

Influencia cross-lingüística en la adquisición del vocabulario

Širol, Ivona

Master's thesis / Diplomski rad

2019

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:469103>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-08-16**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku

Međujezični utjecaji u procesu usvajanja vokabulara

Studentica: Ivona Širol

Mentorica: dr. sc. Mirjana Polić Bobić

Komentorica: dr. sc. Andrea Beata Jelić

Zagreb, lipanj 2019

Universidad de Zagreb
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Departamento de Estudios Románicos

Influencia cross-lingüística en la adquisición del vocabulario

Estudiante: Ivona Širol

Mentora: dr. sc. Mirjana Polić Bobić

Comentora: dr. sc. Andrea Beata Jelić

Zagreb, junio de 2019

SAŽETAK

Ovaj će rad analizirati ulogu međujezičnog utjecaja na usvajanje vokabulara španjolskog jezika kod učenika srednjih škola čiji je materinski jezik hrvatski. Bazirajući se na teorijskom okviru o međujeziku i faktorima koji na njega utječu, ovaj rad nastoji istražiti kako prethodno poznavanje drugih stranih i klasičnih jezika utječe na usvajanje vokabulara španjolskog jezika. U teorijskom se dijelu rada najprije predstavlja pojam međujezika kao dinamičkog jezičnog sustava važnog u procesu učenja stranog jezika. Nadalje, analiziraju se njegove značajke i procesi koji na njega djeluju. U drugom se dijelu rada predstavljaju rezultati analize pogrešaka nastalih zbog međujezičnog utjecaja. Ispitivanje se provodi na 30 učenika španjolskog jezika, razine A2. Korpus istraživanja čine materijali prikupljeni ispitivanjem leksičke raspoloživosti, gdje se od učenika traži da u razdoblju od dvije minute navedu što veći broj riječi vezanih uz određeni tematski blok. Ispituje se poznavanje vokabulara iz 10 tematskih blokova za koje Kurikularni plan Instituta Cervantes (2007) predlaže da se obrade na razinama A1 i A2. Za analizu pogrešaka koristi se tipologija Carcedo González (1998), gdje se pogreške dijele na grafičke, fonološko- fonetičke, morfološke, i leksičke. Provjerava se istinitost hipoteza da poznavanje više stranih jezika utječe na usvajanje vokabulara novog jezika (u ovom slučaju španjolskog jezika) te da su najčešće pogreške one koje su nastale pod engleskog jezika (zbog njegove rasprostranjenosti i statusa u školstvu) ili pak talijanskog jezika (zbog percepcije srodnosti i sličnosti sa španjolskim jezikom). Iznosi se niz prijedloga za prevladavanje problema na koje upućuju rezultati analize pogrešaka.

Ključne riječi: španjolski kao strani jezik (ELE), analiza pogrešaka, međujezik, međujezični utjecaj

RESUMEN

Esta tesina analiza la influencia que tiene el conocimiento de otras lenguas extranjeras en la producción de errores léxicos de los croatas que aprenden español, esto teniendo en cuenta que, en la mayoría de los casos, el español se introduce como L3 o L4. Basándose en el marco teórico sobre la interlengua, o concretamente, la influencia cross-lingüística, este análisis busca entender cómo el conocimiento previo de otras lenguas influye en el proceso de aprendizaje del español, especialmente su léxico. Los participantes son 30 estudiantes de español del nivel A2, los cuales ya poseen un vocabulario básico de la lengua. El corpus se extrae del material recopilado mediante una prueba de disponibilidad léxica, donde les se pedía a los alumnos que en tiempo de dos minutos escribieran cuantos vocablos de una de área temática específica. Hubo 10 áreas temáticas, como habitualmente se trabajan en ese tipo de estudios, y como es propuesto por Carcedo González (1998) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Se clasifican los errores recopilados en errores gráficos, de origen fonético-fonológico, de origen morfológico y de transferencia léxica. Se confirma la hipótesis de que el conocimiento de otras lenguas extranjeras influye en el proceso de la adquisición de vocabulario del español, especialmente en el caso del inglés (debido a su estatus en el sistema escolar croata) y el italiano (por las razones de afinidad y la percepción de los alumnos). La autora concluye su investigación con varias series de propuestas que buscan superar las deficiencias demostradas en los resultados del análisis de errores, al igual que con sugerencias para futuras investigaciones.

Palabras claves: español como lengua extranjera (ELE), análisis de errores, interlengua, influencia cross-lingüística

Índice

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. TRANSFERENCIA LINGÜÍSTICA: CONCEPTOS Y TÉRMINOS BÁSICOS.....	3
2.1. Términos básicos.....	3
2.2. Transferencia lingüística.....	4
3. LOS MODELOS DE LA ADQUISICIÓN DE LA SEGUNDA LENGUA	6
3.1. Análisis contrastivo.....	6
3.2. Análisis de errores.....	7
3.3. Interlengua.....	8
4. TRANSFERENCIA CROSS-LINGÜÍSTICA	11
4.1. Los factores que influyen en la transferencia cross-lingüística.....	11
4.1.1. Distancia lingüística.....	12
4.1.2. Dominio de lenguas.....	14
4.1.3. Uso reciente.....	15
4.1.4. La duración de la estancia en un país y la exposición a su lengua.....	15
4.1.5. Orden de la adquisición.....	16
4.1.6. Formalidad de contexto.....	17
5. LAS ÁREAS TRANSFERIBLES DE LA LENGUA Y ESTUDIOS DE LOS ERRORES DE LOS ALUMNOS CROATAS DE ELE.....	18
5.1. Fonética y fonología.....	18
5.2. Morfosintaxis.....	19
5.3. Léxico.....	21
5.3.1. El lexicón.....	21
5.3.2. Estudios de los errores léxicos de los alumnos croatas de ELE.....	23
6. LAS LENGUAS EXTRANJERAS Y EL ESTATUS DEL ESPAÑOL EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE CROACIA	27
7. LA INVESTIGACIÓN DE INFLUENCIA CROSS-LINGÜÍSTICA EN LA ADQUISICIÓN DEL VOCABULARIO DEL ESPAÑOL DE LOS ALUMNOS CROATAS	30
7.1. Objetivos e hipótesis de la investigación.....	30
7.2. Metodología de la investigación.....	31
7.2.1. Participantes.....	31
7.2.2. El corpus.....	32
7.2.3. La taxonomía.....	34
7.2.4. El procedimiento.....	34
7.3. Los resultados.....	35

7.3.1.	Los errores del origen gráfico.....	38
7.3.2.	Los errores del origen fonético-fonológico	40
7.3.3.	Los errores del origen morfológico	43
7.3.4.	Los errores léxicos.....	45
7.4.	La discusión.....	55
8.	CONCLUSIÓN.....	58
9.	BIBLIOGRAFÍA.....	60
10.	APÉNDICE	63

1. INTRODUCCIÓN

En el mundo actual, se enfatiza mucho la importancia del conocimiento de varias lenguas extranjeras. Igualmente, se dice “cuantos más idiomas sabes, más humano eres”. Sin embargo, cuando se trata de responder a la incógnita de cómo realmente se adquiere una lengua, se llega a la conclusión de que la respuesta es mucho más complicada de lo que se piensa. En la amplia gama de los factores que influyen en el proceso de adquisición de una segunda lengua (a continuación: ASL), esta tesina aborda específicamente la cuestión de importancia de la transferencia lingüística. Odlin (1989) explica que la transferencia lingüística es la influencia derivada de las similitudes y diferencias entre la lengua meta y cualquier otra lengua que el alumno ha aprendido. Sin embargo, aunque Odlin se refiere no solamente a la lengua materna, sino a cualquier otra lengua, cuando se estudia la transferencia lingüística, normalmente se investiga la transferencia entre la lengua materna (LM) y la segunda lengua que se adquiere (L2). Los nuevos estudios (De Angelis, 2007; Carcedo González, 1998) admiten esta falta de reconocimiento de la influencia de otras lenguas no-nativas (o extranjeras) en la interlengua del alumno en el proceso de adquisición de una nueva lengua. Este tipo de influencia es conocido como transferencia cross-lingüística.

La transferencia cross-lingüística puede tener un efecto positivo y ayudar al alumno en la adquisición de la lengua, sin embargo, en los casos donde los sistemas lingüísticos de dos lenguas no coinciden completamente, puede ocurrir la transferencia negativa, lo cual tiende a impedir el desarrollo lingüístico del alumno. Por otro lado, como se ha demostrado, el proceso de la adquisición de la L2 no es igual al proceso de la adquisición de la LM. Ringbom (2001) concluye que la L3 o la L4 no se adquieren de la misma manera que la L2, ya que el alumno en su interlengua ya posee dos o más sistemas lingüísticos y, consecuentemente, las posibilidades de la transferencia cross-lingüística entre ellos aumentan. Aquí también se debe tener en cuenta varios factores que potencian este tipo transferencia, por ejemplo, la distancia lingüística entre la lengua meta y lengua(s) base(s), el dominio de las lenguas extranjeras, el orden de la adquisición de las lenguas extranjeras, entre otros. (De Angelis, 2007).

Hay varias áreas que se pueden transferir en el proceso de ASL, pero los que se destacan más son la fonética, la fonología, la morfología, la sintaxis y el léxico. El léxico, a diferencia de las demás, es el área donde se más fácilmente reconoce con mayor facilidad la influencia de otras lenguas, sea la lengua materna u otras lenguas no-nativas (Ringbom 2001) y, además, es el área en la que se centra el tema de esta tesina.

Esta tesina aborda el tema de la influencia cross-lingüística. Su objetivo es analizar cómo el conocimiento previo de otras lenguas (la LM, al igual que las lenguas extranjeras) influye en la adquisición del español, específicamente en su vocabulario. Teniendo en cuenta que el español en Croacia se aprende como L3 o L4, a través de esta tesina se obtienen, recopilan y analizan los errores de los alumnos croatas de ELE a través de una prueba de la disponibilidad léxica. Consecuentemente, se trata llegar a una conclusión sobre las áreas más transferibles y los factores que influyen en la transferencia cross-lingüística en la interlengua del español de los alumnos croatas. Al final se presentan los resultados y sus significados, al igual que las implicaciones pedagógicas que conllevan los mismos y las propuestas hechas por otros estudios sobre este tema.

2. TRANSFERENCIA LINGÜÍSTICA: CONCEPTOS Y TÉRMINOS BÁSICOS

Antes de abordar el análisis del vocabulario producido por los alumnos croatas que aprenden español como tercera o cuarta lengua, es necesario presentar algunos términos lingüísticos que resultan importantes para entender a cabalidad lo que ocurre en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

2.1. Términos básicos

El primer término que se debe explicar es “lengua materna” (LM o L1), el cual hace referencia al primer sistema lingüístico que un niño o niña utiliza para denominar y explicar el mundo que le rodea. Además, el término “lengua materna”, o L1 se emplea como opuesto a los términos “segunda lengua”, o “lengua extranjera”.

Segunda lengua, o L2, hace referencia a aquella lengua que se adquiere una vez aprendida la lengua materna. Sin embargo, García González (1998) advierte que el término L2 denomina una lengua que se aprende en un país donde esta lengua se considera oficial o coexiste con otras lenguas. Por ejemplo, la lengua materna de un niño suizo puede ser el alemán, mientras su L2 es el italiano. Igualmente, segunda lengua puede referirse al orden en que una lengua se aprende, por lo tanto, un alumno puede aprender no solamente L1 y L2, sino también L3, L4, etc. Este trabajo usará el término L2 refiriéndose al orden de aprendizaje de una lengua extranjera.

Por otra parte, el término “lengua extranjera” (LE) se refiere a una lengua que se aprende en un país que no considera dicha lengua como oficial. Por las razones de claridad, esta tesis se referirá a cada lengua que no es croata, como la lengua extranjera. Muchos lingüistas y miembros del cuerpo docente creen que, con cada nueva lengua que se aprende, es más difícil alcanzar un dominio de lengua cercano al que tiene un hablante de L1. Igualmente, a medida que el número de las lenguas que uno habla crezca, también aumenta la posibilidad de la transferencia lingüística, que, según García González (1998), es un término usado para denominar la influencia y los efectos de la L1 sobre la L2, los cuales pueden manifestarse en forma de errores o no. Este trabajo igualmente usará los términos “la(s) lengua(s) no-nativa(s)” para diferenciar las lenguas extranjeras de la lengua materna.

2.2. Transferencia lingüística

La transferencia lingüística se conoce también bajo el término “interferencia lingüística”. El término “interferencia” proviene del campo de la física, donde designa la interacción entre dos ondas, resultando así en el cambio de una o ambas de las ondas, o aún más, en su eliminación (Blas Arroyo, 1991). Dicho término se introdujo luego a varios campos de la ciencia, incluyendo la lingüística, para denominar la colisión entre dos entidades diferentes. Sin embargo, esta denominación conlleva un sentido negativo, ya que se refiere a la colisión que puede destruir, o deformar, una o ambas de las entidades. Es por ello que en algunos trabajos científicos se puede también encontrar el término “transferencia” y es ese el término se empleará en esta tesina.

La transferencia lingüística hace referencia al fenómeno que ocurre cuando dos o más lenguas entran en el contacto, como sucede en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Es a mediados del siglo XX, cuando se empieza a investigar cómo un alumno aprende una nueva lengua y qué es lo que realmente ocurre en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Ese fue el periodo de desarrollo de varios modelos cuyo objetivo era optimizar dicho proceso para que el alumno evitara los errores. Sin embargo, los lingüistas y el cuerpo docente que lidiaban con este problema se dieron cuenta que el conocimiento de otras lenguas (sean la lengua materna u otras lenguas extranjeras) influye en gran medida en el éxito de aquel proceso. Por ejemplo, de existir una falta del conocimiento, el alumno tratará de solventar el problema y comunicar sus pensamientos de una manera u otra, y una de las estrategias es acudir a su lengua materna.

Igualmente, los hablantes multilingües recurren con frecuencia a otras lenguas afines para encontrar la palabra o la expresión faltante para expresarse correctamente. Todas estas estrategias contribuyen a la transferencia lingüística. Según De Angelis y Selinker, (2001), se enfatiza mucho la transferencia entre la LM y L2, pero este proceso ocurre de igual manera entre cualquier sistema lingüístico que un individuo conoce, sea entre la LM y L2, de L2 a L3, o cualquier otra combinación.

No obstante, Odlin (1989) destaca dos tipos de la transferencia: la transferencia positiva y la transferencia negativa. La transferencia positiva favorece la adquisición, ya que los elementos de L1 son tipológicamente semejantes a los de L2 o LE y, de esa manera, el alumno los va a aprender con más facilidad que otros, pues los relacionará e incorporará con los conocimientos que ya posee. Sin embargo, cuando aquellos elementos difieren entre las

lenguas, y como su consecuencia llevan al agravamiento y el retraso de la adquisición del alumno, hablamos de la transferencia negativa. La transferencia lingüística puede ocurrir en varios niveles: fónico (el acento), fonológico, morfológico, léxico, sintáctico, u otro. Asimismo, mientras más lenguas un alumno sepa, mayor será el “riesgo” de la transferencia negativa, especialmente si se trata de lenguas afines.

De todo lo presentado anteriormente se puede observar que la transferencia negativa ha sido muy discutida, no solamente por los lingüísticos, sino también por el cuerpo docente. Los profesores de lenguaje son conscientes de los problemas que conlleva la transferencia entre dos o más lenguas. Por supuesto, la transferencia positiva tiene un efecto favorable en el alumno pues lo motiva y acelera su proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Por el contrario, la transferencia negativa genera errores, y aún peor, puede ser la causa de la fosilización de algunos elementos lingüísticos. Como se fue mencionado, durante la segunda mitad del siglo XX es cuando surge el interés de investigar cómo aprende el alumno y cómo ayudarlo a evitar errores. Debido a esto, se desarrollaron tres modelos de investigación del aprendizaje de las lenguas extranjeras, los cuales se presentarán en las siguientes páginas.

3. LOS MODELOS DE LA ADQUISICIÓN DE LA SEGUNDA LENGUA

Con el desarrollo del campo la metodología y didáctica como partes integrales de la investigación de la ASL, el cuerpo docente se dio cuenta que una lengua extranjera no se aprende de igual manera que la lengua materna, sino que el aprendizaje de las lenguas extranjeras pasa por varias etapas. Según Baralo (1999), el cuerpo docente lidiaban con encontrar una manera de trabajar con los alumnos que les permitiera alcanzar un nivel alto de dominio de una lengua extranjera y comunicar sin cometer errores. En aquella época nace una rama de lingüística que se llama lingüística aplicada. La lingüística aplicada, como su propio nombre dice, se ocupa con el uso de la lengua; es decir, “es una disciplina científica, mediadora entre el campo de la actividad teórica y práctica, interdisciplinar y educativa, orientada a la resolución de los problemas que plantea el uso del lenguaje en el seno de una comunidad lingüística” (Santos Gargallo, 1999:10). Es interdisciplinar, que significa que embarca varios campos científicos como, por ejemplo, sociología, pedagogía, psicología, antropología, etc. Uno de sus intereses es también investigar cómo un alumno aprende una lengua nueva, y cuáles son los procesos que ocurren en su mente. Desde los años cuarenta del siglo XX, dentro de la lingüística aplicada se desarrollaron tres modelos de investigación del aprendizaje de las lenguas extranjeras: el análisis contrastivo, el análisis de errores y la Interlengua.

3.1. Análisis contrastivo

Con el objetivo de ayudar a los alumnos para que no cometieran los errores, se desarrollaron varios modelos de ASL que se basaron en escuelas lingüísticas y teorías de aprendizaje. Así ocurre el modelo de adquisición más tradicional: el análisis contrastivo. Baralo (1999:35) lo presenta en las palabras siguientes: “en los años sesenta, en plena vigencia del modelo de aprendizaje conductista y de la teoría lingüística estructuralista se pensaba que los errores y peculiaridades de la lengua de los no nativos se podrían prevenir si se partía de un análisis contrastivo de los sistemas lingüísticos en contacto: el de la lengua materna y el de la lengua meta”.

