

La adquisición de la lengua extranjera española por estudiantes filipinos: análisis descriptivo y explicativo de la interlengua¹

DAVID SÁNCHEZ JIMÉNEZ
Universidad de Filipinas

David Sánchez Jiménez es licenciado en Filología Hispánica en 2001 por la Universidad de Salamanca, donde realizó el “Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera” en 2002-2004. En la actualidad reside en Filipinas, donde trabaja como lector de español en la Universidad de Filipinas, y cursa el doctorado en “Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera” en la Universidad Antonio de Nebrija.

Resumen: El presente artículo hace en su primera parte una breve revisión teórica del Análisis de Errores y del de Interlengua. En la segunda, se realiza un análisis de Interlengua de las producciones oral y escrita de una estudiante filipina de nivel B2 de la Universidad de Filipinas, presentada mediante la división ya clásica de la competencia comunicativa establecida por Canale. En la conclusión, esta interlengua individual se conecta con los trabajos de Análisis de Errores e Interlengua realizados con estudiantes filipinos y de otras nacionalidades

Palabras clave: interlengua filipina, análisis de errores, nivel avanzado

I. INTRODUCCIÓN

El ser humano, en su periplo vital, no es ajeno al error. Cometemos errores en el camino de nuestra vida cuando aprendemos a andar, a hablar, a montar en bici, a nadar, en definitiva, cuando aprendemos. Las lenguas no son una excepción a esta regla y hemos de asumir la necesidad de errar cuando producimos en una lengua extranjera (LE) que estamos adquiriendo. En ese prolongado y laborioso recorrido habrá cada vez más aciertos, e iremos aproximándonos en una trayectoria positiva hacia la adquisición total en la lengua meta que aprendemos. Ese proceso representa lo que Selinker (1972) define como Interlengua.

¹ Este artículo fue parcialmente publicado en la revista *Linguae et Litterae*, ANNUS VII, MMIX.

I. 1. EL ANÁLISIS DE ERRORES

El Análisis de Errores (AE) es una corriente de investigación surgida al inicio de los años 70 del siglo XX que tiene como objetivo el estudio y análisis de los errores cometidos por los aprendientes de segundas lenguas (L2) para descubrir sus causas y conocer las estrategias que utilizan los alumnos en el proceso de aprendizaje (Martín Peris, 2008: *análisis de errores*)². En palabras de su mentor, Pit Corder (1971, ed. Esp. 1992: 71), el Análisis de Errores es una "metodología de la descripción de lo que he llamado dialecto idiosincrásico", cuya finalidad es la de "en primer lugar, explicar qué aprende un alumno y cómo lo aprende cuando estudia una lengua segunda (este es un objetivo teórico); en segundo lugar, el objetivo aplicado de permitir al alumno aprender de modo más eficaz explotando nuestro conocimiento de un dialecto con fines pedagógicos"³ (pp. 74-75).

Este modelo sustituye al Análisis Contrastivo (AC), por el que se defendía que la *hipótesis de interferencia* era capaz de explicar los errores que se cometían al estudiar una lengua extranjera. Según esta teoría, si existe un elemento en la L2 que no se encuentra en la lengua materna (LM/ L1) del hablante, el aprendiente estará abocado a cometer errores por interferencia de la L1, debido a la dificultad que encontrará en ese aspecto de la lengua objeto (LO), tan distinto de la suya propia. Los defensores del AC pensaban que por medio de la comparación de dos sistemas lingüísticos –la LM y la que se está aprendiendo–, era posible predecir las áreas de dificultad, es decir, los errores (Norrish, 1983: 28).

La consecuencia de la *hipótesis de la interferencia* fue el nacimiento de los métodos basados en las teorías conductivas de Skinner. Los principios conductistas defendían que controlando los hábitos lingüísticos de los aprendientes en las áreas previstas donde se esperaba que se produjeran los errores –vistos por esta escuela como síntomas de fracaso del aprendizaje– se evitarían las desviaciones de la LO.

Sin embargo, los estudios pioneros de Corder (1967, 1971) y Selinker (1972) venían a demostrar que no todos los errores que comete un hablante no nativo se deben únicamente a esta causa, sino también a los procesos creativos que se establecen en la aproximación a una L2. De hecho, que un elemento sea diferente en dos sistemas lingüísticos no implica que haya una dificultad añadida para aprenderlo y, en caso de que exista tal dificultad, no producirá interferencia en todas las ocasiones de uso. No obstante, es cierto que la interferencia es responsable de determinados errores en la L2, aunque esto no sea óbice para admitir, como proponía Corder (1967), que existen otros –los llamados *intringüísticos*– causados por las hipótesis que el aprendiz realiza en su proceso de adquisición de la L2.

Por su parte, el AE trata de describir un estadio de la interlengua del estudiante con el fin de saber cuál es el momento de aprendizaje en el que se encuentra en su progresiva aproximación a la adquisición de una L2 (Fernández, 1997: 263). Es por ello que el docente "debería tener claro cuáles son los errores problemáticos que caracterizan los diversos estadios de interlengua" (Vázquez, 1999: 64-65), con la finalidad de aplicar un tratamiento didáctico apropiado para solucionar las áreas que presentan mayor dificultad en cada nivel de la interlengua.

² Versión en línea del *Diccionario de términos clave de ELE*. Puede consultarse en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm.

³ A continuación añade Corder (1971, ed. Esp. 1992: 75) sobre estos dos aspectos que "El segundo depende claramente del primero, ya que no podemos usar *adecuadamente* ninguna de sus oraciones idiosincrásicas para perfeccionar la enseñanza a menos que entendamos cómo y por qué se producen".

I. 2. EVOLUCIÓN DEL AE

Santos Gargallo (1993) comenta que el Análisis de Errores (AE) nació con unos fines relativamente modestos, como un modelo descriptivo que permitía “predecir y explicar tipologías de errores basadas en taxonomías gramaticales” (77). De ahí, se amplió el espectro de lo gramatical para considerar los errores desde una perspectiva pragmática, así como la gradación de su gravedad en función de su efecto en la comunicación⁴. Pero la mayor contribución del AE es la de haber descubierto que los errores reflejan estrategias universales de aprendizaje, por lo que los errores empezaron a ser observados como un factor positivo, como diagnóstico de las distintas etapas que atraviesa el aprendiente en la adquisición de una L2 (Martín Peris, 2008: Análisis de Errores).

No obstante, y a pesar de trazar una evolución coherente y sistemática, este modelo no está exento de críticas. Una de ellas es la que resalta Brown (2000: 219), la incapacidad del AE para considerar la *estrategia de evitación*. Esto es, la acción del hablante no nativo que decide evitar un sonido, una palabra, una estructura o una categoría del discurso para no cometer una incorrección. Este autor pone de relieve que el AE es permeable a esta frecuente estrategia en el aprendizaje de una L2, pues no la puede detectar y, como consecuencia, ofrece resultados distorsionados en el análisis. El estudio más conocido en este terreno quizás sea el de Schachter (1974), quien comprueba en su investigación que los estudiantes nativos de japonés tendían a evitar las complejas estructuras relativas. Era por este motivo que el número total de errores que hacían en esta estructura estos aprendientes era significativamente inferior a la de un grupo de estudiantes persas, quienes asumían el riesgo y cometían, como consecuencia, numerosos errores en este aspecto gramatical.

Por otro lado, una de las críticas más demoledoras hacia este modelo hace referencia a que el AE refleja exclusivamente una parte de la producción de los aprendientes: aquello en lo que han fallado, ignorando lo que el aprendiente ha realizado correctamente. Esto impide que se pueda ofrecer una perspectiva de análisis global, ya que se excluye del estudio lo que el aprendiz ha producido siguiendo las normas de la lengua meta. Como señalan Schachter y Celce-Murcia (cit. en Alba Quiñones, 2009: 14):

Al centrarse exclusivamente en los errores, los investigadores negaron el acceso a la totalidad de la situación. Estudiaban lo que los aprendices hacían mal pero no lo que hacían bien. Además, muchas veces resultaba difícil, si no imposible, encontrar un único origen a cada error.

En su conjunto, estas críticas son las que han llevado a algunos autores a afirmar que el AE es una metodología que “ha caído en desgracia” (Larsen-Freeman y Long, 1994: 64). Para remediar estas faltas, surgirán en los años 80 –y en una progresión continua que toma como base el AE– los estudios de la Interlengua focalizados en el estudio de la competencia comunicativa del hablante no nativo (*vid.* § I. 5).

⁴ Burt y Kiparsky (1972) hacen una distinción entre errores *locales*, para referirse a los que son más leves y no interrumpen la comunicación y *globales*, o graves, que sí la interrumpen.

I. 3. ESTUDIOS DE AE EN LENGUA ESPAÑOLA

Los primeros estudios de AE aparecen al inicio de la última década del siglo pasado, en 1989 –publicada por primera vez en 1991– la tesis doctoral de Graciela Vázquez *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*, a la que siguen en 1991 –versión parcial publicada en 1997– la tesis de Sonsoles Fernández *Interlengua y Análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera* y la de Isabel Santos Gargallo de 1992, *La enseñanza de segundas lenguas. Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes de español cuya lengua nativa es el serbo-croata*. En las dos décadas siguientes se han sucedido los estudios de este tipo con aprendientes de diferente LM, en forma de memorias de maestría, tesinas, trabajos de investigación y tesis de doctorado, bajo el patrocinio de las distintas universidades españolas. Algunas de ellas han sido publicadas, como los ejemplos que se citan a continuación: las tesis de Torijano Pérez (2002), de Sánchez Iglesias (2004), Fernández Jodar (2006) o Alba Quiñones (2008) y las memorias de máster de Rodríguez Paniagua (2001), Sánchez Jiménez (2006) o Mohd Hayas (2006).

En cuanto a los AE llevados a cabo con estudiantes filipinos, destacan dos memorias de máster, la de Morta Enderes, *Interlengua y análisis de errores de los estudiantes filipinos en el aprendizaje de español como lengua extranjera*, defendida en Salamanca en 2005, y la de Sánchez Jiménez, publicada en 2006, centrada en el aspecto ortográfico: *Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera*.

I. 4. CONSIDERACIÓN DEL ERROR

Como comentábamos arriba, en el AC el error se consideraba como síntoma de fracaso del aprendizaje y que, por lo tanto, debía ser evitado a toda costa y erradicado del aula. Esta interpretación cambia radicalmente con el AE, cuando se sitúa como un elemento integral del proceso de aprendizaje hasta convertirse en su objeto de estudio. No obstante, el error informa sobre el proceso de aprendizaje –y sobre el estadio de la interlengua del estudiante– que siguen los aprendientes en la adquisición de una L2, es decir, de lo que ya sabe y de lo que no sabe todavía. Para Chomsky (1965) –refiriéndose a los errores del hablante de una lengua materna– el error es fruto de las hipótesis que el niño establece en la adquisición de la LM e indica su progreso en el aprendizaje de la lengua y los riesgos de producción que asume en la búsqueda de la corrección del experto. En esta misma línea, Norrish (1983) opina que los errores en L2 son producto de la creatividad, es decir, de las hipótesis en la formación de reglas que el aprendiz lleva a cabo cuando se enfrenta a una estructura nueva que nunca antes ha oído en la L2. Esto ocurre especialmente con aprendientes que tienen una reducida exposición a la L2: “Learners who are limited in their opportunities of listening to examples of the target language [...] need to create new utterances, but with limited experience of the target language, they may make mistakes” (Norrish, 1983: 34). Además, desde una perspectiva didáctica, la corrección de los errores de forma inductiva proporciona la evidencia negativa para el descubrimiento de la regla o el concepto correcto.

En su definición del error, Corder (1967) subraya la relevancia de este concepto en el aprendizaje de una L2, pues aporta datos relevantes sobre el sistema de la lengua que está adquiriendo el aprendiente:

First to the teacher, in that they tell him, if he undertakes a systematic analysis, how far towards the goal the learner has progressed and, consequently, what remains for him to learn. Second, they provide to the researcher evidence of how language is learned or acquired, what strategies or procedures the learner is

employing in his discovery of the language. Thirdly [...] they are indispensable to the learner himself, because we can regard the making of errors as a device the learner uses in order to learn (p. 167).

Corder (1967) distingue tres tipos de error a partir de la dicotomía establecida por Chomsky sobre la competencia y la actuación. Denomina *errores* a una desviación sistemática de las producciones esperables en la L2, que sirven para diagnosticar aquellos aspectos de la competencia lingüística que todavía no se han aprendido o no se dominan totalmente. La *equivocación* es una desviación inconsistente en la que se alternan el uso de la forma correcta y la incorrecta, reflejando una inseguridad en la producción. Es un accidente de producción momentáneo y puntual. El *lapsus* se define como una desviación por falta de concentración en la actuación lingüística, un descuido en la producción del hablante.

