

El tipo de tarea como factor de influencia interlingüística en el proceso de adquisición de español como tercera lengua o adicional

The type of task as a factor of cross-linguistic influence in Spanish as a third or additional language acquisition process

Anna Doquin de Saint-Preux

Universidad Nebrija
España

Mercedes Pizarro Carmona

Universidad Nebrija
España

ONOMÁZEIN 54 (diciembre de 2021): 41-71

DOI: 10.7764/onomazein.54.03

ISSN: 0718-5758



Anna Doquin de Saint-Preux: Departamento de Lenguas Aplicadas, Facultad de Educación, Universidad Nebrija, España. | E-mail: adoquins@nebrija.es

Mercedes Pizarro Carmona: Departamento de Lenguas Aplicadas, Facultad de Educación, Universidad Nebrija, España. | E-mail: mercedes_pizarro@yahoo.com

Fecha de recepción: marzo de 2019

Fecha de aceptación: octubre de 2019

Resumen

Este artículo examina el papel que el tipo de tarea o discurso puede ejercer como factor de influencia interlingüística a nivel léxico en el proceso de adquisición de español de aprendices plurilingües. El estudio se basó en el análisis de errores a partir de un corpus oral estructurado en torno a dos tipos de tareas de expresión e interacción orales, con y sin preparación previas: un coloquio y una entrevista. La selección de estas dos tareas estuvo determinada por el grado de formalidad e informalidad, la complejidad de la tarea y la disponibilidad de tiempo en la preparación de los discursos. Los resultados muestran que entre uno u otro tipo de tarea o discurso producido existen variaciones con respecto al balance total de errores léxicos, el tipo de error léxico, la lengua fuente del error, pero no tanto en el tipo de error interlingüístico. Ello permite concluir que el tipo de tarea o discurso determina la aparición de errores por influencia interlingüística, por lo que podría considerarse como factor de influencia interlingüística y posible causa de su aparición.

Palabras clave: influencia interlingüística; transferencia léxica; adquisición de terceras lenguas; multilingüismo; producción oral; tipo de tarea o discurso.

Abstract

This article examines the role that the type of task can exert as cross-linguistic influence factor at the lexical level in the Spanish acquisition process of multilingual learners. The study was based on the analysis of errors from an oral corpus structured around two types of oral interaction and expression tasks: a colloquium and an interview, with and without previous preparation. The selection of these two tasks was determined by the degree of formality and informality, the complexity of the task and the availability of time in the preparation of the speeches. The findings show that between one or another task type, there are variations with respect to the total balance of lexical errors, the type of lexical error, the source language of the error, but not so much in the type of interlinguistic error. This allows to conclude that the type of task or discourse determines the appearance of errors due to interlinguistic influence; therefore, it could be considered as a factor of interlinguistic influence and possible cause of its appearance.

Keywords: cross-linguistic influence; lexical transfer; third language acquisition; multilingualism; oral production; task type.

1. Introducción

Durante las últimas décadas, diversos estudios empíricos en el área de adquisición de terceras lenguas o adicionales (ATL) han constatado la importancia de la influencia interlingüística en los individuos plurilingües. Pero también del papel primordial que ejercen diversos factores que interactúan con ella: la similitud formal entre las lenguas en contacto, la percepción de proximidad de estas, el contexto (frecuencia y uso reciente de la lengua, tipo de tarea, relación entre los interlocutores y lengua de relación establecida...), etc. Las investigaciones, no obstante, que contemplan la intervención del factor *tipo de tarea o discurso* no son muy profusas, menos aún en español como lengua objeto de estudio (LO), escasas en español como tercera lengua o lengua adicional (EL3) y más aún, si cabe, en entornos multilingües como el que aquí se presenta. Existe por tanto un ámbito de investigación en el que explorar y aportar datos empíricos relativos a los fenómenos de influencia interlingüística en el nivel léxico, considerando el papel que el factor tipo de tarea puede ejercer en este fenómeno y entorno.

En este sentido, este artículo presenta un estudio que examina el papel que el tipo de tarea o discurso puede ejercer como factor de influencia interlingüística a nivel léxico durante el proceso de adquisición de español en aprendices plurilingües. El estudio se basó en el análisis de errores a partir de un corpus oral estructurado en torno a dos tipos de tareas de expresión e interacción orales, con y sin preparación previas: un coloquio y una entrevista. Asimismo, tomando como referencia estudios previos, la presente investigación se aborda desde tres perspectivas: por un lado, desde el grado de informalidad y formalidad o el grado de atención consciente que requieren los dos tipos de discurso o tareas que se propusieron; por otro lado, la diferente complejidad cognitiva que representa la elaboración de dos diferentes tipos de discurso; finalmente, la disponibilidad de tiempo en la preparación de ambas tareas.

2. El tipo de tarea o discurso como factor de influencia en la producción lingüística

Los estudios sobre cómo influye esta variable sobre el discurso de sujetos plurilingües, como se ha señalado, no son muy numerosos. No obstante, algunos trabajos han puesto de manifiesto que el tipo de tarea puede repercutir en producción lingüística. Murphy (2003), considerándolo un factor contextual, señala que esta variable puede ser contemplada desde diversas perspectivas: sociolingüística, cuando determina un entorno como monolingüe frente a bilingüe o multilingüe; desde una perspectiva pragmática, entendido como el nivel de formalidad o informalidad de una situación; o desde una perspectiva empírica en relación con la producción que se realiza en cada tarea y las necesidades cognitivas que se requieren. Se reseñan a continuación algunos trabajos tenidos en cuenta que contemplan estas perspectivas.

El estudio de Dewaele (2001), centrado en el análisis de errores de creación léxica en dos tipos de tareas diferentes (una conversación espontánea y un examen oral), considera que

el distinto grado de formalidad que implica cada una de ellas puede afectar a la influencia interlingüística. La tarea formal de su experimento afectó al menor número de cambios de código e igualmente las creaciones léxicas fueron menos numerosas. Por otro lado, otra de las cuestiones que señala este autor como elemento diferenciador entre tareas es el grado de fluidez, ya que las tareas llevadas a cabo durante el examen, en situación formal, supusieron una ralentización del discurso, presumiblemente por el aumento de la actividad de monitorización.

En su explicación Dewaele remite al modelo *language mode continuum* de Grosjean (2001): “Language mode is the state of activation of the bilingual’s languages and language processing mechanisms at a given point in time”¹ (Grosjean, 2001: 3). Según este modelo, todas las lenguas estarían activadas, pero en mayor o menor medida (modo monolingüe, bilingüe o trilingüe) según la selección que el hablante elija, esto es, estará más o menos activa en función de la posición en el *continuum mode language*. Por otro lado, diversos factores (nivel de dominio, hábitos a mezclar las lenguas, presencia de monolingües, grado de formalidad, etc.) podrían influir en este “modo de lengua”. Según el autor, el carácter evaluativo de la tarea hizo probablemente que los aprendices consideraran que se penalizaría la intrusión de otra lengua que no fuera la LO, por lo que se optó por el modo monolingüe en la tarea formal, reduciéndose el número de cambios de código por la menor activación de las otras lenguas.

En el área de español como lengua extranjera (ELE), diversos estudios se han centrado también en explorar el papel que el tipo de tarea tiene en la aparición de errores.

Kovač (2011) plantea en su estudio cómo el tipo de tarea puede influir en la aparición de una categoría específica de error y arrojar diferentes resultados en cuanto a errores, según el tipo de tarea. Su estudio fue realizado con 101 estudiantes de ingeniería en Croacia cuya L1 era el croata y su L2 era inglés, quienes tuvieron que resolver varios tipos de tareas descriptivas y narrativas. El análisis mostró que la tarea narrativa dio lugar a una proporción más alta de errores sintácticos comparada con las otras tareas. Sus explicaciones apuntan a que las tareas narrativas representarían un mayor grado de dificultad y requerirían más recursos lingüísticos que la otra tarea de carácter descriptivo que analizó. De esta forma, la autora concluye que lo limitado de los recursos atencionales y el insuficiente conocimiento de los aprendices trajo como consecuencia un aumento de errores en las producciones orales de estos aprendices en la tarea narrativa.

Palapanidi y Mavrou (2014) realizaron un estudio para examinar la influencia del tipo de tarea en la fluidez y la exactitud léxica de la producción escrita de un grupo de 47 aprendices uni-

1 Traducción de la autora: “El *modo de lengua* es el estado de activación de las lenguas en bilingües y los mecanismos de procesamiento de la lengua en un momento dado”.

versitarios griegos de ELE con un nivel de dominio B2, así como de la posible interacción entre ellas dentro del mismo tipo de tarea. Dos tipos de tareas emplearon: narración y argumentación. Sus resultados mostraron que los diferentes tipos de discurso influyen tanto en la fluidez como en la exactitud léxica. Concretamente, el estudio mostró que la tarea que supuso un mayor grado de complejidad cognitiva, la narrativa, presentó mayor fluidez que la argumentativa, aunque no ocurrió lo mismo respecto al número de errores léxicos cometidos. En este caso fue en la tarea argumentativa donde los informantes consiguieron un grado más elevado de exactitud léxica. Los resultados se explicaron desde la teoría del procesamiento de la información en el aprendizaje de LE, *modelo de la capacidad limitada de atención de Skehan*, y la *hipótesis de cognición de Robinson*. De acuerdo con el primer modelo, los aprendientes de una LE no pueden atender de igual manera a todas las dimensiones de la lengua debido a su capacidad limitada de atención, por lo que la selección del aspecto al que decidan dar prioridad (procesamiento de la forma o significado) determinará su actuación. Por otro lado, según la *hipótesis de cognición de Robinson* se podría establecer una gradación de tareas en función de sus requerimientos cognitivos. Las autoras concluyen que las dos tareas de su experimento implican, consecuentemente, grados distintos de requerimiento cognitivo.