El análisis contrastivo se basa en el postulado del conductismo que el aprendizaje es nada más que un proceso de formación de hábitos a través del insumo de la información y su repetición. De tal manera, según Alexopoulou (2005:4): “el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera a un proceso mecánico que se logra mediante la memorización y la repetición de

estructuras”. Consecuentemente, cada error cometido en el proceso de repetición presenta una ruptura en este proceso que tiene que estar prevista. Asimismo, el análisis contrastivo, como su nombre indica, trata de analizar y contrastar las estructuras lingüísticas de la lengua materna con las de una segunda lengua, y de tal manera prever los posibles problemas que un alumno podría encontrar. Si entre los dos sistemas hay estructuras idénticas, va a ocurrir una transferencia positiva, y el alumno lo superará. Sin embargo, si las dos estructuras difieren, se anticipa que el alumno va a tener problemas con aquellas estructuras y como resultado, cometer errores. A través de la identificación de las estructuras problemáticas se trata prevenir aquellas transferencias negativas que posiblemente causarán errores. Como lo explica Fernández López (1991:205), este análisis se basa en las descripciones formales y sigue los siguientes pasos:

- a) Descripción formal de los idiomas en cuestión.
- b) Selección de las áreas que van a ser comparadas.
- c) Comparación de las diferencias y semejanzas
- d) Predicción de los posibles errores.

Sin embargo, el análisis contrastivo fue criticado y, al final, rechazado, debido a la imposibilidad de llevar al cabo un análisis contrastivo completo entre dos sistemas lingüísticos, y aunque si se lograra en esto, como dice Alexopoulou (2005:6): “hablantes no nativos con distinta lengua materna cometen errores similares independientemente de su lengua nativa, por lo tanto, la causa de los errores se identifica con las similitudes y no con las diferencias”. Las investigaciones demostraron que la mayoría de los errores no aparecieron debido a la transferencia negativa, sino debido a varios otros factores. Igualmente, los métodos de enseñanza que se apoyaron en este modelo de aprendizaje (como, por ejemplo, el Método Audiolingual) no lograron a evitar completamente los errores de transferencia negativa.

3.2. Análisis de errores

El rechazo del análisis contrastivo llevó a la búsqueda de otros métodos de enseñanza y adquisición de lenguas extranjeras, ya que el dicho método no se podía explicar los errores

identificándoles como procesos de repetición y adquisición de hábitos. S. P. Corder critica el análisis contrastivo, especialmente su percepción que el error es un obstáculo que hay que prever y completamente eliminar. Aún más, él explica que “cometer errores es, pues, una estrategia que se emplea tanto por los niños que adquieren su lengua materna como por los individuos que aprenden una lengua segunda” (Corder, 1992: 38). Consecuentemente, en vez de comparar y contrastar dos sistemas lingüísticos, como era propuesto por el Análisis Contrastivo, Corder (1981): propone los pasos siguientes, como explicado en Fernández López (1991:206-207):

- 1) Identificación de los ‘errores’ en su contexto,
- 2) Clasificación y descripción,
- 3) Explicación, buscando los mecanismos o estrategias psicolingüísticas y las fuentes de cada error (en este punto entra la posible interferencia de la LM, como una estrategia más).
- 4) Si el análisis tiene pretensiones didácticas, se evalúa la gravedad del error y se busca la posible terapia.

De tal manera, los errores representan y se analizan como el síntoma del progreso. Los niños constantemente cometen errores en su proceso de aprender su lengua materna, y de tal manera comprueban su conocimiento innato, igual como los adultos, aprendiendo una nueva lengua, generan errores. De tal manera, los errores ya no se perciben como los obstáculos o problemas sino como un indicio del progreso de los alumnos de la lengua extranjera. Según Corder (1992), el alumno que aprende una lengua extranjera pasa por varias etapas en su curso de aprendizaje y aún más, con cada etapa el número y gravedad de los errores disminuye, aunque él también confirma que, para un alumno de una lengua extranjera, no es posible llegar al mismo nivel de la lengua que un hablante nativo.

3.3. Interlengua

Las etapas, a las que se refiere Corder (1981) en su artículo, se también reflejan y desarrollan en un sistema lingüístico complejo que se conoce como interlengua. Interlengua es un término primero introducido por Selinker para denominar un sistema que no pertenece ni a la lengua materna, ni a la meta que se intenta aprender. Lo explica en las palabras siguientes:

El conjunto de oraciones no es, para la mayor parte de los que aprenden una L2, idéntica al conjunto hipotetizado de las que produciría en hablante nativo de esta L1 que intentara expresar los mismos significados que el alumno. Puesto que estos dos conjuntos de locuciones no son idénticos, cuando formulemos los principios relevantes para una teoría del aprendizaje de lenguas segundas estaremos completamente justificados, quizá hasta obligados, a presentar como hipótesis la existencia de un sistema lingüístico independiente: sobre la base de los datos observables que resultan de los intentos del alumno en la producción de una norma de LM. Llamaremos “Interlengua” (IL) a este sistema lingüístico. (Selinker, 1972, en Licerias 2008:83/84).

La interlengua funciona siguiendo sus propias reglas, las cuales no existen ni en la lengua materna ni en la lengua meta o la lengua que uno intenta aprender. Las reglas de aquel sistema son simplificadas, interrelacionadas y forman un propio sistema independiente. Desde la introducción del término y la problemática de Interlengua, muchos lingüistas y especialistas en el tema han discutido y conducido investigaciones para presentar sus opiniones acerca del fenómeno discutido. A continuación, se van a presentar algunas aportaciones de los representantes de la lingüística española aplicada sobre el fenómeno de la interlengua.

Santos Gargallo (1999:28) define la interlengua como un “sistema lingüístico empleado por un hablante no nativo; un sistema que posee rasgos de la lengua materna, rasgos de la lengua meta y otros propiamente idiosincrásicos, y cuya complejidad se va incrementando en un proceso creativo que atraviesa sucesivas etapas marcadas por los nuevos elementos que el hablante interioriza”. Según la autora, cada hablante posee una interlengua que se encuentra en un determinado estado en aquel momento (ha superado algunas reglas gramaticales, posee un vocabulario rudimentario, todavía hace algunos errores ortográficos, etc.) Sin embargo, aprendiendo nuevas reglas y el vocabulario, interiorizándolas y combinándolas con varias estrategias de aprendizaje, el hablante avanza. Este progreso, según Santos Gargallo (1999), se puede visualizar como una trayectoria entre los puntos A (lengua materna) y B (lengua meta), donde, poco a poco, el alumno se aleja de la L1 y se acerca a la LE.

Por el carácter individual de la interlengua, cada alumno que aprende una lengua nueva, posee una interlengua que es diferente de la interlengua del otro alumno. Lo que todos los alumnos tienen en común es el deseo de establecer la comunicación, o sea, expresar sus sentimientos, ideas, deseos, etc. en lengua meta, de la manera en la que van a ser entendidos por los hablantes de aquella lengua. Sin embargo, Santos Gargallo (1993) está de acuerdo con la conclusión de Corder (1981) que un alumno/hablante de la lengua extranjera no puede alcanzar el mismo nivel que un hablante nativo. Después de muchos años de aprendizaje, uso de la lengua, y preferiblemente convivencia en el país donde se habla cierta lengua, el alumno

puede alcanzar un nivel muy alto, sin embargo, también en aquella situación será posible que el alumno vaya a cometer algunos errores fosilizados. Igualmente, como nota Santos Gargallo (1993), en los momentos de gran emoción el hablante acude con frecuencia a su lengua materna para expresarse.

Por otro lado, Baralo (1999:39) define la interlengua como la combinación de dos conceptos: “el sistema estructurado que construye el que aprende una LE, en un estadio dado del desarrollo del aprendizaje” y como “la serie de sistemas entrelazados que forman lo que constituye el *continuum* interlingüístico. Igualmente, este proceso de construcción de la interlengua consta de tres procesos importantes: aducto (input), toma (intake) y educto (output). El aducto hace referencia a todos los datos y muestras a las que el alumno estaba expuesto, sin embargo, el alumno, en la mayoría de los casos, no es capaz de entender y captar todos los datos, pero aquellos que sí que capta y entiende, los almacena en su memoria a corto plazo. Todos los datos almacenados e incorporados en el sistema forman parte de lo que se llama toma. Cuando el alumno entiende lo que ha incorporado, es capaz de usarlo independientemente en su expresión o en el educto (Baralo, 2008). Es más, Baralo, igual que Santos Gargallo, percibe el error no como el problema que hay que combatir, sino como un indicador de la manera en la que el alumno procesa el aducto al que está expuesto y de los problemas que tiene en el momento de interiorizar los datos recibidos. El error no aparece solamente debido a la transferencia negativa de la lengua materna, sino también aparece como el resultado del procesamiento del nuevo conocimiento y su integración en los datos ya aprendidos.

Como se nota, la investigación del proceso de la adquisición de la lengua extranjera pasó por muchas etapas en su desarrollo con el intento de entender y facilitar el modo de que se enseña y aprende una lengua extranjera. Desde el análisis completo de un sistema lingüístico hasta la realización de que el alumno pasa por varias etapas en aquel proceso, creando su propio sistema lingüístico idiosincrático, la intención de los lingüistas y el cuerpo docente ha sido determinar los factores que influyen en este proceso con el objeto de optimizarlo. Uno de los factores que tienen gran rol en el aprendizaje es la transferencia lingüística, o, como sugieren nuevas investigaciones, la transferencia cross-lingüística, que se va a discutir en las páginas que siguen.

4. TRANSFERENCIA CROSS-LINGÜÍSTICA

Cuando se habla de la transferencia lingüística, en la mayoría de los casos se tiene en mente la relación entre la lengua materna y la lengua meta, es decir, la segunda lengua que el alumno aprende. Sin embargo, aquí se olvida de otra relación muy importante: entre las lenguas no-nativas (las lenguas extranjeras) que el alumno ya ha aprendido. Sin embargo, como la L2 no se adquiere de la misma manera como la LM, igualmente, la L3 no se adquiere de la misma manera que la L2, especialmente cuando se tiene en mente que en este proceso ocurren varias transferencias (Ringbom, 2001). Aunque muchas teorías e investigaciones se preocupaban con la interacción entre dos sistemas, normalmente entre la lengua nativa (LM) y lengua no-nativa (LE), se ha demostrado que la transferencia lingüística puede ocurrir entre dos o más lenguas no-nativas simultáneamente. Por estas razones el proceso de aprendizaje de la tercera lengua (ATL) tiene que ser investigado en relación con otras lenguas ya aprendidas y no solamente con la lengua materna del alumno.

De Angelis y Selinker (2001) comentan que la transferencia cross-lingüística no puede ocurrir sin la presencia de al menos tres sistemas lingüísticos en la mente del alumno. De tal manera se enfatiza la interacción simultánea, y aún más, la “competición” entre más de dos sistemas lingüísticos en un momento determinado. Sin embargo, no tenemos los datos que podrían confirmar que la transferencia de la lengua materna es la que domina en la interlengua, y por esta razón la lengua materna se percibe como solamente una de las posibles fuentes (o lenguas bases) de la transferencia. Para entender cómo tres o más sistemas lingüísticos pueden traslapar, diferenciar, interactuar, y competir en la producción interlingüística, hay que suponer que cada uno de los sistemas lingüísticos pueda influir en la interlengua del alumno de misma medida. Por otro lado, no se debería hacer una presunción de que un sistema lingüístico tiene más o menos influencia en la lengua meta que otro sistema. Para establecer los principios de transferencia cross-lingüística, hay que adoptar una posición neutral según la influencia de la lengua materna en el proceso de adquisición de una lengua extranjera (De Angelis y Selinker, 2001).

3.1. Los factores que influyen en la transferencia cross-lingüística

De Angelis (2007) distingue seis factores que influyen en la manera en la que otras lenguas ya aprendidas afectan la adquisición de una nueva lengua extranjera. Sin embargo, todos estos

factores no se refieren a la influencia que tienen lenguas no-nativas en la interlengua, sino explican la influencia que tienen la lengua nativa igual que las lenguas no-nativas. Los factores que se van a presentar en las páginas que siguen son: distancia lingüística, dominio de lenguas, uso reciente, la duración de la estancia en un país y la exposición a su lengua, orden de la adquisición y formalidad de contexto.

4.1.1. Distancia lingüística

La distancia lingüística se refiere a la distancia entre dos lenguas, que se puede formalmente y objetivamente definir e identificar entre las lenguas y las familias de lenguas (Moreno Cabrera, 2015). A través de la distancia lingüística se explican algunos fenómenos que ocurren en la interlengua, como, por ejemplo, ya explicada transferencia positiva. Si dos sistemas lingüísticos comparten algunos elementos, es posible que el alumno los vaya a aprender rápida y fácilmente. Sin embargo, los puntos de divergencia entre los dos sistemas lingüísticos pueden presentar una fuente de errores, ya que va a ocurrir la transferencia negativa en la interlengua del alumno.

De Angelis (2007) destaca entre dos términos: “relatedness” (distancia tipológica) y “formal similarity” (similitud formal). Distancia tipológica se refiere a la relación genealógica entre dos o más lenguas, o, mejor dicho, las lenguas afines que pertenecen a la misma familia de lenguas. El ejemplo de distancia tipológica serían el español, el italiano y el francés ya que pertenecen a la misma rama de lenguas indoeuropeas, a las lenguas romances. De ahí que se pueda anticipar que algunos de sus elementos lingüísticos van a coincidir. Por ejemplo, en el estudio de caso de Selinker y De Angelis (2001:51) de una mujer franco-canadiense que conocía tres lenguas: el inglés, el español y el italiano, se notó la influencia de distancia tipológica en su interlengua lexical de italiano:

(1) Forma de interlengua: **basico** (fra: de base, esp: básico, eng: basic)

Forma correcta de lengua meta: di base

(2) Forma de interlengua: **nieve** (fra: neige, esp: nieve, eng: snow)

Forma correcta de lengua meta: neve

De los ejemplos presentados, se puede notar que el sujeto de la investigación acude a su conocimiento de español para compensar su falta de conocimiento de algunos lexemas del italiano. Sin embargo, también se nota que, aunque algunos elementos de otra lengua romance que el sujeto conoce, el francés, tienen las formas casi idénticas a aquellas que el sujeto necesita (ita: di base, fra: de base), el sujeto acude al español, que es su L3 y no al francés, que es su L2. Esta decisión puede ser justificada por la similitud formal.

La similitud formal se refiere a la percepción psicológica que dos o más lenguas comparten algunas formas y elementos lingüísticos, aunque no pertenecen a la misma familia genealógica. Los ejemplos de aquel tipo de distancia lingüística se pueden encontrar en la investigación de Carcedo González (1998) donde a los sujetos finlandeses se les pedía que escribieran cuantos más lexemas en español relacionados con un centro de interés. Entre otros, los sujetos cometieron los errores de tipo léxico, debido a la transferencia negativa del inglés:

(1) Forma de interlengua: el pencil (eng: pencil)

Forma correcta de lengua meta: el lapicero

(2) Forma de interlengua: el escrapacielos (eng: skyscraper)

Forma correcta de lengua meta: el rascacielos

Aunque el español pertenece a las lenguas romances, mientras el inglés pertenece a la rama de lenguas germánicas, y como tales, no comparten elementos lingüísticos, los sujetos de la investigación quizás percibieran la naturaleza internacional del inglés, lo que se reflejaba en sus errores en la producción.

Otro elemento que hay que considerar es el estatus de la lengua materna. Para volver al sujeto de la investigación de de Selinker y De Angelis (2001), aunque la L2 (en este caso, L2 con el sentido de coexistencia con otras lenguas, ya que el sujeto es franco-canadiense) del sujeto es el francés, ella acudió al español para superar “el problema” de la falta del conocimiento. De Angelis (2005b en: De Angelis 2007) lo explica a través de dos nociones: percepción de corrección y asociación con extranjerismo. Percepción de corrección prevé que los hablantes multilingües restringen el uso de su LM en la producción de lengua meta, ya que saben que aquellas producciones van a ser incorrectas. Por otro lado, la asociación con extranjerismo se

refiere a la asociación cognitiva que los alumnos establecen entre las lenguas no-nativas que ellos perciben como lenguas extranjeras. Es decir, los alumnos hacen la distancia entre la lengua materna y lenguas extranjeras, y en el momento cuando el alumno tiene que recurrir a otra lengua para resolver algún problema lingüístico, él va a recurrir a otra lengua no-nativa, aunque sea menos similar que su lengua materna.

4.1.2. Dominio de lenguas

En cuanto el dominio de la lengua, varios tipos de transferencia cross-lingüística ocurren en varios niveles del dominio de lengua. Así Ringbom (2001) presenta que, en la mayoría de los casos de los niveles iniciales de aprendizaje de una lengua extranjera, las transferencias de LM y las transferencias de L2 no ocurren en la misma medida. Por ejemplo, cuando se habla del nivel fonológico, Ringbom (2001) enfatiza que todos, o casi todos, los alumnos de una lengua extranjera retienen el acento de su lengua materna en la producción de L2. Sin embargo, hay algunas excepciones cuando el alumno estaba expuesto a la L2 por un largo periodo del tiempo, algunos rasgos fonológicos de L2 pueden aparecer en la producción de L3.

