errores de forma se vinculan con el significante o la estructura fónica o gráfica y los errores de significado responden a cuestiones semánticas ya que se relacionan con un uso equivocado del significado de la palabra en relación con el contexto. Siguiendo esa clasificación, nuestra propuesta se detalla en la siguiente tabla:

Tabla 6. Taxonomía de errores léxicos

TAXONOMÍA DE ERRORES LÉXICOS	
1.- FORMA	
<ul style="list-style-type: none"> • Uso de un significante en español cercano: • Formaciones no legitimadas en español: • Préstamos del portugués: • Préstamos del italiano (o de otras lenguas): • Género: • Número: 	
2.- SIGNIFICADO	
<ul style="list-style-type: none"> • Lexemas con semas comunes, pero no intercambiables en el contexto • Cambios entre lexemas derivados de la misma raíz • Registro no apropiado a la situación • Falsos amigos • Perífrasis • Confusión en el uso de los verbos Ser y Estar 	

Para el registro y análisis metódico de los errores léxicos encontrados, se propuso la siguiente ficha:

Tabla 7. Ficha para el registro y análisis de interferencias

PRODUCCIÓN DE LA INFORMANTE	FORMA CONVENIENTE	POSIBLE EXPLICACIÓN AL FENÓMENO
		CAUSA

Esta ficha, propuesta para apoyar el análisis de los errores haciéndolo más sistemático. Esta ficha se fue modificando y perfilando a medida que se avanzaba con la investigación y que la cantidad de errores encontrados en el corpus iba aumentando y variando en tipo. En la columna “Producción de la informante” de la ficha se transcribió el segmento en el que se detectó la interferencia. En la siguiente columna, “Forma conveniente”, utilizando un enfoque basado en el análisis contrastivo, se proporcionó una alternativa equivalente al segmento que presenta la interferencia reestructurando, así, la producción de la informante hacia un enunciado construido siguiendo las normas lingüísticas del español en su variante chilena. Para un análisis acabado de las interferencias se propuso la entrega de una posible explicación para la interferencia producida, explicación la que será formulada en la columna “Posible explicación al fenómeno - Causas”. Por otro lado, como un intento por determinar las causas que subyacen a las interferencias analizadas, se elaboró una taxonomía tomando elementos de propuestas anteriores (ver Tabla 3 y Tabla 4).

A continuación, se expone la taxonomía de causas del error léxico propuesta. Junto a cada causa, considerada como una posibilidad para intentar dilucidar una arista del origen del error, se presenta su definición:

Tabla 8. Taxonomía de las causas de interferencia

TAXONOMÍA DE CAUSAS DEL ERROR LÉXICO
<ul style="list-style-type: none">• Interferencia, derivada de la lengua materna o de la segunda lengua.• Hipergeneralización, que se refiere a la generalización de reglas a casos en los que no deben aplicarse, acudiendo a una regularización sin tener en cuenta las restricciones.• Analogía con estructuras próximas, que surge por la tendencia de emplear en la generación de una producción la forma comúnmente utilizada o de la que se tiene un mayor conocimiento. Se presenta, también, por la similitud de términos semánticamente parecidos, pero que en la práctica son poco adecuados para el contexto pertinente.• Influencia de la forma fuerte, se refiere al uso de formas más frecuentes en lugar de otras.• Hipercorrección, que se refiere a los casos en los que de una excepción “nace” una regla. Se corresponde con la descontextualización de una dificultad derivada del contraste con la L1 o con la L2 en los casos en que ese contraste no existe.• Neutralización, que se entiende como la simplificación del sistema por el desconocimiento de reglas.

A continuación, se especifica la metodología que se utilizó para abordar cada uno de los objetivos específicos propuestos para esta investigación. A ese respecto mencionamos que:

- Para cumplir con el objetivo específico 1, se identificaron los errores partiendo del análisis de la forma en que se presentan los vocablos en el corpus y considerando el contexto en el que aparecen. Para confirmar, dentro del análisis de la forma y del contexto, que el elemento considerado como error es tal se utilizaron como herramientas para revisión el Diccionario de la Lengua Española y el Diccionario panhispánico de dudas.

- Para cumplir con el objetivo específico 2, se individualizaron los errores dentro de la categoría de errores léxicos propuesta (ver Tabla 5), se clasificaron según el tipo de error (forma o significado) y según la subcategoría propuesta que, a nuestro juicio y a juicio de la informante, resultó prioritariamente afectada (confusión en el uso de los verbos ser y estar, formaciones no legitimadas en español, lexemas con semas comunes, etc.).
- El objetivo específico 3 se desarrolló tomando en consideración la interpretación de los datos que se obtuvieron a través de la consecución del objetivo específico 2. Consecutivamente, los errores vinculados a las categorías de forma y significado, tanto los derivados de la L1 como de la L2, fueron confrontados para develar cuál de estas categorías tuvo una mayor presencia, en términos porcentuales, dentro del corpus.
- Para cumplir con el objetivo específico 4, se recurrió a la clasificación propuesta para precisar las causas del error (ver Tabla 7). Se tomó, como objeto de análisis, una muestra de cada error (según la subcategoría aplicada) y se les adscribió (a cada muestra) una o más causas de las definidas en la taxonomía de las causas de interferencia (ver Tabla 7).

En un intento por interpretar de mejor forma las causas que pudieron inducir al error y poder profundizar en ellas se recurrió, para complementar ese análisis, a:

- a) las conclusiones establecidas a través de estudios anteriores;
- b) a la opinión de la informante para evitar caer solo en juicios propios y para conocer su intención comunicativa;
- c) inferencias de la investigadora apoyadas por los dos puntos anteriores y por las conclusiones recogidas a partir de las subcategorías (confusión en el uso de los verbos ser y estar, formaciones no legitimadas en español, lexemas con semas comunes, etc.).

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este capítulo se presentan y analizan los datos obtenidos del análisis cuantitativo y cualitativo del corpus. Se inicia con la presentación y análisis de los resultados del recuento de los errores por categoría de forma y significado y con los resultados del recuento de los errores por subcategoría. Luego, se procede al análisis cualitativo de un caso de error perteneciente a cada subcategoría, tanto de los errores derivados de la L1 como de la L2 utilizando la ficha de para el análisis de interferencias (ver Tabla 6). Este análisis se complementa con los resultados y conclusiones de estudios anteriores y tomando en consideración las reflexiones y comentarios de nuestra informante sobre su desempeño en la construcción de sus producciones orales. Finalmente, se presenta un apartado que recoge las apreciaciones de la informante sobre su desempeño.

4.1. Errores según categoría: Forma y Significado

Los resultados mostrados en este apartado se relacionan con el objetivo específico 3, el cual busca determinar la influencia, según el tipo de error (forma y significado), de la L1 y la L2 sobre la L3. Además, atañen parcialmente a los objetivos específicos 1 y 2, en donde el objetivo específico 1 es identificar los errores léxicos que se presentan en la producción oral de la L3 de la informante y atribuirlos a la interferencia de su L1 o de su L2 y el objetivo específico 2 categorizar los errores léxicos que se atribuyen a la interferencia de la L1 y los que se atribuyen a la interferencia de la L2 según la taxonomía de errores léxicos.

Contabilizado el número total de errores del corpus y clasificados en dos grandes grupos, los errores derivados de la L1 y los errores derivados de la L2, se clasificó a cada uno de estos grupos según la categoría: Errores de forma y Errores de significado. Luego

presentamos porcentualmente los resultados de esta categorización agrupando los datos de las interferencias derivadas de L1 y de las interferencias derivadas de L2:

Tabla 9. Panorama global de las interferencias según la categoría de forma y significado

	% de errores de forma	% de errores de significado
% de interferencias de L1 a L3	44,6%	55,4%
% de interferencias de L2 a L3	53,9%	46,1%

Los resultados indican que los porcentajes de error difieren según si la interferencia deriva de la L1 o de la L2. Por una parte, la interferencia derivada de la L1 es mayor en la categoría de significado mientras que en la interferencia derivada de la L2 el porcentaje es mayor en la categoría de forma.

4.2. Errores según subcategorías

Para completar junto con el apartado anterior (ver sección 4.1) los objetivos 1 y 2, se consideran aquí los porcentajes globales de los errores léxicos de forma y de significado estableciendo una diferencia entre las interferencias derivadas de la L1 y las interferencias derivadas de la L2. Para su exposición, se han clasificado según la taxonomía de errores léxicos propuesta y previamente detallada (ver Tabla 5):

Tabla 10. Panorama global de las interferencias según subcategorías

Subcategorías	% de interferencias de L1 a L3	% de interferencias de L2 a L3
Confusión en el uso de los verbos Ser y Estar	6	3
Perífrasis	5,1	3,2
Falsos amigos	8,7	8,9
Registro no apropiado a la situación	6,5	4
Cambios entre lexemas derivados de la misma raíz	7,6	5
Lexemas con semas comunes, pero no intercambiables en el contexto	21,5	22
Número	6,9	8,8
Género	4,9	7,6
Préstamos	5,3	5,1
Formaciones no legitimadas en español	23,7	28,1
Uso de un significante en español cercano	3,8	4,3

Los resultados de la tabla indican que las subcategorías con más alto porcentaje de ocurrencia de error son coincidentes tanto para los errores que se derivan de la L1 como para aquellos errores que se derivan de la L2. De esta forma, las subcategorías con un porcentaje mayor de errores (45,2% para los errores derivados de L1 y 50,1% para los errores derivados de la L2) son las *Formaciones no legitimadas en español* y los *Lexemas con semas comunes, pero no intercambiables en el contexto* y, con un porcentaje de

ocurrencia casi 5 veces menor (8,7% para los errores derivados de L1 y 8,9% para los errores derivados de la L2), los *Falsos amigos*. La suma de estas tres subcategorías (tanto del porcentaje de interferencias de la L1 a la L3 como de la L2 a la L3 separadamente) entrega más del 50% del total de los errores, en donde el 53,9% son los errores derivados de la L1 y el 59% de los errores son los derivados de la L2.

4.3. Análisis de los errores según categoría: Forma y Significado

La ocurrencia de los errores de forma y de significado, derivados de la L1 y de la L2, presentados en la Tabla 6 son bastante similares en términos porcentuales. No obstante, entre las diferencias presentadas, se destaca que las transferencias derivadas de la L1 de la informante se manifiestan en el plano de la forma y que, por el contrario, las transferencias derivadas de su L2 se manifiestan en el nivel del significado. Estos resultados coinciden con lo planteado por Hammarberg (2001) quien concluyó que la lengua materna ejerce influencia a nivel de significado y la segunda lengua al nivel de la forma.

De los resultados de esta investigación se puede observar que la L1 y la L2 ejercen una influencia semejante en la producción de L3. Se habla de influencia semejante dado que los resultados son similares en términos de las categorías (forma y significado) y subcategorías (confusión en el uso de los verbos ser y estar, cambios entre derivados de la misma raíz, lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto, entre otras.). La evidencia observada a partir de este resultado indica que la L1 y la L2, como lenguas cercanas o afines ejercen influencia sobre el español como L3 dadas sus similitudes en el plano léxico. Por otro lado, el estrecho margen presentado en las categorías de forma y significado (ver Tabla 8) sería un indicador de que la transferencia, en gran medida, surge también como consecuencia de las similitudes léxicas entre las lenguas implicadas en esta investigación.

Esto se debe a que el aprendizaje de la semántica es más complejo que el de la forma (Ellis, 1994). En otras palabras, el desarrollo del lexicón mental se basa, en la forma, en los niveles iniciales de aprendizaje (Ecke & Hall, 1998; Herwig; 2001). No obstante, a medida que avanza el aprendizaje, se dirige más hacia el significado (Ringbom, 2001). Por lo tanto, en etapas iniciales del aprendizaje, los lemas están asimilados en su forma, pero todavía no están del todo conectados con su significado. Esto implica que aprendices iniciales suelen acceder a lemas con una forma similar a la de la tercera lengua, independientemente de su significado.