Con respecto a la disponibilidad de tiempo y su influencia en la elaboración del discurso o tarea, Doquin y Sáez (2014) llevaron a cabo un estudio cuyo objetivo fue observar si la monitorización del discurso (Krashen, 1977) podía influir en la producción de un tipo concreto de error (gramatical) y, consiguientemente, si ello afectaría directamente a las características de su interlengua. Sus resultados difieren de los de otros estudios ya que no encontraron diferencias significativas en la producción de errores entre los dos tipos de tareas, contradiciendo la teoría de Krashen. Las autoras concluyen que la disponibilidad o no de tiempo no contribuye a la corrección del discurso; por ello, consideran que sería necesario encontrar otras vías para interferir en los procesos cognitivos que conduzcan a los aprendices a mejorar la precisión en su discurso.

Teniendo en cuenta todos estos hallazgos, el presente estudio estableció entre sus objetivos: evidenciar la influencia interlingüística, determinar la LF desde la que opera y considerar si, entre otras causas que afectan al fenómeno (Pizarro, 2017), podría encontrarse el factor tipo de tarea o discurso. Este artículo se centra en el impacto que este factor puede representar en la influencia interlingüística en el proceso de adquisición de español como tercera lengua o lengua adicional.

3. Metodología

La investigación se basó en el análisis de errores y de la interlengua en el nivel léxico de un corpus compuesto por las producciones orales de aprendices adultos plurilingües de español en un contexto internacional y multilingüe. Constituye un estudio de caso de base cualitativa, producto de una detallada descripción del caso en cuestión y de su contexto, que intenta

entender en profundidad el complejo fenómeno de la influencia interlingüística. Por ello, se aplicó un muestreo no probabilístico intencional y se seleccionaron cuatro participantes plurilingües que compartían ciertas características.

3.1. Participantes y contexto de intervención

Los informantes seleccionados corresponden a los participantes que conformaron el grupo *Mesa de conversación de nivel A2 y más (Table de conversation niveau A2 et plus)* de los cursos de formación lingüística de las instituciones de la UE en Bruselas (Bélgica). El grupo de conversación corresponde al nivel A2-B1, según el resultado de los test de clasificación realizados previamente por el centro de formación y de acuerdo con los descriptores de los niveles de referencia del *Marco común europeo de referencia (MCER)*.

Participaron cuatro sujetos adultos, de distinta nacionalidad: inglesa, alemana, francesa y polaca. Todos ellos empleados de las instituciones de la UE (IOA)², con estudios superiores y cuyas L1 son: inglés, alemán, francés y polaco. Sus L2 comunes son inglés y francés. El francés es la L2 del informante de nacionalidad inglesa y el inglés la de todos los demás. La tabla 1 recoge sus perfiles lingüísticos.

TABLA 1

Perfil lingüístico

| DATOS / INFORMANTES | INFORM. 1 | INFORM. 2 | INFORM. 3 | INFORM. 4 |
|---|---|--|-------------------------------|--|
| LENGUA 1/ L-MATERNA | Inglés | Alemán | Francés | Polaco |
| OTRAS LENGUAS/L2/L3/L4/L5... (SEGÚN NIVEL DE DOMINIO) | Francés Español Portugués Italiano Alemán | Francés Inglés Español Holandés | Inglés Español Holandés | Francés Inglés Alemán Español Ruso |
| LENGUA EN LA QUE SE SIENTE MÁS CÓMODO APARTE DE LA L1/LM | Francés | Francés | Inglés | Francés |

El estudio cuenta por tanto con sujetos plurilingües para los que el español es en todos los casos la L3 o L_n que adquieren. Además, se encuentran vinculados a un contexto multilingüe como es Bélgica, territorio con tres lenguas oficiales (francés, neerlandés y alemán) e internacional, pues Bruselas es una ciudad en la que coexisten, además del francés y el neerlandés.

2 IOA: sigla con la que se denomina a las instituciones, organismos y agencias que forman parte de las instituciones de la Unión Europea.

dés, lenguas oficiales en el territorio, numerosas lenguas de herencia de las comunidades de migrantes residentes. A ello se suma el entorno profesional de las instituciones de la EU donde los informantes trabajan y en el que dos lenguas vehiculares se emplean: inglés, especialmente, y francés.

3.2. Instrumentos de recogida de datos

En coherencia con el diseño de la investigación de este estudio, descriptivo focalizado, se seleccionaron tres tipos de instrumentos: un cuestionario sociopsicolingüístico y dos tipos de tareas de expresión e interacción orales, un coloquio y una entrevista, que permitieran obtener muestras representativas de las producciones orales de los aprendices de EL3.

El primero se concibió para indagar en las variables individuales de los informantes. Se encuentra dividido en tres apartados: información biográfica; perfil sociolingüístico, para explorar los usos que los informantes hacen de sus lenguas, y perfil psicolingüístico, con el fin de indagar en las percepciones sobre la proximidad de las lenguas conocidas y sobre el error, siendo esta última cuestión también contrastada durante una de las tareas orales.

En lo que concierne al otro instrumento de recogida de datos, el estudio se sirvió de dos tareas de expresión e interacción orales: un coloquio y una entrevista, con y sin preparación previa respectivamente y para las que se emplearon diversos materiales didácticos que pueden consultarse en el anexo. Se detallan a continuación las tareas, dado el interés que representan para el estudio.

3.2.1. Coloquio-debate

Esta tarea de interacción oral se desarrolló durante todo el tiempo de la sesión de clase y fue realizada con preparación previa. El profesor/investigador facilitó los días anteriores a la sesión diversos materiales didácticos (ver anexo) para preparar la discusión. El objetivo de estas actividades estuvo encaminado a activar o familiarizarles con el vocabulario del tema que se discutiría: *Los problemas medioambientales, desastres naturales y las reivindicaciones de los ciudadanos y de las organizaciones ecologistas: problemas y soluciones.*

En cuanto al papel de los participantes en este tipo de tarea de interacción oral, debían poner en marcha todo un abanico de técnicas argumentativas: opinar, ejemplificar, argumentar, rebatir..., en definitiva, dar su punto de vista. No obstante, sus opiniones fueron precedidas por una breve actividad de exposición. Antes de comenzar la discusión, como se ha señalado anteriormente, los participantes tuvieron que presentar y explicar el tema del material didáctico que les había correspondido y que abordaba aspectos diferentes del tema de la sesión. Así, la tarea contó con una parte de exposición y posteriormente de interacción orales. Por su parte, el profesor/investigador, en esta ocasión en el papel de moderador, actuó sin involucrarse en el debate, se limitó a facilitar los turnos y asegurar que todos los participantes intervinieran

aproximadamente con los mismos tiempos. No se suministró en ningún momento corrección de errores durante el desarrollo de la tarea.

3.2.2. Entrevistas

El otro instrumento de recogida de datos del que se sirvió el estudio fue una entrevista, sin preparación previa, que se estructuró en tres partes: (a) breve intercambio sobre cuestiones relacionadas con el cuestionario sociopsicolingüístico, en concreto las relacionadas con su percepción sobre el error; (b) descripción por parte del informante de una imagen y breve comentario con el entrevistador sobre el tema de esta (ver anexo); (c) breve conversación sobre los problemas más importantes de su país de origen (ver anexo). Los temas, tanto de las imágenes como del tema de conversación, que se propusieron para la entrevista fueron los mismos para todos los participantes. Y forman parte de los contenidos programados para el nivel 4 (nivel B1 del MCER) de los cursos de formación lingüística que se ofrecen en las instituciones de la UE.

Las entrevistas tuvieron lugar en un contexto académico ya que se realizaron en las instalaciones que la Comisión Europea posee para la formación lingüística de sus empleados, durante las sesiones de curso, en el caso del coloquio debate, y en los minutos previos a la sesión, en el caso de las entrevistas. La moderadora del coloquio y la entrevistadora fue la investigadora de este estudio.

3.2.3. Tratamiento y procesamiento de los datos

El proceso de obtención de muestras a partir de las tareas orales descritas fue grabado y transcrito, y estas constituyeron el corpus de producciones orales que posteriormente se analizaron. Las grabaciones para ambos tipos de interacción oral fueron compiladas en archivos en formato *MPEG-4*. El estudio cuenta, por un lado, con una grabación de aproximadamente cincuenta minutos del coloquio y, por otro, con cuatro entrevistas de aproximadamente quince minutos. No se produjeron ni efectuaron cortes. Las transcripciones de las grabaciones se realizaron mediante el sistema de transcripción propuesto en el proyecto *PRESEEA (Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América)*³.