Odlin (1989) aclara que la transferencia de la LM o L2 ocurre normalmente en los niveles iniciales de adquisición de una lengua extranjera, y que en gran número de los casos se trata de transferencia negativa como una de las estrategias usadas para llenar los vacíos de conocimiento. Por otro lado, la transferencia positiva, especialmente en la comprensión, según Odlin (1989), ocurre en los niveles más altos, donde el alumno puede emplear su conocimiento de otras lenguas extranjeras para deducir algunas reglas o atribuir el significado a una palabra de la lengua que está aprendiendo. No obstante, Fernández López, (1991) advierte que varios tipos de transferencia ocurren en varios niveles del dominio de una lengua extranjera, y que algún tipo de los errores puede disminuir como el alumno avanza (por ejemplo, los errores de grafía), pero, por otro lado, aumenta el número de errores relacionados con estructuras más complejas y aquellas de registro. En global, los errores de transferencia que el alumno hace son variables, dependiendo de la cantidad del tiempo invertido a aprender la lengua y el nivel alcanzado, ya que sus necesidades en varios campos de lengua difieren entre los individuos.

4.1.3. Uso reciente

El concepto de uso reciente se refiere, según Fessi (2014), al tiempo que ha pasado desde el último uso activo de alguna lengua extranjera, ya que, como lo señalaron algunos estudios (Vildomec, 1963, en Fessi, 2014), la ocurrencia de transferencias desde lenguas no nativas es más probable desde aquellas fuentes de información que se usaron y a las que se accedió recientemente que aquellas que no se usan tan frecuentemente. Es decir, las lenguas que el alumno ha usado más recientemente, pueden tener la influencia mayor en la interlengua de la lengua que está aprendiendo. Por ejemplo, en su investigación, Williams y Hammarberg (1998:322), destacan el uso reciente de una lengua extranjera como uno de los factores que determinan si una lengua extranjera va a ser “default supplier”, o la lengua base a la que el alumno va a acudir en su proceso de adquisición de la lengua extranjera.

Sin embargo, aunque hay investigaciones que confirman que las lenguas usadas más recientemente tienen la mayor influencia en la adquisición de nuevas lenguas extranjeras, no hay ejemplos cuando las lenguas que el alumno no ha aprendido reciente ocurren en su producción. Por ejemplo, en Selinker y De Angelis (2001), el sujeto es una mujer franco-canadiense, que aprendió español por un periodo de cinco años en los años 1960 y que vivió en Italia entre 1900 y 1992 donde recibió la educación formal del italiano. En el momento de la investigación por el método de entrevista en italiano entre el sujeto de la investigación y el hablante nativo del italiano, en su producción el sujeto recurrió al español, aunque se trataba de la lengua que no había usado desde unas décadas. De ahí se pueda concluir que el uso reciente de una lengua no-nativa es un factor muy significativo en la transferencia cross-lingüística, pero, igualmente, no se puede afirmar que la lengua usada más reciente tiene la mayor influencia en la interlengua de una nueva lengua que se está aprendiendo.

4.1.4. La duración de la estancia en un país y la exposición a su lengua

Varios estudios como aquel de Stedje (1977, en De Angelis, 2007) demuestran que hay una correlación positiva entre la duración de la estancia en un país extranjero donde el alumno estaba expuesto a la lengua extranjera y la fuente de la transferencia cross-lingüística. Stedje (1977) llegó a la conclusión que debido a la duración que los hablantes finlandeses estaban

expuestos al sueco durante su estancia en Suecia, su interlengua del alemán estaba bajo de la influencia del sueco.

Cohen (1995) presenta un estudio de los hablantes multilingües y su lenguaje de pensamiento, y cuando habla de los hablantes que vivían en un país extranjero y allí estudiaban la lengua, en la mayoría de los casos, las situaciones en las que los hablantes “pensaban” en ciertas lenguas diferenciaban. Por ejemplo, el hablante tetralingüe, con el inglés como L1, declaró que, dependiendo de las personas o situaciones de que estaba hablando, pensaba en el hebreo, el francés o el alemán, ya que estas estaban las lenguas que usaba para discutir con ciertas personas o sobre ciertas situaciones. Se puede ver que la duración de la estancia en un país y la exposición a su lengua influye de varias maneras en la transferencia cross-lingüística.

4.1.5. Orden de la adquisición

Cuando se habla de orden de la adquisición, varios lingüísticos discuten si el orden por el que los alumnos aprenden nuevas lenguas influye en la transferencia cross-lingüística en su interlengua. La cuestión que surge es si la influencia de la LM disminuye con el número de las lenguas que el alumno está aprendiendo o si la lengua adquirida más recientemente tiene mayor influencia en la interlengua. Uno de los estudios más relevantes de este campo de estudios es aquel de Dewaele (1998). Él condujo la investigación de la interlengua del francés de los hablantes holandeses, con el inglés como L2 o L3. De los 39 participantes de la investigación de las ocurrencias léxica en la producción oral del francés, 32 participantes tenían el francés como L2 y el inglés como L3, mientras 7 de ellos, tenían el inglés como L2 y el francés como L3. Dewaele realizó que los hablantes del francés como L2 acudieron al holandés, mientras ellos que tenían el inglés como L2 recurrieron al inglés como la lengua base. Como ambos los grupos compartían la misma combinación de las lenguas extranjeras que conocían, Dewaele (1998) llegó a la conclusión que el orden de la adquisición de una lengua extranjera determinaba el tipo y la cantidad de las transferencias cross-lingüísticas.

Se puede ver que la L2 y la L3 se interconectan diferentemente con la LM. Basándose al estudio presentado, se puede llegar a la conclusión que la interlengua de la L2 se apoya más al conocimiento de LM, mientras la interlengua de L3 ya se interconecta con la L2, posiblemente debido a la percepción que ambos L2 y L3 son las lenguas extranjeras. Sin

embargo, estas son solamente algunas de las suposiciones basadas en las conclusiones de la investigación, y como tales, hay que investigarlas más detalladamente para confirmarlas.

4.1.6. Formalidad de contexto

La formalidad del contexto se refiere a la formalidad del entorno el que los alumnos están aprendiendo la lengua extranjera, y de tal manera es muy relacionado con los factores afectivos del proceso de la adquisición. El estrés del aula o cansancio mental o físico durante la clase de la lengua pueden tener un efecto negativo en el proceso de la adquisición de una lengua, mientras una cierta dosis de ansiedad, igual que el deseo de presentar sus habilidades lingüísticas beneficia a la adquisición (De Angelis, 2007).

El mismo autor que investigó cómo el orden de adquisición de las lenguas extranjeras influye en la transferencia cross-lingüística, Dewaele, condujo otra investigación con el objetivo de determinar si la formalidad del contexto afectaba el desempeño de los alumnos. La investigación de Dewaele (2001, en: Cenoz *et al.*, 2001) comparó el porcentaje de los enunciados de 25 alumnos del francés, con el holandés como LM, y el español como L2 o L3, en un contexto formal e informal. Los resultados demostraron que los alumnos prestaban más atención a sus enunciados en un contexto formal, ya que monitoreaban a sus enunciados y trataban de evitar los errores, mientras en el contexto informal, los alumnos estaban más relajados, y ya no prestaban tanta atención a la forma, sino más al contenido del enunciado. Este estudio sigue siendo uno de los pocos que han abordado la influencia de formalidad de contexto, y por estas razones llega a unas conclusiones que se pueden usar para investigar más detalladamente el tema de los factores de transferencia cross-lingüística.

La transferencia cross-lingüística sigue siendo uno de los temas actuales en cuanto las investigaciones sobre la interlengua y los procesos que ocurren al momento de aprender una nueva lengua. Este apartado demuestra que varios factores en alguna medida influyen a la interlengua de uno. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la interlengua de cada uno de los alumnos es un sistema lingüístico individual, guiado por los principios que los alumnos creen que les van a ayudar a alcanzar su objetivo en cuanto el aprendizaje de la lengua. Sin embargo, la transferencia cross-lingüística ocurre en todas las áreas de lengua, como se presenta en el apartado que sigue.

5. LAS ÁREAS TRANSFERIBLES DE LA LENGUA Y ESTUDIOS DE LOS ERRORES DE LOS ALUMNOS CROATAS DE ELE

Como se ha presentado, hay varios factores que influyen en la transferencia cross-lingüística, o, mejor dicho, en la cantidad y tipología de las transferencias lingüísticas. A continuación, se va a presentar la tipología de información lingüística transferible entre la lengua materna y la(s) lengua(s) no-nativa(s), o entre dos o más lenguas no-nativas, como presentado en De Angelis (2007). La tipología va a ser acompañada por los ejemplos de los estudios ya hechos con los alumnos croatas para presentar las áreas transferibles (y, consecuentemente problemáticas) en la interlengua del español de los alumnos croatas.

5.1. Fonética y fonología

Como se ha presentado en esta tesina, el alumno que posee un nivel inicial de una lengua extranjera tiende a retener el acento o algunos rasgos fonéticos de su LM. Según Ringbom (2001) la mayoría de las transferencias cross-lingüísticas, cuando se trata de la fonética, proviene de la lengua materna, ya que es el sistema fónico más conocido por el alumno. En los casos de los croatas, Blažević (2013:222) explica que los problemas que los alumnos croatas tienen en su interlengua del español son “la pronunciación de la /h/ como [x] en lugar de [ø] y la pronunciación diferenciada de las letras be y ve. Aquí consideramos que habría que incluir también la pronunciación de las consonantes sonantes róticas /r/ y /r/, que suelen pronunciarse mucho más suaves, y la pronunciación de la /u/ como /v/ en algunas combinaciones de letras”. En su estudio, desde 150 errores recopilados de las grabaciones de la expresión e interacción oral de los alumnos croatas del nivel B1 según el MCER, había solamente dos errores fonéticos (1 % de los errores recopilados). Blažević (2013) aclara que la razón por un número tan bajo es la baja calidad del material que se recopiló, igual que las variaciones fonéticas que existen entre los hispanohablantes y debido a esto, se reconocieron solamente los errores de pronunciación que desviaron de las normas.

En cuanto la fonología, en la mayoría de las veces los errores de transferencia cross-lingüística ocurren debido a la diferencia entre dos sistemas fonológicos. Blažević (2013) define los problemas que los alumnos croatas tienen en cuanto la fonología del sistema hispanohablante. La autora declara que los problemas ocurren con la acentuación, ya que el sistema fonológico de los croatas tiene reglas diferentes en cuanto el acento en la primera

sílaba. Así pues, en cuanto la producción oral, los alumnos tienden a tener problemas en cuanto a la acentuación, ya que algunas formas verbales del español tienden a diferenciarse únicamente por este rasgo, como, por ejemplo, 1.^a sg. del presente de indicativo y 3.^a sg. del indefinido (Blažević, 2013).

Carcedo González (1998) enfatiza la diferencia entre los errores gráficos y los errores de origen fonético-fonológico en la producción escrita, ya que los errores gráficos ocurren debido a elección errónea de un grafema o ausencia de las tildes ortográficas. Todos estos errores ocasionalmente cometen los hablantes nativos por las razones de rapidez, cansancio, o también cuando todavía “no han alcanzado un determinado nivel de instrucción” (Carcedo González, 1998:468). Por otro lado, los errores de origen fonético-fonológico son la consecuencia de carencia de algún fonema en el sistema fonológico de la LM, o diferencia entre las reglas de la acentuación entre dos sistemas.

Los errores de origen fonético-fonológico de la producción escrita de los alumnos croatas se pueden ver en el estudio hecho por Jelić y Guć (2014). Las autoras clasifican los errores recopilados en: errores gráficos, gramaticales, léxicos y discursivos. Los errores gráficos embarcan los errores relacionados con “tildes, separación y unión de palabras, alteración del orden de las letras, confusión de fonemas, omisión de letras y letras sobrantes, confusión de grafemas para el mismo fonema” (Jelić y Guć, 2014:101). Uno de los ejemplos presentados es: “*Comensó la cena en el restaurante”. Como el sistema croata no tiene el fonema español /θ/, presentado por los grafemas “c” o “z” en el español peninsular, los alumnos acuden al fonema en el sistema croata que es más parecido a aquel fonema, que es el fonema /s/.

5.2. Morfosintaxis

Aunque De Angelis (2007) separa morfología y sintaxis cuando explica las áreas transferibles de la lengua, teniendo en cuenta los puntos más problemáticos que los alumnos croatas tienen en la adquisición de la lengua española, es muy difícil claramente definir cuáles son los errores cometidos debido a transferencia de morfología y cuáles tienen la causa en sintaxis. En su estudio, Kočman (2001) analiza 480 redacciones de 240 alumnos de los niveles A1, A2 y B1 según el MCER. Basándose en los errores extraídos del corpus, presenta las áreas morfosintácticas más problemáticas para los alumnos croatas de ELE en la producción escrita que son: los artículos, el género y concordancia de género, la posición del adjetivo, los

números en combinación con los sustantivos, tiempos del pasado de indicativo, el condicional simple y la expresión del futuro en el pasado, verbos ser y estar, los verbos reflexivos, pronombres de complemento directo e indirecto, pronombres posesivos, subjuntivo, preposiciones y confusiones verbales.

Llamas Fernández (2017) afirma que el artículo definido presenta un ítem problemático para los alumnos croatas en todos los niveles de español. El autor conduce la investigación con los estudiantes del máster de la lengua española, que deberían poseer un nivel alto de conocimiento de español, sin embargo se nota que muchos de los errores de artículo definido podrían clasificarse como relativos a los niveles iniciales de ELE (A1 o A2). Los estudiantes croatas, según Llamas Fernández, tienden a omitir los artículos, o, por otro lado, añadirlos en las partes donde no son necesarios.

Cuando se analizan los problemas morfológicos que los alumnos croatas tienen debido a la transferencia de otras lenguas no-nativas, Bulić (2016) investiga la interferencia morfosintáctica del italiano al español con los alumnos cuya LM es el croata. Según los datos presentados a través la investigación, se nota que los alumnos croatas tienen problemas con los errores del uso equivoco de las preposiciones bajo la influencia del italiano, igual que los artículos y la formación del género gramatical en los casos de los sustantivos cuyos géneros difieren en el italiano y el español. Bulić (2016) concluye que las lenguas afines, como es el caso con el italiano y el español, pueden interactuar en la interlengua del alumno, lo que resulta en las transferencias positivas igual que negativas.

Cuando se toma en cuenta la tipología de los errores morfosintácticos en la interlengua de los alumnos croatas de ELE, se nota que, igual que en el área de fonética y fonología, la cause de los errores es la ausencia de sistemas morfosintácticos similares en el croata o, por otro lado, la transferencia negativa de la lengua materna. En Blažević (2013:234), uno de los ejemplos de los errores de concordancia es el siguiente: “Escribió su *primera** poema cuando tenía 4 años”. Aquí se puede suponer que el/ la alumno/a acudió a su lengua materna para determinar el género del sustantivo “poema”, sin saber o acordar la regla que las palabras españolas del origen griega son del género masculino. De los estudios presentados se puede ver que el croata como LM influye mucho en los errores morfosintácticos especialmente en las áreas que simplemente no existen en el croata, como es el caso con los artículos. Por otro lado, los alumnos pueden acudir a otras lenguas afines para superar este problema, como es el caso en

Bulić (2016), lo que puede resultar en la transferencia cross-lingüística positiva, cuando los dos sistemas coinciden, o la transferencia negativa en los casos cuando ellos difieren.

5.3.Léxico

Antes de presentar las áreas problemáticas en cuanto la transferencia cross-lingüística, es importante destacar la naturaleza peculiar del componente léxico de una lengua, ya que, aparte del componente semántico, el léxico abarca igualmente fonética/ fonología, morfología y sintaxis. Debido a todo esto, parece necesario presentar cómo un alumno aprende, almacena y organiza el lexicón o el vocabulario de una lengua.

5.3.1 El lexicón

Baralo (1997: 59-60) define el lexicón como “un conjunto de elementos léxicos; básicamente, una lista de elementos que constituyen las unidades atómicas de la sintaxis. Cada ítem contiene un sistema articulado de rasgos que debe especificar las propiedades fonéticas, semánticas, morfológicas y sintácticas que son idiosincrásicas para él”. A través de la definición presentada se puede ver que el proceso de adquisición del lexicón de una lengua no es simplemente el proceso del almacenamiento del cierto número de las palabras nuevas, sino que se trata de una serie de acciones muy complejas. El alumno no solo almacena las palabras nuevas sino automáticamente reconoce sus particularidades, memorízalas y entrelaza con otras palabras, creando redes semánticas (Baralo, 2000).

El proceso de adquisición de cada nuevo lexema pasa por dos fases: la fase formal y la fase semántica. En la fase formal, el alumno reconoce los fonemas y sílabas que determinan el significado de una palabra, igual que los cambios o errores que pueden ocurrir en su producción que finalmente alteran el significado de aquella palabra, como en los ejemplos “van”, “pon”, “par” (Baralo, 2000:165). Aún más, el alumno innatamente aprende las reglas morfosintácticas, que le ayudan a reconocer, almacenar y categorizar las palabras por su forma, igual que motiva una creatividad morfológica en el momento de la producción. La fase semántica tiene que ver con el significado, ya que el alumno entrelaza el significado de las palabras que ya conoce con las nuevas palabras, creando categorías que se basan, por ejemplo, en sinonimia/antonimia, hiponimia/hiperonimia, régimen semántico, etc. (Baralo 1997).

Ambas fases son imprescindibles para que los lexemas funcionen correctamente en un sistema lingüístico.

En cuanto el proceso de la construcción mental de un lexicón, hay varias opiniones sobre el número de los lexemas que un alumno puede aprender. Según varias investigaciones y propuestas hechas que al final opinan que un alumno de la escuela primaria conoce cerca de 13.000 listemas, mientras un alumno de un bachillerato tiene categorizados 60.000 listemas en su mente. En este caso, el listema es el término usado para las “piezas léxicas que implican los dos aspectos del símbolo lingüístico: el significante o estructura fónica y el significado o estructura léxico-conceptual. La relación entre ellas es totalmente arbitraria, por lo que memorizar una palabra significa tenerla disponible en el habla y en la escucha, sin trucos ni ayudas mnemotécnicos para los hablantes, sean niños o adultos” (Baralo, 2000:166).