Al explorar en el origen de los errores, se podría observar que resulta un elemento eficiente para la aprendiente, acudir a la memorización de estructuras como estrategia de aprendizaje o de generación de contenido para materializar sus producciones. Apoya esta idea el mayor porcentaje de errores relacionados con el aspecto formal.

Otra de las causas que pueden tener relación con que de la L1 se transfieran aquellas palabras con contenido léxico puede tener que ver con fallas en el conocimiento de la L3, ya que como lengua en proceso de aprendizaje el hablante aún no domina un repertorio de construcciones amplio, lo que repercute en una mala elección al intentar construir su producción oral. Por el contrario, en lo que se refiere al aspecto formal, el caso de la L2 como foco de interferencia en palabras funcionales, se podría inferir que la estrategia a la que recurre la informante se relaciona principalmente con la memorización, pero sin llegar necesariamente a la comprensión de que los campos semánticos no siempre son iguales a los de la L3. El aspecto formal resultaría más fácil de adquirir dentro de un contexto de aprendizaje de lenguas extranjeras puesto que requiere de memorización y no necesariamente de la comprensión de campos semánticos los que, obviamente, no siempre son iguales a los de la lengua materna.

4.4. Análisis de los errores según subcategorías

Se puede indicar que las subcategorías con mayor ocurrencia son similares tanto en los errores que se derivan de la L1 como aquellos que se derivan de la L2. En tanto, las subcategorías con menor ocurrencia presentan mayores diferencias. Estos resultados se revelan con mayor detalle en las tablas a continuación.

Fue posible constatar que, coincidentemente, en ambos grupos el error más cometido corresponde al ítem del grupo de los errores de forma *Formaciones no legitimadas en español* (de la L1 un 23,7% y de la L2 un 28,1%). En segundo lugar, pero con un porcentaje mucho menor, coinciden también ambos grupos de idiomas, pero esta vez se trata del error de significado *Lexemas con semas comunes, pero no intercambiables en el contexto* (de la L1 un 21,5% y de la L2 un 22%). En tercer lugar, aparece también un error de significado, los *Falsos amigos* (de la L1 un 8,7% y de la L2 un 8,9%). Estos tres ítems, de cada categoría, suman más de la mitad de errores totales.

Con respecto a la propuesta de subcategorización de errores, los resultados son bastante similares tanto para los errores derivados de la L1 como de la L2, no obstante, las diferencias existentes sugieren ciertas reflexiones.

Si se presta atención a los resultados, por separado, de los ítems de errores derivados de la L1 y de los errores derivados de la L2 se puede ver que, porcentualmente, ambos coinciden en las subcategorías que más frecuencia de error presentan. Estas subcategorías son: *formaciones no legitimadas en español*, los *lexemas con semas comunes* y los *falsos amigos*.

Tabla 11. Subcategorías de interferencias más frecuentes

	Formaciones no legitimadas en español	Lexemas con semas comunes, pero no intercambiables en el contexto	Falsos amigos
% de interferencias de L1 a L3	23,7%	21,5%	8,7%
% de interferencias de L2 a L3	28,1%	22%	8,9%

Los resultados de esta investigación arrojaron que la mayor cantidad de errores, aunque por un estrecho margen, se derivan de la L2. Uno de los criterios que pudo haber condicionado este resultado es la conciencia que va adquiriendo la aprendiente sobre la cercanía o lejanía entre las lenguas implicadas en su proceso de aprendizaje, así, se explicaría la menor y menor repercusión en términos cuantitativos de los casos de error derivados de la L1 y de la L2, respectivamente. A este respecto, se infiere que la informante a lo largo de su proceso de aprendizaje de lenguas, fue tomando conciencia de una mayor similitud léxica entre la L2 y la L3 que entre la L1 y la L3 (ver sección 2.6) y, producto de ello, alejó el uso de su lengua materna el italiano como punto de referencia para sus posteriores producciones en L3. Por otro lado, puede ser otro elemento a considerar el que la aprendiente, al momento de servirnos como informante, refería a una exposición reciente a la L2, lo que pudo ser otro elemento que gatillara la mayor interferencia.

4.5. Análisis cualitativo de las interferencias léxicas

Este capítulo se relaciona con el objetivo específico 4, en el que se busca inferir sobre las causas que pudieron provocar los errores léxicos derivados de la interferencia de la L1 y de la L2. La Tabla 11, a continuación, presenta junto a cada subcategoría de

error dichas causas (las más frecuentes) basadas en las taxonomías previamente estudiadas (ver Tabla 3 y Tabla 4). Para obtener estos datos se analizaron todos los casos tipificados como error en el corpus. Luego, presentamos el análisis de un caso de error perteneciente a cada subcategoría, tanto de los errores derivados de la L1 como de la L2 utilizando la ficha para el registro y análisis de las interferencias léxicas (ver Tabla 7).

4.5.1. Panorama global de las causas del error

Los resultados presentados en este apartado representan un panorama global de las que se infirieron son las causas más representativas de cada subcategoría de error considerando, en conjunto, los errores derivados de la L1 y de la L2.

Tabla 12. Causas de error más frecuentes en el corpus

Subcategorías de error	Causas más frecuentes
Confusión en el uso de los verbos Ser y Estar	<ul style="list-style-type: none"> - Desconocimiento de reglas - Metodología inadecuada
Perífrasis	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategia comunicativa - Interferencia
Falsos amigos	<ul style="list-style-type: none"> - Hipergeneralizaciones
Registro no apropiado a la situación	<ul style="list-style-type: none"> - Hipercorrección - Analogía
Cambios entre lexemas derivados de la misma raíz	<ul style="list-style-type: none"> - Analogía - Ignorancia de las restricciones de las reglas
Lexemas con semas comunes, pero no intercambiables en el contexto	<ul style="list-style-type: none"> - Influencia del lexema más frecuente - Interferencia total o parcial - Analogía - Hipercorrección
Préstamos	<ul style="list-style-type: none"> - Interferencia de la L1 - Interferencia de la L2
Género	<ul style="list-style-type: none"> - Generalización - Interferencia de la L1 - Interferencia de la L2 - Analogía
Número	<ul style="list-style-type: none"> - Hipergeneralización
Formaciones no legitimadas en español	<ul style="list-style-type: none"> - Generalización
Uso de un significante español cercano	<ul style="list-style-type: none"> - Analogía - Calcos o traducciones literales de palabras - Generalización

En la mayoría de los errores analizados destaca como causa de los mismos la analogía y la influencia de la L1 y de la L2 sobre la L3 y, junto con ello, una hipótesis que dice relación con el desconocimiento de las normas o reglas que rigen la formación de palabras y estructuras. A juicio de la propia informante, la falta de concienciación se manifiesta no sólo con referencia al portugués y al español como lenguas extranjeras sino que también al italiano como lengua materna, por el desconocimiento de las distintas funciones de los elementos léxicos formalmente similares o de los diferentes significados o acepciones semánticas de las palabras.

4.5.2. Interferencias léxicas derivadas de la L1

Iniciamos este capítulo con el análisis de una muestra de interferencia léxica derivada de la L1 para cada subcategoría correspondiente siguiendo el orden de la categoría de forma y significado.

4.5.2.1. Errores de Forma

Uso de un significante español cercano

Se genera aquí el error dada la confusión que se genera entre aquellos vocablos similares en forma, pero diferentes en su significado.

PRODUCCIÓN DE LA INFORMANTE	FORMA ACEPTADA EN ESPAÑOL	POSIBLE EXPLICACIÓN AL FENÓMENO
		CAUSA
<i>Las sábanas tenían sus filos sueltos</i>	<i>Las sábanas tenían sus hilos sueltos</i>	- Analogía con estructuras próximas

Este tipo de errores, según Fernández (2004), se caracterizan por la presencia de tres rasgos: la palabra errónea existe en las lenguas implicadas, sus significados no están relacionados y, tercero, poseen una pronunciación muy parecida. En el caso presentado aquí, la similitud se genera por un fonema que marca la diferencia entre una palabra existente en español y una palabra procedente de la lengua materna de la aprendiente.

Formaciones no legitimadas en español

En la ficha abajo, el análisis de un caso caracterizado como *Formaciones no legitimadas en español*:

PRODUCCIÓN DE LA INFORMANTE	FORMA ACEPTADA EN ESPAÑOL	POSIBLE EXPLICACIÓN AL FENÓMENO
		CAUSA
ella me dice que se ha quedado tan <i>afascinada</i> de él	ella me dice que quedó muy <i>fascinada</i> con él	<ul style="list-style-type: none"> - Analogía con estructuras próximas - Interferencia de la L1

A través del ejemplo que se presenta se puede inferir que la informante recurrió a la creación de palabras por medio de la generalización del proceso de prefijación, el cual resulta rentable en términos de uso y aplicación en el aprendizaje de lenguas cercanas a razón de la similitud de los vocablos implicados, en este caso: *affascinata* → *fascinada*. Así, teniendo como causa del error la similitud de ambos vocablos en la L1 y la L3, la informante aplicó como mecanismo la traducción directa.

Préstamos

García Yebra (1997) confirmaba la imposibilidad de considerar a cualquier lengua como pura puesto que todas ostentan, en mayor o menor medida, un conjunto de palabras

adaptadas o no que se derivan de otra(s) lengua(s). En la producción del aprendiente el préstamo se introduce como estrategia de aprendizaje cuando no conoce la palabra o no la recuerda en el momento.

PRODUCCIÓN DE LA INFORMANTE	FORMA ACEPTADA EN ESPAÑOL	POSIBLE EXPLICACIÓN AL FENÓMENO
		CAUSA
<i>Baristas</i>	<i>Camareros</i>	- Transferencia de L1 a L3 - Analogía

En el caso de lenguas como el italiano y el español, la interferencia se produce no sólo con resultados positivos (acertar en el uso de estructuras similares) sino con efectos negativos como las contaminaciones de la L3 producto de interferencias de la lengua materna dando como resultado producciones inadecuadas en la segunda lengua extranjera y que pueden estancarse y fosilizarse. En el léxico se manifiestan a través de transferencias de la lengua materna hacia la lengua que se aprende (palestra, sport, etc.) o de analogías (falsos amigos).

Género

En este apartado, tratamos al género refiriéndonos exclusivamente a un rasgo léxico, pero no gramatical inherente al nombre (Fernández, 1997). Bajo esta perspectiva, el ejemplo abajo se relaciona con el reconocimiento y la elección del género:

PRODUCCIÓN DE LA INFORMANTE	FORMA ACEPTADA EN ESPAÑOL	POSIBLE EXPLICACIÓN AL FENÓMENO
		CAUSA
hago el intento de ser una persona bastante <i>alegra</i>	hago el intento de ser una persona bastante <i>alegre</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Hipergeneralización - Interferencia de la L1 - Analogía con estructuras próximas

Consultada, la informante indica tener conocimiento de las particularidades de las reglas que rigen al género, pero no las conoce cabalmente ni las tiene completamente interiorizadas. Como italoófona, la marca de plural con vocales interfiere también en la consideración del género de las palabras ya que, por ejemplo, la -i puede servir para sustantivos y adjetivos masculinos, pero también femeninos, mientras que la -e puede indicar femenino plural, pero también masculino o femenino singular.