I. 5. LA INTERLENGUA

Otra noción íntimamente relacionada con el error y el Análisis de Errores es la de la Interlengua. Corder (1967) fue el primero en hablar de este concepto, al que denominó *competencia transitoria*, aunque fuera Selinker quien acuñara el término *Interlengua* en su artículo fundacional de 1972. Otras formas para nombrarlo han sido las de *dialecto idiosincrásico* (Corder, 1971), *interlenguaje* (James 1971), *sistema aproximativo* (Nemser 1971) y *sistema intermedio* (Porquier, 1975). Esta nomenclatura se refiere al sistema lingüístico interiorizado de una L2 que en cada uno de los estadios sucesivos de su adquisición tiene el hablante extranjero que aprende una nueva lengua. Es una gramática provisional que tiene sus propias reglas, que no coinciden con las de la LO, a la que progresivamente se van acercando y que se redefinen a medida que el aprendiz va incorporando nuevos conocimientos, hecho que producirá una reestructuración en todo el sistema. Hay errores comunes entre los estudiantes de la L2 en un mismo nivel de lengua, por lo que algunos autores se han referido a este concepto con la categoría de dialecto. Es necesario aclarar que esto no implica que todos los estudiantes de un grupo tengan un mismo nivel de interlengua, sino que dependiendo de las estructuras que utilicen y de los procesos cognitivos concretos que activen en su adquisición, en la clase habrá sujetos con diferentes estadios de interlengua, unos más avanzados que otros. Hemos de puntualizar también que la interlengua no es una lengua intermedia, sino que es un sistema complejo interiorizado, constituido por elementos propios –idiosincrásicos de esa interlengua– que contiene, además, elementos de otras lenguas que conoce el estudiante, junto a elementos de la LO que está adquiriendo. Esto significa que el sujeto no aprende todo lo que el docente le enseña, sino que cada estudiante aplica sus propias estrategias de aprendizaje por causas diferentes, entre las cuales también intervienen la habilidad o el despiste (Norrish, 1983: 14-15).

Entre las características más destacadas de este fenómeno se distinguen las de ser sistemática (posee un conjunto coherente de reglas), idiosincrásica (cada estudiante tiene sus propias reglas), variable (está en constante evolución) y permeable al *input* (por lo que va modificándose en sucesivas reestructuraciones); es un sistema evolutivo (que contiene más o menos reglas de la LO según avanza el estudiante), y su desarrollo sigue una ruta previsible.

Con el término Interlengua nos referimos también a un modelo de análisis basado en la psicología cognitiva, que nace como un intento por comprender las estructuras y procesos psicolingüísticos que subyacen al aprendizaje de una lengua. Es la descripción lingüística de las producciones –desde el punto de vista de la competencia comunicativa– que sirve para conocer los problemas más importantes que en cada momento tiene el aprendiz de una lengua extranjera. El objetivo que perseguían los estudios que se realizaban sobre la interlengua era el de analizar y

describir la lengua del estudiante en su totalidad, justo al contrario que el AE, que se fijaba únicamente en la descripción de los errores y de sus causas. A través de estas descripciones resultó posible caracterizar el sistema lingüístico empleado por el aprendiente y hacer hipótesis sobre su proceso de aprendizaje, iniciándose así el estudio de las estrategias de comunicación.

En el AE se juzgaba la competencia del estudiante por los errores que cometía, no por las formas correctas que producía. Norrish (1983) nos recuerda que hemos de considerar tanto lo que sabe como lo que no, se trata de identificar tanto las carencias como los avances en la adquisición: "looking not only at deviations but also at current forms to determine the learner's progress, is that the teacher can gain a clearer overall picture of what the student knows, his transitional competence, and not simply of what mistakes are being made" (p.12).

I. 6. FOSILIZACIÓN

Advierte Baralo (1999: 23) de que la lengua extranjera nunca se aprende de forma completa y perfecta, debido a que los procesos en la adquisición de segundas lenguas (ASL) no son iguales que los de la L2. En opinión de McLaughlin (1987: 61), es el elemento de la fosilización lo que distingue ambos procesos. Selinker (1972: 215) aporta la siguiente definición:

Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules and subsystems which speakers of a particular NL will tend to keep in their IL relative to a particular TL, no matter what the age of the learner or the amount of explanation and instruction he receives in the TL.

En un artículo panorámico dedicado al tema, Sánchez Iglesias (2006: 37) señala que los dos mayores problemas en relación a la fosilización son la identificación de los errores y su tratamiento. En cuanto al problema de su identificación, Vázquez hacía la distinción entre errores *transitorios* y *permanentes* a la altura de 1999 (p. 42). Estos últimos se corresponderían con los errores fosilizados. Son distintas las visiones encontradas que indican el origen de la fosilización, aunque parece predominar un común acuerdo según el cual la causa primera es la transferencia negativa (*vid. revisión en Iglesias, 2006: 36-37*). La fosilización se caracteriza por aparecer con mayor frecuencia entre los rasgos más idiosincrásicos de la lengua que se está aprendiendo: "los aspectos más difíciles de aprender, y que un no nativo casi nunca llega a dominar, no corresponden a los principios universales comunes a todas las lenguas, *sino justamente a los rasgos más idiosincrásicos, más específicos de la lengua objeto*⁵" (Baralo, 1999: 30). Selinker (1972) añadía a ésta otras posibles razones: transferencia de instrucción, estrategias de aprendizaje y de comunicación e hipergeneralización de reglas de la LO.

Otros autores ponen el foco en el concepto de *estabilización* de la interlengua para explicar las causas extralingüísticas que producen la fosilización e intentan encontrar por esta vía una solución posible a este fenómeno. Es un hecho bastante habitual que cuando un aprendiente ya ha conseguido el nivel necesario para comunicarse en un contexto de uso determinado en la LO, se relaje su esfuerzo de aprendizaje y su lengua se estabilice, conservando rasgos de niveles anteriores⁶ que no se habían conseguido dominar (Baralo, 1999: 50). Bustos

⁵ El subrayado es mío.

⁶ A este respecto, Torijano Pérez (2004, 73) apunta que los errores *locales* suelen pasar desapercibidos - incluso se omiten en función de la comunicación de la lengua- por considerarse efímeros y no interrumpir la comunicación. Por este carácter efímero, se establece una menor atención sobre la forma, lo que causa una mayor frecuencia, repetición y hasta de fosilización del error, especialmente en

Gisbert (2006: 63-66) cita diversos estudios en los que esto sucede. Quizás el más conocido sea el investigado por Long (2003), quien comprobó cómo se había estabilizado la interlengua de una aprendiente japonesa de inglés a lo largo de 16 años de residencia en Hawai. La comparación de dos estadios distintos de lengua entre los que mediaban 10 años, obtuvo como resultado el descubrimiento de elementos fosilizados, como la formación de plurales y de pasados. Esto demuestra cómo con el paso del tiempo, si un hablante no nativo deja de poner su atención en los rasgos formales de la lengua que aprende, los errores permanecen. Aprender una L2 es un proceso constante, que necesita de la actualización consciente y de la monitorización (Krashen, 1977) por parte del estudiante para impedir que se fosilicen los errores y, de este modo, poder seguir avanzando en los distintos estadios de la interlengua. Es por esto que Long (2003) propone el término estabilización como sustituto de fosilización, con el fin de desterrar la idea de inmutabilidad que connota este término y tomar así conciencia de su posible superación.

Otra causa extralingüística que incide en la estabilización de un estado de lengua y en la consecuente fosilización, es el de la falta de interés por aculturizarse del individuo. Schumann (1976) destaca este hecho en un estudio pionero que exploraba la influencia de los factores afectivos en la adquisición de lenguas. Este autor establecía una asociación directa entre la falta de interés por integrarse en la comunidad lingüística de la LO y la fosilización⁷. El estudio analizaba el uso de los verbos auxiliares en las oraciones negativas e interrogativas de Alberto, un inmigrante costarricense que pasó 10 meses en los Estados Unidos sin experimentar progreso alguno en estos aspectos. Los datos cualitativos mostraban que la distancia social entre Alberto y los hablantes nativos producía un distanciamiento de las situaciones de uso de la lengua inglesa y de la práctica de la misma.

De estos estudios se deduce que la falta de motivación por aprender la L2, a diferencia de lo que ocurre con un hablante nativo, es un obstáculo para llegar a niveles altos de dominio de la lengua meta. La fórmula mejor para superar la fosilización es la motivación, la simbiosis de energía y tiempo invertido en el aprendizaje de la segunda lengua, lo que queda suficientemente constatado por el estudio de los hábitos de los buenos aprendices (*vid.* Baralo, 1999: 31 y Sánchez Iglesias, 2006: 47).

En cuanto al tratamiento de estos errores, en contra de las voces que argumentan que el error fosilizado siempre reaparece y queda fuera de la acción del docente, Fernández (1997: 261) hace una recomendación bastante precisa para combatirlos en el aula a partir un trabajo dinámico y focalizado en estos elementos tras, eso sí, haberlos identificado previamente mediante un análisis de Interlengua. Por su parte, Lightbown y Spada (1999: 12) opinan que la *enseñanza libre* provoca la fosilización, por lo que recomiendan la corrección y la instrucción explícita en el aula. Coinciden con Fernández en un tratamiento sistemático y consciente de los errores que huye de las prácticas comunicativas más extremas.

aquellos que se cometen en la lengua oral. Estos son habitualmente identificados por el interlocutor - pero no corregidos-para continuar con la fluidez comunicativa en la conversación y no abortar el diálogo.

⁷ Baralo (1999) hace una reflexión que enlaza directamente con esta idea, pues propone que el adulto puede conseguir un grado de éxito casi nativo "siempre que se den de forma positiva otras variables importantes, tales como la integración en un grupo social de prestigio para el que aprende, la oportunidad de usar la lengua para intercambios satisfactorios sociales, culturales y/o económicos" (p. 24).

II. 1. PRESENTACIÓN DEL ANÁLISIS DE LA INTERLENGUA

Los datos que se presentan en este artículo corresponden a la producción oral y escrita de una estudiante filipina de nivel B2 de la Universidad de Filipinas (UP), que estudiaba la especialidad de Español en su cuarto curso de la licenciatura en Lenguas Europeas durante el segundo semestre del año académico 2008-2009 (*vid. apéndice 1 y 2*).

Para este análisis de la Interlengua se ha establecido un Análisis de Errores y un Análisis de las producciones orales y escritas del sujeto de estudio, presentado mediante una división ya clásica de la competencia comunicativa, la establecida por Canale en 1983 en el texto *From communicative competence to communicative language pedagogy*. En otras palabras, esta descripción no sólo analiza la gramática, sino que se lleva a cabo desde un triple modelo, lingüístico, psicolingüístico y sociolingüístico, dando respuesta a la causa de los errores que aparecen en las producciones de la informante y las estrategias y procesos cognitivos de aprendizaje que ésta emplea para adquirir la LE en un contexto formal de aula.

En el presente estudio no se realizará un análisis *cuantitativo* de los datos, por no ser estos generalizables y, por lo tanto, no resultar pertinentes. El análisis *cualitativo* a partir de la descripción de los fenómenos de la interlengua ofrecerá una explicación casuística de los errores, así como ejemplos para ilustrar las observaciones encontradas.

En el estudio se analizan tres pruebas que recogen datos de la informante en diferentes contextos de uso: una redacción escrita en la que hace un uso cuidado de la lengua (*vid. apéndice 3*); un correo electrónico escrito en estilo informal (*vid. apéndice 3*) y una interacción oral informal en la que conversa con otra hablante filipina del mismo nivel de lengua B2 (*vid. apéndice 4*). En el cuerpo de nuestra investigación estos textos se han anotado siguiendo el orden numérico de las líneas, con el símbolo L para la conversación y la letra T para referirnos a los textos escritos.

Finalmente, cabe hacer una breve mención sobre el objetivo de nuestro estudio. En la presente investigación se ha descrito la *interlengua individual* de una estudiante en su último curso de licenciatura de lengua española para conocer los aspectos lingüísticos y culturales que ya ha aprendido y las carencias e inconsistencias que aún presenta su LO en el camino recorrido en su adquisición de la lengua española como LE. Es decir, hemos partido de una consideración positiva del error y de una descripción de sus producciones correctas en la LO para establecer un diagnóstico mediante el cual determinar qué es lo que la informante ya sabe y lo que todavía no sabe en este nivel de lengua (B2), cuando termina sus estudios en UP. Como señala Sonsoles Fernández (1997: 261), estos datos serán determinantes para conocer la competencia transitoria de un aprendiz en cada nivel y, en función de esta competencia transitoria, para programar el curso y hacer frente a los errores que se identifican con un grupo lingüístico particular. En este sentido, el propósito último de este estudio es el de armar al docente en el contexto filipino con una descripción aproximada de la interlengua española en un nivel avanzado de lengua e informarle de las peculiaridades y dificultades que ésta presenta debido a su identidad lingüística (lo que le diferencia de los estudiantes de otros países). De esta manera, el docente conocerá las carencias concretas de un aprendiz filipino en el nivel B2 y podrá proponer soluciones en las áreas que convenga reforzar en esta etapa de aprendizaje. En la conclusión se pondrá en relación este estudio con las investigaciones existentes sobre la Interlengua con el fin de comprobar si existe una correspondencia entre el análisis individual y la interlengua colectiva, entendida como dialecto transicional.