Para el estudio del corpus se consideró el análisis de errores como una opción coherente con los objetivos. Como criterio se tomó en cuenta la taxonomía de Rigbom (2001), que establece dos categorías de errores léxicos: errores léxicos basados en la transferencia de la forma y basados en la transferencia de significado (*lexical transfer error: form versus meaning*). Por el interés de esta investigación en la transferencia, se tuvo en cuenta el criterio

3 Las marcas y etiquetas mínimas obligatorias del proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América *PRESEEA* se encuentran disponibles en www.linguas.net/preseea.

etiológico y los tipos de error interlingual e intralingual y la categoría de errores léxicos de las taxonomías de Vázquez (1991, 1999) y Fernández (1997) respectivamente. Con respecto a estos últimos, se consideraron como errores léxicos basados en la forma aquellos relacionados con cuestiones gramaticales, morfológicas de género y número, según la taxonomía propuesta por Fernández (1991), ya que, en algunos casos, esos errores, además de afectar a la forma de las palabras, podrían deberse a transferencias de las lenguas ya adquiridas. Igualmente se han considerado los errores semánticos del tipo perífrasis, de acuerdo con su clasificación, ya que estos errores podrían explicarse como estrategia utilizada por los aprendices de niveles bajos.

La clasificación según el tipo de error léxico que se propuso en este estudio quedó como sigue:

- Errores basados en la forma: cambio de código (*dire-decir-FR⁴, rapidità-rapidez-ITA⁵, generation-generación, so-entonces-ING⁶*), falso cognado o falso amigo (**se realizar-darse cuenta-ING*), híbridos o construcciones creativas (*abellas-abeilles-FR/abejas, bencina-benzine-HOL⁷/gasolina*), malapropismos o uso de significante próximo (*el problema que haré*, en lugar de *habrá* por la proximidad entre *haber/hacer*), errores fonológicos (*experen[z]ia-esperien[ž]a-ITA*), errores gramaticales (la gente *no *saben nada*), ausencia o supresión de forma léxica (*Ø Ambientalistas tienen sus sospechas*), errores morfológicos de género y número (*las coches-les voitures-sustantivo femenino-FR*).
- Errores basados en el significado: calcos (*la gente *haces mucho más atención-faire attention-FR-la gente presta mucha más atención*), extensiones semánticas (*para los niños-pour les enfants (FR)*, en lugar de *para los hijos*), perífrasis (*que vienen de la parte sobre la calle-que viene del suelo*), cambios entre lexemas derivados de una misma raíz (*el ganadero intensivo-la ganadería intensiva*), formas con significación cercana en otros contextos - formas no intercambiables en todos los contextos (*el solo problema-le seul problème (FR) el único problema*), selección errónea o inapropiada (*produce su mismo carbón*, en vez de *su propio carbón*).

En la tabla 2 se muestra un ejemplo de la tabla de presentación general de errores que se empleó en la descripción de estos, diferenciando entre errores léxicos basados en la forma / en el significado y tipo de error léxico.

4 FR (francés)

5 ITA (italiano)

6 ING (inglés)

7 HOL (holandés)

TABLA 2

Ejemplo de tabla de presentación general de errores

| INTERL. | FREC. | CRIT. LING. | CRIT. ETIOLG. | POSIBLE LENGUA FUENTE | FORMA O ESTRUCTURA FUENTE | PRODUCCIÓN ESPAÑOL PARA ESTE CONTEXTO |
|---------|-------|-------------|---------------|-----------------------|---------------------------|---------------------------------------|
| verità | 1 | F.S* | INTERL. | ITA | verità | verdad |

*Ad.: errores de adición; Om.: errores de omisión; Yuxt.: errores de yuxtaposición; F.C.: errores de falsa colocación; F.S.: errores de falsa selección.

En relación con esta clasificación y los objetivos del presente estudio, es importante tener en cuenta la posible lengua fuente (LF) desde donde se produce la transferencia y, por tanto, el error. Para su análisis, el estudio se basó en los conocimientos lingüísticos de las autoras, contrastados con los de expertos nativos de cada lengua. Asimismo, este estudio, aun sabiendo la complejidad que supone explorar los mecanismos cognitivos que se activan durante el proceso de adquisición de una lengua y, en concreto, de selección léxica y producción del discurso oral, sin embargo, aun con todas las precauciones que se deben tomar, considera que sería posible proponer un acercamiento que explicara en parte los mecanismos de transferencia de otras lenguas conocidas que han podido influir y conducir al error⁸.

4. Resultados

Para establecer la comparación de resultados este apartado se ha estructurado a partir de cuatro factores: (1) tabla de habla o número de palabras por minuto, (2) balance de errores léxicos e interlingüísticos, (3) tipo de error más frecuente, (4) lengua (-s) fuente de la influencia más presente (-s) en la interlengua de estos informantes, (5) otros indicadores.

4.1. Tasa de habla

Comparando las intervenciones de los cuatro informantes en una y otra tarea, en líneas generales, lo que puede apreciarse (ver tabla 3) es que el número de palabras emitidas durante el coloquio resulta similar en ambas tareas, aunque existen diferencias individuales.

4.2. Balance de errores léxicos e interlingüísticos

Para poder comparar este otro factor se ha procedido a buscar un parámetro que permitiera establecer dicha comparación. Para ello, se ha tenido en cuenta el número de errores léxicos cometidos en relación con el número de palabras emitidas (ver tabla 4).

8 El estudio asume la precaución con que deben considerarse este tipo de errores basados en la transferencia, así como la lengua fuente desde la que operan.

TABLA 3

Tasa de habla: cómputo de palabras/minuto

| TAREAS PALABRAS TIEMPOS | COLOQUIO | | | | ENTREVISTA | | | |
|-------------------------------|-----------|-----------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | Inf. 1 | Inf. 2 | Inf. 3 | Inf. 4 | Inf. 1 | Inf. 2 | Inf. 3 | Inf. 4 |
| DURACIÓN | 11'02" | 12'14" | 10'03" | 7'13" | 17'12" | 18'15" | 18'10" | 16'12" |
| PALABRAS CONTABILIZ. | 784 | 998 | 594 | 535 | 1213 | 1204 | 978 | 700 |
| N.º DE PALABRAS /MINUTO | 71 | 81 | 59,4 | 74,3 | 70,5 | 65,9 | 53,8 | 43,2 |

TABLA 4

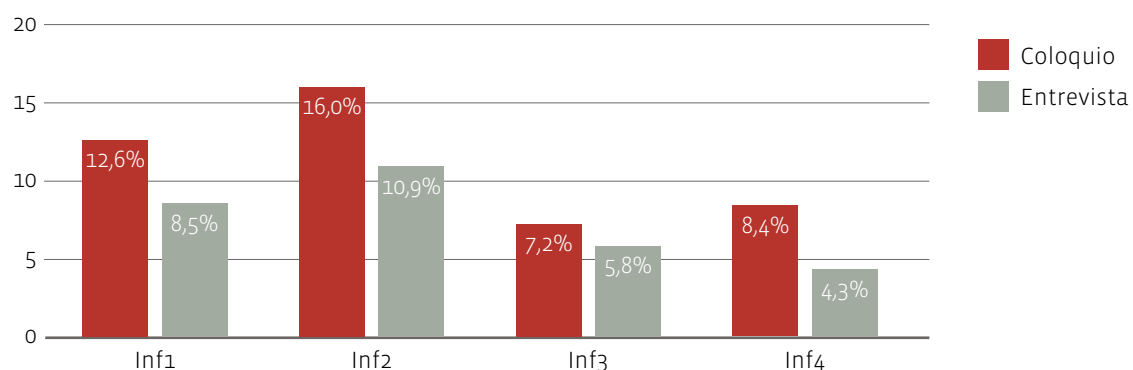
Comparación de tareas: n.º de errores léxicos / n.º de palabras emitidas

| ERRORES/ Nº PALABRAS | COLOQUIO | | | | ENTREVISTA | | | |
|-------------------------------|----------|--------|--------|--------|------------|--------|--------|--------|
| | Inf. 1 | Inf. 2 | Inf. 3 | Inf. 4 | Inf. 1 | Inf. 2 | Inf. 3 | Inf. 4 |
| Nº ERRORES LÉXICOS TOTALES | 99 | 160 | 43 | 45 | 103 | 131 | 57 | 30 |
| PALABRAS CONTABILIZADAS | 784 | 998 | 594 | 535 | 1213 | 1204 | 978 | 700 |

En términos globales, lo que se aprecia claramente (ver figura 1) es un mayor porcentaje de errores léxicos en la tarea coloquio que en la entrevista. Individualmente, al relacionar número de errores léxicos con número de palabras totales se puede apreciar que el mayor número de palabras emitidas por el informante 1 y 2 que se veían en la tabla 4 (anterior) en las dos tareas se corresponde también con un mayor número de errores, como se aprecia en la figura 1.

