

Referencia para citar este artículo: Buitrago, S. H., Ramírez, J. F. & Ríos, J. F. (2011). Interferencia lingüística en el aprendizaje simultáneo de varias lenguas extranjeras. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 721 - 737.

Interferencia lingüística en el aprendizaje simultáneo de varias lenguas extranjeras*

SANDRA HIBETH BUITRAGO**

Docente de Inglés y Asesora de Práctica Educativa e Investigación de los Programas de Lenguas Modernas y Maestría en Didáctica del Inglés de la Universidad de Caldas, Manizales-Colombia.

JOSÉ FERNANDO RAMÍREZ***

Docente de Francés y Asesor de Práctica Educativa e Investigación del Programa de Lenguas Modernas y Director del Departamento de Lenguas y Literatura de la Universidad de Caldas, Manizales-Colombia.

JHON FREDY RÍOS****

Docente de Francés y Asesor de Práctica Educativa e Investigación de la Universidad de Caldas.

Artículo recibido en febrero 2 de 2010; artículo aceptado en agosto 27 de 2010 (Eds.)

· **Resumen:** *Los profesores y profesoras de lenguas extranjeras de la Universidad de Caldas de Manizales – Colombia, han observado que los estudiantes y las estudiantes que están aprendiendo dos o más lenguas extranjeras simultáneamente mezclan términos y expresiones de las otras durante el uso de una de ellas. En el presente estudio analizamos el fenómeno como interferencia lingüística, a través de textos auténticos escritos por 20 estudiantes del Programa de Lenguas Modernas de la misma Universidad.*

Palabras clave: estudiantes, interferencia lingüística, lenguas extranjeras (L2, L3, L4), lengua materna (L1), simultaneidad, acción discursiva, constituyentes inmediatos, unidades sémicas y lexémicas, análisis pragmático, eventos de transferencia.

Interferência lingüística em oaprendizagem simultâneo de várias linguagens estrangeiras

· **Resumo:** *Os professores de línguas estrangeiras da Universidade de Caldas de Manizales- Colômbia observam que os estudantes que estão aprendendo duas ou mais linguagens estrangeiras ao mesmo tempo, misturam termos e expressões das outras, durante o uso duma delas. Em estes termos, este estudo analisa o fenômeno como interferência lingüística, através de textos autênticos escritos por 20 estudantes do Programa de Línguas Modernas da mesma universidade.*

Palavras-chave: estudantes, interferência lingüística, línguas estrangeiras (L2, L3, L4), língua materna (L1), simultaneidade, ação discursiva, constituintes imediatos, unidades sémicas e lexémicas, análise pragmático, eventos de transferência.

Linguistic interference in the simultaneous learning of several foreign languages

· **Abstract:** *Foreign languages teachers at University of Caldas have observed that the students, who are learning more than two foreign languages simultaneously, mix words and expressions of the different languages they are learning*

* Este artículo de investigación científica y tecnológica es una síntesis de la investigación denominada "Implicaciones en el Aprendizaje de Dos o más Lenguas Extranjeras", avalada por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad de Caldas, según código 1218908. Esta investigación fue desarrollada en la misma Universidad, inició en julio de 2007 y finalizó en julio de 2009.

** Doctoranda en Ciencias Sociales-Niñez y Juventud; Magister en Lingüística Aplicada del Inglés. Correo electrónico: buitrago_b@ucaldas.edu.co

*** Especialista en Pedagogía de la Lengua. Correo electrónico: jose.ramirez_o@ucaldas.edu.co

**** Magister en Estudios Sociales Latinoamericanos, Doctorando en Lenguas Románicas. Correo electrónico: jhon.rios_m@ucaldas.edu.co

while using one of them. In these terms, this study analyzes the phenomenon as a linguistic interference, based on authentic texts written by 20 students who belong to the Modern Languages Program at the same University.

Key words: students, linguistic interference, foreign languages (L2, L3, L4), mother tongue (L1), simultaneity, discourse action, immediate constituent, semical and lexemical units, pragmatic analysis, transference events.