II. 2. COMPETENCIA GRAMATICAL

II. 2.1. FONOLOGÍA:

En el nivel fonológico, los rasgos principales que caracterizan la interlengua de la informante son, en general, una pronunciación más relajada que la esperable en español.

- aspiración de la *j*, en “cajón” (L 29) y “caja” (L 33).
- palatalización de la *j*, en “J.”⁸ (L 1).
- relajación en la articulación de la *r*, en “dinero” (L 33), “conversación” (L 36) y “contarte” (L 3).
- pronunciación fricativa de la *t* en contexto con la *r* “Trinoma” (L 5).
- seseo, que se registra en “difíciles” (L 151), “francés” (L 174) y “sociedad” (L 175), y que, sin embargo, se corrige en “dice” (Ls 9 y 27), “organizada” (L 143) o “felices” (L 109).

Aparecen rasgos propios de la pronunciación inglesa que se superponen a la española, aunque no llegan a dificultar la comunicación, de los cuales destacan la aspiración de la /x/, la debilitación fónica de la *r* y el seseo. Son estos fenómenos rasgos fonéticos idiosincrásicos de la aprendiz, que surgen como fruto de la interferencia con las lenguas que domina la hablante. Lightbown y Spada (1999) hablan del factor de la edad como uno de los causantes de que la pronunciación de un hablante no nativo adulto conserve los rasgos fonológicos de la LM y nunca llegue a desprenderse del “acento extranjero”. En palabras de Baralo (1999), esta fosilización se explica porque los aprendientes adultos, a diferencia de los niños que aprenden una LM “suelen prestar más atención al significado [...] Por otro lado, existe una cierta pérdida gradual de la plasticidad del organismo para ciertas habilidades motoras [...] la habilidad articuladora se va haciendo más rígida para la producción de sonidos que no existen en la LM y que nunca se han pronunciado ni discriminado auditivamente” (p. 26).

Por otra parte, cabe destacar la ausencia del intercambio –por interferencia– propiciado por el sonido /p/ en lugar de /f/, esperable en la interlengua del alumno filipino que aprende español, como exponen E. Alonso (1994: 99) o Moreno Fernández (1998: 252), entre otros. De acuerdo con Quilis (1992: 119-120), quien describe los alfabetos del tagalo y del visaya (entre otras lenguas de Filipinas), la lengua española comenzó a tener una influencia real sobre las lenguas filipinas a principios del siglo XVI, cuando se produjo un acercamiento entre los sistemas fonológicos, produciéndose en los hispanismos utilizados por los hablantes filipinos una reagrupación consonántica que adaptaba los sonidos españoles a su fonología materna. Así, por ejemplo, el sonido fricativo /f/, inexistente en filipino, se adaptó a su homólogo español, el bilabial /p/ (kapé, parmásya, hépe, etc.), el fonema español peninsular /θ/ se adaptaba al /s/ de las lenguas filipinas (sibuyas, sirko, etc.) y el sonido /x/ al constrictivo laríngeo /h/ (kaha, hasmin, hepe, etc.) (Quilis, 1992: 125-126). No obstante, el dominio generalizado de los hablantes filipinos de la lengua inglesa –aprendida como segunda lengua desde muy temprana edad– y la inclusión de nuevos fonemas en el alfabeto filipino⁹, han tenido como resultado que

⁸ La inicial “J.” se corresponde con el nombre de la interlocutora. Tanto en la transcripción del texto como en los ejemplos extraídos en el análisis de la Interlengua se mantendrá este criterio, con el fin de preservar la identidad de los sujetos referidos en el estudio.

⁹ En 1973, el Instituto Nacional de Lengua Filipina creó el lenguaje filipino, basando fundamentalmente el léxico y la gramática en la lengua tagala y añadiendo muchas palabras de otros lenguajes y dialectos del archipiélago principalmente, y de algunos idiomas extranjeros: malayo, inglés, español, etc. El

entre los aprendices filipinos de español la distancia fonológica de /p/ y /f/ se reduzca considerablemente, siendo únicamente casos aislados (los habitantes de Filipinas que hablan otras lenguas y no saben el inglés ni el filipino) los que producen la interferencia del fonema /p/ por /f/, o en producciones aisladas, en las que el estudiante utiliza un hispanismo adaptado fonográficamente al tagalo. Pero insistimos, el hecho comentado en este último caso, no implica que el estudiante tenga problemas con la pronunciación del sonido fricativo /f/.

Es también un hecho destacable en este apartado que, por las concomitancias existentes entre el alfabeto filipino y el español, abunde la transferencia positiva de los sonidos de la L1, quedando la transferencia negativa relegada a los casos aislados que señalamos en este estudio.

En el nivel suprasegmental, la informante utiliza la entonación con diversos efectos: llamada de atención al interlocutor (L 1: "J."), ironía (L 156: "un cambio... ¡radical!"), imitación de otra persona (L 139: "hola guapa").

II. 2.2. ORTOGRAFÍA:

La estudiante maneja las reglas básicas del código ortográfico, pues en el texto no se recoge ningún error en la ortografía grafemática, aunque aparecen diversas incorrecciones en la ortografía lexicológica y sintagmática.

En la lexicológica se utiliza la abreviatura "ud." (T 4) en el correo electrónico dirigido al investigador en forma de carta, escondiendo el uso de la palabra "usted", que es el esperable en un formato de este tipo. Esto puede deberse a la cotidianidad del uso de abreviaturas que emplean los estudiantes por medio del chat, mensajes de teléfono móvil, toma de apuntes, etc. en contextos informales de expresión escrita. El error en el uso de mayúsculas en "estados unidos" (T 4) sólo puede explicarse por despiste. Es un error común entre los estudiantes filipinos el escribir los días de la semana, los meses del año y la nacionalidad con letra mayúscula (Sánchez Jiménez, 2006). Estos casos se comprenden generalmente por el uso de la interferencia, pero en el que nos ocupa el análisis sugiere que el error no es justificable por medio de esta causa, ya que recibe el mismo tratamiento normativo en la LM.

Tanto en la carta como en la redacción encontramos sólo dos errores de acentuación, el del pronombre interrogativo "que" en "que tal las vacaciones?" (T 4), y en la tercera persona del verbo estar en "¿Cómo está?" (T 2), que se repite en "Esta muy ocupado" (T 16), de lo que se deduce el dominio de la informante de este aspecto lingüístico.

En la ortografía sintagmática se advierte un error en los signos de entonación por omisión del signo de apertura: "Y ud., que tal las vacaciones?" (T 4). Esto puede deberse a la influencia del inglés y del filipino, lenguas que sólo utilizan el signo de cierre para marcar la entonación. Pero se puede constatar el

alfabeto fue ampliado por el *Departamento de Educación, Cultura y Deportes* en 1976 a 31 letras, que incluían las 26 del alfabeto inglés más los caracteres españoles ñ, ll, rr, y ch, junto al ng del tagalo. De este modo, el alfabeto oficial del filipino añadía 11 nuevas letras (c, ch, f, j, ll, ñ, q, rr, v, x y z) al *abakada* del tagalo. Este nuevo sistema permanecería hasta 1987, cuando será nuevamente reformado, esta vez por la *Komisyon sa Wikang Filipino* bajo el mandato de la presidenta Cory Aquino, reduciendo a 28 las letras del alfabeto y suprimiendo los símbolos de origen español rr, ll y ch. Estas 28 letras son las mismas que tiene el alfabeto inglés, utilizado como base en la confección de este alfabeto, al que se suman la letra ñ del español y la nativa ng, con sus valores fonéticos correspondientes. Desde entonces, la única modificación relevante surgida en la ortografía del filipino ha sido la revisión del alfabeto en 2001 llevada a cabo con el fin de ofrecer una serie de reglas para establecer el buen uso de las grafías c, f, j, ñ, q, v, x y z, proponiendo una estandarización de la lengua para homogeneizarla, lo que presumiblemente facilitará la adaptación de préstamos foráneos (Sánchez Jiménez, 2006: 90). Por lo tanto, el filipino contaba ya desde 1976 con el sonido f del inglés, lo que justifica que no podamos considerar la interferencia de la letra p al pronunciar la f.

conocimiento del uso de estos signos en el saludo de apertura de la carta "¿Cómo esta?" (T 2). En otro caso se registra la ausencia de ambos signos, en la estructura interjectiva "Jajaja" (T 7), que debería llevar símbolos que marcan la exclamación.

En la puntuación de la frase encontramos la ausencia de los dos puntos obligatorios tras la fórmula de encabezamiento de la carta. En el uso de las comas, se contemplan también dos errores por omisión en oraciones adversativas¹⁰:

Es una redacción feita pero bueno, aquí está (T 7).

Esta muy ocupado con sus trabajos pero cuando se encuentra y se enamora con su nueva secretaria. (Ts 16 y 17)

Del mismo modo, aparece otro error similar por omisión delante de la partícula causal "es que", en "Me llevó más de 30 minutos para hacerla es que estaba viendo American Idol. Jajaja" (Ts 6 y 7).

En el caso de la puntuación, como en otros errores ortográficos que hemos señalado anteriormente, la *falta* (según términos de Corder, entendida como un error de *actuación*, vid. § I.4.), está motivada por el despiste o descuido de la estudiante, muy probablemente por considerarse de nula transcendencia el error ortográfico para el desarrollo de la comunicación. Como señala Norrish (1983: 21), el despiste está fuertemente asociado con la carencia de motivación en un aspecto lingüístico que el hablante no considera relevante para su aprendizaje y, por lo tanto, en el que no fijará su atención.

II. 2.3. LÉXICO- SEMÁNTICA:

Dentro de este apartado se incluyen las siguientes categorías:

II. 2.3.1. CAMBIO DE CÓDIGO:

El cambio de código se refiere al uso de dos o más lenguas en la misma conversación. Se habla de cambio de código cuando existe un contexto bilingüe en el que el hablante tiene una alta competencia comunicativa, ya que la alternancia lingüística se produce de forma inconsciente y sin vacilación en estudiantes que han conseguido un buen dominio de la lengua (Vinagre, 2005: 18).

La informante recurre al uso de la lengua materna cuando encuentra un vacío léxico en la lengua extranjera que está utilizando. Esto es más evidente en la producción oral, en la que –por la inmediatez que demanda este tipo de comunicación– la aprendiz se ve forzada a sustituir el término que no conoce en español por su equivalente en filipino o inglés: "yuck" (L 5), "french, oh my God" (L 22), "third person" (L 73), "stationaries" (L 27), "subjuntive" (L 66), "father" (L 131), "class standing" (Ls 158), "joke" (L 161), "chic" (Ls 171-173). En la prueba escrita sólo utiliza "email" (T 2), "Kidding" (T 8) y "Mahalo Liadas" (T 9) en el correo electrónico, donde su actitud es más relajada y, por lo tanto, menos cuidada que en la redacción.

En estos casos predomina la lengua inglesa como sustituto de la lengua meta y la lengua materna. Esto puede deberse a que el inglés es la lengua de prestigio que se utiliza en el ámbito público y que los estudiantes filipinos emplean estratégicamente cuando hablan en un idioma extranjero, pues previenen ser entendidos. Esta intuición lingüística puede deberse a que el inglés es una lengua indoeuropea y que, por lo tanto, presuponen que tendrá más semejanzas con las lenguas que se hablan en Europa que el filipino.

¹⁰ De acuerdo con la *Ortografía* de la RAE (1999: 35), en el punto 5.2.7.: "Suele anteponerse una coma a una conjunción o una locución conjuntiva [...] En las proposiciones coordinadas adversativas introducidas por conjunciones como *pero, más, aunque, sino*".

Por otra parte, en este cambio de código en que se prestan palabras del inglés, se observan dos actitudes de uso bien diferenciadas. Por un lado, cuando la informante desconoce el término, recurre al inglés: "*class standing*" (Ls 158), "*stationaries*" (L 27). Por otro, el término español se sustituye por el inglés debido a que la informante no puede expresar el sentimiento o la connotación que desea transmitir con la misma intensidad en español, aunque conoce el léxico en esta lengua: "*Kidding*" (T 8), "*joke*" (L 161), "*father*" (L 131), "*subjunctive*" (L 66). Sucede lo mismo con el uso de la expresión tagala "*¿ano ba?*" (Ls 11).

En el uso de "*email*" (T 2), se observa una estrategia de simplificación al utilizar el préstamo del inglés, usado también en la lengua española como sinónimo de correo electrónico. Torijano Pérez (2004) define esta estrategia en función de la actitud lingüística del hablante, que "tiende a reducir la LO a un sistema simple con menos marcas" (p. 67).