FIGURA 1

Balance de errores léxicos/palabras



En estos casos, una mayor cantidad de palabras emitidas supone también un mayor número de errores, por lo que emitir un mayor número de palabras no parece implicar un mayor conocimiento léxico de la LO. En los informantes 3 y 4 se observaba anteriormente menor emisión de palabras; ahora también se observa que ello va acompañado de menor número de errores.

Con respecto a qué tipo de errores léxicos cometen estos aprendices plurilingües de nivel A2/B1, los resultados obtenidos son muy ilustrativos y, como puede observarse en la tabla 5, los errores interlingüísticos constituyen aproximadamente el 50% del total.

TABLA 5

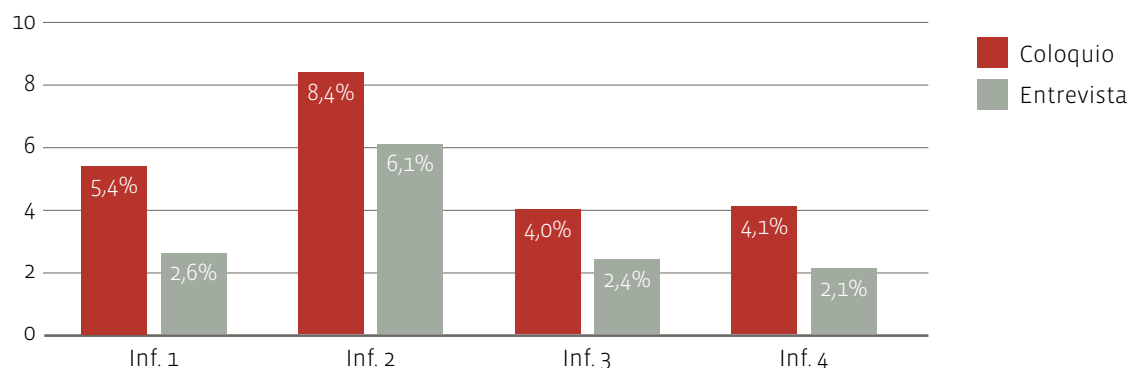
Comparación de tareas: errores léxicos totales / errores léxicos interlingüísticos

| ERRORES TOTALES / E. INTERLING. | COLOQUIO | | | | ENTREVISTA | | | |
|---------------------------------|----------|--------|--------|--------|------------|--------|--------|--------|
| | Inf. 1 | Inf. 2 | Inf. 3 | Inf. 4 | Inf. 1 | Inf. 2 | Inf. 3 | Inf. 4 |
| N.º E. LÉXICOS TOTALES | 99 | 160 | 43 | 45 | 103 | 131 | 57 | 30 |
| N.º E. LÉXICOS INTERLING. | 42 | 84 | 24 | 22 | 31 | 74 | 23 | 15 |
| PORCENTAJE INTERLING. | 42,4% | 52,5% | 55,8% | 48,9% | 30% | 56,5% | 40,3% | 50% |

Ahora bien, en términos porcentuales, si se relacionan errores interlingüísticos y palabras emitidas, como puede verse en la figura 2, los datos muestran que este tipo de error representa casi el doble en la tarea coloquio que en la tarea entrevista, con excepción del informante 2.

FIGURA 2

Comparación de tareas: porcentaje de errores interlingüísticos / palabras

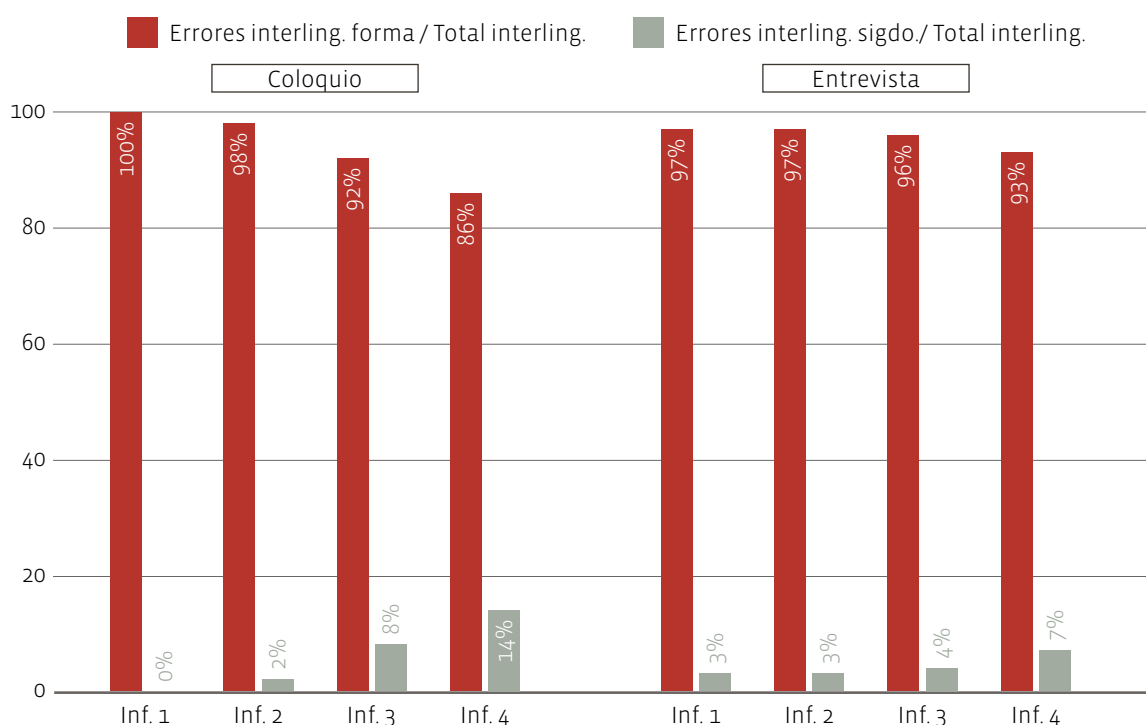


El estudio consideró la distinción entre las categorías de errores interlingüísticos basados en la forma y en el significado. De la comparación entre estas dos categorías de errores en

las tareas, como puede apreciarse en la figura 3, cabe destacarse que existe una enorme diferencia entre el número de errores interlingüísticos basados en la forma y los basados en el significado. Estos últimos resultan muy escasos, su presencia es anecdótica en ambas tareas. Los errores basados en la transferencia de forma, podría decirse que representan un porcentaje medio del 94%. Por otro lado, este dato se mantiene constante en ambas tareas. Dicho de otro modo, los errores por transferencia en la forma o en el significado no se ven afectados por el tipo de discurso o tarea. Su presencia o ausencia dependería de factores ajenos al tipo de discurso.

FIGURA 3

Comparación de tareas: porcentajes de errores interlingüísticos basados en la forma y sigdo.



4.3. Tipo de error más frecuente

Si se analizan en detalle los errores interlingüísticos más frecuentemente detectados en las producciones de estos informantes en ambas tareas, como indica la tabla 6, igualmente se observan ligeras diferencias. Los cambios de código y las creaciones léxicas ocupan la primera posición en los errores más frecuentemente detectados en el coloquio, y cambios de código y errores gramaticales o adición/omisión de palabras en la entrevista. Dado el tipo de error hallado, resulta más claramente detectable su naturaleza interlingüística e igualmente más fácilmente observable la lengua fuente de la influencia.

TABLA 6

Comparación de tareas: tipo de error interlingüístico más frecuente

| | TIPO ERROR INTERLINGÜÍSTICO FRECUENTE | | | |
|------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---|--|
| | Inf. 1 | Inf. 2 | Inf. 3 | Inf. 4 |
| COLOQUIO | C. Código C. Léxica Gram.-Ad. | C. Código Morfológico C. Léxica | C. Código C. Léxica Gr.-Ad.-Morf. | C. Código C. Léxica Gr.-Ad.-Morf. |
| ENTREVISTA | C. Código Gramatical Ad. / Om. | C. Código Ad. / Om. Creación L. | C. Código Creación L. Ad. / Om. | Gramatical C. Código C. Léxica-Ad./Om. |

4.4. Lengua (-s) fuente de la influencia

La presencia de una parte importante de las lenguas de los informantes se ha detectado en la influencia que estas han ejercido en los errores cometidos. Teniendo esto en cuenta, dos cuestiones fundamentalmente parecen observarse: la primera de ellas es que la LF de la influencia en ambas tareas es la L2. En este caso es el francés la L2 desde donde se produce la transferencia mayoritariamente, seguida del inglés, y este hecho se produce en las dos tareas. Consecuencia de ello es que la LM o L1 de los informantes queda desplazada como LF de influencia en las dos tareas también, quedando relegada a la tercera posición en orden de influencia. Nótese, no obstante, que los informantes 1 y 3 tienen como L1 el inglés (en segunda posición de importancia, como se explica) y el francés respectivamente. Como tercera LF de transferencia se encontrarían las restantes lenguas de los informantes, es decir, o bien la L1, o bien las otras lenguas adquiridas (alemán, polaco, italiano, holandés). Pero la presencia de estas últimas, no obstante, considerando los porcentajes de errores contabilizados, se hace notar más en la tarea coloquio que en la entrevista. Pueden apreciarse conjuntamente los porcentajes de ambas tareas en la tabla 7.