Número

Los errores relacionados con el reconocimiento del número se deben al desconocimiento, por parte del aprendiz, del valor singular o plural de algunos vocablos. A continuación, una muestra de este tipo de error:

PRODUCCIÓN DE LA INFORMANTE	FORMA ACEPTADA EN ESPAÑOL	POSIBLE EXPLICACIÓN AL FENÓMENO
		CAUSA
el <i>cumpleaño</i> es una cosa muy especial	el <i>cumpleaño</i> es una cosa muy especial	<ul style="list-style-type: none"> - Interferencia de la L1 - Hipergeneralización - Analogía

En este caso, la informante da paso a una traducción literal del sustantivo cumpleaños como producto de la influencia que ejerce la lengua materna. Para ratificar lo que se infirió como la causa del error se consultó a la informante por este vocablo corroborando su desconocimiento de la construcción correcta en español.

4.5.2.2. Errores de significado

Lexemas con semas comunes, pero no intercambiables en el contexto

Categorización de un grupo de palabras que tienen un núcleo de rasgos semánticos comunes, pero que no se pueden reemplazar en un determinado contexto por poseer una concreta especificidad o alguna restricción. Si las sustituimos no encajan dentro de las normas que rigen un contexto determinado:

PRODUCCIÓN DE LA INFORMANTE	FORMA ACEPTADA EN ESPAÑOL	POSIBLE EXPLICACIÓN AL FENÓMENO
		CAUSA
una persona muy <i>precisa</i>	una persona muy <i>meticulosa</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Analogía con estructuras próximas - Hipercorrección

Se infiere que este caso de interferencia pudo generarse por el uso de la estrategia de comunicación relativa a la asociación semántica. Se puede observar que la informante, frente a su desconocimiento, en español como L3, del vocablo adecuado para el contexto recurre a *precisa* como sinónimo de *meticulosa*, obviando una muy sutil diferencia entre ambos términos. Y es que *preciso* (refiriendo a la característica de una persona) se ajusta a alguien que procede con acierto y destreza frente a una determinada situación, lo que no conlleva necesariamente a que se trate de una persona meticulosa, es decir, a alguien

que actúa con atención y detenimiento. Como estrategia, entonces, de entre el léxico que ya conoce la informante intenta encontrar un término adecuado.

Cambios entre lexemas derivados de la misma raíz

Durante el aprendizaje de lenguas cercanas es bastante común que los aprendientes tiendan a confundir vocablos y reemplazarlos por otros con los que comparten una misma raíz:

PRODUCCIÓN DE LA INFORMANTE	FORMA ACEPTADA EN ESPAÑOL	POSIBLE EXPLICACIÓN AL FENÓMENO
		CAUSA
hacia puntos más <i>lejos</i> de la ciudad	hacia los puntos más <i>lejanos</i> de la ciudad	- Analogía con estructuras próximas

Incluimos aquí un vocablo formado a partir de la misma raíz, pero que es erróneo por poseer un sufijo distinto del correcto. En este caso de confusión entre el adverbio lejos en lugar del adjetivo lejanos podríamos estar al frente de un error cuya causa podría ser por el desconocimiento de la forma adjetiva en español por parte de la informante. Aquí, como estrategia, la aprendiente acude a un vocablo que está en su registro apelando a la similitud formal a partir de la raíz.

Registro no apropiado a la situación

En este apartado se recogen los errores que pueden relacionarse con la confusión que se genera en el aprendiente el tener que escoger un vocablo del cual desconoce su campo semántico. En el ejemplo dado abajo, el error radica en que la informante, dentro de su producción oral en español, utilizó un vocablo no adecuado al contexto que se estaba tratando.

PRODUCCIÓN DE LA INFORMANTE	FORMA ACEPTADA EN ESPAÑOL	POSIBLE EXPLICACIÓN AL FENÓMENO
		CAUSA
Un saludo cordial	Un abrazo; Saludos (informal)	- Hipercorrección

En el caso presentado arriba, el error se origina por la transferencia de un elemento (formalmente correcto) de la lengua materna para intentar dar sentido a la frase dentro de una situación determinada. Enunciar la fórmula “un saludo cordial” se aplica para una situación en la que los hablantes deban mantener cierta formalidad no siendo de uso frecuente dentro de una conversación entre amigos, como lo es el caso de la producción que elaboró la informante.

Falsos amigos

Cuando los significados de los vocablos corresponden a contextos diferenciados el aprendiente difícilmente podría confundirse, más bien los conflictos surgen cuando se está frente a términos que coinciden en parte de su significado.

PRODUCCIÓN DE LA INFORMANTE	FORMA ACEPTADA EN ESPAÑOL	POSIBLE EXPLICACIÓN AL FENÓMENO
		CAUSA
yo <i>sorbo</i> ese café	yo <i>bebo</i> ese café	- Hipergeneralización - Uso voluntario o no de L1 sin adaptarse a la L3

En español el verbo *sorber* se utiliza de forma frecuente, pero con un matiz que le adscribe una connotación que podría definirse como coloquial dentro del uso del español

de Chile. Siguiendo la definición de la RAE, serían la primera y la segunda acepción las que podrían guardar relación con esta connotación “negativa”: 1. tr. Beber aspirando. 2. tr. Atraer hacia dentro la mucosidad nasal.

Así, el verbo *sorber* subordina su uso masivamente a un nivel familiar y coloquial, situación que no se da con el verbo en italiano *sorbire*, lo que pudo llevar a la informante al error. La causa del error, entonces, radicaría en el desconocimiento del campo léxico del verbo utilizado lo que llevó a la informante a recurrir a la traducción directa de su lengua materna.

Perífrasis

Se muestra como un recurso útil para suplir la falta de conocimiento o duda del aprendiente con respecto al uso de un lexema. El aprendiente utiliza un sistema del que puede obtener provecho no sólo para comunicarse, sino que también para su proceso de aprendizaje de una segunda o tercera lengua.

A continuación, un ejemplo de esta subcategoría con su posterior análisis:

PRODUCCIÓN DE LA INFORMANTE	FORMA ACEPTADA EN ESPAÑOL	POSIBLE EXPLICACIÓN AL FENÓMENO
		CAUSA
Me <i>ha sido</i> robada la cartera	Me <i>han</i> robado la cartera	- Interferencia de la L1. Uso voluntario o no de L1 sin adaptarse a la L3.

Este caso de perífrasis se produce por el uso de dos lexemas para expresar el significado o el concepto que más comúnmente se expresa con uno. Esta reestructuración lleva al aprendiente a modificar elementos o a añadir otros donde no son necesarios lo que, finalmente, converge en un error. Faerch & Kasper (1983) se refieren a ello

indicando que cuando el aprendiente de una lengua no consigue expresar una idea específica tiende, de forma espontánea, a reestructurarla.

Así, como mecanismo utilizado para superar el escollo se puede inferir que la informante recurrió a la traducción directa a partir de la estructura equivalente y aceptada en su L1: *Mi è stato rubato il portafoglio* → *Me ha sido robada la cartera*.

Confusión en el uso de los verbos ser y estar

Con respecto al uso de *ser* y *estar* Fernández (1997) señala que el error de uso de estos verbos quizá no resida “en la elección del verbo, sino en la falta de dominio de los rasgos semánticos propios del adjetivo atributo”, de allí que sean comunes casos en los que podemos percibir producciones del tipo “*ser* contento” cuando en la actuación de un nativo aparecerían expresiones “*me dio* mucha alegría” o “*me hizo* muy feliz”, lo que sobrelleva, además, a una reestructuración total de la frase.

En la siguiente ficha, se presenta un caso de interferencia encontrado en el corpus:

PRODUCCIÓN DE LA INFORMANTE	FORMA ACEPTADA EN ESPAÑOL	POSIBLE EXPLICACIÓN AL FENÓMENO
		CAUSA
Yo <i>soy</i> feliz de viajar aquí	Yo <i>estoy</i> feliz de haber viajado aquí	- Interferencia de la L1. Uso voluntario o no de L1 sin adaptarse a la L3.

En italiano los verbos equivalentes a ser y estar en español son *essere* y *stare* y su colocación es diferente en ambos idiomas. En el ejemplo, el error se genera por la interferencia de la lengua materna. La diferencia más importante entre *essere/stare* en italiano y *ser/estar* en español es el hecho de que en español se describen emociones pasajeras con el verbo *estar* (“*estoy* triste”) mientras que en italiano se trate de un estado

pasajero o no se utiliza el verbo *essere* ("sono triste"). Entre los no nativos, en el caso de esta combinación de lenguas, se infiere que la interferencia surge como producto de la traducción literal desde su L1.

Continuamos con el análisis de una muestra de interferencia léxica derivada de la L2 para cada subcategoría correspondiente siguiendo el orden de la categoría de forma y significado.

4.5.3. Interferencias léxicas derivadas de la L2 portugués

4.5.3.1. Errores de forma

Uso de un significante español cercano

En este apartado se hace referencia a un vocablo que la informante utiliza, en su producción en L3, de forma incorrecta por la similitud que tiene con otro en su vocablo de L2.

PRODUCCIÓN DE LA INFORMANTE	FORMA ACEPTADA EN ESPAÑOL	POSIBLE EXPLICACIÓN AL FENÓMENO
		CAUSA
Lugar para <i>fumantes</i>	Lugar para <i>fumadores</i>	-Interferencia de la L2 -Analogía con estructuras próximas

En este caso, la interferencia se manifiesta en un error de aplicación del procedimiento de sufijación por parte de la informante. Tanto en español como en portugués la aplicación del sufijo *-ante* implica la idea de agente de la acción, formando nombres o, también, expresando calidad o estado al construir adjetivos (por ej.: *amante; estudiante; tolerante; oyente*).

Indagando con la informante sobre su desempeño en este ítem se concluyó que la interferencia se generó como consecuencia de una confusión o porque la informante aplicó como estrategia la deducción debido a que, como se ya se mencionó, la aplicación del sufijo *-ante* es similar entre español y portugués.

Luego de presentado el análisis cualitativo se expone que, en su mayoría, las causas que dan origen al error se apoyan principalmente en: el desconocimiento de las funciones gramaticales y semánticas en español, la percepción de una similitud formal o semántica de elementos entre lenguas (italiano y portugués respecto del español) y la analogía en la formación de palabras que resultan de esta similitud.

Formaciones no legitimadas en español

Denominadas así por Fernández (1997: 44-45), para representar a las “estructuras que contienen informaciones de diversa procedencia lingüística”. Se presenta el siguiente ejemplo:

PRODUCCIÓN DE LA INFORMANTE	FORMA ACEPTADA EN ESPAÑOL	POSIBLE EXPLICACIÓN AL FENÓMENO
		CAUSA
es muy <i>saudable</i> , cómo se dice, hace mucho bien para la salud	es muy <i>saludable</i> , ¿cómo se dice? hace muy bien para la salud	<ul style="list-style-type: none"> - Analogía con estructuras próximas - Interferencia de la L2

Condicionamiento morfológico de la L2, la informante formó el adjetivo en ELE partiendo de la raíz de sustantivos de la L2. Así, a través de la transferencia la informante acude a una combinación morfológica entre la raíz de un vocablo de su L2 y un sufijo de la L3.

Préstamos

En el área de adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras el término préstamo fue acuñado por Fernández (1997). En el campo de la adquisición de terceras lenguas, el tránsito hacia este tipo de error podría tener su origen en la búsqueda de una(s) palabras(s) en la L3 activa o, al mismo tiempo, en la búsqueda de una(s) palabra(s) en las lenguas previas con el mismo significado (Ringbom, 1986; Cenoz, 2003; Sánchez, 2015). Se presenta el siguiente caso:

PRODUCCIÓN DE LA INFORMANTE	FORMA ACEPTADA EN ESPAÑOL	POSIBLE EXPLICACIÓN AL FENÓMENO
		CAUSA
<i>la moradía no debe ser negada a nadie</i>	<i>la vivienda no le debe ser negada a nadie</i>	- Interferencia de la L2 - Analogía

El hecho de que se active una palabra en una de las lenguas aprendidas previamente y no la palabra en la lengua materna se debe a que estas pueden alcanzar un nivel de activación más alto en una lengua previa (L1 o L2) que en la lengua meta (L3) dado que esta última es la lengua en proceso de aprendizaje más nueva y su procesamiento podría no estar tan automatizado (Hammarberg, 2001).