Estos cambios de código se pueden clasificar según los distintos tipos de alternancia. Seguimos la taxonomía que establece Vinagre (2005: 27-29):

a. Etiqueta: Es el que aparece con mayor frecuencia en la grabación: "*yuck*" (L 5), "*¿ano ba?*" (Ls 11), "*joke*" (L 161), "*¿ano?*" (L 166). No exige un amplio conocimiento gramatical de ambas lenguas y se utiliza de forma interjectiva o a modo de muletillas o exclamaciones con una *función emblemática*.

b. Interoracional: La alternancia de oraciones en una lengua y otra se ejemplifica con "*french, oh my God*" (L 22) y "*Él tiene una tienda en Trinoma*" (L 24).

c. Intraoracional: La alternancia de lenguas dentro de la misma oración es el tipo de cambio más complejo, pues el hablante debe conocer perfectamente la gramática de ambas lenguas para no cometer errores en las restricciones que se imponen a la alternancia lingüística: "*¿cómo se dice stationaries?*" (L 27) y "*porque es muy amable, muy inteligente, muy father*" (L 131).

La informante es *bilingüe sumergida* en el sentido de que hace los intercambios lingüísticos sin cometer faltas gramaticales ni incurrir en la violación de las reglas sintácticas de ninguna de las dos lenguas. En la mayoría de las ocasiones el cambio de código tiene función referencial y su elección se basa en la sustitución de una palabra que se desconoce, por lo que se mantiene la misma estructura gramatical en ambas lenguas.

En los ejemplos hallados en la grabación, la informante cambia de código principalmente debido a factores lingüísticos. Esto se debe, básicamente, a dos circunstancias:

La primera la explica Silva-Corvalán (1989: 185) afirmando que la sustitución de códigos "es más lingüística que social, es decir, que las sustituciones ocurren por cuatro razones: 1). para reparar un olvido pasajero; 2) para compensar la falta de conocimiento de cierto material lingüístico en la lengua en que se está hablando; 3) para clarificar un mensaje y hacerlo más preciso; 4) para evaluar un mensaje".

La segunda tiene que ver con el contexto propio de la interacción. Las dos informantes no la realizan de forma espontánea en lengua española, sino por petición expresa del investigador. Esto reduce la naturalidad de la intervención y las posibilidades de que el contexto determine el cambio de lengua. Como era posible predecir, estos cambios se limitan a la *función emblemática* (L 161: "*joke*"; L 166: "*¿ano?*"), la *referencial* (L 27: "*cómo se dice stationaries*") y la *metalingüística* (L 22: "*french, oh my God*"), junto a un caso aislado y muy hábil en que aparece la *función enfática* (L 131: "*porque es muy amable, muy inteligente, muy father*").

II. 2.3.2. CREACIÓN DE CALCOS SEMÁNTICOS:

Este es un recurso por el cual la estudiante transfiere conscientemente desde su lengua materna –u otra lengua extranjera adquirida en sus estudios de licenciatura en Lenguas Europeas– el valor semántico de una unidad léxica. Es un claro caso de interferencia que parece afectar más a la producción oral, probablemente debido a que en la escrita la aprendiz dispone de más tiempo para pensar o consultar materiales de apoyo para resolver su duda léxica¹¹. Aun así, la utilización de la estrategia de la traducción directa¹² *palabra por palabra* desde la lengua del estudiante no se descarta. Morta Enderes (2005) señala que esta lengua suele ser con frecuencia el inglés¹³. Mediante esta técnica la informante busca un término equivalente en español (T 22: “*cortar su amistad*”, T 25: “*diferentes lados del amor*”) o hace uso del diccionario (Ts 29 y 30: “*esta película expone varias maneras para expresar el amor*”, Ts 13 y 14: “*anécdotas amorosas e inspiradoras que lía toda la película*”), produciéndose, en este caso, un error inducido por los materiales que originan el error (Norrish, 1983: 33).

Hemos encontrado algunos ejemplos de calco semántico: “*carácter*” (T 15) (*protagonista*), “*cortar su amistad*” (T 22) (*terminar*), “*diferentes lados del amor*” (T 25) (*ámbitos*), “*esta película expone varias maneras para expresar el amor*” (Ts 29 y 30) (*formas de*), “*anécdotas amorosas e inspiradoras que lía toda la película*” (T 24) (*afectan a*), “*la película está protagonizada por Hugh Grant, Keira Knightley, Rowan Atkinson y más*” (Ts 11 y 12) (*otros*).

En el caso de “*carácter*” (T 15), se trata del uso de un significado extranjero para una palabra que ya existe en la lengua española. En el último caso, “*lía toda la película*” (T 24), este error se produce por el deseo de evitar la repetición de “*enlazan*” (T 14), palabra que ha utilizado anteriormente en la redacción. Es por esto que lo cambia por un término sinónimo con el fin de dotar el texto de una mayor riqueza expresiva.

II. 2.3.3. PRÉSTAMO:

El préstamo es una manifestación de la estrategia de interferencia que el hablante no nativo pone en juego cuando encuentra una deficiencia léxica y tiende a suplir el vacío en la LO con el término existente en su lengua, el cual designa la realidad que quiere expresar (Fernández, 1997: 24). Identificamos dos préstamos en la conversación, “*chic*” (L 171) y “*sosyal*” (L 168), que provienen del inglés, en el caso de “*chic*” y del tagalo “*sosyal*”. En este último, además de la asimilación fonética de la lengua, ha experimentado un cambio de significado para expresar normalmente que algo es muy lujoso o que pertenece a la alta sociedad. Es por ello que se entiende que el préstamo ha sido adaptado a la lengua y debemos hablar de alternancia lingüística. Este fenómeno ocurre, según Moreno Fernández, por un criterio de frecuencia, cuando “*está difundido y aceptado por la comunidad y puede ser usado repetidamente por cualquier hablante*” (1998: 262).

¹¹ Para una revisión en profundidad de las diferencias entre lengua oral y escrita puede consultarse Cassany (1989: 36-38).

¹² Es ciertamente compleja la distinción entre los errores producidos por el uso de la estrategia de traducción y la interferencia, de acuerdo con Norrish (1983: 26): “It should be made clear at this point that the distinction between *interference* and *translation* from the first language as causes of student error is a fine one. The implication of the term “interference” is that what takes place is largely unconscious in the mind of the learner”.

¹³ Como también indicamos en el apartado dedicado a la ortografía, Morta Enderes (2005) refiere que la fuente de la traducción directa proviene de la lengua inglesa: “La traducción directa se refiere a la estrategia voluntaria en la que el aprendiz traduce frases o palabras en el momento en que no le quedan opciones para producir las oraciones que intentaba expresar. En el caso de los aprendices filipinos, la mayoría de la veces recurren a traducir las oraciones o palabras en inglés” (p. 99).

En otros casos, el fuerte superestrato español que ha permeado en el tagalo, y más profundamente en la lengua visaya, evidencia este cambio de significado por interferencia de algunos "falsos amigos" o cognados: *delykado* (peligroso), *matso* (musculoso), *sige* (vale, para concluir una interacción).

II. 2.3.4. FALSOS AMIGOS O COGNADOS:

Hay un falso amigo en la palabra "papeles" (L 146), con el significado de materiales (documentos, actividades, exámenes, etc.). En otros casos, como "cajón" (L 29) y "tomar" (L 51), el error es de traducción, al elegir un lexema del mismo campo semántico (Fernández, 1997: 72) que aporta un significado aproximado al que el hablante estaba buscando.

II. 2.3.5. SER Y ESTAR:

Se observa un uso correcto de "ser" y "estar" generalizado en las dos pruebas. Algunos ejemplos son:

Está muy ocupado (T 16), *¿Cómo esta?* (T 2), *Es una película romántica* (T 26), *Está en dondequiera que vayamos* (Ts 27 y 28), *es una obra muy positiva* (T 31), *la película está protagonizada por Hugh Grant* (T 12), *es un primer ministro* (T 15), *la semana pasada estaba en Trinoma* (L 5), *es muy amable, muy inteligente y muy father* (L 131), *profesora Va es muy organizada* (L 142).

En estos ejemplos se registra el uso copulativo de "ser" y "estar" con adjetivo (T 16: "*Está muy ocupado*", L 142: "*profesora Va es muy organizada*"), así como el uso predicativo para indicar lugar (Ts 27 y 28: "*está en dondequiera que vayamos*", L 5: "*La semana pasada estaba en Trinoma*"), que según las conclusiones del análisis de errores de Fernández (1997: 74) son los errores más típicos entre el colectivo de estudiantes extranjeros de las cuatro nacionalidades estudiadas por la autora. Este dato refleja una actitud positiva en la adquisición de la L2, pues constata que la informante domina y aplica con acierto este tema idiosincrásico del español, especialmente complejo para los estudiantes extranjeros en cuyas lenguas sólo cuentan con un solo verbo para representar estas dos formas equivalentes (Baralo, 2004: 18).

II. 2.3.6. REGISTROS NO APROPIADOS:

La carta se escribe en un lenguaje sencillo, cotidiano y adecuado al contexto de uso. Sin embargo, al final del escrito, como si intentara cerrarlo con un broche, utiliza el cultismo "*encomiable*" (T 31). No obstante, se puede constatar en las tres pruebas evaluadas que la estudiante es consciente de la situación, y diferencia sin problemas el uso formal e informal y se adecua correctamente a su interlocutor en la interacción (*vid. § II. 3*).

II. 2.3.7. ERRORES EN EL USO DE LOS CONECTORES:

La aprendiz utiliza en la carta un marcador de cierre, "*al final*" (T 30), que no resulta adecuado al contexto, en el que es esperable el conector "*Finalmente*".

II. 2.3.8. JUEGO DE PALABRAS:

La estudiante aprovecha la homofonía de "porque" y "por qué" (Ls 160-164) para hacer un chiste. Este uso de dobles significados en una lengua extranjera demuestra que la aprendiz ha adquirido un dominio notable y una seguridad en la producción que le permite manipular el lenguaje buscando efectos que se escapan del puro ordenamiento sintagmático de la frase.

II. 2.3.9. DIMINUTIVO:

Al llegar a este nivel de lengua (B2), la aprendiz demuestra haber adquirido ya la información relativa a los diminutivos, como se comprueba en la producción de "Es una redacción feíta" (T 7). En ella se emplea el diminutivo no con su uso básico –que es el de hacer referencia a objetos de longitud más pequeña–, sino que hace referencia a otro uso más abstracto que tiene que ver con una percepción afectiva del hablante sobre el objeto descrito (A. Alonso: 1967).

II. 2.4. MORFOSINTAXIS

II. 2.4.1. PARADIGMAS:

Dentro del uso de los paradigmas, observamos que la corrección en la forma del género y el número es plena. Entre los verbos, hay únicamente un error en la flexión verbal, en la conjugación del verbo irregular *confesar*, produciéndose la forma "confesa" (T 21). A pesar de la omisión aislada de la diptongación esperable en este verbo, se observa que la estudiante ha adquirido ya los diferentes morfemas correspondientes a los tiempos verbales en español. Aparecen tanto formas regulares (T 2: "ocupada", T 8: "envió", T 22: "necesita", etc.) como irregulares (T 2 y L 75: "siento", T 5: "tenga", T 28: "vayamos", etc.).

II. 2.4.2. CONCORDANCIA:

La concordancia entre sujeto y predicado está plenamente adquirida, así como la de género y número, donde únicamente se comete un error: "los alumnos como nosotras" (L 94). Al tratarse de una producción oral, el error resulta del todo comprensible, y bien podría considerarse una *falta* que tampoco resultaría extraña a un nativo en el mismo contexto. La estudiante pretendía identificar al conjunto de los alumnos, por lo que utilizó la forma masculina para referirse al plural formado por miembros de género masculino y femenino. A continuación, trata de concretar que son dos mujeres –ella y su interlocutora–, por lo que tiene que rectificar la frase y cambiar el género sobre la marcha.

Se presenta un error en el uso plural de "sus trabajos" (T 16), donde la estudiante ha hipergeneralizado¹⁴ la regla de plurales sin atender a la restricción gramatical que presenta la acepción semántica que está usando, pues se refiere a la ocupación, y no a una serie de actividades. Es decir, el protagonista de la película "Está ocupado con sus trabajos" (T 16) hace referencia a las diferentes actividades

¹⁴ Richards (1974: 174) define esta estrategia de aprendizaje como la desviación de una estructura producida en la LO, surgida como consecuencia de mezclar dos estructuras regulares de la propia LO, originando así una estructura incorrecta a partir de la interferencia con los modelos disponibles en la lengua que se está adquiriendo. Torijano (2004: 52) aporta varios ejemplos en lengua española sobre este fenómeno, como en "María debe va a su casa", donde el estudiante ha utilizado el verbo modal junto a la forma correspondiente de la tercera persona de singular, cuando "debe" resultaba innecesario.

que le ocupan dentro de su empleo, que por tratarse de una ocupación o cargo, debe formarse en singular.

II. 2.4.3. DETERMINATIVOS:

Los determinativos también están plenamente adquiridos. En este nivel de lengua se utilizan correctamente los posesivos, los indefinidos o los demostrativos, incluso en su función deíctica (T 2: *“Lo siento por haber enviado este email tan tarde”*), los exclamativos (L 88: *¡Qué mal!, ¡Qué vergüenza!*), y los artículos. En el caso de los artículos, discriminando correctamente entre los determinados (Ts 5 y 6: *“La hice la redacción anoche”*) y los indeterminados (T 7: *“Es una redacción feíta”*), donde sólo se aprecia una omisión: *“profesora Va es muy organizada”* (L 142 y 143), *“me gusta profesor Ve”* (L 129), probablemente por la interferencia del inglés y el filipino, lenguas en las que no se utiliza el artículo en este contexto. No obstante, esta forma se alterna con la construcción que incluye el artículo: *“los exámenes con la profesora Va son muy (dificiles)”* (L 150).