4.5. Otros indicadores

La presencia de vacilaciones y autocorrecciones comparativamente entre las dos tareas indica un ligero aumento de las cifras en la entrevista. Teniendo en cuenta los tiempos de la entrevista, diez minutos aproximadamente, su discurso denotaría inseguridad y falta de automatización (ver tabla 8).

En resumen, existe un mayor porcentaje de errores en la tarea coloquio que en la entrevista (figura 1). Los errores de tipo interlingüístico representan casi el 50% más en la tarea coloquio que en la entrevista (figura 2). La tarea coloquio proporciona más rastros de presencia de todas sus lenguas como LF de influencia. De esta forma, según los datos, existen diferencias entre las tareas.

TABLA 7

Porcentajes de presencia de las lenguas fuente en la influencia

| LENGUA FUENTE | COLOQUIO | | | | ENTREVISTA | | | |
|---------------|----------|--------|--------|--------|------------|--------|--------|--------|
| | Inf. 1 | Inf. 2 | Inf. 3 | Inf. 4 | Inf. 1 | Inf. 2 | Inf. 3 | Inf. 4 |
| FR | 62% | 52% | 54% | 46% | 72% | 81% | 78% | 53% |
| ING | 21% | 10% | 21% | 27% | 6% | 9% | 18% | 27% |
| AMB. FR/ING | 7% | 2% | 12% | 9% | 16% | 7% | 4% | 13% |
| ITA | 10% | - | - | - | - | - | - | - |
| AMB. ITA/POR | - | - | - | - | 3% | - | - | - |
| ALE | - | 36% | - | - | - | 3% | - | - |
| HOL | - | - | 13% | - | - | - | 0% | - |
| POL | - | - | - | 18% | - | - | - | 7% |

TABLA 8

Otros indicadores: autocorrecciones y vacilaciones

| INFORMANTES | AUTOCORRECCIONES | | VACILACIONES | |
|--------------|------------------|------------|--------------|------------|
| | Coloquio | Entrevista | Coloquio | Entrevista |
| INFORMANTE 1 | 6 | 11 | 5 | 5 |
| INFORMANTE 2 | 8 | 7 | 4 | 1 |
| INFORMANTE 3 | 7 | 8 | 5 | 14 |
| INFORMANTE 4 | 4 | 6 | -- | 4 |

5. Discusión

El presente estudio se puso como objetivo evidenciar la influencia interlingüística en el ámbito léxico en la producción oral de aprendices plurilingües de español considerando, entre otros factores, si el tipo de tarea podría determinar la aparición de este. Partió para ello del análisis de errores léxicos en la interlengua de estos aprendices y empleando como instrumento de recogida de datos dos tipos de tareas: un coloquio informal con preparación previa y una entrevista formal estructurada en torno a dos actividades, sin preparación previa y sin carácter evaluativo.

Teniendo en cuenta lo apuntado por Dewaele (2001) acerca del aumento de la actividad de monitorización en la evitación de errores y la ralentización del discurso y las dificultades

encontradas por Pizarro (2014) para obtener muestras analizables debido al control excesivo de los informantes sobre sus producciones durante una tarea de entrevista evaluativa, la presente investigación optó por una entrevista no evaluativa. El grado de fluidez, como señala Dewaele, puede convertirse, a priori, desde la selección de las tareas, en un elemento diferenciador entre estas.

Con respecto a los resultados del análisis de errores léxicos, en primer lugar, el balance global arrojó un considerable volumen en ambas tareas, mostrando variaciones entre el coloquio y la entrevista. La elevada presencia de errores sugeriría un desconocimiento léxico de los informantes, lo que permitiría dibujar un perfil lingüístico de estos que los situaría en un nivel bajo de dominio de la LO. Como ya se señaló en Pizarro (2017), coincidiría con interpretaciones de diversos estudios que relacionan mayor cantidad de errores con menores niveles de competencia en la LO y consideran el nivel de dominio, por tanto, como un factor determinante en la influencia interlingüística (Ringbom, 1987, 2001; Hammarberg, 2001; Dewaele, 1998, 2001; Cenoz, 2001; Odlin y Jarvis, 2004; Navés, Miralpeix y Celaya, 2005; Lindqvist, 2006; Tremblay, 2006. En ELE, Fernández, 1991, 1997; Vázquez, 1991, 1999; Müller-Lancé, 2001; Muñoz, 2006; Palapanidi, 2011; Baerlocher, 2013).

Otro dato que apuntaría al factor nivel de dominio sería la cantidad de palabras emitidas, ya que, como han puesto de relieve investigaciones anteriores (Dewaele, 2001; Lindqvist, 2006; Palapanidi y Mavrou, 2014), este parámetro permite tener una idea global de la eficiencia en el proceso de producción del discurso. Una ratio alta de palabras por minuto se interpretaría como un grado más alto de automatización del discurso. Una ratio más baja, por el contrario, implicaría mayor control del proceso, lo que se interpretaría como que el hablante necesita prestar atención al proceso mientras está teniendo lugar (Dewaele, 2001). Los resultados con respecto a este parámetro reflejan a nivel individual un distinto comportamiento a la hora de enfrentar el requerimiento cognitivo de las tareas, es decir, diferentes necesidades a la hora de controlar la producción, y podría sugerir, consiguientemente, diferentes niveles de competencia en la LO. Las diferencias, no obstante, entre tareas y fluidez, como se verá más adelante, no existen apenas. La razón, que ya se adelanta aquí, muy probablemente se encuentre en que la fluidez en estos informantes plurilingües se mantiene a costa de la producción de errores de naturaleza interlingüística.

En lo que se refiere específicamente a la comparación de errores entre tareas, los datos muestran también marcadas diferencias, específicamente de errores de tipo interlingüístico. Considerando esta diferencia desde la perspectiva pragmática (tareas formales/informales). Los resultados del presente estudio muestran menos errores en la tarea de la entrevista, que podría interpretarse como una tendencia a “medir las palabras” para evitar el error. Los resultados corroborarían lo apuntado por Dewaele (1998, 2001) en cuanto a que el mayor grado de formalidad de una tarea sí parece acentuar la necesidad de control sobre la producción, lo que afectaría a la influencia interlingüística, en el sentido de que se reduciría el número de errores.

Pero, en su explicación, Dewaele tiene también en cuenta la perspectiva del entorno multilingüe y el perfil plurilingüe de los informantes y remite en su interpretación al modelo de producción de Grosjean (2001), que podría también explicar en este estudio la aparición de rastros de otras lenguas. Según este autor, todas las lenguas estarían activadas, pero en mayor o menor medida (modo monolingüe, bilingüe o trilingüe) según la selección que el hablante elija, esto es, estará más o menos activa en función de la posición en el *continuum mode language*. Por otro lado, diversos factores (nivel de dominio, hábitos a mezclar las lenguas, la presencia de monolingües, el grado de formalidad, etc.) podrían influir en este “modo de lengua”. El análisis de errores de este estudio reveló que aproximadamente el 50% de ellos (ver figura 2) lo eran por transferencia léxica basada en la forma: cambios de código, creaciones léxicas, etc. (ver tabla 6). Se trataría, por tanto, de errores claramente identificables como procedentes de las lenguas previamente conocidas por los informantes: inglés y francés, y que estarían activadas en estos informantes, dado que todos los informantes las comparten como lenguas de trabajo, siendo de uso frecuente en las instituciones de la UE.

En la interpretación de estos resultados, no obstante, ha sido también tenida en cuenta la perspectiva acerca del grado de mayor o menor complejidad o requerimiento cognitivo que implican las tareas, como han hecho otros estudios (Kovač, 2011; Palapanidi y Mavrou, 2014). En este sentido, si bien la tarea coloquio resulta cognitivamente más compleja, pues se basa en actividades centradas en las funciones de opinar y argumentar e implican tener que movilizar mayores recursos, y aunque se observa, no obstante, que el nivel de fluidez se mantiene en ambas tareas (ver tabla 3), ello se ha logrado en detrimento de la exactitud, pues el número de errores ha sido más numeroso en el coloquio que en la entrevista. La fluidez se ha logrado en la tarea más compleja cognitivamente hablando, pero ello ha sido posible a costa del recurso a los cambios de código, creaciones léxicas, es decir, al error léxico basado en la transferencia de forma, al error interlingüístico.

Por último, en lo que se refiere a las tareas con y sin tiempo de preparación, el presente estudio coincide con Doquin y Sáez (2014) en que la no preparación previa no parece ser un factor que determine la aparición de errores. De acuerdo con ello, para explicar el distinto resultado respecto al número de errores detectado que proporcionan las dos tareas sería importante tener en cuenta que otro factor pudiera estar afectando a la situación comunicativa, neutralizando muy probablemente el efecto preparación, en la línea de lo que señala Bouvy (2000). La autora contempla como explicación a la abundancia de errores formales en su estudio las condiciones en las que se produce la situación comunicativa y señala que, cuanto más presión comunicativa hay, mayor número de errores se producen. Teniendo en cuenta lo anterior y dado que el formato de la tarea coloquio implica una mayor presión de tiempo para lograr intervenciones que agilicen la discusión, podría ello haber incidido en el aumento de errores, a pesar de contar con un tiempo de preparación previa, pero careciendo de tiempo para la monitorización del discurso.