Se plantea la cuestión, ¿cómo se adquiere el lexicón de una lengua extranjera, si hay dos sistemas separados en la mente, o si se entrelazan los lexemas de una lengua con aquellos de otra? Igualmente, si el proceso de ASL difiere del proceso de la adquisición de lengua materna, ¿es posible que el léxico, y su organización de los lexemas de una LE sea diferente al de la LM? Las respuestas a aquellas preguntas no son simples. En cuanto el lexicón de un hablante bilingüe o multilingüe, Weinreich (1953, en: De Angelis 2007) propone tres tipos de la relación entre los lexemas en la mente de un hablante bilingüe: la relación coordinada, compuesta o subordinada. La relación coordinada que se establece entre dos lenguas es aquella donde el significante y el significado están separados en la mente y de tal manera dos términos están relacionados a dos diferentes conceptos. En la relación compuesta, dos términos se unen en uno solo concepto. Finalmente, en el bilingüismo subordinado, una lengua está subordinada a la otra, especialmente si la otra lengua es la lengua materna del hablante. No obstante, estos tres tipos de relaciones no se excluyen mutuamente, sino ocurren cada uno de ellos ocurre en una medida. Por ejemplo, algunos lexemas pueden formar la relación compuestas con otras, como ocurre en la mente de las personas jóvenes que, bajo la influencia de la tecnología e globalización, usan anglicismos para expresar algunas palabras o expresiones que ya existen en el croata.

Por otro lado, cuando se habla del proceso de la adquisición del lexicón de una lengua extranjera, el hablante trata de reconocer las partes constituyentes del lexema presentado, y de tal manera identificar la similitud semántica o fonológica entre varios morfemas de aquella palabra y consecuentemente organizarlas en las categorías correspondientes. Aún más, cuando

el alumno aprende una palabra compleja, está capaz de conectar su forma con el material lingüístico existente sobre la base de su significado y su forma fonológica. Otro aspecto importante para la adquisición del léxico de una lengua extranjera son los errores que ocurren en este proceso, que se pueden dividir en dos categorías: la creación léxica y la transferencia cross-lingüística (Baralo, 2000).

La creación léxica es realmente una de las estrategias que los alumnos usan en el momento cuando no pueden acordar la palabra adecuada en la lengua meta. En aquel caso, acuden a las reglas y los elementos lingüísticos que ya conocen y, debido a la falta del conocimiento suficiente de aquellas reglas, crean las palabras inexistentes. Cuando se trata de los errores cometidos debido a la transferencia cross-lingüística, ellos ocurren, según Baralo (2000), debido a la sobregeneralización o creaciones idiosincrásicas de las lenguas en cuestión.

5.3.2. Estudios de los errores léxicos de los alumnos croatas de ELE

El léxico, según Ringbom (2001) es el área donde se nota más fácilmente la influencia de las lenguas no nativas, ya que, en gran número de los casos, se pueden reconocer y clasificar los errores que los alumnos cometen debido a la transferencia negativa de su LM u otras lenguas no-nativas. El objetivo final del proceso de la adquisición de una lengua extranjera es comunicar, y el alumno trata de transmitir su mensaje usando varias estrategias para superar su falta del conocimiento, y es aquí donde aparece el mayor número de los errores debidos a la transferencia negativa sea de la LM u otras lenguas no-nativas. Igualmente, a través del léxico, como se ya ha presentado en esta tesina, se pueden detectar los errores de otras áreas lingüísticas (fonética, fonología, morfología, sintaxis, etc.).

Ringbom (2001) difiere entre dos tipos de la transferencia léxica: la transferencia de la forma y transferencia del significado. La transferencia de la forma, como su nombre dice, se basa en la forma lingüística de un lexema y a menudo ocurre entre lenguas afines. Los alumnos de una lengua extranjera reconocen la similitud de las formas entre dos lenguas y en el caso si no acuerdan o conocen la forma correcta de una palabra, acuden a otra lengua para formarla y de tal manera mezclan sus estructuras fónicas o gráficas. Hay dos tipos de la transferencia de la forma según Ringbom:

a) Cognados falsos

Los cognados son las palabras de dos lenguas distintas que tienen la ortografía y el significado similar, y en algunos casos son los ejemplos de la transferencia positiva entre dos lenguas. Por otro lado, los cognados falsos son dos palabras que pueden parecer similares en su forma, consecuentemente en el significado, pero, en realidad, esto no es el caso. Perić y Novak Mijić (2017:98) presentan el ejemplo de cognados falsos de la interlengua española de los alumnos croatas, con el inglés como L2:

Forma errónea: Estudiaba en la **librería***.

Lengua meta (español): Estudiaba en la biblioteca

LM (croata): Učio sam u knjižnici.

L2 (inglés): I used to study in the **library**.

b) Hibridismos

Los hibridismos son las palabras que realmente no existen en ni una de las lenguas que el alumno está usando, ya que se relaciona el significado de la palabra de una lengua con la ortografía o morfología de la lengua meta. En la mayoría de los casos, el hibridismo es la consecuencia de la creación léxica. El ejemplo del hibridismo es el siguiente, como presentado en Perić y Novak Mijić (2017:99):

Forma errónea: Mi familia es muy **suportiva***.

Lengua meta (español): Mi familia es muy **comprensiva**.

LM (croata): Moja obitelj je puna razumijevanja.

L2 (inglés): My family is very **supportive**

En cuanto las transferencias léxicas del significado, Ringbom (2001) declara que este tipo de transferencia normalmente proviene de la LM, o raramente de L2 cuando el alumno posee un nivel alto de aquella lengua. En las transferencias léxicas del significado, dos o más lexemas se combinan para formar tercer lexema cuyo significado corresponde a aquel de la LM. En otros casos, el alumno asume que un homónimo o una palabra polisémica posee un significado que corresponde al significado primario del lexema equivalente de la LM. Ringbom (2001) les divide en dos categorías:

c) Extensión semántica:

La extensión semántica es un tipo de transferencia léxica del significado donde se, de alguna manera, extiende el significado de una unidad léxica de LM (o L2) a otra unidad de LE que no posee este significado. Se va a presentar el ejemplo de la extensión semántica como visto en Perić y Novak Mijić (2017:98):

Forma errónea: **He atendido*** a una presentación.

Lengua meta (español): He asistido a una presentación.

LM (croata): Sudjelovao sam na prezentaciji.

L2 (inglés): I **attended** a presentation.

d) Calcos

Los calcos léxicos son un tipo de préstamos que traduce literalmente un lexema de la LM (o L2) a otra LE. En algunos casos, como estaba el caso con los cognados, los calcos ayudan en la adquisición de la lengua extranjera, por las razones de la transferencia positiva (por ejemplo, el inglés: skyscraper, el español: el rascacielos), pero, por otro lado, los alumnos pueden interpretar algunos lexemas como calcos, aunque no lo son. Perić y Novak Mijić (2017) presentan explican el uso erróneo de las preposiciones en la IL del español de los alumnos croatas como la consecuencia del calco del inglés (aunque, según la autora de esta tesina, es más probable que se trata de calco del croata y no inglés como autoras explican):

Forma errónea: Me enamoré **en*** mi amigo.

Lengua meta (español): Me enamoré de mi amigo.

LM (croata): Zaljubila sam se u mog prijatelja.

L2 (inglés): I fell **in** love with my friend.

En cuanto los estudios hechos con los alumnos croatas de ELE, Perić y Novak Mijić (2017) investigaron la influencia cross-lingüística en la adquisición de L3 (español) y la relación entre el dominio de un idioma y tipos de errores léxicos cometidos. Llegaron a la conclusión que, en la IL del español de los alumnos croatas, el inglés es la lengua base de la transferencia léxica, sea de forma o del significado. Igualmente concluyeron que, como el dominio de español de los alumnos avanza, la influencia del inglés en su IL disminuye. Por otro lado, en los niveles avanzados de español, los errores que los alumnos cometen tienden a pertenecer mayormente a la categoría de la transferencia léxica del significado.

Por otro lado, Ljepopio (2015) analiza la transferencia léxica en el ejemplo del español y el italiano en el caso de los alumnos croatas. Aparte de analizar cómo el conocimiento del italiano influye en la expresión oral y escrita en el español, Ljepopio (2015) también trata de averiguar las actitudes de los alumnos – sujetos sobre la influencia del italiano en su proceso de aprendizaje de ELE. Los alumnos demuestran que son conscientes de que el español y el italiano son lenguas afines, y aún más, consideran que el conocimiento del italiano les ayuda a aprender el español. En cuanto los errores, la autora presenta que la mayoría de los errores léxicos cometidos pertenece a la categoría de préstamos, es decir, se trata de palabras léxicas tomadas del italiano e introducidas al español como si se tratara de la palabra española, como se nota en los ejemplos de *lungo, *capelli, etc. Su análisis también presenta ejemplos de los hibridismos y por último los amigos falsos.

Como se puede ver, las investigaciones y estudios hechos con los alumnos croatas demuestran que, no solamente la lengua materna, sino también otras lenguas extranjeras influyen en su interlengua y consecuentemente en su producción en el español. Estas transferencias ocurren en todas las áreas de la lengua, lo que se trata a afirmar a través de esta investigación.

6. LAS LENGUAS EXTRANJERAS Y EL ESTATUS DEL ESPAÑOL EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE CROACIA

En Croacia, según Medved Krajnović y Letica (2009), hay una actitud positiva hacia la enseñanza de lenguas extranjeras. La razón de tal actitud se puede justificar parcialmente por motivos histórico-políticos, pues partes del territorio de Croacia estaban históricamente bajo el gobierno de distintas potencias mundiales, por ejemplo el Imperio Habsburgo y Otomano o Italia. Por otro lado, el sector servicios domina la economía de Croacia, especialmente el turismo, y debido a esto, la gente empieza a estudiar las lenguas extranjeras lo más pronto posible.

En cuanto a las lenguas en el sistema educativo, el Ministerio de Educación y Deporte de la República de Croacia aprobó una ley en el año 2013 con la que se introduce la enseñanza de las lenguas extranjeras desde el primer curso de la educación primaria. En el primer curso, la institución de la educación primaria elige la lengua que los alumnos van a aprender como L2 (en la mayoría de los casos se trata del inglés o alemán), y como explican Medved Krajnović y Letica (2009), el Ministerio aconseja, pero todavía no obliga, a las instituciones de la educación primaria que introduzcan otra lengua extranjera (L3) en el cuarto curso de primaria.

Según los datos presentados por el Ministerio de Educación y Deporte de la República de Croacia, al final del año escolar 2016/ 2017, el 89 % de los alumnos del primer curso de las escuelas primarias aprendían el inglés, el 1 % aprendían el alemán, y los demás aprendían otras lenguas extranjeras. En cuanto al español, pocas escuelas en su currículo ofrecen la enseñanza de dicha lengua extranjera, y si la ofrecen, se empieza a enseñar desde el cuarto curso (probablemente como L3 o L4). Según los datos de 2019 del Ministerio de Educación y Deporte de la República de Croacia del 2019, presentados en la Tabla 1, en Croacia hay 8 escuelas primarias que ofrecen las clases de español, empezando desde el cuarto curso.

Nombre de la escuela primaria ofreciendo las clases del español	Nº. de los alumnos	Nº. de las escuelas
Osnovna škola - Scuola elementare Dolac	30	
Osnovna škola - Scuola elementare "San Nicolo"	51	
Osnovna škola Split 3	26	
Osnovna škola Marina Držića	41	
Osnovna škola Ivana Gundulića	67	

Osnovna škola Zapruđe	29	
Osnovna Montessori škola “Barunice Dedee Vranyczany”	14	
Međunarodna osnovna škola "Vedri obzori"	36	
En total:	294	8

Tabla 1: Escuelas primarias en Croacia que ofrecen clases del español

En cuanto a la educación secundaria, es evidente que predomina la enseñanza del inglés como L2, pues se enseña en todas las instituciones de la educación secundaria, al igual que el alemán y el italiano. Según los datos del 2019, el español se imparte en 52 instituciones de la educación secundaria. Conviene resaltar que el español se puede enseñar como la segunda lengua obligatoria durante dos o cuatro cursos durante el proceso educativo, o puede ser una materia optativa. En la Tabla 2 se pueden observar los tipos de instituciones de educación secundaria que ofrecen las clases de español:

Tipo de institución de la institución secundaria ofreciendo las clases del español	Nº de los alumnos	Nº de las instituciones
Instituto de educación secundaria (<i>gimnazija</i>)	1468	34
Instituto de formación profesional (<i>strukovna škola</i>)	491	9
Instituto que ofrece los programas de ambos la educación secundaria y formación profesional (<i>srednja škola</i> ¹)	214	8
Instituto de tipo artístico (<i>umjetnička škola</i>)	1	1
Total:	2174	52

Tabla 2: Tipos de las instituciones secundarias en Croacia que ofrecen clases del español

Es importante mencionar que la popularidad del español en el sistema educativo de Croacia ha aumentado en últimos años. Según los datos del Ministerio de de Educación y Deporte de la República de Croacia, en el año escolar 2003/2004, el español se impartía en 15 institutos de enseñanza secundaria con 390 alumnos croatas asistentes. Según los datos del 2019, en el año escolar 2017/2018, el español se impartía en 52 instituciones de la educación secundaria con 2,174 alumnos asistentes. Asimismo, clases del español empezaron a ser impartidas en 8 instituciones de educación primaria, donde antes esto no sucedía, con una asistencia de 294 alumnos. Sin embargo, resulta notorio que el español en Croacia frecuentemente se aprende

¹ El término “srednja škola” puede designar un programa de la educación secundaria, sin embargo, en este caso designa los institutos que ofrecen los programas de gimnazija y de formación profesional por igual, ya que los datos no especifican de qué programa se trata.

como L4 o, en ciertos casos, L5, lo que, como se ha presentado en las páginas previas, puede influir en el proceso de su adquisición.

Como se puede observar, las lenguas que los alumnos croatas aprenden difieren mucho entre sí. El croata, como su lengua materna, pertenece a la familia de las lenguas indoeuropeas, a la rama eslava, específicamente, a las lenguas eslavas meridionales. En cuanto a las lenguas extranjeras que los alumnos aprenden, predomina el inglés, el cual pertenece a las lenguas germánicas, junto con el alemán, que ocupa el segundo puesto en la lista debido al número de los alumnos que los aprenden a través de las instituciones de ambos educación primaria y secundaria. Las lenguas romances que los alumnos pueden aprender en las instituciones educativas antes de aprender el español son el italiano y el francés. Aquí hay que tener en cuenta que el latín, siendo la lengua madre de todas las lenguas romances, forma parte de las materias obligatorias en una *gimnazija* (un tipo instituto de educación secundaria), y se enseña durante dos o cuatro años, dependiendo del tipo de *gimnazija*. Es decir, según los datos presentados, se puede apreciar que un alumno croata, en la mayoría de los casos, ya posee al menos dos o tres distintos sistemas lingüísticos (incluyendo el de su LM) en su interlengua antes de empezar a aprender el español. Resultaría interesante investigar cómo estos sistemas interactúan en el proceso de la adquisición del español, si existe transferencia cross-lingüística entre ellos, y cuál sería la lengua “base” en dicho caso.

7. LA INVESTIGACIÓN DE INFLUENCIA CROSS-LINGÜÍSTICA EN LA ADQUISICIÓN DEL VOCABULARIO DEL ESPAÑOL DE LOS ALUMNOS CROATAS

Una vez presentado el marco teórico relacionado con la influencia cross-lingüística, igual que los estudios e investigaciones ya hechos sobre este tema, se pasa a presentar objetivos, metodología, participantes y resultados de la investigación de esta tesina.

7.1. Objetivos e hipótesis de la investigación

El objetivo de esta investigación es detectar, analizar y clasificar los errores hechos debido a la interferencia de otras lenguas, sea la lengua materna o lenguas extranjeras, en el vocabulario del español de los estudiantes croatas. A la autora de esta tesina le interesaba si el hecho de que el español en el sistema educativo de Croacia se aprende como L4 afecta el mismo proceso de la adquisición del español, ya que en aquel momento el alumno en su mente ya posee como el mínimo de tres otros sistemas lingüísticos.

Los objetivos específicos de esta investigación eran:

- 1) averiguar el número medio de las lenguas extranjeras que un alumno croata posee en su mente antes de que empiece con la adquisición del español
- 2) averiguar la actitud de los alumnos croatas sobre la cuestión si el conocimiento de otras lenguas extranjeras les ayuda o dificulta la adquisición del vocabulario del español
- 3) detectar, analizar y clasificar los errores de la transferencia cross-lingüística, igual que tratar de determinar cuál es la lengua base de aquellas transferencias
- 4) presentar conclusiones relevantes de esta investigación igual que sus posibles implicaciones en el campo didáctico

Basándose en el marco teórico presentado en las páginas previas, los estudios e investigaciones realizadas y presentadas en este trabajo y, por último, en la experiencia personal de la autora en el proceso de aprendizaje del vocabulario del español, se establecen las siguientes hipótesis:

- 1) el conocimiento de dos o más lenguas extranjeras influye en el proceso de la adquisición del español, específicamente en el vocabulario del español
- 2) los sujetos de la investigación van a demostrar que la mayoría de los errores cometidos proviene debido a la transferencia de otras lenguas no-nativas que la lengua materna
- 3) los errores de la transferencia cross-lingüística se van a cometer o debido al conocimiento del inglés (debido al alto dominio de la lengua y la similitud formal gracias a la percepción de universalidad del inglés) o debido al conocimiento de algunos de las lenguas romances como por ejemplo, el latín o el italiano (por las razones de la distancia tipológica, y posiblemente la orden de la adquisición, ya que a mayoría de los alumnos empiezan con su adquisición del español en las instituciones de educación secundaria, cuando se les también imparten los clases obligatorios del latín).