II. 2.4.4. PRONOMBRES:

En esta categoría gramatical la informante refleja cierta vacilación, especialmente en el uso de las formas pronominales, y más concretamente por la confluencia de usos de la forma “se”. Se encuentran dos errores por adición: *“A mí me gusta mucho esta película porque se trata de los diferentes lados del amor”* (T 25), (*Hugh Grant*) *“Se siente lo que nunca se sintió”* (Ts 17 y 18). Si tenemos en cuenta que estos verbos presentan formas pronominales (*“tratarse”, “sentirse”*) y no pronominales (*“tratar”, “sentir”*), la confusión de la estudiante resulta comprensible por la dificultad que entraña su elección y las restricciones semánticas que presentan estas formas verbales. Otra muestra de esta vacilación observada en el uso de los pronombres es la oración: *“La hice la redacción anoche”* (Ts 5 y 6).

II. 2.4.5. PREPOSICIONES:

Un aspecto en el que la aprendiz presenta serios problemas en la corrección es el de las preposiciones: *“enamorada con su marido”* (T 20), *“está enamorada en secreto con ella”* (Ts 20 y 21), *“sentimientos por ella”* (Ts 21 y 22), *“esta película expone varias maneras para expresar el amor a las personas que amamos”* (Ts 29 y 30), *“me llevó más de 30 minutos para hacerla”* (T 6). Todos estos casos se pueden explicar por interferencia con la lengua inglesa y podrían llegar a fosilizarse si la estudiante no se centra en su estudio de forma consciente para remediarlos (*vid. § II.6*).

Aparecen dos casos en los que la contracción de la preposición con el artículo no resulta adecuada. Parece tratarse de un elemento que la estudiante no ha adquirido todavía: *“se trata de diferentes historias del amor”* (T 13), *“un mundo lleno del odio”* (Ts 26 y 27).

Otros usos de la preposición “por” están relacionados con la estructura de la frase y se estudiarán en el apartado correspondiente dedicado a ese tema.

Morta Enderes (2005: 81) destaca en su estudio de Interlengua que los errores en las preposiciones suponen el 17,99% en el nivel inicial (p. 81), el 17,6% en el intermedio (p. 110) y el 22,47% en el avanzado (p. 129) del total de los errores cometidos por los aprendices filipinos en el apartado gramatical. Además comprueba como la trayectoria de su adquisición es negativa, es decir, que los estudiantes de nivel avanzado manifiestan un incremento de errores (media de 1,739 por aprendiz) en este aspecto con relación a los de nivel intermedio (media de 1,577 por aprendiz) (Morta Enderes, 2005: 140).

II. 2.4.6. VERBOS:

La informante ha adquirido el uso tanto de los verbos transitivos (T 21: "confesa", T 22: "salvar", T 14: "enlazan", T 22: "necesita") como de los intransitivos (T 28: "vayamos", T 13: "tratar de", T 16: "se encuentra") y pronominales (T 17: "se enamora", T 18: "se siente", T 25: "se trata"), aunque en estos se hallan algunas vacilaciones, como comprobamos también en el apartado dedicado a los pronombres.

Produce adecuadamente oraciones con negación (L 33: "quería comprar, pero no tenía dinero", Ts 28 y 29: "el verdadero amor no conoce edad", Ls 85-87: "porque no podemos conjugar") y estructuras interrogativas: "¿Cómo esta?" (T 2), "¿Por qué no?" (L 161), "¿y tú?" (L 161), "¿Cómo se dice stationaries?" (L 27).

Ha adquirido igualmente la correlación entre los tiempos: "me llevó más de 30 minutos para hacerla es que estaba viendo American Idol" (Ts 6 y 7), "quería comprar, pero no tenía dinero. Por eso hablaba con él y en nuestra conversación descubrí que ya tiene una mujer" (Ls 33-38), "la semana pasada estaba en Trinoma y me encontré con un hombre muy guapo" (Ls 5-7).

Puede apreciarse en estos ejemplos que distingue entre las formas pasadas, utilizando adecuadamente la distinción indefinido-imperfecto, así como el imperfecto + gerundio.

Maneja adecuadamente la concordancia temporal con las subordinadas: "Me llevó más de 30 minutos para hacerla es que estaba viendo American Idol" (Ts 6 y 7), "Espero que tenga mucho tiempo para disfrutar con su familia" (T 5), "lo siento por haber enviado este email tan tarde, es que estaba ocupada con muchas actividades" (T 2).

Del mismo modo opera la estudiante discriminando el aspecto verbal, contrastando los tiempos verbales: "Muchas gracias por los recursos que me envié y por los que me enviará" (Ts 7 y 8), "me encontré con un hombre muy guapo, muy caliente, que se llama Carlos, y habla español, porque es de... ¿Cómo se dice ese país?" (Ls 7-9), "Me preguntó mi nombre, y dije: "perdona", bueno, él tiene una tienda en Trinoma y vende papellitos" (Ls 15-25).

En lugar de contar toda la historia en pasado, tiene la capacidad de actualizar la información permanente que aparece en su discurso mediante el uso del presente: "se llama", "habla", "tiene".

También sabe utilizar el estilo indirecto con marcación: "Me preguntó mi nombre, y dije: "perdona", bueno, él tiene una tienda en Trinoma y vende papellitos" (Ls 15-25), o sin ella: (Va.) "hola guapa" (L 139), "sí" (L 141), reforzando además este uso con un cambio en la entonación.

II. 2.4.7. ESTRUCTURA DE LA ORACIÓN:

La sintaxis de la oración presenta una estructura correcta en la que se utilizan marcas discursivas, adjetivos, complementos del verbo, adverbios, cuantificadores y modificaciones en su posición esperable. En algunas ocasiones, la interferencia con la lengua inglesa da como resultado unas composiciones de orden sintáctico un tanto extrañas en español: "Una de mis películas favoritas es Love Actually por el cineasta Richard Curtis. La película está protagonizada por Hugh Grant" (Ts 11 y 12), "Está muy ocupado con sus trabajos pero cuando se encuentra y se enamora con su nueva secretaria" (Ts 16 y 17), "Enseña que en medio de un mundo lleno de odio, la pura verdad es el amor está en todas partes" (Ts 26 y 27).

II. 2.4.8. COORDINACIÓN:

Principalmente se utiliza la coordinación adversativa: *“Es una redacción feíta pero bueno, aquí está”* (T 7), *“Está muy ocupado con sus trabajos pero cuando se encuentra y se enamora con su nueva secretaria”* (Ts 16 y 17) y copulativa: *“Contiene más de ocho historias y relaciones amorosas que se enlazan a lo largo de la película”* (T 13 y 14), *“Es una película romántica y graciosa a la vez”, “la semana pasada estaba en Trinoma y me encontré con un hombre”* (L 7).

Pero abundan también las construcciones formadas por proposiciones simples que evitan el riesgo y la exposición al error. En este sentido, Norrish (1983) pone de relieve que por miedo al ridículo ante los otros, el estudiante evita las estructuras que no domina para no cometer errores, hecho que desvirtúa los resultados del análisis de errores (vid. § I.2)¹⁵: *“Una de mis películas favoritas es **Love Actually** por el cineasta Richard Curtis. La película está protagonizada por Hugh Grant, Keira Knightley, Rowan Atkinson y más. Se trata de diferentes historias del amor. Contiene más de ocho historias y relaciones amorosas que se enlazan a lo largo de la película. Una de las historias es sobre la vida del carácter de Hugh Grant. En la película, es un primer ministro, joven, inteligente y soltero. Esta muy ocupado con sus trabajos pero cuando se encuentra y se enamora con su nueva secretaria, Natalie, cambia radicalmente su mundo. Se siente lo que nunca se sintió. Se siente más normal, más humano (y menos político). Otra historia es la de Keira Knightley. (Ts 11-19)”*.

Es capaz también de formar construcciones comparativas: *“pero los profesores filipinos son más duros que los profesores españoles”* (Ls 102-108), *“habla como, casi, casi como un nativo”* (Ls 33 y 34), y superlativas: *“nos da muchísimas actividades y muchísimos papeles, un montón de papeles”* (Ls 145-148).

II. 2.4.9. SUBORDINACIÓN:

Encontramos numerosos ejemplos de subordinación en las que se utilizan adecuadamente los enlaces, los tiempos verbales y la concordancia temporal, en oraciones:

- **Adjetivas:** *“siente lo que nunca se sintió”* (T 18), *“Contiene más de ocho historias y relaciones amorosas que se enlazan a lo largo de la película”* (Ts 13 y 14), *“necesita hacer sacrificios que debe cortar su amistad”* (T 22). Dentro de este grupo hay un error por omisión del nexos relativo: *“la pura verdad es el amor está en todas partes”* (T 27).
- **Sustantivas:** *“en nuestra conversación descubrí que ya tiene una mujer”* (Ls 36-38), *“Enseña que en medio de un mundo lleno de odio [...] y que el verdadero amor no conoce edad”* (Ts 26 y 27), *“Me encanta que esta película expone varias maneras para expresar el amor”* (Ts 29-30).
- **Adverbiales:** Causales: *“me gusta profesor Veracruz porque es muy amable”* (Ls 29-31), *“Lo siento por haber enviado este email tan tarde, es que estaba ocupada con muchas actividades”* (Ts 2 y 3); Temporales: *“los alumnos como nosotras pensamos mucho antes de hablar”* (Ls 94-98), *“Cuando este amigo suyo le confiesa sus sentimientos por ella, necesita hacer sacrificios”* (Ts 21 y 22); Finales: *“debe cortar su amistad para salvar el matrimonio de Keira con su esposo”* (Ts 22 y 23).

¹⁵ En Norrish (1983: 1): “This leads to the characteristic hesitancy among learners to say anything in a foreign language for fear of appearing a fool. This form of behaviour has been described by Earl Stevick as ‘defensive learning’ (1976)”.

II. 3. COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA

En la producción escrita se evidencia la adecuación al contexto de comunicación concreto en ambos textos. En el primero se elige la forma *usted* para tratar al investigador, cuya relación jerárquica con la informante justifica este hecho. Aun así, el esquema elegido para la carta es el informal, puesto que se trata de una comunicación personal no académica. El segundo, es un discurso referido en el que la estudiante relata el argumento de su película favorita y habla sobre sus gustos en relación a los personajes y a los temas que se deliberan en la redacción. El tono de este escrito es adecuado –como ya explicamos en el apartado referido al léxico–, con una salvedad, el uso del cultismo “*encomiable*” (T 31), que rompe la armonía semántica de la redacción.

En la interacción oral, al conversar con una compañera de clase, la informante elige la forma *tú*, sólo interrumpida por la presencia del investigador, al que alude ilocutivamente cambiando de registro: “*¡señor!, ¡lo siento mucho!*” (L 75).

En los turnos de palabra se establece un mecanismo de alternancia basado en la cooperación (Cestero, 2000). Las interlocutoras ceden, interrumpen y toman el turno de palabra respetando los principios de cortesía y cooperación del discurso oral y reconstruyendo el mensaje cuando el interlocutor encuentra dificultades lingüísticas de distinto tipo.

- 45. M2. sí: el sábado// pasado/ porque/ traté de (?)/ apply (risas=2)
- 46. M1. (bu:)
- 47. M2. de (m:) solicitar (risas=todos) un emplea-/ un empleo-/ (?) un empleo/
- 48. como/ un/ (?) o:/ sea/ los que:-// los que:/ (risas=2) dan
- 49. M1. **exámenes**
- 50. M2. sí/ exámenes/ a los que:-/ que-/ quieren- querrían (risas=2)
- 51. M1. **toma:r**
- 52. M2. querrían saber no: saber-/ saber su:-//
- 53. M1. **¿nivel?**
- 54. M2. su nivel de/ inglés
- 55. M1. (a:)
- 56. M2. sí: y/ el exam- examen/ (?) (entrevistar)/ ano ba yan (risas=2)
- 57. M1. **entervis-** (risas=1)
- 58. M2. y la persona que me-//
- 59. M1. **pregu-**
- 60. M2. que me ha- (risas=1) que me/ da- (risas=2) que me/ da:- (risas=2) que me/
- 61. daba (risas=2) la (risas=2) entrevista// (a:) (lapso=3) era/ (?)
- 62. M1. (a-) **era**
- 63. M2. era/// buena
- 64. M1. (a:)/ ¿de dónde?
- 65. M2. (a:)/ es filipi:na/ y:-/ y supongo que-
- 66. M1. **subjuntive**
- 67. M2. **subjuntive** (risas=todos) subjuntive
- 68. M1. ba ito **subjuntive**

En cuanto a las reglas del discurso, que se refieren a la capacidad de usar la lengua en unidades mayores a la frase, el texto se construye haciendo avanzar el relato, pero de distinta manera en el ámbito escrito y en el oral. En el escrito se aprecia, por un lado, la estructura de una carta informal con el esquema clásico de encabezamiento, saludo, cuerpo, despedida y firma. El relato no está muy

cohesionado, pero la coherencia de las ideas suple esa deficiencia. Debido al tipo de mensaje del que se trata, un correo electrónico, se ofrece una gran cantidad de información comprimida en el texto sin separación de párrafos. Las ideas se van sucediendo casi de forma inconexa mediante oraciones simples, bastante cortas, que se asimilan al discurso oral. Muestra de esto es la aparición de interjecciones (T 7: "Jajaja"), reformuladores (T 7: "bueno, aquí está") y deícticos (T 7: "aquí está").