-1. Introducción. -2. Perspectiva Teórica. -3. Metodología. -4. Resultados y Hallazgos. -5. Conclusiones. -Lista de Referencias.

1. Introducción

Los fenómenos lingüísticos ocurridos en el aprendizaje de una lengua extranjera (L2) con respecto a la lengua materna (L1) han sido plena y ampliamente identificados mediante el análisis contrastivo: Análisis de errores, generalización, transferencia lingüística, interferencia lingüística, entre otros. Pero, *¿qué sucede cuando son dos o más lenguas extranjeras (L2, L3, L4) las que se aprenden al mismo tiempo?* La respuesta a esta pregunta es el propósito principal de esta investigación cuyos resultados arrojan un paralelo entre el aprendizaje de una sola lengua extranjera y dos o más de ellas de manera simultánea, incluyendo los efectos y las posibles variaciones del respectivo análisis contrastivo.

El Marco Teórico del estudio se apoya principalmente en las teorías de adquisición de lengua extranjera y en la literatura sobre el análisis contrastivo —que analiza los fenómenos lingüísticos que suceden en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, a partir de la lengua materna—, los métodos para la enseñanza de lenguas extranjeras, el desarrollo de competencias comunicativas y los ambientes educativos.

La metodología propuesta se basa en el análisis de varios registros escritos de las clases de inglés, francés, italiano y alemán, en el Programa de Lenguas Modernas de la Universidad de Caldas y en las vivencias de los estudiantes y las estudiantes que han experimentado el aprendizaje simultáneo de estas lenguas. Las técnicas e instrumentos que utilizamos para la recolección de información son la encuesta, la entrevista y el análisis de los registros.

Los resultados de este trabajo están orientados a la identificación y descripción de la interferencia lingüística que se presenta en el aprendizaje de dos o más lenguas extranjeras al mismo tiempo, y las

posibles recomendaciones a nivel pedagógico y curricular.

2. Perspectiva Teórica

Cuando se habla de *adquisición de una lengua extranjera*, en contraposición al *aprendizaje de una lengua extranjera*, se hace referencia a la inserción de un sujeto en un medio lingüístico que le proporcionará los medios para la comunicación en la lengua objetivo. Así, cuando se habla de aprendizaje de una lengua extranjera, se hace referencia entonces al proceso de asimilación del sujeto de un nuevo sistema lingüístico y con él, de un nuevo sistema de comunicación. En este proceso, es relevante el análisis de los errores de los estudiantes y las estudiantes en la lengua extranjera en uso, específicamente la tipificación de errores, sus frecuencias y sus causas, para establecer el estado de aprendizaje en los diversos niveles lingüísticos —fonético/fonológico, morfológico, sintáctico, semántico, léxico—, y así poder intervenirlos.

En estos términos, el error más común es la *interferencia lingüística*, que Thiemer (1980) clasifica en *interna* y *externa*. La primera abarca las alteraciones estructurales y morfológicas dentro del mismo sistema lingüístico del idioma, como por ejemplo las flexiones en español “*andó*” (tercera personal del singular del verbo andar en pretérito), “*cabo*” y “*sabo*” (primera personal del singular de *caber* y *saber* en presente, respectivamente), por procedimientos lógicos de conformación sintáctica de la norma. La segunda estudia la influencia de estructuras conocidas en otros idiomas, ya que durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, el sujeto estudiante se expone a un conflicto permanente entre normas y costumbres adquiridas en su lengua materna, y las estructuras de la lengua extranjera que está aprendiendo.

De esta manera, las operaciones mentales dentro del proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras se ven influenciadas por la frecuente asociación de sistemas lingüísticos diversos. Al respecto, Tibor (1998) clasifica la *interferencia externa* en dos tipos de influencias: la producida por L1 y L2 y la generada por L2 y L3. Para mayor comprensión del tema presentamos una breve descripción de los conceptos más estrechamente relacionados con el fenómeno:

2.1 Adquisición vs Aprendizaje

Desde que fue aceptada la hipótesis de la existencia de un mecanismo para la adquisición de idiomas expuesta por Chomsky (1965), se estableció que el lenguaje humano (sistema lingüístico) es tan complejo, que no permite describir por completo ningún idioma. Con su teoría, Chomsky demuestra que en el caso de la lengua materna, el idioma no se aprende, se adquiere, y que en iguales circunstancias podría suceder lo mismo con L2.