7.2. Metodología de la investigación

7.2.1. Participantes

En la investigación presentada participaron 30 alumnos croatas en el segundo trimestre del cuarto (y final) curso de la escuela secundaria. Todos los alumnos estaban ingresados a algún tipo de *gimnazija*, que significaba que todos de ellos asistieron a las clases del latín por un período de al menos dos años. Igualmente, las clases del español en estas instituciones eran optativas, que significa que los alumnos estaban, de una manera u otra, motivados para aprender español. Su nivel de conocimiento, según El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (a continuación: el MCER) correspondía al nivel A2. Las clases en dos instituciones se daban desde el tercer curso, dos veces a semana, mientras en una institución se daban desde el primer curso, dos veces a la semana, pero de un tempo mucho más lento ya que dos generaciones asistían a una misma clase. Sin embargo, todas las profesoras que daban clases del español a los participantes confirmaron que el nivel del conocimiento del español de sus alumnos corresponde a aquel de A2 según el MCER.

El 20 % de los participantes eran hombres (N=6), mientras un 80 % eran mujeres (N=24). La edad media era 18, ya que el 20 % de ellos (N=6) tenían 17 años, 63% (N=19) tenían 18 años, mientras el 17% (N=5) cumplieron 19 años. Antes de realizar esta investigación, se obtuvo la permisión de los parientes de los 6 participantes menores de edad para que pudieran formar parte de esta investigación.

Todos los participantes eran ciudadanos croatas, con el croata como su lengua materna, pero se debe mencionar que cuatro de los participantes nacieron en una familia bilingüe (N=3 con el croata como LM y el italiano como L2, y N=1 con el croata como LM y el alemán como L2).

En cuanto las lenguas extranjeras, los participantes en media conocían 3.5 lenguas extranjeras (es decir, sin tener en cuenta el croata), que es un número realmente alto. El 77 % de ellos tenía el inglés como L2 (N=23), para 13 % de los participantes el alemán era su L2 (N=4), y un 10 % de ellos declararon que el italiano era su L2 (N=3). Con respecto a todas las lenguas que los alumnos aprendieron en un entorno formal, los datos demuestran que todos los participantes (N=30) hablaban inglés, 27 de ellos hablaba alemán, 14 hablaban el italiano, 3 de los participantes conocían el francés, mientras solamente uno hablaba ruso, y uno hablaba húngaro. A los participantes se les aconsejó apuntar las lenguas antiguas que conocían, igual que lenguas vivas. Siete de los participantes anotaron que conocían el griego antiguo, mientras 25 de ellos conocía el latín (según lo que se ha dicho sobre el latín como una materia obligatoria en la *gimnazija*, se esperaba que el 100 % de los alumnos fueran a declarar que conocían el latín; aquí se puede tratar de la falta hecha por los participantes o simplemente su percepción que el latín no es una lengua viva, y por eso no lo pusieron entre las lenguas que conocían).

7.2.2. El corpus

El corpus de los datos que se va a analizar en las páginas siguientes se ha recopilado mediante una prueba de la disponibilidad léxica. A los alumnos se les presentaron diez casillas vacías, señaladas solamente con un número, representando una de las diez áreas temáticas que los estudiantes deberían haber aprendido en los niveles iniciales del ELE. Las áreas temáticas estaban propuestas por Carcedo González (1998) y se adoptaron para que estuvieran de acuerdo con las áreas temáticas propuestas por el Plan curricular del Instituto Cervantes para

los niveles iniciales. Las áreas temáticas sobre las que se centraban la prueba de la disponibilidad léxica estaban las siguientes:

- 1) las partes del cuerpo humano
- 2) la ropa
- 3) la casa (cuartos y mueble)
- 4) fruta y verdura
- 5) otros alimenticios y bebidas
- 6) la ciudad
- 7) el campo
- 8) los animales
- 9) los medios de transporte
- 10) las profesiones y trabajos

Aquí vale mencionar que 13 de los alumnos en el momento de la prueba no todavía no habían abarcado cuatro de las áreas temáticas presentadas, de aquí que, a la pedida de su profesora, las cuatro temas (la ropa, la ciudad, el campo y los animales) no se presentaran en su versión de la prueba.

El procedimiento de la prueba era como sigue: los alumnos tenían que enumerar, en dos minutos, cuantos más vocablos relacionados con el tema designado. En cada casilla había 15 líneas presentadas y numeradas, pero a los alumnos se les advertía que el número final de los vocablos podía ser más alto o más bajo del número presentado. Debido al carácter de la prueba, se podía anticipar que la categoría gramatical que iba a prevalecer era el sustantivo, y por esta razón se explicativamente enfatizó en las instrucciones que los estudiantes tenían que poner el articulo con cada uno de los sustantivos.

A través de la prueba se obtuvieron 1806 vocablos, de las cuales se desestimaron 30 por razones varias. En el corpus general, se detectaron 499 errores muy diversos en su origen e importancia. Antes que se expliquen los datos obtenidos, se va a presentar la taxonomía que se usaba para esta investigación.

7.2.3. La taxonomía

En cuanto la taxonomía, hay varias clasificaciones que los expertos que estudian la interlengua emplean con el objetivo de obtener los resultados más conforme con sus objetivos e hipótesis. No hay una sola taxonomía, pero varios lingüistas destacan entre cuatro diferentes tipos de ellas: la que se basa en el criterio descriptivo (que realmente explican la diferencia entre al error cometido y la forma correcta), la que se basa en algún criterio pedagógico (que clasifican los errores según un punto de vista metodológico), aquella basada en criterio etiológico (donde se trata de encontrar la fuente del error en la interlengua del alumno), aquellas que se apoyan en criterio lingüístico, y al final, la taxonomía fundada en el criterio comunicativo (Jelić y Guć, 2014).

La taxonomía empleada en esta investigación se basa a la categorización usada por Carcedo González (1998), donde los errores se clasifican según el origen del error. Este tipo de taxonomía combina todos los tipos de taxonomía enumerados en el párrafo previo ya que se emplean varios criterios de encontrar el origen del error, explicar la diferencia entre el error y la forma correcta, igual que encontrar la fuente del error cometido en la interlengua del alumno. Teniendo esto en cuenta, los errores detectados se clasifican en: los errores del origen gráfico, los errores de origen fonológico-fonético, los errores del origen morfológico y los errores de transferencia léxica. Las peculiaridades y el razonamiento por este tipo de la clasificación se van a explicar en los apartados designados a los resultados del análisis de los errores. Sin embargo, es importante enfatizar que a un error pueden influir varios factores simultáneamente y que un vocablo puede exhibir más que un tipo de error.

7.2.4. El procedimiento

La investigación se condujo en el segundo trimestre del año académico 2017/18 (17 participantes) y del año académico 2018/2019 (13 participantes). Para realizar la prueba se dedicó media hora de las clases el español.

La prueba constaba de dos partes: en la primera parte los alumnos tenían que apuntar su sexo, edad y la institución que atendían. Estos eran los datos que se usaron para la estadística y la información general sobre los participantes de la investigación. A continuación, se pidió que los alumnos aportaran la información sobre qué lenguas habían aprendido hasta aquel

momento y por cuanto tiempo, para poder establecer el número mediano de las lenguas que un alumno promedio croata aprende, igual que rastrear el origen y, posiblemente, la causa de las transferencias. La cuestión final de la primera parte estaba relacionada con la misma percepción de los alumnos sobre la influencia de otras lenguas en el proceso de su aprendizaje del vocabulario del español. Los participantes respondían si opinaban que el conocimiento de otras lenguas extranjeras les ayudaba en el aprendizaje del vocabulario de español, y si la respuesta era afirmativa, se les pedía que nombraran aquellas lenguas.

La segunda parte constaba de diez casillas señaladas con números entre 1 y 10. Antes de empezar con la prueba de la disponibilidad léxica, a los estudiantes se les advirtió que la investigación era anónima y que servía para componer el corpus para una tesina final. En cuanto a las instrucciones generales, se les pidió que pusieran los artículos con cada sustantivo y que escribieran los vocablos que consideraban relacionados con presentada área temática, aunque si no estaban seguros sobre la ortografía de aquel vocablo. Igualmente, las áreas temáticas no se ponían arriba de las casillas en la segunda parte con el propósito de evitar apresuramiento de los alumnos. De tal manera, al momento de anunciar el área temática comenzaba el tiempo de dos minutos dedicados para este tema, y una vez pasados dos minutos, se pasó al otro tema, sin la posibilidad de volver al área temática previa.

Los vocablos obtenidos se copilaron, analizaron y clasificaron según la taxonomía elegida, para estudiar la influencia cross-lingüística de otras leguas a su producción. Especialmente se trató a determinar la fuente de cada uno de los errores, basándose en los datos sobre las lenguas que los alumnos/participantes habían aprendido antes, o también después, de empezar con su proceso de la adquisición del español.

7.3. Los resultados

En la primera parte de la prueba se trató a averiguar la actitud de los alumnos hacia otras lenguas que habían aprendido, igual que su opinión sobre qué lenguas les facilitaban o dificultaban el aprendizaje del vocabulario del español. De todos los alumnos que participaron en la prueba, el 84 % (N=25) puso que el conocimiento de otras lenguas les ayudaba a aprender el español. Cuando se les pidió que identificaran las lenguas que les facilitaban a aprender el vocabulario del español, el 47 % (N=14) nombró uno o más lenguas romances. De ellos, el 34 % (N=10) pusieron el italiano, mientras cada uno de los demás nombró otra

lengua romance o combinación de ellas: el latín (N=1), el latín y el italiano (N=1), el francés y el latín (N=1) o la combinación del italiano y el francés (N=1). Casi todos los alumnos justificaron su elección señalando la afinidad que reconocían entre el español y otras lenguas romances. El 30% (N=9) de los alumnos expresó que el inglés les ayudaba a aprender el español ya que, según ellos, se trataba de una lengua “universal” cuyos lexemas poco a poco infiltraban otras lenguas. Vale mencionar que, de nueve de los alumnos que destacaron el inglés, cuatro de ellos apuntaron la combinación de inglés y el latín. Por último, el 7% (N=2) de los alumnos dio la respuesta que todas las lenguas que habían aprendido hasta aquel momento les, de algún manera, facilitaba a alcanzar un dominio más alto del español. En cuanto los alumnos que dieron la respuesta negativa a la cuestión sobre si opinaban que otras lenguas les ayudaban a aprender el español, el 7% (N=2) respondió que otras lenguas no les ayudaban a aprender el español pero que el conocimiento del español les facilitaba a aprender otras lenguas, como por ejemplo el latín. Dos participantes no dieron explicación por su respuesta negativa, mientras una alumna escribió que el conocimiento de otras lenguas le confundía en el momento cuando tenía que expresarse en español, y como tal le dificultaba el proceso de aprendizaje.

En cuanto la segunda parte, como se ha presentado, a través de esta investigación se detectaron 499 errores que se clasificaron según la clasificación de Carcedo González y el criterio lingüístico. Las categorías y subcategorías, igual que la distribución de los errores según ellas, se presentan en la Tabla 3.

TIPO DE ERROR		Nº DE ERRORES
Errores de origen gráficos		159
De esto:	lapsus calami	27
	ausencia del acento gráfico	117
	errores de procedencia extranjera	15
Errores de origen fonético- fonológico		93
De esto:	errores de procedencia del croata	63

	errores de procedencia extranjera	19
	hipergeneralización del acento gráfico	11
Errores de origen morfológico		71
De esto:	error de concordancia	54
	malformación	17
Errores léxicos		176
De esto:	transferencias del inglés	50
	transferencias del italiano	55
	transferencia del croata	44
	transferencia del latín	12
	transferencia del alemán	8
	transferencia del francés	2
	errores intralingüísticos	4

Tabla 3: La distribución de los errores

A continuación, se presenta el grado de la representación de la tipología de los errores de acuerdo con la tipología elegida.

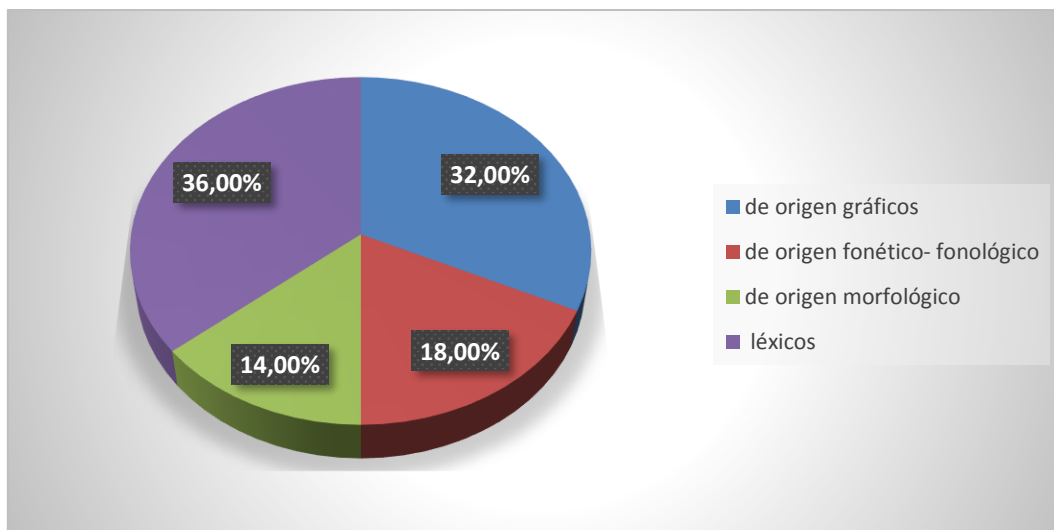


Gráfico 1: Representación gráfica de la tipología de los errores

Como se puede notar, en la prueba de la disponibilidad léxica de los alumnos croatas del nivel A2, dominan los errores léxicos (36 %) debido, en la gran mayoría de los casos, a la transferencia cross-lingüística. Les siguen los errores del origen gráfico, especialmente en cuanto la omisión del acento gráfico, o la tilde, con el 32 %. Los errores de origen fonético-fonológico componen un 18% de los errores recopilados, ya que algunos rastros fonéticos del español difieren del sistema fonético croata, que resulta en los errores fonológicos; sin embargo, aquí también se nota la influencia de otras lenguas extranjeras que los alumnos poseen en su interlengua. Finalmente, los errores de origen morfológico, es decir, los problemas de concordancia o género aparecen en el 14% del material recopilado. A continuación, se van a detalladamente presentar y ejemplificar las categorías y subcategorías de los errores recopilados, igual que los criterios usados para clasificarlos en cada una de las categorías correspondientes.

7.3.1. Los errores del origen gráfico

Los errores gráficos se subcategorizan en las siguientes categorías: la omisión del acento gráfico (o la tilde), errores de procedencia extranjera y el lapsus calami, o pequeñas divergencias respecto a la forma correcta. La distribución de los errores por las subcategorías se ve en el siguiente gráfico (Gráfico 2):

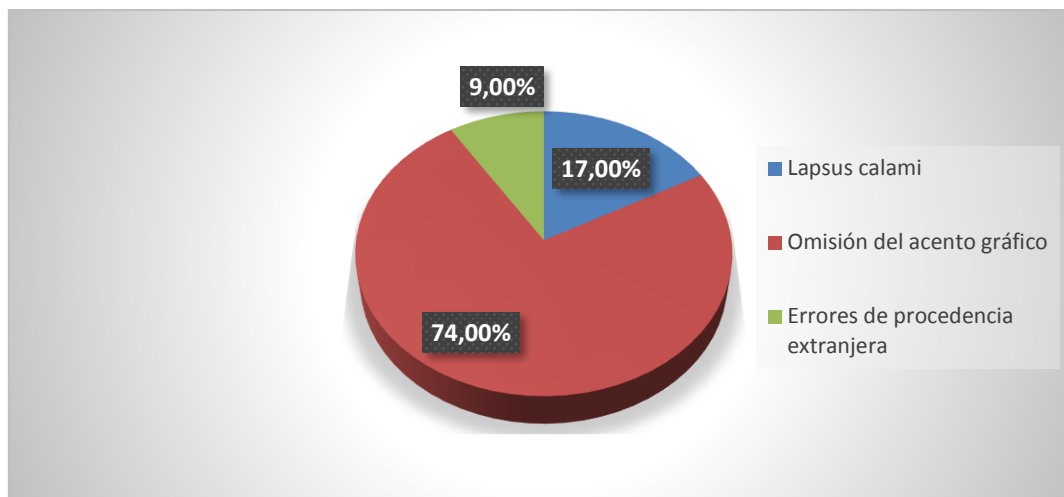


Gráfico 2: La distribución de los errores del origen gráfico

Del gráfico se puede ver que el 74 % de los errores gráficos se refieren a la omisión del acento gráfico, que puede explicar el hecho que los errores gráficos componen casi un tercio de los errores recopilados. El acento gráfico, o la tilde, no forma parte del sistema lingüístico de la LM, igual que la mayoría de las lenguas extranjeras aprendidas por los alumnos- sujetos de la investigación, así que los alumnos, especialmente en las primeras fases del proceso del aprendizaje de la lengua española, tienden a omitirlo.

Los ejemplos más frecuentes de los errores de la omisión del acento gráfico son como siguen: ***el melon**, ***el medico**, ***el estomago**, ***el corazon**, etc.

Los errores gráficos de lapsus calami, o “error de pluma” representan 17 % (N=27) de los errores gráficos. Según Carcedo González (1998), a esta categoría pertenecen todos aquellos errores que mínimamente divergen de la forma correcta del vocablo. En la mayoría de los casos se trata de un error involuntario en el momento de escribir debido a la falta de la concentración, por apuramiento, u otras razones psicolingüísticas.