Género

En este apartado, tratamos el género exclusivamente como un rasgo léxico, pero no gramatical inherente al nombre (Fernández, 1997). En esta perspectiva, este apartado se refiere al reconocimiento y la elección del género, y no a su formación ni a su funcionamiento. El ejemplo a continuación se considera como error de reconocimiento de género:

PRODUCCIÓN DE LA INFORMANTE	FORMA ACEPTADA EN ESPAÑOL	POSIBLE EXPLICACIÓN AL FENÓMENO
		CAUSA
<i>desde la fecha de la viaje</i>	<i>desde la fecha del viaje</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Hipergeneralización - Interferencia de la L2 - Analogía con estructuras próximas

Los errores relacionados con el reconocimiento de género ocurren cuando quien aprende una LE se confunde en su intento por reconocer cuál es el género adecuado para un determinado nombre. Si contrastamos el español con el portugués, podremos ver que aquellas palabras que en español son femeninas en portugués son masculinas y viceversa, ejemplo: árbol, sangre, viaje, etc.

Número

PRODUCCIÓN DE LA INFORMANTE	FORMA ACEPTADA EN ESPAÑOL	POSIBLE EXPLICACIÓN AL FENÓMENO
		CAUSA
la gente <i>son</i> muy <i>amables</i> y <i>hospitalarias</i>	<i>la gente es</i> muy <i>amable</i> y <i>hospitalaria</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Interferencia de la L2 - Hipergeneralización

En este apartado, se establece como ejemplo una confusión recurrente con respecto a la concordancia nominal. “Gente” en español y portugués se refiere a un grupo de personas. Por ello, se infiere que la causa del error cometido por la informante se relaciona con que, desde su óptica, vio como necesaria la flexión de todos los componentes del enunciado para generar concordancia.

4.5.3.2. Errores de significado

Lexemas con semas comunes, pero no intercambiables en el contexto

Según Kellerman (1983), los aprendientes principiantes tienden a trasladar hacia la lengua meta estructuras muy marcadas de las lenguas previas, sobre todo cuando descubren analogías entre estas estructuras. En los niveles de aprendizaje intermedios, en cambio, los aprendientes serían más reacios a la transferencia dado que existiría en ellos una mayor conciencia de los contrastes, sin embargo, en los niveles avanzados retornarían a la estrategia de transferencia.

PRODUCCIÓN DE LA INFORMANTE	FORMA ACEPTADA EN ESPAÑOL	POSIBLE EXPLICACIÓN AL FENÓMENO
		CAUSA
me <i>quedé</i> triste	me <i>puse</i> triste	- Analogía con estructuras próximas - Interferencia de la L2

En su producción la informante utilizó un término en español no adecuado al contexto que se está presentando, el término que utilizó se aproxima más bien a otro significado. En el sintagma *jamás me quedé triste*, se puede inferir que la informante transfiere al español, de forma literal, la estructura “*fiquei*” que se utiliza en portugués, donde el equivalente en español de *fiquei* es “puse”.

Entre los verbos de uso frecuente (sobre todo entre aquellos que comparten un campo semántico), reconocer la diferencia de uso dentro de un contexto determinado del verbo en portugués *ficar* provoca entre los aprendientes de español bastantes confusiones, tal como lo afirma Larrinaga (2006). Así, en el ejemplo aquí presentado la informante no consiguió dar con el rasgo semántico adecuado.

Cambios entre lexemas derivados de la misma raíz

Durante el aprendizaje de lenguas cercanas es común que los aprendientes tiendan a confundir, reemplazar y utilizar vocablos que comparten una misma raíz primitiva.

PRODUCCIÓN DE LA INFORMANTE	FORMA ACEPTADA EN ESPAÑOL	POSIBLE EXPLICACIÓN AL FENÓMENO
		CAUSA
libro de <i>visitado</i>	libro de <i>visita</i>	- Analogía con estructuras próximas - Hipergeneralización

Lo que se puede visualizar en el ejemplo arriba es que la informante seleccionó, erróneamente, una forma verbal en vez del sustantivo adecuado.

Registro no apropiado a la situación

Este ítem, *Registro no apropiado a la situación*, indica que si bien un/a hablante puede alcanzar un amplio abanico de vocabulario puede, al mismo tiempo, no tener los conocimientos necesarios para utilizar las acepciones de un término dentro del contexto adecuado.

PRODUCCIÓN DE LA INFORMANTE	FORMA ACEPTADA EN ESPAÑOL	POSIBLE EXPLICACIÓN AL FENÓMENO
		CAUSA
<i>mis padres ya son viejos</i>	<i>mis padres ya son mayores</i>	- Analogía con estructuras próximas - Confusión entre palabras del mismo campo semántico

En portugués se utilizan los adjetivos “*velho*” (viejo) y “*novo*” (nuevo) para hacer referencia a la edad, mientras que en español se utilizan *mayor* y *menor* respectivamente. Si bien dentro del habla coloquial chilena se utiliza *viejo* para referirse a una persona de edad avanzada, e incluso refiriendo como forma de tratamiento al padre o a la madre, el uso de este adjetivo se relaciona con un contexto más bien coloquial cuando se utiliza para hacer referencia a una persona, pero no así como para hacer alusión, por ejemplo, al estado de un objeto

Falsos amigos

El fenómeno de los falsos amigos se da, en mayor o menor medida, en todas las lenguas, aunque el fenómeno aumenta (o podría aumentar) por el contacto entre lenguas cercanas. Gargallo (1993) indica que el fenómeno de los falsos amigos se manifiesta de forma más profusa entre lenguas con similitud léxica, pero que estas interferencias van disminuyendo en número a medida que avanza la competencia en la(s) LE(s) que se aprende(n). Además, aduce a que la cercanía o similitud léxica entre dos lenguas puede ser de ayuda en las primeras etapas del aprendizaje puesto que la lengua nativa funcionaría como apoyo durante el proceso de aprendizaje, pero en niveles avanzados podría convertirse en un hábito generador de errores difíciles de eliminar. En la siguiente figura presentamos un caso del fenómeno falsos amigos:

PRODUCCIÓN DE LA INFORMANTE	FORMA ACEPTADA EN ESPAÑOL	POSIBLE EXPLICACIÓN AL FENÓMENO
		CAUSA
<i>esquisita</i>	<i>exquisita</i>	- Hipergeneralización - Analogía con estructuras próximas

En este caso, el error está presente en una unidad léxica de la L2 que se interpone con la unidad léxica de la L3. El caso ejemplificado arriba “*esquisito/exquisito*”, se trata de unidades léxicas casi idénticas en forma, se escriben casi igual, se pronuncian casi igual, pero sus significados son diferentes.

Según la única acepción entregada por la RAE, *exquisito* como adjetivo hace referencia a algo “de singular y extraordinaria calidad, primor o gusto en su especie”. Esta definición pone de manifiesto una valoración fundamentalmente positiva. Por otro lado, *esquisito* dentro de sus múltiples acepciones hace referencia a un elemento fuera de lo común, anormal o extraño, mientras que *exquisito* se refiere a algo sabroso o a algo de calidad extraordinaria. Se infiere, entonces, que podría tratarse de un caso de transferencia cuyo origen podría residir en la confusión que se genera dada la similitud gráfica de ambos vocablos.

Perífrasis

Como afirma Aparecida (2005), lusohablantes aprendientes de español suelen practicar un uso no normado del gerundio en español. Esto se genera, entre otras causas, toda vez que no consiguen comprender cuándo usar el gerundio y cuándo usar el presente simple en español.

PRODUCCIÓN DE LA INFORMANTE	FORMA ACEPTADA EN ESPAÑOL	POSIBLE EXPLICACIÓN AL FENÓMENO
		CAUSA
<i>Siempre estoy queriendo hacer mucha cosa</i>	<i>Siempre quiero (tengo ganas de) hacer muchas cosas</i>	- Interferencia de la L2. - Hipergeneralización

En la ficha anterior se puede advertir que la informante en su producción no hizo uso de la forma normada de gerundio en español. En su producción hubo influencia de su

L2 portugués, ello se identifica al ver que utiliza la regla que conoce o la que infiere se asemeja al español. Para aclarar este punto, se presenta un ejemplo de la forma normada de gerundio en portugués:

Siempre estoy queriendo hacer mucha cosa

En la frase anterior se puede advertir el posible origen del error, y es que en portugués es considerado como gramaticalmente correcto el uso de gerundio en verbos que revelan sentimientos como, por ejemplo, *gustar* y *querer*. Así, el origen de esta confusión, según la propia informante, se debe a su exceso de confianza producto de que está consciente de las similitudes existentes entre portugués y español. Consecuentemente, su exceso de confianza sumado a su, inferimos, desconocimiento de la estructura correcta, hicieron que se limitara a recurrir a la transferencia del gerundio portugués de forma literal.

Confusión en el uso de los verbos Ser y Estar

Tanto en español como en portugués existen dos verbos copulativos principales: *Ser* y *Estar*. En la mayoría de los casos el uso de estos verbos es el mismo en ambas lenguas, siendo pocos, pero característicos en términos de significado los casos en los que difieren (Gargallo, 1993). Ilustramos este caso de interferencia en la ficha abajo:

PRODUCCIÓN DE LA INFORMANTE	FORMA ACEPTADA EN ESPAÑOL	POSIBLE EXPLICACIÓN AL FENÓMENO
		CAUSA
<i>Es prohibido fumar</i>	<i>Está prohibido fumar</i>	- Interferencia de la L2.

La principal diferencia entre el español y el portugués está en la interpretación del concepto de estado (*estar*) frente al concepto de esencia (*ser*). En este caso nos

enfrentamos, entonces, a una transferencia de la L2 producto del desconocimiento de la estructura correcta en la L3.

Continuando en la línea del análisis, en el siguiente apartado se exponen los comentarios realizados por la informante al ser consultada para entregar una evaluación de su propio desempeño en la elaboración de su producción oral. Sus comentarios se instalan como una aproximación para intentar explicar, bajo su propia perspectiva, cuáles fueron los elementos que consideró como un apoyo y cuáles se le representaron como un obstáculo en sus intentos por generar su producción oral.

4.6. Comentarios de la informante con respecto a su desempeño

Se presentan en esta sección los comentarios de la informante siguiendo el mismo orden que se dispuso para la presentación de las subcategorías del error mantenido a través de toda la investigación. Para cada subcategoría se presentan los comentarios y análisis de la informante.

Con respecto al ítem *Confusión en el uso de los verbos Ser y Estar*, la informante indicó que domina relativamente bien los usos de estos verbos. Este buen dominio se debe a su seguridad en el uso de los mismos no porque tengan un uso similar entre las lenguas, sino que porque sus diferencias le parecen muy bien establecidas y claras y, por lo tanto, relativamente fáciles de aplicar. Al respecto, profundiza además que, a su juicio, las dificultades en términos de forma y significado en el uso de los verbos antes mencionados fueron más profusas durante el tiempo en que se encontraba aprendiendo portugués como segunda lengua ya que al entrar en contacto con la tercera lengua, el español, las diferencias le parecieron menos imprecisas y, por lo tanto, más fáciles de asimilar. Con todo, se pudo distinguir en el corpus que, de todas formas, los errores perviven aún en el período en el que se encuentra aprendiendo español como tercera lengua. Sin embargo, como se pudo apreciar también en el análisis (ver secciones 4.1, 4.2, 4.3 y 4.4) estos

errores se manifestaron de diferente forma tanto en las interferencias derivadas de la L1 como en las interferencias derivadas de la L2.