Se sabe por diversos estudios, en especial por los del premio Nobel de Medicina 1982, Roger Sperry, que el cerebro humano es sistemático: el hemisferio izquierdo controla lo lógico, lo abstracto, lo analítico y las cuatro funciones del lenguaje. El hemisferio derecho se encarga de lo intuitivo, lo sintético, lo espacial, lo musical y trata la imagen. De aquí la idea de que los estudiantes y las estudiantes tienen estilos de aprendizaje diferentes, según estimulen de forma preferencial uno u otro hemisferio. Además, el cerebro está también organizado en tres estratos explicados por MacLean (1990), como sigue:

- El *cerebro primitivo* que corresponde al centro de los reflejos, de las reacciones instintivas. A este cerebro se le atribuye la responsabilidad de ciertos 'bloques y resistencias instintivas' en el campo de las lenguas, porque es capaz de producir reacciones de autopreservación y de acción defensiva hacia lo conocido, las raíces, la identidad profunda.

- El *cerebro límbico*, llamado también emocional, corresponde al centro de la agresividad, pero también de la imaginación, de las emociones, de la motivación, de la memoria afectiva a corto plazo y de sentimiento de pertenencia al grupo, lo agradable y lo desagradable. En el campo de las lenguas, este cerebro

puede operar como un impulsor poderoso de aspectos aburridos, poco interesantes, no motivantes o traumatizantes, pero inversamente, puede hacerlo para favorecer el aprendizaje, a partir de experiencias agradables o gratificantes. De aquí la idea de Skinner (1968) de reforzamiento.

- El *cerebro neocortex* (estrato más reciente que se da al cerebro), corresponde al centro de la voluntad y de la argumentación; trata la información recibida, controla las imágenes mentales y las diversas memorias, traduce las reacciones cerebrales en lengua verbal; permite la producción y la preservación de ideas; razona fríamente y no conoce las emociones; es capaz de analizar, anticipar, tomar decisiones, resolver problemas y conceptualizar.

Todas estas operaciones neurológicas ayudan a comprender la insistencia sobre la diferencia de dos procesos distintos: el *proceso de adquisición* de una lengua como proceso de apropiación natural, implícita, inconsciente, que implica una focalización sobre el sentido; y el *proceso de aprendizaje*, que es artificial, explícito, consciente, y que implica una focalización sobre la forma.

La hipótesis *adquisicionista* se basa en la idea de que al igual que un niño o niña se apropia de una lengua primera de manera natural, es decir, por simple exposición a ella, un niño, una niña o un adulto son capaces de hacer lo mismo con una lengua extranjera, por simple reactivación de procesos de adquisición del lenguaje, lo cual se logra mediante la exposición o contacto del individuo con la lengua (permanencias lingüísticas, clases de inmersión y método comunicativo).

De manera polémica Py (1994, p.44) asume la adquisición como el "*desarrollo espontáneo, natural y autónomo de conocimientos en lengua extranjera*", y el aprendizaje como una "*construcción artificial*" caracterizada por dificultades externas (especialmente metalingüísticas y pedagógicas) que tiene por efecto desorganizar la adquisición bajo el pretexto de mejorarla o acelerarla. El autor critica esta visión de las cosas y el aspecto presentado como parasitario del aprendizaje: no habría, según él, adquisición pura, es decir, no adquisición sin aprendizaje. Tampoco hay aprendizaje puro: en clase, se percibe adquisición de conocimientos que no han sido efectivamente enseñados.

2.2 Lingüística Contrastiva

El aprendizaje de las lenguas extranjeras “*es el proceso por el cual un individuo adquiere un nivel de competencia lingüística y comunicativa que le permite entrar en interacción con una comunidad lingüística que no es la suya propia*” (Santos, 1992, p.118). Este proceso de aprendizaje, bajo una óptica investigativa, concretiza algunos estudios que dan como resultado varios modelos de enseñanza y que se pueden apreciar en la Lingüística Contrastiva. El Análisis Contrastivo y el Análisis de Errores son dos de esos modelos que mejor explican la disciplina científica.