Los ejemplos de los errores clasificados como lapsus calami son los siguientes: ***la pilicia** (la policía), ***el cuatro** (el cuarto), ***el chocolate** (el chocolate), etc.

El 9 % (N=15) de los errores gráficos son clasificados como errores gráficos de la procedencia extranjera. Aquí hay que enfatizar la diferencia entre los errores gráficos de la procedencia extranjera y los errores fonético-fonológicos de la procedencia extranjera. Los errores gráficos incluyen aquellos vocablos cuya grafía no corresponde a la forma correcta del español, sin embargo, **no influyen** en la pronunciación de aquel vocablo, lo que no es el caso con los errores del origen fonético-fonológicos, de lo que vamos a hablar en las páginas que

siguen. Los errores gráficos de la procedencia extranjera recopilados a través de esta investigación se refieren mayoritariamente a las formas de consonantes dobles desconocidos en el sistema lingüístico del español.

Aquí se claramente puede ver la influencia del italiano (***la corbatta**, ***la cabeza**) y del inglés (*** la tequilla²**, ***la mochilla**, ***el proffesor** [aquí parece interesante mencionar que se trata de una forma que es errónea también en el inglés, pero con la que muchos de los hablantes nativos y no-nativos tienen problema]).

Se nota que, aunque, según el marco teórico, los errores gráficos normalmente ocurren debido a la transferencia de la lengua materna ya que se trata de los niveles iniciales de una nueva lengua, ya aparecen los errores de procedencia extranjera de las lenguas que los alumnos han aprendido por mucho tiempo (el inglés) o aquellas consideradas más afines al español (el italiano).

7.3.2. Los errores del origen fonético-fonológico

Los errores del origen fonético-fonológico representan el 18 % de todos los errores recopilados, y se luego categorizan en: los errores de procedencia del croata, los errores de procedencia extranjera y hipergeneralización del acento gráfico. Su distribución es representada en el Gráfico 3.

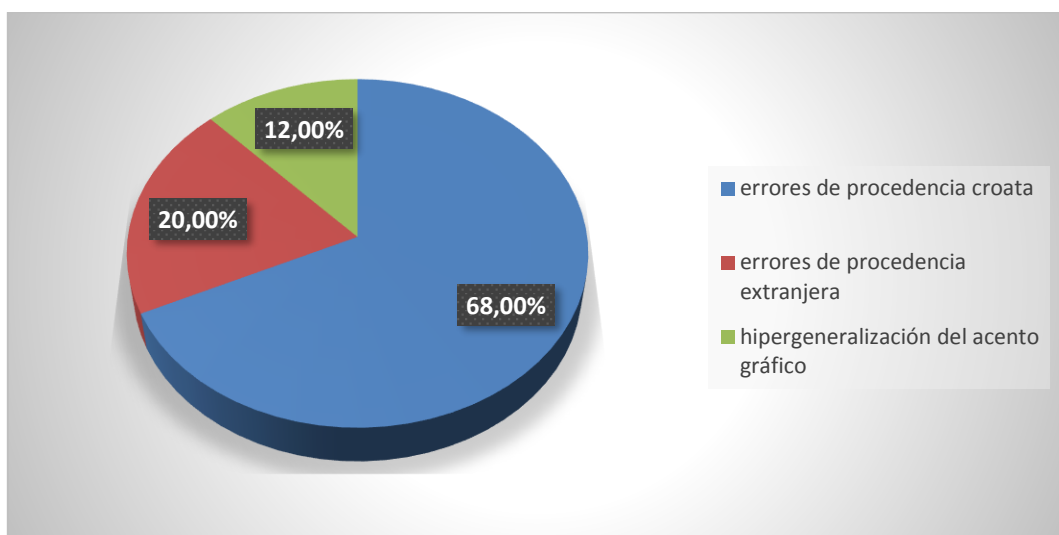


Gráfico 3: La distribución de los errores del origen fonético-fonológico

² La autora es consciente de que el grafema “ll” se pronuncia como /ʎ/ en español, pero en los casos presentados se cree que los alumnos lo pronuncian como /l/ y debido a esto, los vocablos presentados se clasifican como los errores gráficos y no fonético-fonológicos.

A esta categoría de los errores pertenecen aquellos vocablos por los cuales se podría, a la primera vista, decir que deberían pertenecer a la categoría previa, de los errores gráficos, ya que se trata de los errores de grafía. Sin embargo, Carcedo González (1998) rechaza este tipo de categorización y aclara que los errores del origen fonético- fonológico ocurren debido a razones diferentes que aquellos de anomalía gráfica. Este tipo de errores refleja la diferencia entre el sistema fónico entre dos lenguas que los alumnos, por la falta de conocimiento o por nivel bajo de conocimiento de la lengua en cuestión, reflejan en su grafía o la producción fonológica de ciertos vocablos. En este caso se distingue entre los errores de procedencia croata y los errores hechos debido al conocimiento de otras lenguas extranjeras, específicamente por las razones de diferencias entre sus sistemas fonológicos, como se va a demostrar a continuación.

Los errores de procedencia del croata forman el 68 % (N=63) de los errores fonético-fonológicos. Para presentar los errores más frecuentes de este tipo, vamos a volver a la investigación de Blažević (2013) donde la autora expone que los alumnos croatas, en cuanto la fonética y fonología española, tienden que tener problemas con la pronunciación de los fonemas /h/ (los alumnos lo pronuncian como [x] en vez de [ø], debido a la diferencia entre dos sistemas fonéticos) y la pronunciación de los fonemas /b/ y /v/. Esta declaración se confirmó a través de esta investigación y los errores más frecuentes de origen fonético-fonológico, en los siguientes ejemplos: * **el hamon** (el jamón), ***el avogado** (el abogado), ***la voca** (la boca), etc. Especialmente problemático se demostró el fonema español /θ/, presentado por los grafemas “c” o “z”, que los alumnos croatas en la mayoría de las veces sustituyeron por el fonema /s/, como en los ejemplos: ***la cavesa** (la cabeza), ***la cervesa** (la cerveza), ***el sumo** (el zumo), ***la mansana** (la manzana), etc.

Vale también mencionar algunos ejemplos de errores fonético- fonológicos cometidos por los alumnos croatas que no se mencionan tanto en la literatura relacionada, pero se presentaron a través de esta investigación, como, por ejemplo, la inserción del grafema “j” en los vocablos españoles donde no debería aparecer, pero, debido a la pronunciación, los alumnos “sentían” que deberían colocarlo allí, como en el ejemplo de los vocablos ***los dijentes** (los dientes) y ***el rijo** (el río). Igualmente, hay ejemplos muy ambiguos que la autora decidió a incluir a esta clasificación donde se refleja la diferencia entre los dos sistemas lingüísticos: en el español normalmente se inserta una vocal epentética antes de las palabras que empiezan al s+ consonante (esmalte, estrés, estándar), lo que no ocurre en otras lenguas, sean afines o no. Los ejemplos de los errores recopilados por esta investigación refleja que algunos de los alumnos

desconocen esta regla, como vimos en el caso de ***el stomago** (el estómago) y ***el stomatologo** (el estomatólogo).

Los errores de procedencia extranjera forman el 20 % (N=19) de los errores de esta categoría, y, en este caso, reflejan los sistemas lingüísticos, o más precisamente, las diferencias fonético-fonológicas entre los sistemas lingüísticos que los alumnos poseen en su interlengua. Aquí se trata mayoritariamente de la manera en la que los alumnos trasladan ciertos fonemas en grafía, especialmente cuando se trata del fonema que tiene varias formas fonológicas en varios sistemas lingüísticos:

El fonema /tʃ/ parece ser problemático especialmente para los alumnos que aprendieron el italiano antes que empezar el aprendizaje del español. El fonema /tʃ/ en español se realiza solamente a través el grafema “-ch”, como es el caso en las palabras **leche**, **coche**, **chupete**, etc. Sin embargo, este mismo fonema en el italiano se realiza a través varios grafemas como “-ci” (en: **ciliegia**), “-ce” (en: **capace**), “-cia” (en: **ciao**) y “-cio” (en: **cioccolata**). Estas divergencias entre el español y el italiano tienen como consecuencia los errores en la producción de los alumnos como las siguientes: ***la lenne** (la leche) o ***el coce** (el coche).

Otro fonema que provoca problemas a los alumnos en la producción escrita es el fonema /k/, cuya grafía depende de otros fonemas del lexema, y se puede escribir a través los grafemas “-c” (en: blanco), “-qu” (en: **queso**) o, raramente, “-k” (en: **kilo**). Como se ha dicho, el grafema “-ch” en español se pronuncia solamente como /tʃ/, pero, por otro lado, en los idiomas como el inglés y el italiano, el grafema “-ch”, en ciertos casos se pronuncia como /k/ (en inglés: **school**, **synchronic**; en italiano: **chiaro**, **macchina**). A los niveles iniciales de aprendizaje de una lengua extranjera, todas estas reglas pueden causar confusión y resultar en los errores como los que se han visto en la prueba: ***la vaqa** (vaca), **la eschuela** (escuela), ***la peluchiera** (peluquera), etc. Muchos de estos errores podrían, de algún modo, clasificarse como consecuencia de creaciones léxicas erróneas o hibridismos, sin embargo, la intención de la autora es demostrar que los errores de transferencia cross-lingüística no ocurren solamente en el nivel de léxico, sino de cierta manera aparecen en todos los niveles lingüísticos y aquí se claramente trata de los errores cometidos debido a las diferencias entre los sistemas fónicos de las lenguas en cuestión.

La última categoría de los errores de origen fonético-fonológicos se refiere a la hipergeneralización de acento gráfico (o tilde) en los resultados de la prueba de disponibilidad léxica de los alumnos croatas, que compone el 12 % (N=11) de este tipo de errores. Al

contrario de algunos lingüísticos, este tipo de errores no forma parte de aquellos hechos por lapsus calami, especialmente por las razones de que el alumno “siente” que debe poner el acento a aquel vocablo. Esto es el resultado de falta de conocimiento de las reglas ortográficas del español, igual que la hipergeneralización del acento prosódico que es poco usado y casi anormal en otras leguas que los alumnos han aprendido, especialmente en el croata. Por esta razón el alumno pone el acento gráfico en la palabra acentuada en el último sílaba, hiper corrigiendo o hipergeneralizando en los casos cuando el acento no aparece. Algunos de los ejemplos sacados de esta investigación son como siguen: ***el naríz, el arróz, el motór, el lión**, etc.

7.3.3. Los errores del origen morfológico

La naturaleza de este tipo de pruebas disminuye el riesgo de los errores gramaticales, especialmente los errores verbales, ya que en la mayoría de las veces (en este caso, el 100 % de los casos), los alumnos acuden a los sustantivos como la respuesta al área temática propuesta. Por estas razones, los errores del origen morfológico que se detectaron y analizaron en esta prueba reflejan los problemas de concordancia entre el artículo y el sustantivo o malformación de los sustantivos. La distribución de los errores del origen morfológico se ve en el Gráfico 4.

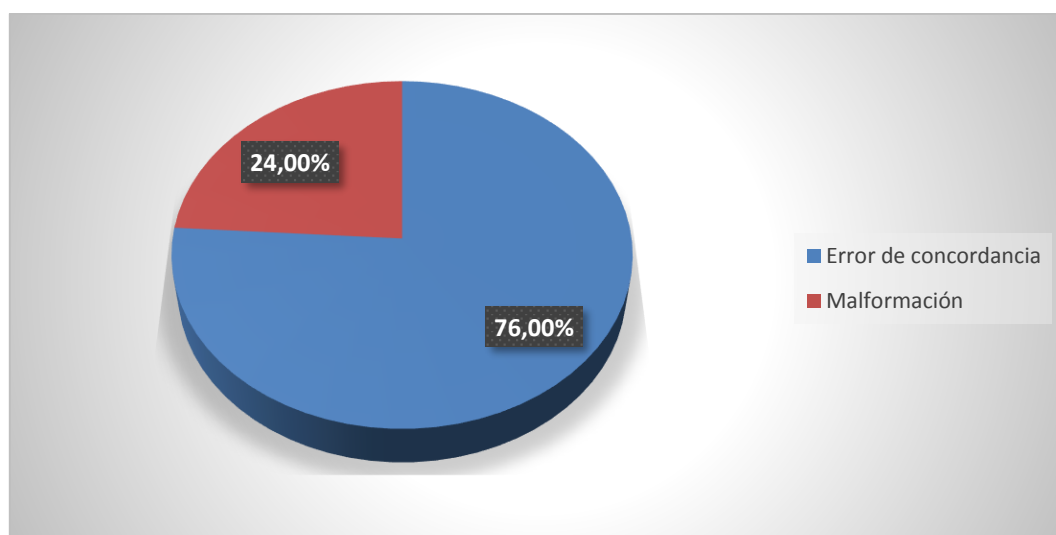


Gráfico 4: La distribución de los errores del origen morfológico

Como se puede ver, los errores de concordancia, concretamente en este caso la concordancia entre el artículo y el sustantivo forman el 76 % (N=54) de los errores de origen morfológico. No obstante, antes que presentar y explicar los errores cometidos por los alumnos, vale enfatizar el hecho que, aunque las instrucciones antes de prueba específicamente pedían que los alumnos pusieran los artículos con los sustantivos, los resultados de la prueba demostraron que, de los 1806 vocablos sacados, 691 de ellos (o el 38%) no estaba acompañado por algún artículo. Este número confirma los datos presentados en Kočman (2001) que una de las áreas más problemáticas para los alumnos croatas en la producción del español es el uso de los artículos. Al momento de analizar los resultados era interesante tratar a adivinar el razonamiento detrás de la omisión del artículo, ya que había varios casos: los alumnos que omitieron los artículos durante toda la prueba, los alumnos que, aunque se les había advertido que la investigación era anónima, omitieron el artículo, presumiblemente, en aquellos vocablos de cuyo género no estaban seguros, igual que aquellos alumnos que en la mitad de la prueba simplemente dejaron de poner los artículos, a lo mejor para ahorrar el tiempo o apurarse. Sea lo que sea, la omisión de los artículos se puede relacionar con el hecho que el artículo, como tal, no existe en el croata, la LM de los alumnos.

En cuanto a los errores de concordancia, gran parte de la elección del artículo erróneo tiene que ver con las excepciones de las reglas formales en cuanto el género del sustantivo, como por ejemplo en los siguientes casos: ***el mano**, ***la sofá**, ***la cura**, ***la agua**, etc.

Otras razones para la discrepancia del artículo tienen que ver con la suposición del artículo que pertenece al cierto sustantivo, que era, presuntamente, bajo la influencia de la lengua materna de los alumnos. Este razonamiento explica los siguientes errores de concordancia: ***el miel** (en croata: med- *nm*), ***el moto** (en croata: motor- *nm*), ***el nariz** (en croata: nos- *nm*), ***el televisión** (en croata: televizor- *nm*). Por otro lado, algunos de los errores se pueden explicar por la hipergeneralización de las reglas aprendidas, como en el caso de ***los lavaplatos**, donde el alumno pone el artículo en plural para un sustantivo cuya forma parece ser en plural, pero esto no es el caso aquí, ya que se trata de un sustantivo compuesto por un verbo más un sustantivo.

Los errores de malformación, igual que los errores del origen fonético- fonológicos se pueden ver como las consecuencias de algún tipo de la creación léxica errónea, pero, como se ha explicado, esta investigación trata de separar los errores debido al nivel lingüístico al que estos errores pertenecen. Así, en el caso de las malformaciones de sustantivos, se trata

solamente de la elección errónea de la desinencia en la creación del sustantivo, que se puede explicar por la confusión entre dos sustantivos similares o la influencia de la lengua materna. La confusión entre dos sustantivos similares puede explicar los errores como ***la pimienta** como el vocablo escrito en la parte dedicada para el área temática de fruta y verdura. Se puede concluir que el alumno pensaba en el pimiento como la verdura, y no la pimienta, que es un tipo de especias; sin embargo, debido a la influencia del croata (*paprika- nf* vs. *papar- nm*) eligió el vocablo erróneo. El ejemplo similar es ***el cocino** (en la categoría de “la casa-cuartos y muebles” donde el alumno obviamente pensaba en la cocina, en croata: *štednjak- nm*). Los errores de malformación hechos debido a la influencia de la lengua materna son los siguientes: ***la vestida** (en croata: *haljina- nf*), ***el duche** (en croata: *tuš- nm*), ***la labia** (en croata: *usna- nf*), etc.