Con respecto a los errores caracterizados como *Perífrasis*, la informante declara que en muchos de los casos (tanto de las interferencias derivadas de L1 como las derivadas de L2) no percibió que las producciones que generaba en L3 no estaban construidas bajo las normas de la lengua española. Entre las razones que esgrime para justificar su actuación mencionó el desconocimiento de cuáles eran las formas adecuadas para estructurar oralmente lo que quería expresar. Frente a este desconocimiento, y a la prisa que le suponía intentar desarrollar de forma oral lo que deseaba decir, solo atinó a utilizar las estructuras de las que sí piensa tenía un conocimiento acabado y de las que se sentía segura y luego solo las transfirió al español.

Como se mencionó y ejemplificó anteriormente (ver sección 4.5.3), el fenómeno de los *Falsos amigos* se da, en mayor o menor medida, en todas las lenguas, aunque su presencia podría advertirse de forma más abundante al estudiar lenguas cercanas en contacto. En general, en los casos categorizados como falsos amigos en esta investigación, la informante esgrimió que en diferentes momentos de su producción se vio sobrepasada por el desconocimiento que sabe posee de las acepciones de un número importante de unidades léxicas en español lo que repercutió, piensa, en la elaboración de su discurso haciendo confusa su comprensión. Esto ocurrió tanto en los casos de interferencia derivadas de la L1 como de la L2 (ver sección 4.5.3).

En los casos presentados como *Registro no apropiado a la situación*, se produjo una situación similar en términos de las razones que la informante señaló como el posible origen de sus confusiones al desarrollar sus producciones orales. Con respecto a su desempeño en este ítem, manifestó que la confusión producto del desconocimiento fue la causa principal de los errores cometidos, lo que se derivó principalmente en el uso de vocablos no adecuados al contexto que se estaba tratando.

Frente a su desempeño en el grupo de errores categorizado como *Cambios entre lexemas derivados de la misma raíz*, la informante indica que una confusión frecuente,

dentro de sus procesos de aprendizaje de la L2 y de la L3, se ha manifestado en la capacidad de utilizar de forma eficiente y apegada a la norma, por ejemplo, los adjetivos. También, es fruto de confusión para la informante las similitudes en forma y significado de muchos vocablos de uso común.

En *Lexemas con semas comunes, pero no intercambiables en el contexto* la informante indicó que siente que el dominio de vocabulario del que dispone para comunicarse en español es aún bastante reducido, aun cuando la cercanía que percibe entre italiano, portugués y español le ha ayudado a adquirirlo de forma sostenida en el tiempo forjando un aprendizaje continuo. La sutileza en este punto es que, si bien considera que a cada paso su conocimiento de vocabulario se amplifica, al mismo tiempo aprecia el surgimiento de dificultades al tratar de comprender y añadir a su vocabulario el amplio abanico de posibilidades semánticas que de un vocablo se derivan. El punto anterior induce al error de la aprendiente puesto que especula que una determinada definición puede valer para cualquier contexto.

A partir de los casos y las reflexiones presentadas en el capítulo destinado al análisis de los errores derivados de L1 y L2, (ver Capítulo 4), los errores de *Número* son de interesante estudio en términos, entre otros, de cómo se adquiere el vocabulario cuando las lenguas implicadas en el proceso de aprendizaje tienen formas de composición que son similares o iguales en la forma como en el significado.

A juicio de la informante, y en términos generales, las razones para intentar dilucidar por qué se han producido fallas en sus producciones orales en este ítem tienen relación con el desconocimiento u olvido del valor singular o plural de algunos vocablos y no a un problema de formación de palabras. Este desconocimiento, entonces, trae como consecuencia el recurrir, a modo de estrategia, a la traducción literal de términos de la lengua materna hacia la(s) lengua(s) extranjera(s).

En *Formaciones no legitimadas en español* la informante recurrió a procesos como el de sufijación aplicando las reglas de la lengua materna, creando así palabras ajenas a las normas lingüísticas. A través de consultas a la informante se pudo registrar

que durante su aprendizaje de portugués y luego de español utilizó frecuentemente la observación, principalmente de semejanzas, lo que la llevó a identificar desde las etapas iniciales de aprendizaje de estas lenguas las regularidades acortando su percepción de distancia entre las mismas.

En este último ítem, *Uso de un significante español próximo*, se produjeron a juicio de la informante complicaciones que se podrían clasificar como confusiones en la escritura de lexemas similares, que se pueden diferenciar sólo por una tilde y, en otros casos, por uno o más morfemas.

Se presentó aquí un panorama general de la visión que la informante de esta investigación tiene respecto de su desempeño y frente al hallazgo de las interferencias dentro de su producción oral. Ya se hizo referencia a la cercanía de las lenguas implicadas en este estudio (ver sección 2.6), cercanía que podría proporcionar una comprensión significativa de las lenguas que se aprenden y que permitiría, en consecuencia, que la aprendiente no haya iniciado su proceso de aprendizaje de español completamente desde cero (ver sección 2.1 y sección 3) y que pueda establecer ciertas conexiones, en la práctica equivocadas o no, al momento de producir su discurso.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las investigaciones que estudian la interferencia que dos lenguas pueden ejercer sobre el aprendizaje de una tercera remiten a los trabajos de Hammarberg (2001), Cenoz (2001), De Angelis & Selinker (2001) y Carvalho & Silva (2006). Sin embargo, este proyecto se separa, en diversos puntos, de los anteriores.

En primer lugar, las lenguas implicadas en esta investigación no son las mismas que las utilizadas en estudios anteriores, por el contrario, se buscó que todas las lenguas comprometidas tuvieran un origen común. En segundo lugar, el corpus utilizado se recolectó a partir de un discurso oral espontáneo e improvisado. En tercer lugar, el corpus es el producto de la producción oral de una informante única, dentro de un único período de aprendizaje de la aprendiente.

Algunos de los resultados y conclusiones extraídos de esta investigación, son coincidentes con lo expuesto por otros estudios. Si bien se genera coincidencia con otras investigaciones que han estudiado las interferencias léxicas, este estudio establece una diferencia ya que se limitó solo a ese ámbito, buscando analizar los errores a fondo tomando en consideración si las lenguas previas influyen de forma diferente respecto al tipo de error (forma y significado) en la producción de la tercera lengua. Siguiendo en esa línea de profundización, se enfatizó también en la búsqueda de las posibles causas que pudieron inducir al error.

A consecuencia de la importancia que tiene, a la hora de describir los errores léxicos, el intentar dilucidar cómo éstos afectan a las palabras y sus significados, esta investigación tomó en consideración la carencia de propuestas por medio de las cuales organizar los errores de acuerdo con su tipo, y causas que los originan, por ello se desarrolló un modelo de análisis que aportara a la consecución de esos objetivos. Por otro lado, se buscó que las actividades destinadas a estimular a la informante para producir su discurso se enmarcaran dentro de una aplicación acorde al contexto. Al tratarse, las

sesiones con la informante, de un taller de conversión en español cada sesión estuvo inmersa en un contexto marcado por la naturalidad que envuelve a una conversación natural y espontánea. En consecuencia, se intentó aplicar las actividades dentro de ese contexto de naturalidad con el fin de que la producción oral de la informante fuese lo más natural posible.

Repasamos los objetivos planteados para esta investigación destacando, primero, que este estudio pudo identificar los errores léxicos en la producción oral en L3 de una hablante trilingüe y atribuirlos a la interferencia de su L1 o de su L2. Por otro lado, también fue posible categorizar los errores encontrados bajo la taxonomía de errores propuesta. A partir de la categorización se pudo determinar la influencia de la L1 y de la L2 sobre la L3 según el tipo de error (forma y significado).

En líneas generales, si se tomara en cuenta solo la eficacia del proceso de comunicación, la presencia de errores no dificulta la comprensión general del mensaje. Si se considera que el estudio se basó en una producción oral, se intuye que en este punto estriba la carencia de investigaciones al respecto.

A través de la categorización de los errores se pudo constatar que los resultados de ambos grupos (italiano y portugués) son bastante similares en términos porcentuales. Sin embargo, el porcentaje de errores difiere en las categorías de forma y significado según se deriven de la primera o de la segunda lengua. En términos cuantitativos, los errores derivados de la lengua materna son más profusos en lo que se refiere a la categoría de significado y los derivados de segunda lengua en la categoría de forma, pero no con una diferencia abismante. Este resultado es coincidente con lo trazado por Hammarberg (2001) quien planteó que tanto la lengua materna como la segunda lengua interfieren en la producción de una tercera lengua, en donde la L1 ejercería influencia a nivel de significado y la L2 al nivel de la forma.

Como posible interpretación para este resultado, podríamos especular que resulta frecuente o, como un elemento eficiente para la aprendiente, acudir a la memorización de estructuras como estrategia de aprendizaje o de generación de contenido para materializar

sus producciones. Una de las causas que puede tener relación con que de la L1 se transfieran aquellas palabras con contenido léxico puede tener que ver con fallas en el conocimiento de la L2, ya que la aprendiente no está en condiciones de dominar un amplio repertorio de construcciones, lo que repercute en una mala elección al construir su producción oral. Por el contrario, en lo que se refiere al aspecto formal, el caso de la L2 como principal foco de interferencia en los errores sobre palabras funcionales puede tener relación con la memorización de estructuras de esa lengua, estructuras que son utilizadas como mecanismo para cumplir con la necesidad de formular o completar un discurso, pero sin necesariamente llegar a la comprensión de que los campos semánticos de esa L2 no siempre son iguales a los de la L3.

En conclusión, los datos que entrega esta investigación respecto a este punto indican que cada una de las lenguas aprendidas tendría un papel dentro del proceso de aprendizaje de la lengua meta de la aprendiente (en el caso de esta investigación de una tercera lengua), pero sería solo una de ellas la lengua que ejercería una mayor influencia al momento de producir su discurso en la tercera lengua.

Por otro lado, resultados generales de esta investigación arrojan que la mayor cantidad de errores se derivan de la segunda lengua de la informante. A propio juicio de la informante, uno de los criterios que condiciona este resultado es la conciencia de que con el tiempo va adquiriendo sobre la cercanía o la lejanía existente entre los códigos implicados. Al parecer, (así lo afirma, por lo menos, en la entrevista sociolingüística) a lo largo de su proceso de aprendizaje de lenguas la informante fue tomando conciencia de que ciertos elementos acercaban o distanciaban a su lengua materna (italiano) de la segunda (portugués) y de la tercera lengua (español). Producto de ello, alejó el uso del italiano como punto de referencia para su aprendizaje y posteriores producciones en español, de esta forma se explicaría la menor repercusión en términos cuantitativos de los casos de error derivados de la lengua materna. Con respecto a su segunda lengua, el portugués, indica que visualizó que su inteligibilidad a nivel escrito y oral con respecto al español era mucho mayor que respecto del italiano, lo que aumentó su apreciación de

semejanza y, de alguna forma, apuntó a ello como un elemento positivo y de apoyo para continuar con su proceso de aprendizaje de español.

Consecuentemente, con respecto a las subcategorías de errores, tanto en lo relacionado con los errores que se derivaron de la lengua materna como los que se derivaron de la segunda lengua que más ocurrencia tuvieron, se observó semejanza. Porcentualmente, ambos coinciden en las subcategorías que más frecuencia de error tienen y que, consecuentemente, corresponden a: las *formaciones no legitimadas en español*, los *lexemas con semas comunes, pero no intercambiables en el contexto* y, en un porcentaje mucho menor, los *falsos amigos*.