La Lingüística Contrastiva compara varios sistemas lingüísticos para describir sus diferencias y semejanzas. Se parte de una ubicación temporal sincrónica y su objeto es la gramática para conocer mejor las estructuras de la lengua objetivo, sus dificultades más notorias en los estudiantes y su influencia en el proceso de aprendizaje. De esta manera, la contrastación lingüística de dos o más lenguas ayuda a detectar problemas en el aprendizaje, para que los profesores y profesoras puedan anticipar posibles dificultades en la enseñanza de una lengua extranjera, planear estrategias didácticas, organizar el material de apoyo y preparar las técnicas metodológicas que le servirán para superar los problemas.

En el modelo de investigación contrastiva hay que considerar un concepto básico: la *Interferencia*, definida por Santos (1992, p.118) como “*el fenómeno que se produce cuando un individuo utiliza en una lengua meta un rasgo fonético, léxico, morfológico o sintáctico característico de su lengua nativa*”. A esta definición agregamos, basados en la experiencia de la enseñanza de las lenguas extranjeras, el hecho de que la interferencia puede darse con lenguas diferentes a la materna. La lingüística contrastiva y, en especial sus estudios investigativos, han sido criticados en la medida en que consideran la interferencia como una fuente de errores cometidos durante el aprendizaje de la lengua objetivo y no consideran todas las posibles razones y causas que producen el error.

2.3 Interferencia Lingüística

Tradicionalmente se ha entendido la *interferencia lingüística* como error, calco, giro lingüístico, que son usos innecesarios o incorrectos

de la lengua objetivo. Domínguez (2001) es una de las autoras que aporta más claridades sobre el tema. Al respecto, ella explica que de todas las posibilidades, lo primero que debemos aclarar es que *interferencia* es el préstamo de un término por *calco estructural* (o término traducido), como por ejemplo: ciencia ficción (science fiction), balompié (football), fin de semana (weekend), jardín infantil (kindergarten), ordenador (ordinateur), entre otros; o por *extranjerismo neutralizado* (término extraído y fonéticamente adaptado) de otras lenguas al idioma objetivo, tales como *pizza* (en italiano), *spinning* y *mouse* (en inglés), *derrière* y *cliché* (en francés), entre muchos otros ejemplos. Esta adopción es la conocida como *neologismo* y corresponde a la creación de nuevas palabras cuando en una lengua faltan designaciones propias, especialmente a nivel tecnológico y cultural.

Para Czochralski (1971), existe una diferencia entre préstamo e interferencia, pues, mientras el préstamo es consciente, diacrónico, aceptado por la comunidad lingüística porque hace parte de la *lengua*, la interferencia es inconsciente, sincrónica, dinámica, se presenta por falta de conocimiento de la lengua y hace parte de la *palabra*. Tanto el préstamo como el calco son fenómenos que podrían tener un status lingüístico propio.

Según Weinreich (1968), fenómenos como el bilingüismo y el cambio de código de hablantes bilingües, se asocian a la interferencia lingüística causada por una desviación producida por las normas de las lenguas, como resultado de su similitud con más de una de ellas. El autor asegura que la interferencia se debe a la incapacidad del hablante bilingüe para distinguir las lenguas. Tal incapacidad, asumida como una *propiedad negativa* de la interferencia, se reconoce por la multiplicidad de eventos comunicativos en los que se mezclan las lenguas extranjeras. Por otro lado, la interferencia podría tener la *propiedad positiva*, puesto que le permite a todo hablante bilingüe adaptar capacidades y competencias lingüísticas en su propósito comunicativo.