Por otro lado, la redacción se organiza en dos párrafos que jerarquizan las ideas que se van a abordar en el discurso. En el primero se hace una exposición del argumento y la naturaleza de los personajes de una película. En el segundo se habla de los gustos y se concluye sobre los valores del filme. Como se ha comentado al hablar de la estructura de la oración, la cohesión es un tanto pobre, aunque se establecen conexiones entre las frases por medio de recursos como el uso de determinativos: "Una de mis películas favoritas" (T 11), "Una de las historias es" (T 14), "Otra historia es" (T 19); conectores: "Sin embargo, tiene un amigo" (T 20), "Al final" (T 30); subordinadas, como: "Cuando este amigo suyo" (T 21) y repeticiones de palabras mediante estructuras paralelas: "amigo", "la película", "la historia" que permiten avanzar en la narración.

En la interacción oral se utilizan recursos discursivos propios de la oralidad, como las reformulaciones: "bueno, en francés primero, me gusta el profesor Ve." (Ls 127-129), "bueno, ah, cajón" (L 29); organizadores del discurso: "en francés primero" (T 127) o dejar el discurso suspendido, con lo que se invita a intervenir al interlocutor: "profesora Va es muy... (organizada), sí, nos da muchísimas... (actividades), actividades y muchísimos papeles" (Ls 145-148).

La variedad de estructuras lingüísticas que utiliza le permite realizar diferentes tipos de actos de habla, tanto en los textos orales como en los escritos¹⁶: poner excusas (Ts 6 y 7: "es que estaba viendo American Idol"), hablar de gustos (T 25: "A mí me gusta mucho esta película", Ts 29 y 30: "Me encanta que esta película expone varias maneras para expresar el amor"), apelación al interlocutor (L 1: "J.", L 75: "señor"), expresión de sentimientos (L 41: "qué pena", L 88: "qué vergüenza"), interjección para rechazar un turno de palabra mediante un elemento paralingüístico (L 46: "bu:"), disculpas (L 75: "lo siento mucho"), contrastar ideas (Ls 102-108: "pero los profesores filipinos son más duros que los españoles"), mostrar ironía por medio de la entonación (Ls 144 y 145: "muchísimas actividades", L 146: "muchísimos papeles"), expresión de la queja (Ls 150-152: "los exámenes de la profesora Va. son muy (difíciles), sí, fatal").

II. 4. COMPETENCIA ESTRATÉGICA

La estudiante ha adquirido algunas estrategias de comunicación que le permiten resolver obstáculos en la interacción con su interlocutor. Así, trata de ganar tiempo para pensar antes de emitir su producción oral por medio del alargamiento de las vocales, de reformulaciones, repeticiones (L 9: "que se llama, que se llama... C.", L 129: "me gusta, me gusta, me gusta profesor Ve."), vacilaciones (Ls 150-152: "pero, ah, lo, el, los exámenes con la profesora Va."), peticiones de ayuda al interlocutor mediante suspensiones de la conversación (L 142: "la profesora Va. es muy...", L 144: "nos da muchísimas...") o mediante preguntas para solicitar información (L 27: "¿cómo se dice stationaries?"). Además de estas estrategias empleadas con el fin de ganar tiempo para pensar en lo que se va a decir a continuación, también ante la indecisión –o la falta de locuacidad– hace una pregunta mediante la cual cede el turno de palabra a su interlocutora: "porque... ¿por qué no?, joke, porque... ¿y tú?, ¿por qué estudias español?" (L 161).

¹⁶ Sobre la relación existente entre estructura lingüística y acto de habla puede consultarse el texto de Searle (1969) o su comentario en Escandell (2006: 63-78).

III. 1. RESULTADOS:

En esta descripción de la interlengua española por una estudiante filipina del cuarto y último curso de la especialidad de español, hemos tenido en cuenta no sólo los errores que la informante cometía –tanto en sus producciones orales como escritas–, sino que también hemos analizado sus aciertos, es decir, los aspectos de la lengua española que ya ha adquirido. Gracias a esta visión de conjunto, es posible diagnosticar los elementos que la aprendiz necesita reforzar para evitar la fosilización de los errores y mejorar su nivel hasta completar su adquisición de la lengua española. En este sentido, Norrish (1983: 11) resalta el hecho de que no se puede juzgar sólo al estudiante por los errores que comete, sino que también hemos de considerar las formas correctas que produce para completar una descripción total de lo que el aprendiz sabe y de lo que le falta por aprender (*vid.* § I. 5).

Así, comprobamos que la interlengua muestra un nivel de adquisición avanzada en la competencia gramatical, sociolingüística y discursiva en la LO. En el terreno puramente gramatical destaca el contraste de los tiempos verbales y el correcto uso de las correlaciones y de los estilos directo e indirecto. Del mismo modo, domina la formación de oraciones coordinadas y subordinadas del español, aunque no siempre se arriesga a utilizar estas últimas.

La aprendiz manifiesta una amplia variedad de actos ilocutivos (interrogación, mandato, exclamación, etc.), además de un buen manejo de los registros formal e informal y de los matices en la entonación, con el fin de conseguir efectos significativos en el interlocutor. Hay una intención clara por parte de la informante de enriquecer el texto, incluso llegando a arriesgarse en la adecuación del léxico que utiliza, como en el caso de *“encomiable”* (*vid.* § II. 2.3.6), con el que cambia el tono informal del discurso. Pero predomina en su producción una buena competencia sociolingüística, una acertada adecuación al contexto de comunicación y una desarrollada competencia estratégica. La variedad léxica, los juegos de palabras y el uso del diminutivo connotativo son otros rasgos que evidencian el estado avanzado de esta interlengua.

En el análisis de los errores hemos detectado algunas de las causas que se repiten con insistente frecuencia. Éstas son el despiste (acentos, signos de exclamación, puntuación y concordancia), la interferencia (pronunciación, léxica, calcos semánticos, determinativos, preposiciones y sintaxis), la traducción directa (calcos semánticos y cognados), errores inducidos por materiales (calcos semánticos) e hipergeneralización de reglas (concordancia). El análisis de la Interlengua también nos permite distinguir entre errores de actuación, como los cometidos por despiste (acentos, signos de exclamación, puntuación y concordancia) y los de competencia, en los se muestra vacilación sobre las partes del sistema que todavía no se han adquirido plenamente: conectores conclusivos, interferencia léxica, concordancia, pronombres, preposiciones, verbos irregulares y sintaxis. Aunque son generalmente estos últimos los más proclives a fosilizarse si no se insiste en ellos (Vázquez, 1999), no hemos de obviar tampoco la importancia de las faltas, que como advertía Torijano Pérez (*vid.* nota 5) podrían llegar a fosilizarse si no se tratan de modo consciente y sistemático.

En el análisis hemos identificado las estrategias de las que se sirve la informante para hacer frente a aquellos aspectos de la lengua que no conoce o que le plantean dudas: transferencia (pronunciación) y simplificación en el uso del vocabulario, traducción directa en los calcos semánticos y cognados, hipergeneralización en la concordancia y evitación de riesgos en las oraciones subordinadas. Con ello, logra solventar en algunos casos los problemas de comunicación que se le presentan. En otros, estas estrategias conducen al error en la LO, con el añadido de que en algunos elementos concretos éste pueda llegar a fosilizarse, como en la pronunciación, los determinativos, los pronombres, verbos y

sintaxis. Normalmente las estrategias producen error, pero no todas ellas inducen a error.

III. 2. CONCLUSIONES:

Bustos Gisbert (2006) afirma que todas las interlenguas son diferentes por ser individuales, con sus rasgos idiosincrásicos característicos, aunque en su conjunto todas ellas compartan los mismos aspectos y tipos de error en un determinado nivel. Este autor reconoce que:

No hay dos aprendices con igual nivel de conocimientos. Pero también es cierto que son muchos más los rasgos de uso que los relacionan que aquellos que los distancian. Evidentemente, hay diferencias entre las interlenguas individuales, como las hay entre los distintos idiolectos que se observan entre los hablantes de una lengua; pero también hay muchas recurrencias, puntos de contacto, regularidades, etc. que permiten, entre otras cosas, hablar de interlenguas (p. 62).

Aunque los datos de nuestro estudio no son generalizables por sí solos, tal y como apunta Bustos Gisbert, se pueden contrastar los datos de la interlengua individual con los de otros estudios de Interlengua de similares características. Fernández (1997) demostró en su tesis doctoral, en la que analizaba la interlengua de estudiantes de cuatro nacionalidades (alemanes, japoneses, árabes y franceses), que todos los estudiantes cometen los mismos errores en las distintas fases de evolución de su interlengua cuando adquieren una determinada L2, independientemente de su nacionalidad. Esta conclusión está en consonancia con las teorías chomskianas y las investigaciones llevadas a cabo dentro de los modelos mentalistas sobre la universalidad en los procesos de adquisición de una L2¹⁷.

En esta investigación se escalonaban cuantitativamente las categorías en las que aparecían los errores según su frecuencia. Las que más errores acumulaban eran, por orden de aparición: *verbos, preposiciones, semánticos y relación de subordinación* (Fernández, 1997: 244). Esto se corresponde en líneas generales con la investigación realizada por Morta Enderes (2005) con estudiantes filipinos. En ella, las categorías que presentan un mayor número de errores se ordenan de la siguiente manera: *preposiciones, concordancia de género y número, estructura de la oración y omisión y/o aparición de artículos* (Morta Enderes, 2005: 139)¹⁸. En un vistazo rápido, observamos que las categorías distan bastante la una de la otra en ambas investigaciones. En cambio, si nos detenemos en examinar cómo se han clasificado las categorías, comprobaremos que las diferencias no son tan abultadas. En la investigación de Morta Enderes se subdividía la categoría verbos en: *producción de los verbos, distribución de los verbos, uso del infinitivo, uso y omisión del participio pasado, confusión imperfecto-indefinido, confusión presente-imperfecto, confusión presente-indefinido, uso del gerundio, uso y/u omisión del imperativo y, finalmente, uso del indicativo en lugar del subjuntivo*. Esta clasificación explica que no aparezca en la parte más alta de la escala antes anunciada la categoría de los verbos. Si sumamos el total de los errores en estos subapartados, verificaremos que la escala cuantitativa cambia y se asimila bastante a la de Fernández: *verbos, preposiciones, concordancia y estructura de la oración*. Es por esto que las desviaciones mencionadas podrían explicarse desde los

¹⁷ Quizás los estudios más conocidos sean los llevados a cabo por Dulay y Burt de 1974 y el de Krashen, Madden y Bailey en 1975 sobre la adquisición de morfemas. En ellos se demostraba que había un orden natural de adquisición que dependía de la L2, pues los resultados arrojaban siempre el mismo orden, con independencia de cual fuera la L1 y el programa de enseñanza seguido.

¹⁸ En ambas investigaciones se han omitido los errores gráficos en la cuantificación.

universales lingüísticos si las comparamos con las de otras nacionalidades. En cuanto a la categoría *semánticos* que establecía Fernández, representa el mismo problema. Morta Enderes divide los errores léxicos en: *uso del conector y nexos*, *confusión de "ser" y "estar"*, *uso inadecuado de lexemas del mismo campo semántico*, *confusión modificador-cuantificador*, *cambio de idioma y traducción directa*. Otro factor que incide en la relativización de los resultados es la esperable *variabilidad* (Tarone, 1983) de los diferentes procedimientos e instrumentos utilizados en la elicitación y en la medición de los resultados, que harán variar las conclusiones de la investigación.

Aunque la evolución global de los errores en el estudio de Morta Enderes coincide a grandes rasgos con el de Fernández, este hecho no niega la existencia de elementos idiosincrásicos –como también ocurría entre los grupos francés, árabe, alemán y japonés en la investigación de Fernández– en la adquisición de la lengua española de aprendientes filipinos. En el caso de los estudiantes filipinos, observamos que una de las desviaciones peculiares que más errores produce es la de la concordancia, especialmente en los niveles más bajos (Morta Enderes, 2005: 139). Se reduce sustancialmente en el avanzado. Dentro de los errores léxicos, sobresale el uso de la traducción directa.