El alto porcentaje de errores relacionados con la subcategoría *formaciones no legitimadas en español*, se puede interpretar como el resultado de un proceso de creación de palabras por medio de la generalización de ciertas reglas o conocimientos derivados del aprendizaje de lenguas previas. Este proceso resulta rentable en términos de uso y aplicación en el aprendizaje de una nueva lengua, más aún a razón de la similitud de los vocablos implicados, tal como se presenta esta investigación.

Con respecto al resultado arrojado en la otra subcategoría con mayor aparición, *lexemas con semas comunes, pero no intercambiables en el contexto*, la interpretación que surge se relaciona con la dificultad para reconocer las diferencias entre vocablos cuando comparten ciertas características como rasgos semánticos comunes dadas las especificidades y restricciones de este campo. Situación similar se percibe en la subcategoría *falsos amigos*, en donde las similitudes gráficas o de pronunciación de las unidades léxicas casi idénticas que comparten las tres lenguas objeto de esta investigación, generan confusión o son desconocidas por la aprendiente.

En lo relativo a las causas que pudieron dar origen a los errores, a través del análisis del corpus se pudo constatar su heterogeneidad. En lo que respecta a este punto se puede subrayar que, tal como lo indicara Meara (1984), los modelos aplicados para el análisis del error y, en consecuencia, los estudios existentes sobre ellos son bastante restringidos puesto que, en su mayoría, su objetivo es estudiar el error en términos de su

aparición en las diferentes etapas de progreso del aprendizaje de un aprendiente sin averiguar sobre las causas que pudieron llevar a cometer esos errores. Fernández (1997) fue una pionera en el estudio acabado de las causas que pueden inducir al error y este estudio se basa en su taxonomía propuesta.

El análisis de las causas se realizó apoyado por la taxonomía de causas propuesta y por los datos que entregó la entrevista semiestructurada realizada a la informante. A partir de los datos obtenidos se pudo visualizar que, con generalidad y coincidiendo con lo planteado por Fernández (1997), un caso de error no siempre tendrá una única causa. Sin embargo, a pesar de la heterogeneidad señalada, se verificaron elementos frecuentes, entre ellos como una estrategia para generar contenido, la informante recurrió a la memorización de estructuras.

Otra de las causas observadas con generalidad se relaciona con la transferencia de palabras con contenido léxico de la lengua materna, lo que se vincula con fallas en el conocimiento de la L3, ya que como lengua en proceso de aprendizaje la aprendiente aún no domina un repertorio de construcciones amplio, lo que repercute en una mala elección al construir su producción oral. En lo que se refiere al aspecto formal, se observó a la L2 como foco de interferencia en palabras funcionales y se pudo inferir que el mecanismo al que recurre la informante se relaciona también con la memorización sin llegar a la comprensión de que los campos semánticos no siempre son iguales a los de la L3.

6. CONCLUSIONES

La presente investigación buscó determinar la ocurrencia de errores léxicos en la producción oral de una aprendiente de español como L3, en donde los errores léxicos se derivan de la influencia de su L1 y de su L2. Además, se buscó profundizar en una descripción mayor de estos errores léxicos mediante la utilización de diferentes categorizaciones que ayudaron a precisar diversos aspectos relacionados con la disposición de los mismos dentro del discurso.

La justificación para la realización de esta investigación estriba en la escasez de estudios sobre interferencia léxica y, en relación a ello, la escasez de estudios que involucren solo lenguas afines. Por otro lado, se presentan como escasas también las investigaciones que han buscado ahondar en las causas que pueden vincularse con la generación del error, más aún contando para ello con las perspectivas de la informante sobre su propio proceso de aprendizaje.

Tras la presentación de los resultados obtenidos y su discusión tomando en consideración la identificación, el posterior análisis de los errores léxicos y su adscripción a la influencia de la primera o de la segunda lengua de la informante, se ha prestado atención a las particularidades detectadas en dicho análisis de los errores, lo que ha permitido constatar las siguientes realidades:

- En relación a la elección de una informante única, se indica que esto se correspondió con lo complejo de la búsqueda de un mayor número de aprendientes de las lenguas implicadas (italiano, portugués y español) y, en sintonía con ello, de la dificultad para localizar aprendientes con ese perfil en Santiago de Chile, lugar donde se llevó a cabo el proceso de recolección del corpus.

- Es posible la clasificación de los errores bajo una nueva taxonomía tomando elementos de las propuestas hechas con anterioridad para ajustarla a los elementos que se pretenden estudiar.
- A través de la entrevista semiestructurada se pudo reafirmar que la informante de esta investigación ha adquirido su L2 y su L3 a través de un proceso de inmersión. La ocurrencia de errores léxicos en la producción oral de la informante revela la presencia de dificultades en el proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera, las que se han manifestado aún cuando el proceso de aprendizaje se ha desarrollado en una situación de inmersión y en un contexto en el que se puede utilizar cada lengua aprendida de forma habitual. Las dificultades de aprendizaje en general y de apropiación del léxico siguen presentes y ello pudo dar cabida a la similitud que se presentó tanto en la ocurrencia de forma como de significado derivados de la L1 y de la L2 de la informante. La razón de esta ocurrencia pudo estar dada por la similitud léxica existente entre las lenguas en estudio y por la sensación de cercanía entre ellas a la que hizo referencia la informante al ser consultada a través de la entrevista sociolingüística.
- Organizar las causas que podrían caracterizarse como el origen de cada error es complejo dada su versatilidad. Esta versatilidad ha quedado demostrada en el establecimiento de las diferentes taxonomías que hoy existen.
- Considerando el corpus en su conjunto, en general, los casos de error identificados no frenan la comprensión del mensaje.

6.1. Limitaciones del estudio

Una de las limitantes de este estudio gravita en que el corpus se obtuvo de la producción oral de una informante única lo que ciñó las interpretaciones de los resultados y, principalmente, restringió el llevar a cabo una generalización de los mismos o proporcionar una evaluación más afinada del fenómeno de la incidencia que las lenguas

previas pueden tener sobre el aprendizaje de una tercera lengua. En esa línea, se subraya como probable que durante el desarrollo de esta investigación no haya sido posible llegar a la observación de una diversidad de aspectos que también pudieron haber sido relevantes para establecer ciertas conclusiones. Las taxonomías propuestas abarcan solo una parte de los fenómenos que se podrían enmarcar como errores y sus consecuentes causas dentro de la producción oral en una tercera lengua de un hablante.

Durante los procesos de recolección y análisis del corpus y, para los objetivos planteados en esta investigación, se consideró como necesario confrontar la información y los análisis obtenidos con la informante, por lo que reclutarlos dentro de un mismo territorio se presentaba como un elemento fundamental. Consecuentemente, una de las limitantes en este estudio fue la imposibilidad de reclutar una diversidad de informantes con un perfil homogéneo en lo que se refiere a las lenguas implicadas y a la forma en que fueron aprendidas. Esto impide generalizar resultados, pero permite profundizar las observaciones. A partir de ello, se buscó compensar esa limitación con la entrega de datos originales para tratarlos en detalle. Consecuentemente, los datos e interpretaciones fueron corroborados y comparados con otras investigaciones de mayor alcance, tarea también complicada por las escasas referencias existentes con respecto al análisis de interferencias léxicas como consecuencia o producto de un proceso de aprendizaje de una tercera lengua. No obstante, esto no invalida los resultados de esta investigación ni llama a interpretarlos de algún modo en particular, más bien se ha utilizado para plantear nuestras conclusiones.

Existieron muchas dudas con respecto a cómo clasificar los errores. El proceso sostenido para vincularlos dentro de una taxonomía se dificultó debido a la diversidad de criterios que hasta ahora se han propuesto para llevar a adelante esa tarea y porque el error puede adscribirse a más de una categoría.

Resulta complejo adscribir una causa para cada error dado que un mismo error puede tener diferentes causas. En base a lo anterior, se pone de manifiesto la imposibilidad lógica de generalizar los resultados obtenidos de esta investigación. Con

todo, este paso es necesario para abordar el error de una forma más definida y favorecer su análisis y posterior búsqueda de procedimientos para su tratamiento si se demanda.

6.2. Sugerencias para estudios futuros

La presente investigación entrega información para seguir ampliando el conocimiento sobre los procesos que envuelven el aprendizaje de más de una lengua, con énfasis en el contexto de aprendizaje de lenguas cercanas.

Con relación a la elección de un estudio de caso y a la utilización de un corpus basado en la producción de una informante única se sugiere que estudios futuros amplíen el número de informantes, de modo que se diversifiquen los elementos a analizar permitiendo, en lo posible, establecer algunas generalizaciones. También se sugiere la observación del comportamiento léxico de aprendientes que inicien su proceso de aprendizaje de la L3 fuera de un contexto de inmersión como el que se presenta en esta investigación.

Por otro lado, en lo referente al análisis del léxico, se propone que futuros estudios extiendan sus observaciones hacia la comprensión de las estrategias implicadas en el desarrollo de las producciones de los aprendientes, es decir, poner énfasis en el conocimiento de los mecanismos que utilizan para hacer frente a sus dudas o a su falta de competencia en la lengua que aprenden. Esto significaría otra posibilidad de análisis frente a la búsqueda de ampliación de los análisis sobre el error.

6.3. Contribuciones del estudio

El estudio informado a través de esta tesis intentó contribuir a las reflexiones ya realizadas en torno al error como un elemento natural dentro del proceso de aprendizaje de lenguas. Bajo esa óptica, estudiar el error a partir de su posible origen, dentro de un

discurso elaborado de forma espontánea y natural, se espera constituya un aporte para, entre otros, manejar su aparición en beneficio de un aprendizaje progresivo y sin estancamientos.

En ese intento por estudiar el error desde su origen, se buscó adscribirlo dentro de una categoría determinada con el objeto de intentar interpretar las causas que pudieron darles origen. La interpretación de estas causas no se basó sólo en los datos y conclusiones proporcionadas por investigaciones anteriores, sino que también se tomó en consideración a la informante de este estudio y su contexto de aprendizaje descrito con datos concretos y en base a su propio punto de vista. La especificidad con la que fueron tratados los datos en este punto representan un lugar de diferenciación con respecto a la metodología aplicada por otras investigaciones, en las que para la obtención del corpus y para el análisis y discusión de los resultados no se tomó en consideración a los informantes con tanto cuidado como en el presente estudio.

Ampliando las posiciones ya mencionadas, la relevancia de este estudio se extiende si se considera el panorama actual de enseñanza y aprendizaje de lenguas en donde ya no se habla solo de una segunda lengua que se aprende, sino que también de una tercera, cuarta y más.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEXOPOULOU, A. 2010. *La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la enseñanza de Lenguas. 5(3): 1-6.

----- 2011. *El papel de la transferencia en los errores léxicos*. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada. 9(5): 27-36.

APARECIDA, D. C. 2005. *Diferencias de usos gramaticales entre español/portugués*. Madrid, Edinumen.

ARD, J. & HOMBURG, T. 1983. *Verification of language transfer*. En: *Language Transfer and Language Learning*. Newbury House, Rowley Mass. pp. 157-176

CALVI, M. V. 2004. *Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano*. Redele: Revista Electrónica de Didáctica ELE. (1):2.

CARVALHO, A. M. & SILVA, A. J. B. 2006. *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: The Case of Spanish-English Bilinguals' Acquisition of Portuguese*. Foreign Language Annals. 39(2): 185-202.

CENOZ, J. 2001. *The effect of linguistic distance, L2 status and age on crosslinguistic influence in third language acquisition*. En: Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U., editors, *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. Clevedon, Multilingual Matters. pp. 8–20.

----- 2003. *The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review*. International Journal of Bilingualism. 7(1): 71-87.