En resumen, según indican los resultados, existe una distinta distribución de errores en los dos tipos de tareas propuestas: coloquio y entrevista. En primer lugar, se ha observado globalmente un mayor número de errores léxicos en la tarea coloquio en comparación con la tarea entrevista. En segundo lugar, específicamente los errores léxicos interlingüísticos también presentan diferencias y representan un 50% más en la tarea coloquio que en la entrevista. De manera que el tipo de tarea parece tener un impacto en el tipo y número de errores. Por otro lado, teniendo en cuenta las perspectivas desde donde ha sido considerado el tipo de tarea, los resultados indicarían que la de mayor complejidad, menor formalidad y mayor presión comunicativa, esto es, el coloquio, es la que ha favorecido la aparición de esos errores.

6. Conclusiones

Entre los propósitos de este estudio estaba explorar la posible interacción del factor *tipo de tarea* en la aparición de trazos de influencia interlingüística en las producciones orales de aprendices plurilingües de español. Para ello, se tuvieron en cuenta tres aspectos distintos: la formalidad o informalidad, la complejidad y la preparación previa o no de la tarea. Estos aspectos se pusieron en relación con la eficiencia del discurso, la fluidez (tasa de habla) y, por otro lado, con la corrección (cantidad de errores).

En lo que concierne a los resultados sobre la cantidad de palabras, interpretada aquí como fluidez y eficiencia del discurso, ambas tareas, a pesar de implicar diferentes niveles de formalidad y complejidad, presentan valores similares. Estos resultados indicarían que los discursos de estos informantes presentan un grado de fluidez que apenas muestra dificultades en su emisión, si bien ello contrasta con la cantidad de errores interlingüísticos detectados, razón esta última que podría estar detrás de tal eficiencia.

Con respecto al cómputo de errores o corrección, los resultados, por el contrario, sí indican diferencias entre ambas tareas, tanto en términos individuales como en conjunto. En el primer caso las diferencias en los resultados implicarían distintos niveles de dominio de la LO. En el segundo caso, los resultados indican un mayor porcentaje de errores léxicos en la tarea coloquio que en la tarea entrevista y, específicamente para los errores basados en la transferencia, un 50% más también en esta tarea. El mayor número de errores corresponde a la tarea coloquio (opinión y argumentación), lo que indicaría una mayor complejidad. Esta mayor dificultad cognitiva de la tarea, en la que no parece haber disminución de la fluidez, pero sí una mayor presencia de errores, apuntaría a su vez a que dicha complejidad se solventa a través de mecanismos estratégicos tales como recurrir al conocimiento de otras lenguas y a la transferencia para paliar tales carencias. La habilidad interlingüística de estos aprendices plurilingües en continua alternancia de lenguas y en convivencia habitual con las mezclas de lenguas favorece las condiciones para ello.

En lo que se refiere a la formalidad de la tarea, los resultados muestran una mayor cantidad de errores en la tarea coloquio que en la entrevista. Ello apunta a que una atmósfera más

distendida y la presión comunicativa de la propia alternancia en los turnos de palabra del coloquio favorecen la aparición de mayor número de errores de transferencia, comparativamente con la tarea entrevista. Esta podría también ser la explicación para los aparentemente contradictorios resultados obtenidos en relación con la preparación previa o no de las tareas. La tarea con preparación, el coloquio, muestra más errores que la tarea entrevista. Si bien ambas tareas son orales, sin embargo, en la tarea coloquio parece existir una mayor presión comunicativa que hace disminuir el control sobre el discurso, favoreciendo la aparición de más errores. De manera que esa presión neutralizaría el efecto de la preparación previa.

En resumen, las diferencias en los resultados respecto de los errores léxicos en una y otra tarea, sugieren que el tipo de tarea o discurso puede considerarse un factor que interactúa con la influencia interlingüística favoreciendo su aparición. No obstante, se trata de un estudio de caso y para confirmar esos resultados sería necesario ampliar la muestra y aplicar una prueba de estadística inferencial (*T-TEST*). El pequeño tamaño muestral es una de las principales limitaciones de este estudio ya que, al tener un enfoque cualitativo, la representatividad de los resultados y la validez externa se pueden poner en duda. Sin embargo, debemos tener en cuenta que el interés de esta investigación cualitativa fue centrarse en un caso específico de multilingüismo que presenta interés intrínseco para investigar los fenómenos de transferencia de forma heurística. En futuros estudios, se buscará confirmar las hipótesis formuladas con muestras amplias y diseños experimentales. Otra limitación de este estudio es el hecho de no haber controlado todas las variables debido a las características de los dos tipos de tarea: tipo de discurso, nivel de formalidad, tiempo de planificación, etc. En estudios posteriores, con muestras mayores, se pretende contrastar otros tipos de tareas y considerar estas variables para relacionarlas con la competencia lingüística atendiendo a la hipótesis de cognición de Robinson.

7. Bibliografía citada

BAERLOCHER ROCHA, Cynthia, 2013: *Los errores léxicos en textos escritos en español por alumnos universitarios brasileños en formación como profesores de ELE*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona [disponible en http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/120580/CBR_TESIS.pdf?sequence=1, fecha de consulta: 11 de febrero de 2017].

BOUVY, Christine, 2000: "Towards the Construction of a Theory of Cross-linguistic Transfer" en Jasone CENOZ y Ulrike JESSNER (eds.): *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*, Clevedon: Multilingual Matters.

CENOZ, Jasone, 2001: "The Effect of Linguistic Distance, L2 Status and Age on Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition" en J. CENOZ, B. HUFSEIN y U. JESSNER (eds.): *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, Clevedon: Multilingual Matters, 8-20.

DEWAELE, Jean Marc, 1998: "Lexical inventions: French Interlanguage as L2 versus L3", *Applied Linguistics* 19 (4), 471-490.

DEWAELE, Jean Marc, 2001: "Activation or Inhibition? The interaction of L1, L2 and L3 on the Language Mode Continuum" en Jasone CENÓZ, Britta HUFSEIN y Ulrike JESSNER (eds.): *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, Clevedon: Multilingual Matters, 69-89.

DOQUIN DE SAINT PREUX, Anna, y Patricia SÁEZ GARCERÁN, 2014: "Análisis de errores en dos tipos de producciones escritas de alumnos franceses de ELE de nivel avanzado", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 17 [disponible en https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_54621783bde7e.pdf, fecha de consulta: 11 de febrero de 2017].

FERNÁNDEZ, Sonsoles, 1991: *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

FERNÁNDEZ, Sonsoles, 1997: *Interlengua y análisis de errores*, Madrid: Edelsa.

GROSJEAN, François, 2001: "The bilingual's language modes" en Janet NICOLE (ed.): *One mind, two languages: Bilingual language processing*, Oxford, UK: Blackwell, 1-22.

HAMMARBERG, Björn, 2001: "Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition" en Jasone CENÓZ, Brigitte HUFSEIN y Ulrike JESSNER (eds.): *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, Clevedon: Multilingual Matters, 42-48.

KOVAČ, Mirjana, 2011: "Speech Errors in English as Foreign Language: A Case Study of Engineering Students in Croatia", *English Language and Literature Studies* 1 (1).

KRASHEN, Stephen, 1977: "The Monitor model for adult second language performance" en Marina BURT, Heidi DULAY y Mary FINOCCHIARO (eds.): *Viewpoints of English as a second language*, New York: Regents C., 152-161. Traducción en español de J. M. LICERAS (1991), Madrid: Ed. Visor, 143-153.

LINDQVIST, Christina, 2006: *L' influence translinguistique dans l' interlangue française. Étude de la production orale d' apprenants plurilingues*. Tesis doctoral, Université de Stockholm [disponible en <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:189803/FULLTEXT01.pdf>, fecha de consulta: 23 de noviembre de 2016].

MURPHY, Shirin, 2003: "Second language transfer during third language acquisition", *Columbia University Working Papers in TESOL and Applied Linguistics* 3 (2) [disponible en <http://journals.tc-library.org/index.php/tesol/article/view/33/38>, fecha de consulta: 11 de febrero de 2017].

MÜLLER-LANCÉ, Johannes, 2001: "El empleo de otras lenguas extranjeras como estrategia de influencia en la adquisición del español o italiano por germanohablantes" [disponible en <http://www.ub.edu/filhis/culturele/han.html>, fecha de consulta: 28 de febrero de 2013].

NAVÉS, Teresa, Inmaculada MIRAPLEIX y M.^a Luz CELAYA, 2005: "Who transfers more ... and what? Cross-linguistic influence in relation to school grade and language dominance in EFL", *International Journal of Multilingualism* 2 (2), 1-22.

MUÑOZ, Carmen, 2006: "Influence translinguistique et changement de code dans la production orale d'une L4", *AILE, Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* 24, 75-99.

ODLIN, Terence, y Scott JARVIS, 2004: "Same source, different outcomes: A study of Swedish influence on the acquisition of English in Finland", *International Journal of Multilingualism* 1 (2), 123-140.