7.3.4. Los errores léxicos

Cuando hablamos de los errores léxicos, se nota que este tipo de errores forma más que un tercio de todos los errores cometidos. Aquí se trata de los errores más complejos, que no se pueden categorizar tan fácilmente ya que en ellos pueden influir varios procesos y varias lenguas, como se ha demostrado en el marco teórico. Siguiendo la propuesta categorización de Carcedo González (1998), los errores léxicos se primero dividen en las categorías según las lenguas que tenían mayor influencia en estos errores y luego se trata a determinar el tipo de la transferencia lingüística. Antes que analizar los resultados obtenidos, se presenta el Gráfico 5 donde se ve la distribución grafica de los errores léxicos

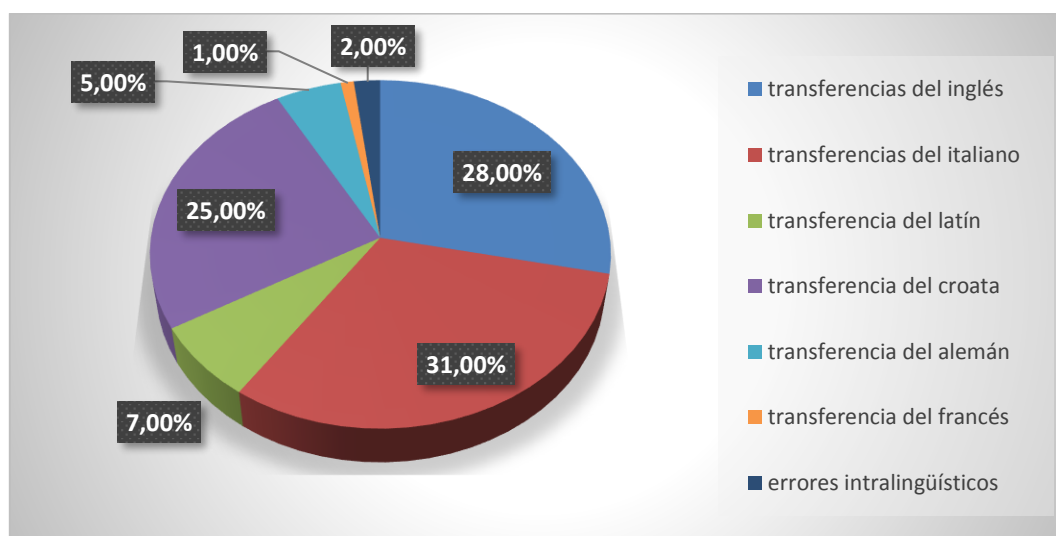


Gráfico 5: La distribución de los errores léxicos

Como se puede ver del gráfico, entre los errores léxicos se detectó influencia de seis varias lenguas. Por supuesto, sería incorrecto asumir que todos los errores léxicos se cometieron bajo la influencia de una sola lengua, especialmente cuando se trata de una lengua afina (el italiano) o la lengua que hoy en día se considera ser universal (como el inglés). Por estas razones se van a explicar y ejemplificar los criterios para la clasificación de los errores léxicos.

a) La transferencia del inglés

Como se ha visto en la investigación de Perić y Novak Mijić (2017) y como se demuestra aquí, el inglés tiene gran influencia en la interlengua de los alumnos croatas, especialmente en la adquisición del vocabulario. La razón por esto es ya mencionada similitud formal, o la percepción que, como el inglés es la “lengua franca” de hoy, hay muchas palabras universales o internacionales que el inglés podría compartir con el español. Esta idea (en algunos casos equivocada) está apoyada por los resultados de la primera parte de la prueba, donde el 30 % (N=9) de los sujetos expresó que el inglés les facilita el aprendizaje de los vocablos del español, mencionando la naturaleza internacional del inglés.

Los ejemplos de errores léxicos debido a la transferencia del inglés incluyen los préstamos, o la transferencia directa de ciertas palabras del inglés, que los alumnos perciben como lexemas españoles, aunque no lo son:

Ejemplo 1

Forma de interlengua: ***el tram**

Lengua meta (español): el tranvía

El inglés: **tram**

De este préstamo, igual que los otros ejemplos de préstamos del inglés, se nota la influencia, o mejor dicho, la percepción que los alumnos croatas tienen sobre la influencia del inglés. Ya que el inglés es casi lengua universal del siglo XX, los alumnos perciben que la forma de

algunos vocablos ingleses existe también en la lengua española. Este tipo de transferencia forma la mayoría de los ejemplos de la transferencia del inglés, y se nota también en los siguientes vocablos: * **el underground** (esp: el metro, eng: **underground**), * **el T-shirt** (esp: la camiseta, eng: **T-shirt**), etc.

Otro tipo de transferencia del inglés visto en los errores de los alumnos son los hibridismos. Aquí se trata de un tipo de creación léxica donde una parte de la palabra (normalmente la raíz) corresponde al lexema de una lengua, mientras la segunda parte corresponde al lexema de otra lengua, creando las palabras que no existen ni en una de las lenguas en la cuestión. El ejemplo es como sigue:

Ejemplo 2

Forma de interlengua: ***la donatería**

Lengua meta (español): la panadería/ tienda de *donuts*

El inglés: **donut** shop

Aquí se trata de la combinación de la palabra inglesa para un tipo de pan, o realmente pastel. El alumno en este caso conoce la “formula” que la mayoría de los vocablos que denominan las tiendas en la lengua española termina en desinencia –ía, y lo combina con el vocablo inglés, creando una nueva palabra que realmente no existe en ninguna de las lenguas.

Por último, se notaron ejemplos de cognados falsos, donde los alumnos trataban de tomar una palabra inglesa que existe en español y usarla en el mismo contexto, el proceso que podría favorecer la transferencia positiva, pero, en los casos que se presentan, se ven los ejemplos de la transferencia negativa:

Ejemplo 3

Forma de interlengua: ***el principal** (usado en el área temática de trabajos y profesiones)

Lengua meta (español): el director

El inglés: * **principal**

Aquí, a lo mejor, se trata del caso que la palabra “suena” familiar. Ya que la palabra “principal” en el inglés denomina la persona que dirige una escuela, y este vocablo existe como tal en español, pero funciona como el adjetivo y significa “que tiene el primer lugar en importancia”, el alumno lo traduce literalmente que al final resulta erróneo.

b) La transferencia del italiano

En el Gráfico 5 se puede ver que los errores de transferencia del italiano forman el 31 % (N=55) de todos los errores léxicos. Esto se puede relacionar con el hecho que el italiano es la lengua afina al español, ya que ambos pertenecen a las lenguas romances. Los alumnos-sujetos de la investigación lo reconocen, lo que es visible en el número de un 40 % o 12 alumnos (de los 14 sujetos que en algún momento de su vida habían aprendido el italiano), o que expresaron su opinión que el italiano les ayudaba en la memorización de los vocablos españoles, debido a la forma y el significado similar ente estos dos sistemas lingüísticos.

De los resultados se puede concluir que la mayoría de los errores de transferencia del italiano son los préstamos o las transferencias directas de los lexemas italianos al español, como por ejemplo en el caso siguiente:

Ejemplo 4

Forma de interlengua: ***la mela**

Lengua meta (español): la manzana

El italiano: **la mela**

En este caso el alumno percibe que el italiano es una lengua afina al español, y como tal llega a la conclusión que algunos de los vocablos de dos lenguas coinciden, lo que puede ser el caso, pero en este ejemplo, se trata de la transferencia negativa. Entre otros ejemplos similares podemos destacar los lexemas como: *** el toppo** (esp: el ratón, ita: il **toppo**), ***el dito** (esp: el dedo, ita: il **dito**), **la maestra** (spa: la profesora, ita: la **maestra**), etc.

De otros tipos de la transferencia se notan los hibridismos entre el español e italiano, creando nuevas palabras que no existen en ninguna de estas lenguas:

Ejemplo 5

Forma de interlengua: ***la aranja**

Lengua meta (español): la **naranja**

El italiano: l' **arancia**

Igual que en el caso de los errores léxicos hechos debido al inglés, los alumnos tienen la lengua base (en este caso el italiano) que influye en su producción léxica en el español, resultando en la combinación de dos vocablos o hibridismos. Otros tipos de hibridismos incluyen las palabras como ***el dido** (esp: el **dedo**, ita: il **dito**), **el dotor** (esp; el **doctor**, ita: il **dottore**), etc.

Aquí vale mencionar que los ejemplos de la transferencia del italiano incluyeron mayormente préstamos, o algún hibridismo entre el español y el italiano. En estos casos era difícilmente detectar la naturaleza del error ya que, en muchos de los casos, era solamente un alomorfo que distinguía entre el lexema español y el lexema italiano, debido a la afinidad de ambas lenguas.

c) La transferencia del croata

Los errores que ocurrieron debido a la transferencia del croata forman un cuarto de los errores léxicos (el 25 %, o N=44). Cuando se habla de la influencia del croata al proceso de la adquisición del vocabulario del español, hay varios factores que uno tiene que tener en mente antes que realizar el análisis. Primero, como los alumnos poseen un nivel inicio del español, casi se espera que la lengua materna todavía vaya a tener gran influencia en su producción, especialmente en el vocabulario, ya que es el sistema lingüístico más conocido a los alumnos. Sin embargo, existe, como se ha mencionado, este sentido que, si se acude a la lengua materna en el proceso de la producción, sea oral o escrita, este enunciado va a ser erróneo, especialmente si se trata de dos lenguas que pertenecen a diferentes familias lingüísticas, como es el caso con el español y el croata. Este idea está confirmada por el hecho de que ninguno de los alumnos que participaron en esta investigación no puso que el croata les ayudaba o dificultaba la adquisición del español. Por otro lado, aparece el problema de la

“detección” de qué lengua realmente influye en cada uno de los errores cometidos, especialmente cuando se trata de una palabra que tiene forma similar en otras lenguas. Este problema se trataba a resolver acudiendo a la información de la primera parte de la investigación, donde los alumnos apuntaron las lenguas que aprendían, lo que alivió algunas dudas. Sin embargo, como el 100% de los alumnos aprendieron el inglés, algunos de los errores quedaron ambiguos, lo que podría servir como la base para una investigación más profunda sobre la cuestión de la influencia del inglés y/o croata a la interlengua de los alumnos que aprenden el español.

Aparte de los lexemas relacionados con el campo informático donde existen los lexemas cuya lengua base no se puede claramente determinar (como, por ejemplo, ***el laptop**), uno de los casos de la ambigüedad entre las lenguas bases es el lexema ***la banana**³ (esp: el plátano, cro/eng: **banana**) Otro ejemplo de ambigüedad muy interesante ocurre también con el lexema ***el ananas** (esp. la piña, ita/cro: ananas), que fue cometido casi exclusivamente por los sujetos que aprendían el italiano: de las 9 instancias de este error, en 8 de ellos los sujetos conocían el italiano, mientras solamente un estudiante no había aprendido el italiano en su vida, lo que también abre la cuestión si existe cierto tipo de áreas lingüísticas donde una lengua influye más que alguna otra en la producción.

De los ejemplos más concretos de la transferencia del croata se destacan los préstamos, como siguen:

Ejemplo 6

Forma de interlengua: ***la salata**

Lengua meta (español): la ensalada

El croata: **salata**

A esta categoría pertenecen los lexemas sobre los que los alumnos opinan que “suenan” como si pudieran ser españoles, como es el caso con: ***el motor** (esp: la moto[cicleta], cro: motor),

³ El lexema “la banana” para denotar el fruto del género *Musa* existe como tal en español de algunos países americanos, como por ejemplo Uruguay, Paraguay, Argentina, pero aquí se toma en cuenta que los alumnos aprenden el español peninsular, donde se emplea el término “el plátano”

***el romobil** (esp: la patineta, cro: romobil), ***la lampa** (esp: la lámpara, cro: lampa), ***ris** (esp: el lince, cro: ris), etc.

Otro tipo de errores que dominan son los hibridismos, donde los alumnos toman la raíz, normalmente de una palabra croata, y le añaden la desinencia del español, como se puede ver en los ejemplos de las palabras como:

Ejemplo 7

Forma de interlengua: ***el ormadio**

Lengua meta (español): el armario

El croata: **ormar**

Aquí se ve que se toma la palabra croata “ormar” que suena muy similar a la palabra española “armario”, y se combina con la desinencia española creando hibridismo. Los ejemplos que siguen esta “formula” son: ***las fontanas** (esp: las fuentes, cro: **fontane**), ***las farmas** (esp: las granjas, cro: **farma**). Sin embargo, en estos ejemplos de los hibridismos se nota que en estos errores podría también influir el conocimiento del inglés (eng: fountain, farm), enfatizando la necesidad para una prueba y análisis más detallada de los tipos de la transferencia léxica.

d) La transferencia del latín

El latín, como la lengua de la que procedió el español y que es la base de todas las lenguas romances, como se ha dicho, forma parte de las materias obligatorias para todos los alumnos que atienden *gimnazija*. Los alumnos demuestran que son conscientes de esta relación entre el latín y el español, ya que en la primera parte de la investigación un alumno identifica el latín como la lengua única que le ayuda en el aprendizaje del español, mientras el 17 % (N=5) de los alumnos declaran que el latín les ayuda en la misma medida que el inglés, una persona menciona la combinación del latín y el italiano, y una persona dice que le ayuda la combinación del latín y el francés. Tomando todo esto en consideración, no sorprende que los errores de transferencia del latín formen el 7% de los errores léxicos, que no sea un número

grande, pero nada menos significativa ya que se trata de una lengua clásica, cuya enseñanza se basa en el método gramática y traducción.

La transferencia del latín es especialmente notable con aquellos alumnos que no habían aprendido ninguna de las lenguas romances “vivas” como el italiano o el francés. En la mayoría de los casos se trata de préstamos, o transferencia directa del latín como visto en el ejemplo:

Ejemplo 8

Forma de interlengua: ***el leo**

Lengua meta (español): el león

El latín: **leo, leonis, m.**

Otros préstamos del latín incluyen los lexemas como ***la porta** (esp: la puerta, lat: **porta**, ae, f), ***la natura** (esp: la naturaleza, lat: **natura**, ae, f.), ***la lingua** (esp: la lengua, lat: **lingua**, ae, f.).

Otros casos de la transferencia del latín incluyen los hibridismos, pero, en este caso se trata del hibridismo “reverso”, ya que en todos los ejemplos de hibridismos hasta ahora normalmente la raíz estaba sacada de otra lengua y la desinencia pertenecía al sistema lingüístico español. En los casos de los hibridismos del latín las palabras tenían la raíz de un lexema español y las desinencias del latín. Parece interesante que todos los ejemplos de los hibridismos en esta subcategoría pertenecen exclusivamente al área temática de las profesiones y trabajos, como se demuestra:

Ejemplo 9

Forma de interlengua: ***el ganadorior**

Lengua meta (español): el **ganador**

El latín: **victor, victoris, m.**

Es posible que estos tipos de errores tengan que ver con el método de enseñanza del latín donde se aprenden las listas de desinencias de cada una de las declinaciones, que, a lo mejor, se manifiesta en la creatividad léxica en cuanto al vocabulario del español. Otros ejemplos incluyen las palabras ***el farmasiator** y ***el cantor**.

e) La transferencia del alemán

Aunque 27 (el 90%) de los alumnos que participaron en la investigación en algún momento de su vida aprendieron el alemán, los errores de transferencia del alemán componen el 5 % (N=8) de los errores léxicos. Igualmente, el alemán no fue mencionado en el apartado sobre las lenguas sobre las que los alumnos opinaban que les facilitaban el aprendizaje del español. La mitad de los errores de esta subcategoría (N=4) ocurre en la instancia de la palabra ***el auto** (esp: el coche, deu: das **auto**), pero, igual que el en caso de ***la banana** o ***el ananas**, aquí se también podría tratar de la influencia del croata.

Otros ejemplos de la transferencia del alemán pertenecen a los préstamos, como es el caso con palabras ***el orange** (esp: la naranja, deu: die **Orange**) o ***el tee** (esp: el té, deu: der Tee) o el hibridismo como ***el oranje**.

f) La transferencia del francés

Solamente 10% (N=3) de los alumnos que participaron en esta prueba, aprendían el francés, de ahí que haya un número bastante bajo de los errores de transferencia del francés (el 1%, N=2), aunque se trata de una lengua de familia romance. Aquí se trata de un préstamo: ***el vín** (esp: el vino, fra: le **vin**) y un calco, que también puede ser la consecuencia de la influencia del inglés:

Ejemplo 10

Forma de interlengua: ***el vino rojo**

Lengua meta (español): el vino tinto

El francés: *** le vin rouge**

En este caso, el alumno traduce directamente del francés al español, ya que, debido a la afinidad de las dos lenguas, el alumno puede pensar que en español existe el mismo tipo de sintagma.

Aquí los resultados hubieran sido más interesante si más alumnos hubieran conocido el francés, pero, como en esta investigación la autora no sabía de antemano los datos sobre las lenguas aprendidas por los alumnos, la investigación salió con los datos presentados. Sin embargo, sería interesante hacer la investigación con un número más grande, o solamente con los alumnos que aprenden el francés y el español para determinar si existe la influencia o la transferencia entre los dos, especialmente en otras áreas lingüísticas.

g) Los errores intralingüísticos

Los errores intralingüísticos forman una categoría que la autora no planeaba tener en la investigación, pero, después del análisis detallado de los resultados, se demostró la necesidad para introducirla. Se trata realmente de los errores que son la consecuencia de malentendido o falta de conocimiento del significado o componente semántico del español. Hay cuatro errores de este tipo que forman el 2% de los errores léxicos. La mitad de este número se refiere al lexema “la sagrada” que dos de los alumnos apuntaron bajo el área semántica de “la ciudad”. Aunque esta conexión errónea puede parecer confusa, la razón bajo esta clasificación se puede encontrar en la dimensión cultural de la enseñanza del español como segunda lengua. En el apartado del Plan curricular del Instituto Cervantes, bajo los referentes culturales, en la parte relacionada con la arquitectura, pone que en la fase de aproximación se introduce la *Sagrada Familia* como el lugar de interés histórico, artístico y cultural. Aunque el lexema “sagrada” significa “venerada, intocable” en español, a lo mejor debido a su pronunciación y similitud con la palabra croata “zgrada” significando “edificio”, los alumnos intercambiaron el significado.

Otro ejemplo del error cometido por la falta del conocimiento del léxico del español, es el cambio entre las palabras “pescado” para pez para consumo, el tipo de comida, y “pez” que se refiere al animal que vive en agua. Se trata simplemente de una distinción específica ontológica entre dos palabras en una misma lengua, que se debe aprender como si, y a través de este tipo de distinción se puede llegar a la conclusión sobre el nivel de lengua que un alumno posee.

7.4. La discusión

En el apartado de la investigación designado a los objetivos e hipótesis sobre los resultados de esta investigación se tiene la intención de averiguar el número medio de las lenguas extranjeras que un alumno croata posee en su mente al momento de empezar el proceso de adquisición del español así como la actitud de los alumnos croatas acerca la incógnita de si el conocimiento de otras lenguas extranjeras les ayuda o dificulta la adquisición de vocabulario del español. A continuación, se trata de detectar, analizar y clasificar los errores de la transferencia cross-lingüística, al igual que se pretende determinar cuál es la lengua base de aquellas transferencias para así presentar las conclusiones relevantes de esta investigación y sus posibles implicaciones en el campo didáctico.