CENOZ, J., HUFEISEN, B. & JESSNER, U. (Eds.). 2001. *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Vol. 31. Clevedon, Multilingual Matters.

COOK, V. 2001. *Using the first language in the classroom*. Canadian Modern Language Review. 57(3): 402-423.

CORDER, S. P. 1967. *The significance of learner's errors*. IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. 5(4):161-170.

----- 1971. *Idiosyncratic dialects and error analysis*. IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. 9(2):147-160.

----- 1973. *Introducing applied linguistics*. Harmondsworth, UK.

----- 1981. *Error analysis and interlanguage*. Oxford, Oxford university press. Vol. 112.

CORPUS LINGUISTICO. 2016. Disponible en:
<https://www.4shared.com/office/fYECPI5Yee/Transcripcin-TESES.html>

- CORTÉS MORENO, M. 1999. *Adquisición de la entonación española por parte de hablantes nativos de chino*. Tesis doctoral. Barcelona, Universidad de Barcelona, Facultad de Pedagogía, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. 716p.
- DE ANGELIS, G. 2005. *Interlanguage transfer of function words*. *Language Learning*. (55)3: 379-414.
- . 2007. *Third or additional language acquisition*. Dublin, Ireland: Multilingual matters.
- DE ANGELIS, G., & DEWAELE, J. M. (Eds.). 2011. *New trends in crosslinguistic influence and multilingualism research*. Bristol, Multilingual matters.
- DE ANGELIS, G. & SELINKER, L. 2001. *Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind*. En: Cenoz, J. et al (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon, Multilingual Matters. pp. 42-58.
- DULAY, H. C., BURT, M. K. & KRASHEN, S. 1982. *Language two*. New York, Oxford University Press.
- DURÃO, A. B. D. A. B. 2004. *Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. Londrina, Eduel.
- . 2007. *La interlengua*. Madrid, Arco Libros.
- . 2008. *A transferência como fenômeno natural dos processos de interação lingüística entre falantes de línguas em contato. Reflexões sobre o Ensino das Línguas Estrangeiras*. Londrina, Moria. p.1-22.
- ECKE, P. 2001. *Lexical retrieval in a third language: Evidence from errors and tip-of-the-tongue states*. En: Cenoz, J. et al (Eds.) *Cross-linguistic aspects of L3 acquisition*. pp. 90-114. Cleveland, Multilingual Matters.
- ECKE, P. & HALL, C. J. 1998. *Tres niveles de la representación mental: Evidencia de errores léxicos en estudiantes de lenguas extranjeras*. *Estudios de Lingüística Aplicada*. (28): 15-26.
- ELLIS, R. 1994. *Language transfer. The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press.
- . 2008. *Investigating grammatical difficulty in second language learning: Implications for second language acquisition research and language testing*. *International Journal of Applied Linguistics*. 18(1): 4-22.
- FÆRCH, C., & KASPER, G. (Eds.). 1983. *Strategies in interlanguage communication*. Longman.
- FERNÁNDEZ, A. H. 2004. *Los errores lingüísticos*. Nau Llibres.
- FERNÁNDEZ, S. 1997. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Eldesa - Grupo Didascalía, S.A.

FRIES, C. 1945. *Teaching and learning English as a second language*. Ann Arbor, University of Michigan Press. 1(9):4.

GARCÍA YEBRA, V. 1997. *Ideas generales sobre la traducción, Teoría y práctica de la traducción*. Madrid, Editorial Gredos, S.A.

GARGALLO, I. S. 1993. *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el Marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid, Síntesis.

-----, 1999. *Lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Arco-Libros.

GONZÁLEZ, A. B. 1992. *El papel de la lengua materna en la enseñanza de una lengua extranjera*. En: ARZAMENDI, J., & ETXEBERRIA, F. Bilingüismo y adquisición de lenguas: actas del IX Congreso Nacional de AESLA/editors. AESLA-ren IX. Kongresu Nazionalaren aktak. Servicio de Publicaciones. pp. 161-170.

HAMEL, M. J., & MILICEVIC, J. 2007. Analyse d'erreurs lexicales d'apprenants du FLS: démarche empirique pour l'élaboration d'un dictionnaire d'apprentissage. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*. 10(1):25-45.

HAMMARBERG, B. 2001. *Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition*. En: CENOZ et al. (Eds.) *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon, Multilingual Matters. pp. 21-41.

HERWIG, A. 2001. *Plurilingual lexical organisation: Evidence from lexical processing in L1-L2-L3-L4 translation*. En: CENOZ et al. (Eds.) *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon, Multilingual Matters. pp. 115-137.

IGLESIAS, J. J. S. 2004. *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.

ILARI, R. & BASSO, R. 2006. *O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos*. São Paulo, Contexto.

JAIN, M.P. 1974. *Error Analysis: Source, Cause and Significance*. En: Richards, J. C. *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London, Longman. pp 189-215.

JAMES, C. 2013. *Errors in language learning and use: Exploring error analysis*. Routledge.

KELLERMAN, E. 1983. *Now you see it, now you don't*. En: *Language transfer in language learning*. Rowley, Newbury House. pp. 112-134

LADO, R. 1957. *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor, University of Michigan Press.

LARRINAGA, J. A. 2006. *Estudio de producciones escritas de los niveles intermedios a diferenciar: reflexiones sobre las propuestas y análisis formal*. En: Anales del IV Congreso Brasileño de Hispanistas. Rio de Janeiro, Brasil. pp. 464-470.

LLACH, M. D. P. A. 2011. *Lexical errors and accuracy in foreign language writing*. Multilingual Matters.

- MARTÍNEZ, I. P. 2003. *Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores*. Linred: Lingüística en la Red. Vol. 1, N° 5. <http://www2.uah.es/linred/articulos_pdf/LR_articulo_051120032.pdf> [Consulta: 20 de junio de 2016]
- MEARA, P. 1984. *The Study of Lexis in Interlanguage*. Interlanguage. Edinburgh, Edinburgh University Press
- MITCHELL, R. & MYLES, F. 2004. *Second language learning theories*. 2° ed. London, Hodder Arnold.
- NAVÉS, T., MIRALPEIX, I., & LUZ CELAYA, M. 2005. *Who transfers more... and what? Crosslinguistic influence in relation to school grade and language dominance in EFL*. International Journal of Multilingualism. 2(2): 113-134.
- ODLIN, T. 1989. *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge University Press.
- OLSSON, M. 1973. *The effects of different types of errors in the communication situation*. Errata: Papers in error analysis. Sweden, Gleerup. pp. 153-160.
- QUIÑONES, V. D. A. 2009. *El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas*. Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas. (5):1.
- REGUERA, A. 2008. *Metodología de la investigación lingüística. Prácticas de escritura*. Argentina, Brujas.
- RICHARDS, J. 1971. *Error analysis and second language strategies*. Language Sciences. pp. 27.
- RINGBOM, H. 1986. *Crosslinguistic influence and the foreign language learning process*. En: Sharwood Smith, M., & Kellerman, E. (Eds.) *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. New York, Pergamon Press. 150-162.
- , 2001. *Lexical transfer in L3 production*. Bilingual Education and Bilingualism. pp. 59-68.
- ROCA, M. S. 2005. *El fracaso en el aprendizaje de español como segunda lengua*. Frecuencia L, Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera. (29).
- SÁNCHEZ, L. 2015. *L2 activation and blending in third language acquisition: Evidence of crosslinguistic influence from the L2 in a longitudinal study on the acquisition of L3 English*. Bilingualism: Language and Cognition. 18(2):252- 269.
- SCHACHTER, J. 1974. *An error in error analysis*. Language learning. 24(2): 205-214.
- SELINKER, L. 1969. *Language transfer*. General linguistics. 9(2): 67.
- , 1972. *Interlanguage*. IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. 10(3):209-231.

TRAGER, G. L. 1949. *The field of linguistics* [Text]. *Studies in Linguistics. Occasional papers. I.* Oklahoma, Norman. pp. 34-51.

-----, 1952. *The field of linguistics*. Foreign Service Institute.

VÁZQUEZ, G. E. 1987. *Hacia una valoración positiva del concepto del error*. En: Actas de las Jornadas Internacionales del E-LE. Madrid, Ministerio de Cultura. pp. 151-162.

-----, 1991. *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Vol. 25. Switzerland, Peter Lang Pub Incorporated.

WEINREICH, 1953. *Languages in contact*. La Haya, Mouton.

WHITLEY, S. 2004. *Lexical errors and the acquisition of derivational morphology in Spanish*. *Hispania*, Washington. 87(1):163-173.

ANEXOS

ANEXO 1. Entrevista aplicada a la informante.

Entrevista sociolingüística

1. ¿En qué país naciste? (indica también ciudad)
2. ¿De qué nacionalidad son tus padres?
3. Profesión y estudios de tus padres.
4. ¿En qué lengua aprendiste a hablar?
5. ¿Qué lengua hablan tus padres entre ellos?
6. ¿Qué lengua hablas con tus padres?
7. ¿Qué lengua hablas con tus hermanos?
8. ¿Cómo mantienes el contacto con tus familiares y amigos en tu país de origen? teléfono, cartas, correo electrónico, otros (especifica).
9. ¿Cuál es tu nivel educacional?
10. ¿Dónde realizaste tus estudios obligatorios?
11. ¿Qué lengua o lenguas aprendiste en la etapa escolar?
12. ¿En qué lengua hablabas en la escuela con los maestros y con los compañeros, en la clase y fuera de ella?
13. Dejando fuera tu lengua materna ¿en qué idioma o idiomas te sientes más cómoda?
14. ¿A qué edad comenzaste a aprender/estudiar español?
15. ¿Tomaste clases de español antes de comenzar tu estancia en ese país?
16. ¿A qué edad comenzaste a aprender/estudiar portugués?
17. ¿Tomaste clases de portugués antes de comenzar tu estancia en ese país?
18. En el barrio ¿qué lengua hablas con las personas que conoces?
19. En el trabajo ¿qué lengua(s) habla(s) con tus compañeros?
20. ¿En qué lengua(s) habla(s) con tus amigos más cercanos?
21. ¿En qué lengua(s) lees los medios sociales?
22. ¿En qué lengua(s) lees un libro?
23. ¿Por qué te trasladaste a Brasil?
24. Aparte de Brasil, ¿viviste en algún otro país antes? ¿dónde? ¿cuánto tiempo?
25. ¿Estudiaste en Brasil? (estudios de cualquier tipo, no necesariamente relacionados con la lengua) ¿dónde? ¿cuánto tiempo?

26. ¿Visitaste países de habla hispana durante tu estadía en Brasil? ¿cuáles? ¿cuántas veces? ¿cuánto tiempo? ¿por qué?
27. En general, ¿cómo calificarías tu nivel de portugués antes de vivir en Brasil? ¿por qué?
28. Muy malo Malo Suficiente Bueno Muy bueno
29. En general, ¿cómo calificarías tu nivel de portugués en la actualidad? Fundamenta.
- Muy malo Malo Suficiente Bueno Muy bueno
30. En general, ¿cómo calificarías tu nivel de español en la actualidad? Fundamenta.
- Muy malo Malo Suficiente Bueno Muy bueno
31. ¿Con qué frecuencia hablas español?
32. En general, ¿tienes más amigos que hablan portugués o español?
33. ¿Te sientes más a gusto con la cultura hispánica o con la brasileña?
34. ¿Te sientes más cómoda hablando español o portugués?
35. ¿Puedes fundamentar tu respuesta a la pregunta anterior? ¿por qué te sientes más cómoda hablando portugués o español, o por qué no tienes preferencia?
36. ¿Cuál es la lengua materna de la mayoría de esas personas?
37. ¿Cómo conociste a la mayoría de esas personas? amigos en común, trabajo, vecinos, otros.
38. ¿Escuchas música en español?
39. ¿Ves programas de televisión en español?
40. ¿Escucha programas de radio en español?
41. ¿Lee alguna vez periódicos, revistas o libros en español? Si no escuchas música ni programas de radio, ni lees periódicos, revistas o libros en español, ni ves programas de televisión en español, indica por qué.
42. ¿Crees que tu competencia lingüística en portugués ha cambiado desde que llegaste a Chile?
43. ¿Usas más o menos el portugués desde que llegaste a Chile?
44. ¿Te sientes incómoda cuando hablas español con una persona que no sabe portugués?
45. ¿También Te sientes incómodo cuando habla español con alguien que, como usted, vivió en Brasil un tiempo prolongado?
46. ¿Piensas que eres igual de competente en español que en portugués?