PALAPANIDI, Kiriaki, 2011: *Factores condicionantes de producción de errores léxicos en la lengua escrita de los aprendientes griegos de español*. Tesis doctoral, Universidad Antonio de Nebrija, Madrid.

PALAPANIDI, Kiriaki, y Eirini MAVROU, 2014: "La influencia del tipo de tarea en la fluidez y la exactitud léxica de la producción escrita de aprendientes griegos de español como lengua extranjera", *Porta Linguarum* 22, junio de 2014, 251-265 [disponible en http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero22/17%20%20Kiriaki.pdf].

PIZARRO, Mercedes, 2014: *Una aproximación a la transferencia léxica en la adquisición de español como L3 o lengua adicional en entornos internacionales*. Memoria de máster. Universidad A. de Nebrija. Madrid.

PIZARRO, Mercedes, 2017: *Análisis de errores léxicos e influencia interlingüística en las producciones orales de aprendices de español como L3 en un contexto internacional y multicultural*. Tesis doctoral inédita. U. Antonio de Nebrija. Madrid.

RINGBOM, Håkan, 1987: *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*, Multilingual Matters.

RINGBOM, Håkan, 2001: "Lexical transfer in L3 production" en Jasone CENÓZ, Brigitte HUFSEIN y Ulrike JESSNER (eds.): *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, Clevedon: Multilingual Matters, 59-68.

TREMBLAY, Mary-Claude, 2006: "Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: The role of L2 Proficiency and L2 Exposure", *Cahiers Linguistiques d'Ottawa / Ottawa Papers in Linguistics (CLO/OPL)* 34, Janvier/January, 109-119.

VÁZQUEZ, Graciela, 1991: *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*, Frankfurt: Peter Lang.

VÁZQUEZ, Graciela, 1999: *Errores sin falta*, Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

8. Anexo

Material didáctico

Los materiales, tanto para el coloquio-debate como para las entrevistas orales, se diseñaron teniendo en cuenta el nivel y las recomendaciones que contempla el *Plan curricular del Instituto Cervantes - Niveles de referencia para el español* —nivel B1.

Para el desarrollo de las tareas de producción oral anteriormente descritas se diseñaron y seleccionaron materiales didácticos diversos, de acuerdo con los niveles de competencia que contempla la mesa de conversación seleccionada para este estudio, esto es A2/B1. Estos materiales didácticos fueron: seis imágenes y tres textos para el coloquio; una lámina con cuatro imágenes y un tema con una serie de preguntas asociadas para facilitar la conversación, en el caso de la entrevista. A continuación, se muestran los materiales:

Materiales del coloquio

Tareas preparatoria coloquio: lectura y síntesis de textos

- Texto 1: Contaminación por ondas electromagnéticas.
- Texto 2: Incendios y especulación del suelo.
- Texto 3: Consumo de carne y contaminación CO₂.

TEXTO 1 - ENTREVISTA AL GEOBIÓLOGO Y ARQUITECTO PERE LEÓN

Tras años creando entornos más habitables y saludables en todo el mundo, este experto nos presenta la geobiología como la disciplina que estudia las relaciones entre los seres vivos y los diferentes tipos de onda. Su objetivo: concienciar a la población acerca del peligro de una exposición continua y silenciosa a las ondas electromagnéticas.

¿Dónde encontramos en nuestro día a día esa amenaza ‘silenciosa’ que suponen algunas ondas para la salud? Sin ir más lejos, los teléfonos inalámbricos de uso doméstico emiten altas frecuencias las 24 horas del día y es muy frecuente encontrarte con esos aparatos en la mesilla de noche de cualquier casa. A veces nos preocupa más aquella antena que tenemos enfrente de casa, mientras que el verdadero problema lo tenemos dentro. También hay muchas viviendas con instalaciones eléctricas deficientes y que

tienen mucha fuga de campo eléctrico, por ello es muy importante asegurarnos de que tenemos en casa la toma de tierra bien conectada. Estamos expuestos continuamente a los campos magnéticos en forma de radiodespertadores y otros electrodomésticos que generan una resistencia. También hay que tener en cuenta el caso de edificios por los que pasan líneas de alta tensión pegadas a la fachada, lo que supone un campo magnético constante que puede provocar enfermedades.

¿Ante que síntomas deberíamos empezar a preocuparnos? Los síntomas más típicos son despertarse entre las tres y las cuatro de la madrugada, levantarse más cansado incluso que cuando te fuiste a dormir, sentir dolor articular, dolores continuos de cabeza o padecer resfriados crónicos que no terminan de curarse... En definitiva, no te sientes revitalizado con el descanso. Otro indicador es que tus hijos se despierten sistemáticamente a medianoche y vengan a tu cama. Son síntomas que a menudo la gente los encuentra ‘normales’, habituales en su día a día, e incluso se toman con resignación que son incapaces de dormir. Lo curioso es cuando estas personas se van un fin de semana de vacaciones, consiguen descansar plenamente. En estos casos, muchas veces es un error atribuir ese descanso placentero a ‘estar relajado y de vacaciones.

¿Es cierto el posible efecto cancerígeno que las antenas telefónicas tienen en nuestra salud? Últimamente hemos sido testigos de una gran polémica, con sentencias incluidas, sobre la presencia de antenas de telefonía situadas en las cercanías de colegios. Se ha demostrado la coincidencia en la presencia de esos aparatos con la aparición de cáncer y muertes de niños. En este sentido, la Organización Mundial de la Salud (OMS) ha confirmado recientemente que la presencia de campos electromagnéticos de alta frecuencia –es decir, las antenas telefónicas– podría duplicar e incluso triplicar la aparición de cáncer en la población que vive en su entorno. Sin embargo, resulta curioso que, varios meses después, la propia OMS desmintió este manifiesto, supongo que por algún tema de intereses. El ejemplo lo tenemos en que hemos tenido que esperar casi quinientos años para que nos digan que el tabaco es un agente cancerígeno. Un caso similar ocurrió con la uralita en Canadá, el principal productor de este material y que lo prohíbe dentro de sus propias fronteras....

Además, en la actualidad vivimos en un mundo altamente tecnificado. Encontramos redes inalámbricas (wifi) que inundan el espacio público y que en los últimos años están generando un intenso debate acerca del efecto que pueden provocar en la salud...

Cada vez en mayor medida apreciamos un aumento de personas electrosensibles a raíz de la presencia masiva de estos campos electromagnéticos. Especialmente en los últimos tiempos, hemos ido sumando y añadiendo a nuestro entorno vital nuevas frecuencias de onda que, si bien nuestro cuerpo no reconoce de forma natural porque no las vemos ni oímos, sí impactan en animales como, por ejemplo, las abejas. La longitud de

onda de las redes wifi se acopla a su diminuto cuerpo, lo que provoca que se desorienten, no sepan volver a su panal y veamos una creciente desaparición de estos insectos.

Nadie duda del avance que suponen las redes inalámbricas, el problema reside en que estamos implantando una serie de tecnologías sin habernos hecho previamente las preguntas sobre los efectos que causarán en nuestra salud. Se trata de un tema muy discutido desde que salieron al mercado los primeros microondas, que emiten ondas pulsantes que generan un movimiento de las moléculas y que afectan al cuerpo humano. El problema reside en el uso indebido que hacemos de esa tecnología.

(Texto extraído y adaptado de <http://www.webconsultas.com/belleza-y-bienestar/habitos-saludables/entrevista-pere-leon-geobiologo-y-autor-de-la-buena-onda-1165>)

TEXTO 2 - UN INCENDIO AMENAZA LA ISLA PARADISIACA DE HOLBOX

Uno de los paraísos mexicanos más codiciados lleva tres días ardiendo y propagándose. El incendio ha consumido 35 hectáreas del noreste de la isla de Holbox, en el Caribe mexicano. Desde que comenzó el fuego el sábado pasado, la extensión del área afectada se ha ido ampliando hasta que las autoridades han logrado frenar su avance este lunes. La isla pertenece a un área natural protegida que, según denuncian los ambientalistas, lleva décadas sin un plan de gestión.

Las playas de arena blanca y agua esmeralda frente a la selva de la isla caribeña son uno de los destinos turísticos más deseados de la región. Los activistas locales reconocen el mérito de Holbox para conservarse como un "paraíso natural rústico"—dedicado a la pesca y al turismo de bajo impacto— frente al boom constructivo del Estado de Quintana Roo, desde Cancún hasta Tulum. Pero denuncian una creciente presión para realizar grandes desarrollos turísticos en la zona, pese a estar sembrada de humedales y manglares, protegidos por la ley mexicana.

En el área afectada por el incendio un grupo inmobiliario intentó hasta el año pasado construir un imponente complejo turístico, un *resort* al estilo de los que pueblan la Riviera Maya, pero la incertidumbre ambiental y diferentes conflictos entre los ejidatarios locales tumbaron el proyecto. El fuego de este fin de semana ha desatado las sospechas sobre un posible interés inmobiliario detrás, pero la ley forestal mexicana indica que no se podrá otorgar una autorización de cambio de uso de suelo en terrenos incendiados sin que hayan pasado 20 años.