Nuestro estudio de interlengua individual aporta coherencia a estas investigaciones. Aunque los datos cuantitativos resultarían irrelevantes –pues múltiples variables podrían desvirtuarlos–, la aparición de unas constantes que se repiten en los estudios de Morta Enderes y de Fernández, validan este trabajo. Por un lado, hemos constatado que el uso de las preposiciones es en el que más vacila la informante y en el que encuentra mayores dificultades. Una comparación de la media de errores de producción en la *concordancia* arroja también datos significativos. En Morta Enderes (2005: 139) la media del nivel inicial es de 2,034 errores por estudiante, 1,712 en el nivel intermedio y 1,478 en el avanzado. Hay 2 en nuestro estudio, aunque hemos de tener en cuenta que se producen en un total de 3 producciones, siendo una de ellas oral y otra escrita espontánea. Esto justificaría el incremento en el número con respecto a los datos que aporta Morta Enderes.

Por otro lado, las estrategias de aprendizaje que usa con mayor frecuencia la aprendiz y que conducen al error, son la interferencia, la traducción directa en el léxico y la evitación del error, concretamente ésta última en la sintaxis. A este respecto comenta Morta Enderes (2005: 143):

Debemos destacar que los filipinos tienen esta tendencia de evasión por la inseguridad y el miedo de equivocarse. Un estudiante filipino, en cuanto a su comportamiento socio-cultural, es un individuo que no quiere cometer errores ante sus compañeros de clase, sobre todo, ante su profesor, a quien valora con mucho respeto.

Relacionado con la estrategia de evitación y las razones por las que se genera, cabe citar la inseguridad que experimenta el hablante filipino en una situación de *bilingüismo subordinado*¹⁹, pues aprenden la lengua española en un contexto no hispanohablante y carente de un *input* rico y abundante que posibilite una adquisición más rápida y efectiva. Citando nuevamente las esclarecedoras palabras de Morta Enderes (2005), quien opina sobre la evolución de la interlengua del aprendiz filipino, encontramos que:

¹⁹ Los estudiantes aprenden español como lengua extranjera. Es decir, coexiste una lengua –o varias, en el contexto multilingüe de Filipinas– dominante y una lengua dominada: las palabras de la lengua dominada se interpretan desde las palabras equivalentes de la lengua dominante y la lengua dominada se aprende y se utiliza a partir de la lengua dominante (Moreno Fernández, 1998: 209).

Aunque esta evolución positiva se ralentiza en algunas estructuras, hemos comprobado que a pesar del ambiente no hispanohablante y de las diferentes procedencias lingüísticas, los aprendices han conseguido la meta de poder comunicarse con su propia interlengua en un idioma que no es el suyo (p. 143).

En conclusión, hemos reconocido algunos errores en nuestro análisis coincidentes con los de Morta Enderes (2005) y Fernández (1997) y hemos identificado las causas por las que se cometen, así como las estrategias que se utilizan en su producción. Esta información es sumamente valiosa para el docente que quiera mediar y remediar los errores de los aprendientes filipinos de nivel avanzado y que quiera guiarles en su proceso de adquisición. Para ello, deberá animar al estudiante a utilizar aquellas estrategias y procedimientos que mejor funcionan en el aprendizaje del español según lo comprobado por los estudios de interlengua existentes –especialmente los relacionados con la interlengua española de aprendientes filipinos– al igual que debe insistir en los errores que cometen los estudiantes, proporcionando un *input* adecuado y actividades que promuevan el uso de estrategias de aprendizaje que beneficien su corrección.

IV. BIBLIOGRAFÍA:

- ALBA QUIÑONES, V. (2008). *Análisis de errores y de actuación en producciones escritas de aprendices alemanes de español. Estudio léxico-semántico*, Tesis doctoral inédita, *Teaching and Bilingual Education*. Washington: TESOL, pp. 27-53.
- ALBA QUIÑONES, V. (2009). «El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5 (3), 1-16
- ALONSO, E. (1994). *¿Cómo ser profesor y querer seguir siéndolo?* Madrid: Edelsa.
- ALONSO, A. (1967). «Noción, emoción, acción y fantasía en los diminutivos», *Estudios literarios. Temas españoles*, Madrid: Gredos.), pp. 161-189.
- BARALO, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco.
- BARALO, M. (2004). «Psicolingüística y gramática aplicadas a la enseñanza del español LE. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, Nº. 0
- BROWN, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ. 4 ed.
- BURT, M. Y C. KIPARSKY (1972). *The Gooficon: A Repair Manual for English*. Rowley, Ma: Newbury House.
- BUSTOS GISBERT, J. M. (2006). «Principios metodológicos para el estudio de la ¿fosilización? En el aprendizaje de español como lengua extranjera: el buen aprendiz». En J. M. BUSTOS GISBERT y J. J. SÁNCHEZ IGLESIAS (coords.) (2006), pp. 59-102.
- CANALE, M. (1983). «From communicative competence to communicative language pedagogy». En RICHARDS, J. y SMITH, R. (eds.) *Language and Communication*. Londres: Longman, pp. 2-27. Trad. esp. 1995, «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje». En LLOBERA, M. (coord.). *Competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa, pp.. 63-81.
- CASSANY, D. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.

- CESTERO, A. M. (2000). *Los turnos de apoyo conversacionales*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- CESTERO, A. M. (2005). *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco-Libros.
- CHOMSKY, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- CORDER, S. P. (1967). «The significance of learners' errors», *International Review of Applied Linguistics* 5 (4): pp. 161-170. Traducción al español de M. Marcos, en J. M. LICERAS (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras* (pp. 31-40).
- CORDER, S. P. (1971). «Idiosyncratic dialects and error analysis». *International Review of Applied Linguistics* 9: 147-160. Traducción al español de M. Marcos, en J. M. LICERAS (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras* (pp. 63-77). Madrid: Visor.1992.
- DULAY, H., M. BURT (1974). «Natural Sequences in Child Second Language Acquisition». *Language Learning* 24: pp. 37-53.
- ESCANDELL, M. V. (2006). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- FERNÁNDEZ JODAR, R. (2006). *Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español* (tesis doctoral).Enlínea:
<http://www.mec.es/redele/Biblioteca2007/RaulFernandez.shtml>
- FERNÁNDEZ, S. (1997). *Interlengua y Análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- KRASHEN, S. (1977). «The Monitor Model for Second Language Performance». En BURT, DULAY Y FINOCCHIARO (eds.): *Viewpoints on English as a Second Language*. Nueva York: Regents, pp. 152-161. Traducción al español de M. Marcos, en J. M. LICERAS (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras* (143-151). Visor: Madrid.
- KRASHEN, S., C. MADDEN Y N. BAILEY (1975). «Theoretical aspects of grammatical sequencing». En M. BURT Y H. DULAY (eds.): *TESOL 75*, Washington: D.C. TESOL, pp. 44-54.
- LARSEN-FREEMAN, D. y M. H. LONG (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid: Gredos.
- LICERAS, J. M. (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras..* Madrid: Visor.
- LIGHTBOWN, P. y N. SPADA (1999). *How Languages are Learned*. Oxford: OUP.
- LONG, M. (1990). «Maturational constraints on language development». *Studies in Second Language Acquisition* 12: 251-285.
- LONG, M. (2003). «Stabilization and Fossilization in Interlanguage development». En C. Doughty & Long (eds.): *Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- MARTÍN PERIS, E. (2008). *Diccionario de términos claves de ELE*. Madrid: SGAE. En línea
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
- McLAUGHLIN, B. (1978). «The Monitor Model: Some Methodological Considerations», *Language Learning*, 28: pp. 309-332. Traducción al español de M. Marcos, en J. M. LICERAS (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras* (pp.153-176). Madrid: Visor. 1992.
- McLAUGHLIN, B. (1987). *Theories of Second-Language Learning*. Great Britain: Edward Arnold.
- MOHD HAYAS, K. (2006). *Errores léxicos en las composiciones de los estudiantes malayos en el aprendizaje del español como lengua extranjera* (memoria de máster). En línea:
<http://www.mec.es/redele/Biblioteca2007/KasmaMohd.shtml>
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

- MORTA ENDERES, A. (2005). *Interlengua y análisis de errores de los estudiantes filipinos en el aprendizaje de español como lengua extranjera*. Tesis de Maestría no publicada, Salamanca: CIUS, Universidad de Salamanca.
- NEMSER, W. (1971). «Approximative Systems of foreign language learners», *IRAL*, 9/2: pp.115-124. Traducción al español de M. Marcos, en J. M. LICERAS (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras* (pp. 51-61). Madrid: Visor. 1992.
- NORRISH, J. (1983). *Language learners and their errors*. Hongkong: Macmillan Publishers.
- PORQUIER, R. (1975). *Analyse d'erreurs en français langue étrangère: études sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez les adultes anglophones*. Tesis doctoral. Univ. París VIII.
- QUILIS, A. (1992). *La lengua española en cuatro mundos*. Madrid: Mafre.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (R.A.E.) (1999). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- RICHARDS, J. (1974). «A non-contrastive approach to error analysis». En J. RICHARDS (ed.) *Error Analysis* London: Longman, pp. 172-178.
- RODRÍGUEZ PANIAGUA, L. R. (2001). *Análisis de errores e interlengua de aprendices árabes de español como lengua extranjera* (memoria de máster) En línea: <http://www.mec.es/redele/biblioteca2005/rodriguez.shtml>
- SÁNCHEZ IGLESIAS, J. J. (2004). *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/ELE* (tesis doctoral), Salamanca: Universidad de Salamanca.
- SÁNCHEZ IGLESIAS, J. J. (2006). «La fosilización: revisión conceptual». En J. M. BUSTOS GISBERT y J. J. SANCHEZ IGLESIAS (coords.) (2006), pp. 11-58.
- SÁNCHEZ JIMÉNEZ, D., *Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera* [en línea]. Ministerio de Educación y Ciencia. Biblioteca Virtual RedELE 6, 2006. En línea: <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2006/DavidSanchez.shtml>
- SANTOS GARGALLO, I. (1992). *La enseñanza de segundas lenguas. Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes de español cuya lengua nativa es el serbo-croata*, Madrid: Universidad Complutense.
- SANTOS GARGALLO, I. (1993). *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- SCHACHTER, J. (1974). «An error in error analysis», *Language Learning* 27: pp. 205-214. Traducción al español de M. Marcos, en J. M. LICERAS (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras* (pp. 159-193).
- SCHUMANN, J. (1976). «Second language acquisition: the pidginization hypothesis», *Language Learning* 26/2: pp. 391-408. Traducción al español de M. Marcos, en J. M. LICERAS (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras* (pp. 123-141). Madrid: Visor. 1992.
- SEARLE, J. (1980). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- SELINKER, L. (1972): «Interlanguage». *IRAL*, 3: pp. 209-31. Traducción al español de M. Marcos, en J. M. LICERAS (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras* (79-97). Madrid: Visor. 1992.
- SILVA-CORVALÁN, C. (1989). *Sociolingüística: teoría y análisis*. Madrid: Alhambra.
- TARONE, E. (1983). «On the variability of interlanguage Systems», *Applied Linguistic* 4, 142-163. Traducción al español de M. Marcos, en J. M. LICERAS (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras* (263-293). Madrid: Visor. 1992.
- TORIJANO PÉREZ, J. A. (2002). *Análisis teórico-práctico de los errores gramaticales en el aprendizaje del español L2: expresión escrita*. Tesis Doctoral, Salamanca: Universidad de Salamanca.

- TORIJANO PÉREZ, J. A. (2004). *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*. Madrid: Arco Libros.
- VÁZQUEZ, G. (1991). *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*, Frankfurt: Peter Lang.
- VÁZQUEZ, G.E. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!*. Madrid: Edelsa.
- VINAGRE, M. (2005). *El cambio de código en la conversación bilingüe: la alternancia de lenguas*. Madrid: Arco/Libros.

APÉNDICE 1

DATOS DE LA INFORMANTE Y CONOCIMIENTO DE ESPAÑOL

DATOS DE LA INFORMANTE:

EDAD: 21 años
PAÍS DE ORIGEN: Filipinas
LENGUA MATERNA: Filipino
OTRAS LENGUAS QUE CONOCE (qué nivel):
Inglés
Francés
*TIEMPO DE ESTUDIO:
Inglés- es una lengua diaria que uso toda mi vida desde mi infancia pero en la escuela estudiaba 11 años la lengua inglesa (kinder to grade 10)
Francés- 3 años (desde mi segundo año en la universidad hasta el semestre pasado)
*NIVEL:
Inglés - C2
Francés- B1 según un examen en el Internet pero según un autoevaluación, es entre A2 y B1
*CONTEXTO DE USO:
Inglés- lo uso todos los días en cualquier situación en casa y/o en la universidad
Francés- la uso esta lengua solamente en mis clases en la universidad, con mis profesores y mis compañeros de clase

CONOCIMIENTOS DE ESPAÑOL:

* CUANTO TIEMPO LO HA ESTUDIADO: 4 años
* EN QUE CONTEXTOS LO HA ESTUDIADO (en que país, en qué universidad):
Universidad de Filipinas
* CUANDO LO USA Y PARA QUÉ:
Uso la lengua española en la universidad. La uso cuando hablo con mis profesores y/o mis compañeros de clase. Estudio español para obtener trabajo en otro país.
*NIVEL DE DOMINIO DE LA LENGUA ORAL:
Expresión oral- entre B1 y B2 (?)
Interacción oral- B1 con un poquitito de B2
Comprensión auditiva- entre B1 y B2
*NIVEL DE DOMINIO DE LA LENGUA ESCRITA:
Expresión escrita- B1(???)
Comprensión de lectura- B2
*QUÉ PRACTICAS MÁS: EXPRESIÓN ORAL, EXPRESIÓN ESCRITA, COMPRENSIÓN AUDITIVA, COMPRENSIÓN LECTORA
Practico la expresión oral más que la expresión escrita porque intento hablar con mis amigas en español. Usaba la lengua española cuando escribía tareas en la universidad solamente (pero ahora intento escribir más).
En cuanto a la comprensión, tengo pocas oportunidades de escuchar a los hispanohablantes (solo en la universidad, en el instituto Cervantes o otras ocasiones). Leo más que creo practicar la comprensión lectora mas que la comprensión auditiva.