ANEXO 2. Actividades para estimular la producción oral de la informante.

1. Personajes para crear/contar historias.

- Para cada historia escoge como mínimo 3 personajes.



2. ¿Qué tipo de viajero eres?



1. ¿Te gusta viajar?
2. ¿Qué significa para ti viajar?
3. ¿Cuáles son las ventajas y los inconvenientes de viajar?
4. ¿Crees que viajar es una forma de educación?
5. ¿Piensas que has viajado mucho o no lo suficiente?
6. ¿Te gustaría poder viajar más?
7. ¿A qué lugares has viajado?
8. ¿Cuál es el último viaje que has hecho?
9. ¿Recuerdas tu primer viaje?
10. ¿Cuál es el mejor viaje que has realizado?
11. ¿Y el peor?
12. Si pudieras, ¿a qué lugar del mundo te gustaría viajar?
13. ¿Cuál es el viaje más largo que has hecho?
14. ¿Te gusta o te gustaría viajar solo?
15. ¿Qué es lo mejor de viajar solo?
16. ¿Con quién prefieres viajar?
17. ¿Qué cosas buenas tiene viajar en grupo?
18. ¿En qué estación prefieres viajar?
19. ¿Qué ventajas tiene viajar en verano o en invierno?
20. ¿Cuál es tu medio de transporte preferido a la hora de viajar?
21. ¿Has estado alguna vez en una situación desagradable cuando viajabas?
22. ¿Alguna vez te ha ocurrido algo muy divertido viajando?
23. ¿Te consideras un mochilero o prefieres viajar con algún que otro lujo?
24. ¿Prefieres planear tu viaje o contratar tours organizados?
25. Según tú, ¿cuántas formas diferentes de viajar existen?
26. ¿Has pensado alguna vez en viajar sin billete de vuelta?
27. ¿Has tenido que viajar por trabajo alguna vez?
28. ¿Te gustaría tener que viajar por trabajo? ¿Por qué sí o no?
29. ¿Hay algunos lugares que no visitarías nunca?
30. ¿Qué lugar recomendarías visitar? ¿Por qué?

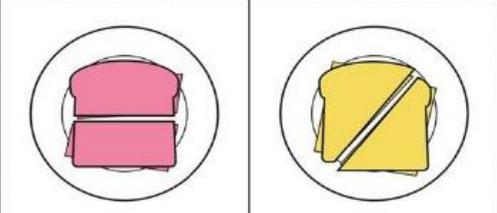
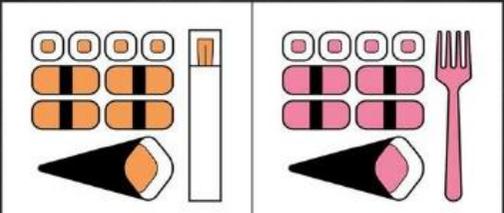
3. ¿Estás de acuerdo con esta cita?, ¿por qué?

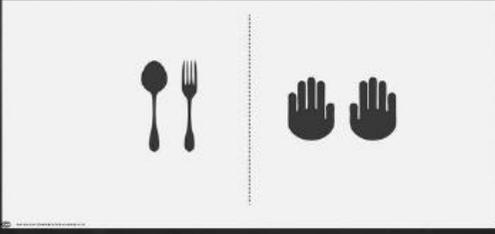
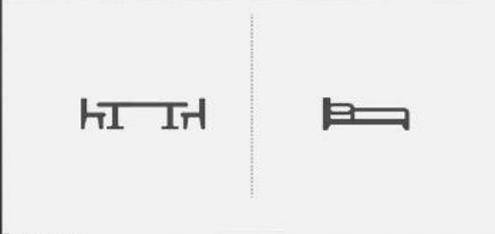
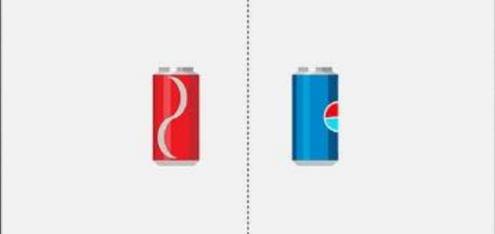
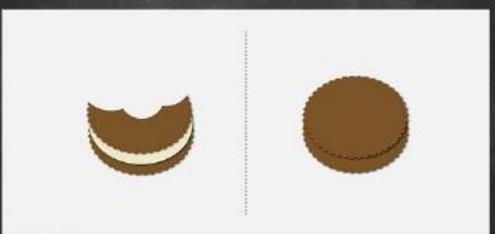
“A los veinte años un hombre es un pavo real. A los treinta, un león. A los cuarenta, un camello. A los cincuenta, una serpiente. A los sesenta, un perro. A los setenta, un mono. A los ochenta, nada.”
(*Baltasar Gracián*)

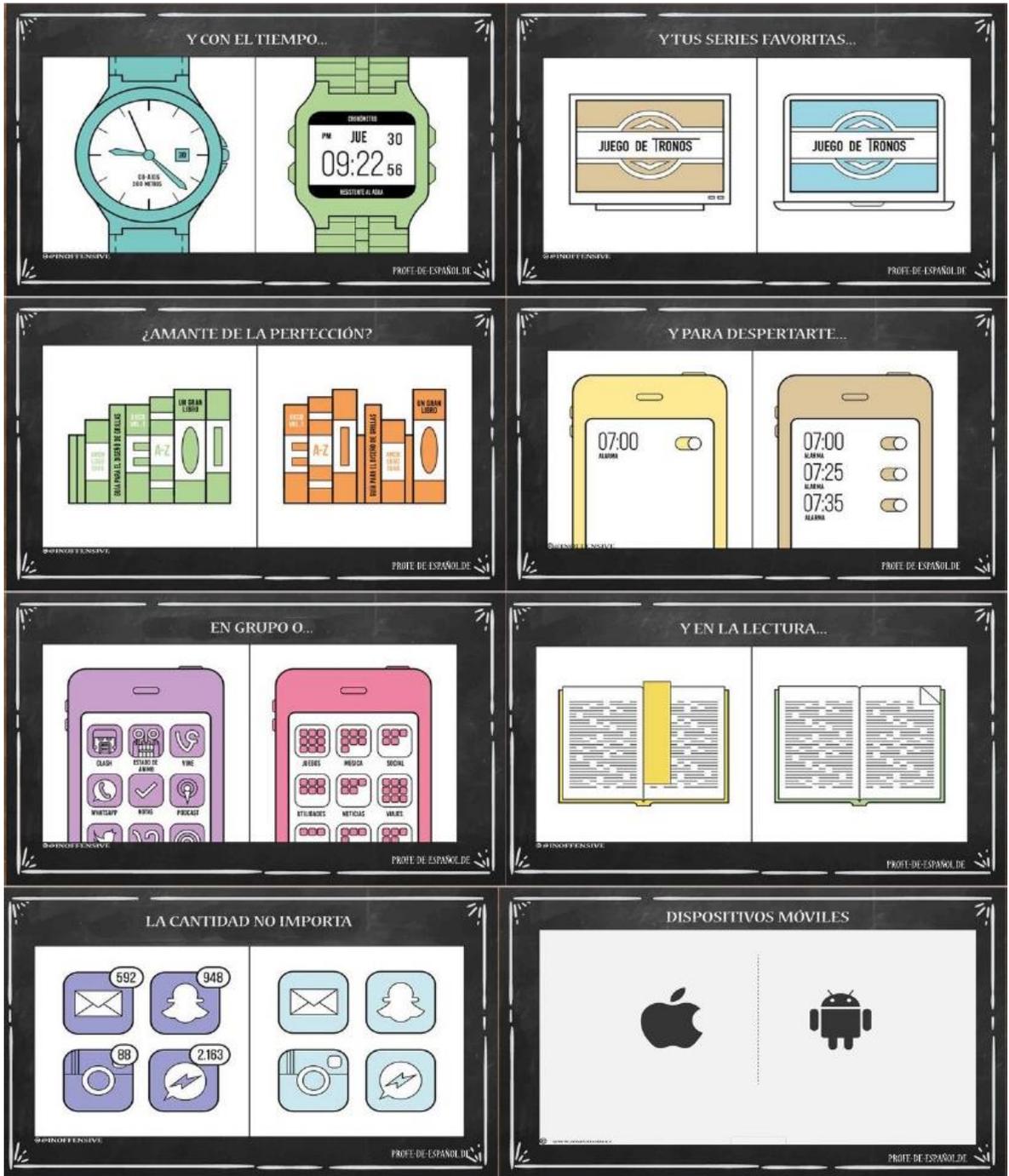
- 1.- Bajo tu punto de vista ¿qué etapas constituyen la vida de una persona?, ¿cuándo comienzan y cuándo acaban?
- 2.- Con el paso del tiempo, ¿piensas que cambiaste mucho?, ¿en qué aspectos cambiaste más? (física, psicológicamente).
- 3.- ¿Y cómo eras en tu adolescencia? Me refiero a tu forma de pensar.
- 4.- ¿Qué cambios te gustaría evitar?

4. ¿Qué tipo de persona eres?

- Objetivos: argumentar, plantear, contestar preguntas que demanden detalles y preguntas sobre tus gustos.

<p>CON LAS TOSTADAS...</p>  <p>PROFE DE ESPAÑOL DE</p>	<p>SUSHI</p>  <p>PROFE DE ESPAÑOL DE</p>
<p>SALSAS</p>  <p>PROFE DE ESPAÑOL DE</p>	<p>LA PIZZA</p>  <p>PROFE DE ESPAÑOL DE</p>
<p>PATATAS / PAPAS FRITAS</p>  <p>PROFE DE ESPAÑOL DE</p>	<p>INFUSIONES</p>  <p>PROFE DE ESPAÑOL DE</p>
<p>HAMBURGUESAS</p>  <p>PROFE DE ESPAÑOL DE</p>	<p>ENGORDAR / ADELGAZAR</p>  <p>PROFE DE ESPAÑOL DE</p>

<p>¿CÓMO COMES?</p>  <p>PROFE DE ESPAÑOL.DE</p>	<p>CHOCOLATES</p>  <p>PROFE DE ESPAÑOL.DE</p>
<p>CENA</p>  <p>PROFE DE ESPAÑOL.DE</p>	<p>BEBIDAS REFRESCANTES</p>  <p>PROFE DE ESPAÑOL.DE</p>
<p>ALCOHOL</p>  <p>PROFE DE ESPAÑOL.DE</p>	<p>A LA HORA DE PAGAR...</p>  <p>PROFE DE ESPAÑOL.DE</p>
<p>Y CON LAS GALLETAS...</p>  <p>PROFE DE ESPAÑOL.DE</p>	<p>LA CUENTA</p>  <p>PROFE DE ESPAÑOL.DE</p>



5. El juego de los dados

- Tira los dados 5 veces y según las imágenes que aparezcan cuenta alguna anécdota o historia.