Esta investigación demuestra que los alumnos croatas habrán aprendido un promedio de 3.5 lenguas extranjeras (es decir, sin tomar en cuenta el croata como su LM) al momento de cumplir 18 años, el cual es un número bastante alto. En un gran mayoría de los casos se observa que el español se aprende como la L4, o en algunos casos como L5, lo que significa que los alumnos en su interlengua ya poseen tres o más sistemas lingüísticos, y esto, en gran número de casos, de tres familias de lengua distintas (normalmente eslavas, germánicas y romances) lo que afecta aún más el proceso de adquisición de una lengua extranjera adicional.

Los alumnos normalmente perciben el hecho de conocer muchas lenguas como una ventaja para su futuro empleo, así como un tipo de ayuda en el proceso de aprendizaje de una nueva lengua extranjera. Como se ha presentado en esta investigación, de los 30 sujetos, 25 de ellos (84%) confirmó que al menos una de las lenguas extranjeras que ya conocían les había ayudado a aprender el español. Es decir, los alumnos demuestran una actitud positiva hacia plurilingüismo.

Al hablar de los resultados del análisis del corpus recopilado, resulta evidente que existe una transferencia cross-lingüística en todos los niveles lingüísticos enumerados. Volviendo al marco teórico, Ringbom (2001) enfatiza el rol de la lengua materna en la producción fonético-fonológica, ya que su investigación comprobó que los alumnos, especialmente en los niveles iniciales de la adquisición de una lengua extranjera, tienden a retener el acento y los rasgos fonéticos de su LM, introduciéndolos involuntariamente a la lengua que aprenden. Blažević (2013) condujo una investigación sobre la producción oral de los alumnos croatas,

identificando los errores más frecuentes, los cuales tienen mucho que ver con las diferencias entre los sistemas fónicos del español y del croata. La investigación realizada y presentada en esta tesina y los resultados obtenidos confirman aún más que, debido a la diferencia entre los sistemas, ocurren errores de origen fonético-fonológicos, especialmente los provenientes del croata. Sin embargo, también ocurre el fenómeno mencionado por Ringbom (2001:59), donde, si el alumno está expuesto a la L2 por un largo periodo del tiempo y si alcanza un nivel alto, los rasgos de la L2 pueden aparecer en la producción de L3. Esta investigación lo demostró, especialmente en los casos de los fonemas /tʃ/ o /k/, cuando los alumnos recurren a su L2 (el inglés o italiano). Una de las razones más plausibles es el sentido de la similitud formal o el rechazo de la lengua materna (que usa los grafemas como “č” que no aparecen, o raramente aparecen, en otras lenguas), lo que se refleja en su producción escrita.

En el nivel morfológico se confirman las tesis de Kočman (2001) y Llamas Fernández (2017) sobre los problemas que alumnos croatas tienen en cuanto a la producción escrita. Como la naturaleza de este tipo de prueba elimina la posibilidad de errores verbales, esta investigación puede confirmar solamente las hipótesis sobre los artículos y la concordancia del género. El número de ejemplos de omisión de artículos, el cual supera la cifra de todos los errores recopilados, claramente demuestra la duda o confusión que los alumnos tienen al momento de elegir un artículo. En cuanto a la concordancia entre el artículo y el sustantivo, se percibe una gran influencia de la lengua materna cuando llega el momento de determinar el género del sustantivo. La lengua materna es también la razón de los errores de malformación donde los alumnos cambian la desinencia del sustantivo para que esté acorde con el género de la traducción croata de dicho sustantivo.

Finalmente, en el área léxica es donde más se nota la influencia cross-lingüística en el proceso de aprendizaje del español, especialmente en el vocabulario. Antes de realizar la presente investigación se expresaron opiniones acerca de cuáles lenguas influyen mayormente en la interlengua del español de los alumnos croatas de ELE. Basándose en el marco teórico, se postularon dos suposiciones: en primer lugar, que la lengua base sería el inglés, pues en la gran mayoría de los casos es la L2 de los alumnos. Igualmente, aunque no es una lengua romance, debido a la similitud formal o la percepción de que es la lengua franca del siglo XXI, parecía justo asumir que el inglés sería la fuente de las transferencias cross-lingüísticas. Otra lengua que tendría gran influencia sería el italiano, debido a la afinidad y similitud que tiene con el español. Los alumnos croatas, como se ha demostrado, reconocían estas similitudes y consideraban que les ayudaban en el proceso de adquisición de vocabulario del español. La

investigación afirmó la plausibilidad de ambas teorías, ya que las transferencias del inglés y las transferencias del italiano formaron gran parte de los errores léxicos recopilados. Estos datos demuestran que los factores que más influyen en el proceso de aprendizaje de vocabulario del español en el caso de los alumnos croatas son el dominio de la lengua y distancia lingüística, al igual que la exposición a la lengua, especialmente en los casos de los alumnos cuya L2 es el italiano.

Al terminar con el análisis de los resultados de esta investigación surgen algunos temas o incógnitas que podrían usarse en investigaciones futuras o que podrían servir como propuestas y temas para futuras tesinas. Primordialmente, este tipo de investigación podría hacerse a través de preguntas cerradas para así obtener resultados más precisos, especialmente si se analiza la influencia de cierta lengua. Este tipo de prueba proporcionó muchos datos, lo que ocasionó dificultades al momento de determinar la procedencia de cierto tipo de error en lo que podría facilitar la introducción de las preguntas cerradas, especialmente la elección de la respuesta correcta, donde, al lado de dicha respuesta, se exponían los errores más comunes de este tipo de transferencia. Otro tema que, según la opinión de autora, llama igualmente la atención es la transferencia fonético-fonológica, especialmente cuando se habla de los fonemas que en varias lenguas se expresan a través varios grafemas, como es el caso con ya mencionados /tʃ/ y /k/, pero también podrían incluir los grafemas como /ʒ/, /ʃ/ o /θ/. Por último, se propone la investigación de la influencia cross-lingüística de las lenguas romances, sea el vocabulario u otros aspectos de la adquisición del español. Esta tesina abordó las lenguas romances como el italiano, el latín y el francés, pero, debido al número pequeño de los alumnos estudiados que conocían estas lenguas, no se obtuvieron suficientes datos para poder hacer un mejor análisis, especialmente sobre el francés. Asimismo, resultaría interesante comprobar si el método de enseñanza del latín influye en la creatividad léxica en la interlengua del español de los alumnos croatas, ya que esta tesina demuestra que ese podría ser el caso.

8. CONCLUSIÓN

La influencia cross-lingüística sigue siendo el tema muy debatido y, al mismo tiempo, poco investigado. Por un lado, se ha fomentado la enseñanza de las lenguas extranjeras, especialmente en la actualidad; por el otro, los estudios sobre las transferencias entre las lenguas, especialmente las lenguas no-nativas, aparecieron muy recientemente en el campo de didáctica y enseñanza de las lenguas. Los primeros estudios que realmente plantean la incógnita sobre la influencia de otras lenguas en la interlengua de un alumno surgieron al final del siglo XX, es decir, son relativamente nuevos y todavía no están desarrollados en su totalidad. Sin embargo, se ha demostrado que un alumno plurilingüe no “encaja” cada lengua separadamente en su mente, sino que todos los sistemas lingüísticos coexisten en su interlengua, en este sistema lingüístico individual que pasa por etapas con el progreso del alumno. Las lenguas interaccionan simultáneamente, facilitando o dificultando el proceso de aprendizaje.

Aunque hay varias teorías sobre los factores que influyen en la transferencia cross-lingüística que ocurre en la interlengua de uno, en la mayoría de los casos se trata de la combinación de ellos, al igual que los factores individuales y afectivos. Lo que se puede afirmar, y lo que se demostró a través de la investigación presentada en esta tesina, es que la transferencia cross-lingüística ocurre en todos los niveles lingüísticos, desde la fonética hasta el léxico. A pesar de que se expuso que para los niveles más básicos de la lengua (por ejemplo, la pronunciación o grafía) la lengua materna era la lengua base o fuente de transferencia, los datos obtenidos demuestran que las lenguas no-nativas, si los alumnos invirtieron mucho tiempo aprendiéndolas y/o poseen un nivel de dominio alto, se convierten también en una fuente de transferencia. Igualmente, la percepción de la distancia lingüística formada por los alumnos puede contribuir a la transferencia cross-lingüística.

Sin embargo, los errores, como se ha demostrado en varias ocasiones, no son obstáculos en el proceso de adquisición de una lengua, sino que sirven como un punto del que se puede aprender y avanzar. Los profesores deberían ser conscientes de la cantidad de las lenguas que sus estudiantes conocen, al igual que ser capaces de reconocer la raíz o la base de las transferencias en la producción oral o escrita de sus alumnos. De esa misma manera, el rol de los profesores es concientizar los elementos que podrían resultar en transferencias, para así apoyar las transferencias positivas y advertir las transferencias negativas. Aún más, se les recomienda a los profesores que pongan más atención al momento de enseñar ciertos vocablos

que se pueden intercambiar con los vocablos de otras lenguas y los que se podrían clasificar como cognados falsos o préstamos. Se aconseja introducir varias estrategias de aprendizaje en las clases de lenguas, con el fin de desarrollar la capacidad crítica de los alumnos respecto a su autoevaluación. Al final, como se ha podido observar, el tema de la transferencia cross-lingüística es muy interesante y amplio en lo que respecta a los intentos de profundizar el conocimiento sobre cómo se aprende una nueva lengua. Se espera sinceramente que este trabajo haya presentado no solamente datos interesantes sobre la interlengua de los alumnos croatas de ELE, sino también ideas e inspiración para investigaciones futuras.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Alexopoulou, A. (2005): “El error: un concepto clave en los estudios de adquisición de segundas lenguas” *Revista de Lingüística Aplicada* [fecha de consulta: 7 febrero 2019]. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/222104042>
- Baralo Otonello M. (2008) “La interlengua del hablante no nativo”. En: Sanchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Coords.) *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid: Sociedad General Española de Librería
- Baralo, M. (1997), “La organización del lexicón en lengua extranjera”, *Revista Instituto Cervantes* [fecha de consulta 28 enero 2019]. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0165.pdf
- Baralo, M. (1999), *La adquisición del español como lengua extranjera*. Toledo: Arco/Libros
- Baralo, M. (2000). “La construcción de léxico en español/LE: transferencia y construcción creativa”. En: *¿Qué español enseñar? : norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros : actas del XI Congreso Internacional ASELE*, Zaragoza 13-16 de septiembre de 2000, págs. 165-174.
- Blas Arroyo, J. (1991): “Problemas teóricos en el estudio de la interferencia lingüística”, *Revista española de lingüística*, año nº 21, Fasc. 2: 265-290
- Blažević, A.G. (2013). “Análisis de errores en la expresión e interacción orales de los alumnos croatas de ELE del nivel B1 según el Marco común europeo de referencia para las lenguas”. *Studia Romanica et Anglica Zagrabiana*, 58 (-), 221-245.
- Bulić, M. (2016). *Interferencia morfosintáctica en el aprendizaje de lenguas afines: italiano (L2) y español (L3)*. Tesis de Master inédita, Zagreb: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.
- Carcedo González, A. (1998): “Análisis de errores léxicos del español en la interlengua de los finlandeses”, En: *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: actas del IX congreso internacional de ASELE*, coord. por María Carmen Losada Aldrey, José F. Márquez Caneda, Tomás Eduardo Jiménez Juliá, 465-472
- Cohen, A. (1995). “The Role of Language of Thought in Foreign Language Learning”. *Working Papers in Educational Linguistics*, Vol. 11 No. 2: 1-11
- Corder, S.P. (1981): *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press
- Corder, S.P. (1992): “La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda”. En: Licerias, J.M. (Coord), *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor
- De Angelis, G. (2007), *Third or additional language acquisition*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- De Angelis, G., y Selinker, L. (2001). "Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind". En: Cenoz, J., Hufeisen, B. y. Jessner, U. (Coords.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dewaele, J.M. (1998). "Lexical inventions: French Interlanguage as L2 versus L3". *Applied Linguistics* 19:4: 471-490.
- Dewaele, J.M. (2001). "Activation or inhibition? The interaction of L1, L2 and L3 on the language mode continuum". En: Cenoz, J., Hufeisen, B. y. Jessner, U. (Coords.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters
- Fessi, I. (2014): "Influencias interlingüísticas: desarrollos recientes. Transferencias en adquisición de tiempo y aspecto en español 3", *MarcoELE: Revista didáctica*, 14
- García González, J. E. (1998): "Estudio descriptivo del papel de la transferencia lingüística en la adquisición de la L2: principales aportaciones teóricas de la segunda mitad del siglo XX", *Philologia hispalensis*, 12, 179-194.
- Jelić, A. y Guć, A. (2014). „Análisis de errores verbales y su implicación comunicativa en la producción escrita de los alumnos croatas de ELE". *Studia Romanica et Anglica Zagabiensia*, 59 (-), 95-121.
- Kočman, A. (2011). "Errores gramaticales comunes en alumnos croatas de español como segunda lengua en la producción escrita". *MarcoELE: Revista de didáctica*, 13: 1-12. [fecha de consulta: 14 enero 2019]. Disponible en: https://marcoele.com/descargas/13/kocman-errores_croatas.pdf
- Ljepopio, D. (2015). *Interferencia léxica de las lenguas afines: ejemplo de español e italiano*. Tesis de Master inédita, Zagreb: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.
- Llamas Fernández. P. (2017). *El artículo determinado español: Análisis de errores en aprendientes croatas*. Trabajo de Fin de Grado inédito. Universidad de León: Facultad de Filosofía y Letras
- Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación [MCER] (2002). Madrid: Secretaría General Técnica del MECD, Subdirección General de Información y Publicaciones: Anaya. [fecha de consulta 8 abril 2019]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Medved Krajnović, M. y Letica, S. (2009). "Učenje stranih jezika u Hrvatskoj: politika, znanost i javnost". En: *Language Policy and Language Reality*. Zagreb: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku- HDPL.
- Moreno Cabrera, J.C. (2015). "¿Cómo puede ayudar la tipología lingüística a la didáctica de ELE?". En: Morimoto, Y., Pavón Lucero, M.V., Santamaría Martínez. R (Coord.). *La*

enseñanza de ELE centrada en el alumno. España: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

- Odlin, T. (1989), *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning*. New York: Cambridge University Press.
- Perić, B. y Novak Mijić, S. (2017). “Cross-Linguistic Influences in Third Language Acquisition (Spanish) and the Relationship between Language Proficiency and Types of Lexical Errors”. *Croatian Journal of Education*, 19 (Sp.Ed.2), 91-107
- Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español (2007). [fecha de consulta 8 abril 2019]. Disponible en:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- Ringbom, H. (2001). “Lexical transfer in L3 production“. En: Cenoz, J., Hufeisen, B. y Jessner, U. (Coords.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Santos Gargallo, I. (1993): *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, Madrid: Síntesis.
- Santos Gargallo, I. (1999): *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid: Arco/Libros.
- Selinker, L. (1991): “La interlengua”. En: Licerias, J.M. (Coord), *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor
- Williams, S. y Hammarberg, B. (1998): “Language Switches in L3 Production: Implications for a Polyglot Speaking Model”, *Applied Linguistics*, 19/3, 295-333

10. APÉNDICE

INVESTIGACIÓN DE LA INFLUENCIA CROSS-LINGÜÍSTICA EN LA ADQUISICIÓN DEL VOCABULARIO DEL ESPAÑOL DE LOS ALUMNOS CROATAS

PRIMERA PARTE:

- 1) SPOL: M / Ž
- 2) DOB: _____
- 3) NAZIV ŠKOLE: _____
- 4) Na sljedeće crte napišite jezike koje učite (uključujući i klasične jezike) te koliko dugo ih učite:

JEZIK:	GODINE UČENJA:
1) _____	_____
2) _____	_____
3) _____	_____
4) _____	_____
5) _____	_____

- 5) Smatrate li da Vam znanje drugih jezika pomaže u učenju španjolskog jezika? Ukoliko da, koji jezik/ci i zašto?

SEGUNDA PARTE:

01

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-
- 5-
- 6-
- 7-
- 8-
- 9-
- 10-
- 11-
- 12-
- 13-
- 14-
- 15-

02

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-
- 5-
- 6-
- 7-
- 8-
- 9-
- 10-
- 11-
- 12-
- 13-
- 14-
- 15-

03

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-
- 5-
- 6-
- 7-
- 8-
- 9-
- 10-
- 11-
- 12-
- 13-
- 14-
- 15-

04

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-
- 5-
- 6-
- 7-
- 8-
- 9-
- 10-
- 11-
- 12-
- 13-
- 14-
- 15-

05

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-
- 5-
- 6-
- 7-
- 8-
- 9-
- 10-
- 11-
- 12-
- 13-
- 14-
- 15-

06

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-
- 5-
- 6-
- 7-
- 8-
- 9-
- 10-
- 11-
- 12-
- 13-
- 14-
- 15-

07

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-
- 5-
- 6-
- 7-
- 8-
- 9-
- 10-
- 11-
- 12-
- 13-
- 14-
- 15-

08

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-
- 5-
- 6-
- 7-
- 8-
- 9-
- 10-
- 11-
- 12-
- 13-
- 14-
- 15-

09

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-
- 5-
- 6-
- 7-
- 8-
- 9-
- 10-
- 11-
- 12-
- 13-
- 14-
- 15-

10

1-

2-

3-

4-

5-

6-

7-

8-

9-

10-

11-

12-

13-

14-

15-