APÉNDICE 2

DELIMITACIÓN DE LA SITUACIÓN COMUNICATIVA DE LAS INFORMANTES EN LA GRABACIÓN

INFORMANTE	M1	M2
SEXO	Mujer	Mujer
EDAD	21	19
NACIONALIDAD	Filipina	Filipina
LENGUA MATERNA	Filipino	Filipino
L2	Inglés	Inglés
L3	Francés	Alemán
NIVEL INSTRUCCIÓN	Universidad, 4 años	Universidad, 4 años
NIVEL ESPAÑOL	B2	B2

APÉNDICE 3

TRANSCRIPCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

Correo electrónico

1. Hola señor
2. ¿Cómo esta? Lo siento por haber enviado este email tan tarde, es que estaba ocupada
3. con muchas actividades en nuestra iglesia y actividades con mi familia también (que
4. mi papá tiene que volver a los estados unidos en unos días). Y ud., que tal las
5. vacaciones? Espero que tenga mucho tiempo para disfrutar con su familia. La hice la
6. redacción anoche. Me llevó más de 30 minutos para hacerla es que estaba viendo
7. American Idol. Jajaja. Es una redacción feita pero bueno, aquí está. Muchas gracias
8. por los recursos que me envió y por los que me enviará. Kidding! =)
9. Mahalo, laydahs!
10. -P.

Tema de la redacción: Película que le haya gustado (argumento y valoración).

11. Una de mis películas favoritas es **Love Actually** por el cineasta *Richard Curtis*. La
12. película está protagonizada por *Hugh Grant*, *Keira Knightley*, *Rowan Atkinson* y más.
13. Se trata de diferentes historias del amor. Contiene más de ocho historias y relaciones
14. amorosas que se enlazan a lo largo de la película. Una de las historias es sobre la
15. vida del carácter de Hugh Grant. En la película, es un primer ministro, joven,
16. inteligente y soltero. Esta muy ocupado con sus trabajos pero cuando se encuentra y
17. se enamora con su nueva secretaria, Natalie, cambia radicalmente su mundo. Se
18. siente lo que nunca se sintió. Se siente más normal, más humano (y menos político).
19. Otra historia es la de Keira Knightley. El papel de Keira en la película es una mujer
20. recién casada y muy enamorada con su marido. Sin embargo, tiene un amigo que está
21. enamorado en secreto con ella. Cuando este amigo suyo le confesa sus sentimientos
22. por ella, necesita hacer sacrificios que debe cortar su amistad para salvar el
23. matrimonio de Keira con su esposo. Las historias mencionadas son solamente dos de
24. las anécdotas amorosas e inspiradoras que lía toda la película.
25. A mi me gusta mucho esta película porque se trata de los diferentes lados del amor.
26. Es una película romántica y graciosa a la vez. Enseña que en medio de un mundo

27. lleno del odio, la pura verdad es el amor está en todas partes. Está en dondequiera que
28. vayamos. **Love Actually** muestra el valor del amor y que el verdadero amor no
29. conoce edad, distancia, posición o tiempo. Me encanta que esta película expone
30. varias maneras para expresar el amor a las personas que amamos. Al final, se puede
31. decir que **Love Actually** es una obra muy positiva, sencilla pero encomiable.

APÉNDICE 4

TRANSCRIPCIÓN DE LA CONVERSACIÓN

Número y datos del informante: 1: 1M1UF; 2: 1M2UF

Datos del entrevistador: 1H1UF

Fecha de la grabación: 04-12-2008

Duración: 10'29"

1. M1. ((ruidos)) J
2. M2. (hm)
3. M1. voy a contarte algo
4. M2. (¿qué?)
5. M1. sobre mi vi:da !yu:ck! (risas=todos) porque/ la semana pasada/ estaba en// Trinoma
6. M2. (hm)
7. M1. y: me encontré/ con un hombre/ muy guapo/ muy caliente (risas=todos) que
8. se llama-/ que se llama/ (risas=2) C C// y: C habla español:/ porque:/ es de://
9. como se dice (ese) país? (lapso=2)
10. M2. ¿E?
11. M1. ¿E S? ¿ano ba?
12. M2. ¿E S?
13. M1. (?)
14. M2: (a:)
15. M1. algo así (risas=todos) y: (a:)/ me- me preguntó:-//
16. M2. ¿a él?
17. M1. me preguntó...
18. M2. (a:) sí él/ te preguntó...
19. M1. mi nombre// y: di-/ dije-/ le dije// «perdo:na» (risas=todos) no:
20. (lapso=2) bueno (a:) él-/ ella-/ él e:/
21. M2. ¿él? (risas=todos)
22. M1. fre:nch oh my god// él e:- el e-... (risas=2) /// él- él- él tiene una tienda en
23. M2. (hm)
24. M1. Trinoma/ y
25. vende:/ papelitos-///
26. M2. ¿y:?
27. M1. ¿cómo se dice stationaries?
28. M2. sí
29. M1. bueno// (a:)// cajón/
30. M2. cajones (risas=2)
31. M1. y:/ bueno
32. M2. ica:jas!
33. M1. icajas! (no-) quería comprar pero/ no tenía dinero (risas=2) por eso// solo/
34. hablaba con él:
35. M1. (hm)
36. M2. y:/ en nuestra conversación/ descubrí
37. M2. (hm:) ¿qué?
38. M1. que:/ ya: tiene una mujer
39. M2. (aha)
40. M1. y una hija y:/ además (risas=todos)
41. M2. (a-) (risas=todos) isaya:ng!/ iqué pena!
42. M1. iqué pena! / ¿y tú?/// tienes...
43. M2. (u:) sí/// tenía:a// una entrevista// en el/ B C/ porque://
44. M1. (el sábado)
45. M2. sí: el sábado// pasado/ porque/ traté de (?)/ apply (risas=2)
46. M1. (bu:)
47. M2. de (m:) solicitar (risas=todos) un emplea-/ un empleo-/ (?) un empleo/
48. como/ un/ (?) o:/ sea/ los que:-// los que:/ (risas=2) dan
49. M1. exámenes
50. M2. sí/ exámenes/ a los que:-/ que-/ quieren- querrían (risas=2)
51. M1. toma:r

52. M2. querrían saber no: saber-/ saber su:-//
53. M1. ¿nivel?
54. M2. su nivel de/ inglés
55. M1. (a:)
56. M2. sí: y/ el exam- examen/ (?) (entrevistar)/ ano ba yan (risas=2)
57. M1. entrevis- (risas=1)
58. M2. y la persona que me-//
59. M1. pregu-
60. M2. que me ha- (risas=1) que me/ da- (risas=2) que me/ da:- (risas=2) que me/
61. daba (risas=2) la (risas=2) entrevista// (a:) (lapso=3) era/ (?)
62. M1. (a-) era
63. M2. era// buena
64. M1. (a:)/ ¿de dónde?
65. M2. (a:)/ es filipi:na/ y:-/ y supongo que-
66. M1. subjuntive
67. M2. subjuntive (risas=todos) subjuntive ba ito
68. M1. subjuntive
69. M2. ¿ano ba yan? supongo- supongo que:-// trabajé- /trabajé/ en: B C
70. M1. trabajó
71. M2. traba-/ (?) trabajó
72. (?) trabajé//
73. M1. third person (o:)
74. M2. (a:) traba-/ (risas=todos) ((palmas))
75. M1. iseño:r! ilo siento mucho! (risas=todos)
76. M2. (?)
77. M1. trabajé/ trabajar/ tra:ba:jó
78. M2. ihindi! ¿diba subjun:tive?
79. M1. trabajé/ trabaj...
80. M2. (?) trabajé (risas=todos) imben:to (risas=todos)
81. M1. bueno// sí:/ ¿dónde? (risas=todos)
82. M2. creo que/ este fenómeno (hh)// es la culpa de:
83. M1. sí:
84. M2. nuestros profesores
85. M1. (porque)/ no podemos/ con:- jugar
86. (risas=1)
87. M2. sí (risas=2) conjugar bien
88. M1. sí: iqué mal! itenemos vergüenza:!
89. M2. siempre tenemos dificultad (hh)// (lapso=3) (e:) (m:) en identificar los
90. verbos que/ pertenecen// a la primera persona y al-/ a la tercera persona/ ¿has
91. notado?
92. M1. sí sí
93. M2. y
94. M1. y:/ los alumnos como:/ nosotras
95. M2. (m:)
96. M1. pensamos mucho
97. M2. sí:
98. M1. antes de hablar//
99. M2. ya que:// te:-nemos
100. M1. tenemos
101. M2. miedo de/ hablar en/ clase
102. M1. pero los profesores// filipinos
103. M2. (hm)
104. M1. son más//
105. M2. más... ¿duros?
106. M1. sí:
107. M2. ¿duros?
108. M1. que los profesores españoles
109. M2. (a:) sí sí sí sí: porque:/ los profesores extranjeros/// serán felices
110. M1. sí
111. M2. cuando los estudiantes/ trata- tratan de hablar/ aunque:// hay:
112. M1. hay
113. M2. hay
114. M1. errores
115. M2. hay errores
116. M1. sí/
117. M2. claro//
118. M1. y:/
119. M2. y ¿(qué-)? ¿quién de-? ¿cuál-? (?) ¿cuál de nuestros profesores/ ¿cuál-?/ quién...?
(risas=2)
120. M1. ¡quién!
121. M2. ¿(quién) de nuestros profesores (lapso=3) te:- (lapso=2) te ha
122. gustado?

123. M1. (a:)/ más
124. M2. más///
125. M1. ¿español:!?//
126. M2. ¿ano ba? (lapso=3)
127. M1. (bueno/ en-) en francés primero// me gusta/
128. M2. me gusta
129. M1. me gusta:/ me (a:-)/ me gusta profesor Ve
130. M2. (hm)
131. M1. porque es muy// amable/ muy inteligente/ muy (hh)// father
132. M2. father (risas=2)///
133. M1. y: habla como-/ casi-/ casi como un/ na-
134. M2. un nativo
135. M1. un nativo si/
136. M2. iguau!
137. M1. habla muy bien/
138. M2. pero ¿en español?
139. M1. pero en español// en español/ (risas=2) «hola guapa»
140. (risas=todos) «sí:» (risas=2)/// en español
141. M2. sí
142. M1. profesora Va es muy...
143. M2. organizada
144. M1. sí// nos da mu:chí:simas...
145. M2. actividades
146. M1. actividades/ y muchí:simos papeles
147. M2. muchí:imos
148. M1. un montón: de papeles
149. M2. un montón de papeles
150. M1. pero: (a-) (lo- el:-)// los exámenes con:/ la profesora Va son muy:...
151. M2. difí:ciles
152. M1. si:/ fatal:
153. M2. fatal y:-/ y ella no devuelve:/ nuestros trabajos
154. M1. pero ahora ya /si
155. M2. ¿sí:?:/ gua:u
156. M1. un cambio... iradical!
157. M2. nosotros no-// no/ tenemos- (no teníamos)/ ninguna idea/ de:
158. M1. class standing
159. M2. si: de nues-/// de nues:tro class standing (risas=2) ¿ano ba yan? sí/
160. muy inglés/// y: (lapsus3) pero... ¿por qué// estudias español?
161. M1. porque-/ ¿por qué no? ijoke! (risas=todos) porque:-/ ¿y tú?/ ¿por
162. qué- por qué estudias español?//
163. M2. porque- (risas=2) por:que: (m:)
164. M1. (?)
165. M2. no:-// no me- no me encanta el francés (risas=1) porque mi-/
166. porque/ creo que/ la gente/ tiene/ su propio este-¿ano?¿stereotype?
167. ¿estereotipic?/ ¿arquetipo? (risas=1)¿estereotipic?/ ¿estereotipo?/ no sé/
168. tiene:/ su propio stereotype// y creen que:/ el francés es muy sosyal/
169. M1. (a:)
170. M2. (?)
171. M1. muy chic
172. M2. chic
173. M1. chic//
174. M2. y:// /siempre:/// dicen que:/ que los que-/ los que hablan francés/ son
175. (lapso=2) los de (a-) alta sociedad (risas=1) como:/ KC C (risas=2)