"Hasta que el incendio no sea sofocado, no se podrán conocer los detalles de si su origen fue o no provocado", explican desde la Comisión Nacional Forestal (*Conafor*). Desde

el organismo añaden que la zona no abarca ningún manglar o un ecosistema con normas especiales de protección, sino que "ha atacado una zona de sabana de tipo humedal, con vegetación de rápida recuperación, de pasto y helecho, pero sin más valor que cualquier otra zona", detallan desde la *Conafor*.

Una de las críticas principales de los ambientalistas ante el suceso se debe a la "lentitud" con la que han actuado las autoridades. No se ha enviado un helicóptero para sofocar las llamas hasta este lunes. "El domingo sólo mandaron a 10 personas, sin machetes, sin rastrillos, nada. Y la gente del pueblo les está dando el material; o sea, sin ganas de parar y extinguir el incendio", cuenta Carlos Martínez, de la organización Todos Unidos por Holbox AC. Y añade que, si la aeronave de la Marina que ha regado la zona este lunes hubiera actuado antes, no habría durado tanto tiempo.

El delegado de la *Conafor* en Quintana Roo, León Negrete, explicó el domingo que se trataba de una zona de muy difícil acceso, que les tomó 40 minutos en lancha llegar a esos puntos. Los daños, insistió, no se conocerán hasta que el fuego esté completamente controlado y los especialistas de la Procuraduría Federal de Protección al Ambiente (*Profepa*) evalúen los terrenos, plagados de un tipo de palmera catalogada como "amenazada", la Palma Chit.

"Holbox, además de ser un paraíso para los turistas, es un punto clave para la migración de aves, para la anidación de la tortuga carey [en peligro de extinción], para la conservación de la fauna y la flora propias de los manglares", explica Miguel Rivas, responsable de océanos en Greenpeace México. Y añade: "Pero, sobre todo representa el ecosistema de México".

(Texto extraído y adaptado de http://internacional.elpais.com/internacional/2016/09/20/mexico/1474333170_612156.html?rel=mas)

TEXTO 3 – COMER CARNE DESTRUYE EL PLANETA

¿Qué produce más emisiones de gases causantes del efecto invernadero, criar vacas o conducir automóviles? La respuesta puede suponer una sorpresa para muchos. Según un reciente informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO), el sector ganadero genera más gases de efecto invernadero: un 18% más de CO₂ que el sector del transporte. También es una de las principales causas del calentamiento del planeta, la degradación de las tierras, la contaminación atmosférica y del agua, y la pérdida de biodiversidad.

"El ganado es uno de los principales responsables de los graves problemas medioambientales de hoy en día. Se requiere una acción urgente para hacer frente a esta situación",

asegura Henning Steinfeld, jefe de la Subdirección de Información Ganadera y de Análisis y Política del Sector de la FAO, y uno de los autores del estudio *La sombra alargada de la ganadería- aspectos medioambientales y alternativas*. (FAO, 2006). Los autores del informe sumaron las emisiones producidas a lo largo de la cadena de productos cárnicos, desde la producción de piensos (que incluye la producción de fertilizantes químicos, la deforestación para producir forrajes y abrir pastizales, etc.), pasando por la producción animal (que incluye las emisiones de la fermentación y de óxido nitroso del estiércol), hasta el CO₂ liberado durante la elaboración y el transporte de los productos animales.

El resultado es que el sector ganadero es responsable del 9% del CO₂ procedente de las actividades humanas, pero produce un porcentaje mucho más elevado de los gases de efecto invernadero más perjudiciales. Genera el 65% del óxido nitroso de origen humano, que tiene 296 veces más Potencial de Calentamiento Global que el CO₂. La mayor parte de este gas procede del estiércol. Y también es responsable del 37% de todo el metano producido por la actividad humana (23 veces más perjudicial que el CO₂), que se origina en su mayor parte en el sistema digestivo de los rumiantes, y del 64% del amoníaco, que contribuye de forma significativa a la lluvia ácida.

El informe de la FAO explica que la ganadería utiliza hoy en día el 30% de la superficie terrestre del planeta, que en su mayor parte son pastizales, pero que ocupa también un 33% de toda la superficie cultivable, destinada a producir forraje. La tala de bosques para crear pastos es una de las principales causas de la deforestación, en especial en Latinoamérica, donde el 70% de los bosques que han desaparecido en el Amazonas se han destinado a pastizales. Cerca del 70% de las tierras de pastoreo en las zonas áridas están degradadas, a causa del exceso de pastoreo, la compactación de la tierra y la erosión causadas por el ganado, y lo mismo sucede con 20% de los pastizales de rebaños.

La actividad ganadera figura entre los sectores más perjudiciales para los cada día más escasos recursos hídricos, contribuyendo entre otros aspectos a la contaminación del agua y la destrucción de los arrecifes de coral. El ganado contribuye 10 veces más a la contaminación del agua en comparación con la contaminación del hombre y 3 veces más que la contaminación de la industria del aceite, carbón, acero y manufacturas combinada. El sobrepastoreo afecta al ciclo del agua, e impide que se renueven los recursos hídricos tanto de superficie como subterráneos. Los principales agentes contaminantes son los desechos animales, los antibióticos y las hormonas, los productos químicos utilizados para teñir las pieles, los fertilizantes y pesticidas que se usan para fumigar los cultivos forrajeros. La producción de ganado utiliza el 8% del agua que consume el hombre principalmente a través del riego de los cultivos forrajeros. Si bien no existen cifras mundiales, se estima que en los Estados Unidos el ganado y la producción agrícola de forrajes consumen el 37% de los plaguicidas, el 50% de los antibióticos y producen

una tercera parte del nitrógeno y el fósforo que contaminan el agua. El sector genera también casi 2/3 partes del amoníaco que contribuye considerablemente a la lluvia ácida y a la acidificación de los ecosistemas.

El número de animales producidos para consumo humano también representa un peligro para la biodiversidad de la Tierra. El ganado constituye un 20% del total de la biomasa animal terrestre, y la superficie que ocupa hoy en día, antes era hábitat de especies silvestres. En 306 de las 825 ecorregiones clasificadas por el Fondo Mundial para la Naturaleza, el ganado se considera actualmente una "amenaza", a la vez que 23 de las 35 "zonas mundiales de gran concentración de la biodiversidad" de la lista de *Conservation International* -caracterizadas por una grave pérdida de hábitats- resienten los efectos de la producción ganadera.

(Texto extraído de <http://www.animanaturalis.org/1275>)

Tareas preparatoria coloquio 2: descripción de las imágenes y titularlas

- Imágenes 1 y 2: Contaminación de las aguas y acústica (ver figuras 1 y 2)
- Imágenes 3 y 4: Incendios y especulación del suelo (ver figuras 3 y 4)
- Imágenes 5 y 6: Consumo de carne y desertización (ver figuras 5 y 6)

FIGURA 1

Material didáctico de la tarea coloquio



FIGURA 2

Material didáctico de la tarea coloquio



FIGURA 3

Material didáctico de la tarea coloquio



FIGURA 4

Material didáctico de la tarea coloquio



FIGURA 5

Material didáctico de la tarea coloquio



FIGURA 6

Material didáctico de la tarea coloquio



Materiales didácticos de la entrevista

Tarea 1: Descripción e interacción a partir de una lámina (figura 7)

FIGURA 7

Material didáctico tarea entrevista (Aula Internacional 3-Material complementario Unidad 1)



Instrucciones para el participante y preguntas para la interacción**Instrucciones para el participante:**

A continuación observe esta fotografía e imagine lo que está sucediendo o ha sucedido.

1. Describa durante 1 o 2 minutos lo que ve en la imagen. Estos son algunos de los aspectos que puede comentar:
 - Personas: ¿Cómo cree que se sienten?
 - Los objetos: ¿qué hay, dónde están, cómo son?
 - ¿Hay alguna relación o tema común entre las fotos?
2. Preguntas del entrevistador para la interacción:
 - ¿Qué factores cree ud. más importante que hace cambiar el rumbo en la vida?
 - ¿Ha vivido usted algún cambio parecido al de las imágenes?
 - ¿Cuánto tiempo lleva en Bruselas?
 - ¿Ha cambiado mucho su vida? ¿Cómo era antes de llegar aquí?
 - ¿Qué cosas siguen igual y qué cosas ha dejado de hacer?
 - ¿Qué nuevas actividades hace desde que está aquí?

Tarea 2: Conversación a partir de un tema**LOS PRINCIPALES PROBLEMAS QUE AFECTAN A SU PAÍS**

1. Indique los 2 o 3 problemas que más preocupan en su país.
2. De ellos, ¿cuál es el que usted considera más grave?
3. ¿Existe un colectivo que realice reivindicaciones para mejorar esa situación grave que se señala?
4. ¿Cuáles son sus propuestas?
5. ¿Coinciden con su opinión?
6. Según su opinión, ¿Qué medidas son necesarias para solucionar el problema?
7. ¿Es usted optimista? ¿Cree que se solucionará?

Pertenecen a las unidades didácticas 1 y 6 del manual del curso de español *Aula Internacional* 3 de la *Editorial Difusión*.