Para Flor (1995, p.76), la mezcla del código que realiza el verdadero hablante bilingüe, cuando se comunica con otro bilingüe, es un fenómeno creativo que no implica necesariamente limitación en el uso de cada lengua, sino la posibilidad de mezclarlas por razones afectivas, expresivas o, incluso, críticas, distinto a recurrir a préstamos por

falta de conocimiento de la palabra en el idioma que se habla. La autora asume que la interferencia es igual a la mezcla de códigos, los préstamos y el cambio de código, en donde lo primero (mezcla de códigos) es algo notoriamente positivo, y lo segundo (préstamos) es algo negativo. Clyne (1980) se vale de estos argumentos para distinguir los fenómenos de *interferencia* y *transferencia lingüística*, en donde la primera se relaciona con el carácter negativo y la segunda con el positivo.

Dado que la lengua tiene una función comunicativa que va más allá de las estructuras lingüísticas, no se puede restringir el tratamiento de la interferencia al análisis del préstamo lingüístico; se deben considerar varios factores tales como aspectos sociolingüísticos, comunidad de habla y aspectos pragmáticos, entre los más importantes, fenómenos lingüísticos que explicados a partir de las diferencias culturales de los sujetos hablantes.

2.4 La Interferencia Lingüística en el Proceso de Aprendizaje Simultáneo de las Lenguas Extranjeras

Métodos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, tales como el Directo y el Audio-oral, surgidos de los modelos estructuralista y empirista como oposición al Tradicional, asumen que la adquisición de las lenguas es un proceso mecánico por el cual se forman hábitos, de acuerdo con los principios de la teoría conductista de Skinner (1968). Cuando los empiristas y estructuralistas argumentan que la lengua, más que un sistema de reglas, es un conjunto de hábitos, sostienen que el uso comunicativo de la lengua es espontáneo y que no obedece a un proceso intelectual consciente. En contraposición, los racionalistas exponen que la lengua es básicamente un conjunto de reglas que dan como resultado un proceso creativo de uso del idioma, y que a fuerza de práctica, el uso comunicativo de la lengua se convierte en un proceso automático y que, por lo tanto, los sujetos hablantes ignoran la regla, siempre y cuando no la transgredan. Para los racionalistas, la adquisición del lenguaje debe entenderse como la capacidad de producir y no de reproducir oraciones (Gadre, 2006).

De acuerdo con los estudios contrastivos, los métodos Directo, Audio-oral y sus diversificaciones (Audio-visual y Comunicativo) para el aprendizaje

de las lenguas extranjeras, han insistido en el papel negativo de la lengua materna (L1), dado que interfiere en el proceso de aprendizaje/adquisición de la extranjera. La aparición aquí de la interferencia (transferencia según Chandrasekhar, 1982), se extiende además a la situación multilingüe, en donde es posible encontrar hablantes de varias lenguas extranjeras (L2, L3) que continúan con el aprendizaje de otras (L4). Chandrasekhar (1982, p. 95) ilustra este hecho con el siguiente ejemplo:

“Supongamos que el aprendiz tiene cierto dominio de las lenguas A, B, C, D y E y que, en la actualidad, se halla aprendiendo la lengua F, siendo la A su lengua materna...la lengua del aprendiz percibe enseguida la lengua F —según los principios gestálticos— y organiza lo que está aprendiendo de acuerdo con un patrón definido. Si la nueva lengua tiene mayor semejanza con una de las lenguas que no sea su lengua materna...digamos con la lengua C., entonces el proceso de la transferencia se da de la lengua C...”

Lo anterior significa que la similitud de estructuras lingüísticas (no necesariamente con la lengua materna), favorecen la aparición de la interferencia, la que, según Gadre (2006), es generada más por la lengua vehicular que por la lengua materna en contextos multilingües, entendiéndose por lengua vehicular aquella cuyo uso comunicativo es más permanente.

El hecho de que dos lenguas (L1 y L2 ó L2 y L3) tengan estructuras similares, explica la presencia de la interferencia lingüística. Ahora bien, sus efectos en el aprendizaje pueden tener una connotación positiva, tal como lo había dicho Lado (1973, p.67): *“aquellas estructuras que sean parecidas serán fáciles de aprender porque podrán transferirse y funcionar satisfactoriamente en la lengua extranjera”*. De esta forma, los factores estructurales internos (es decir, de la parte formal de la lengua), indican los aspectos que contienen un nivel de complejidad en el aprendizaje debido a vacíos fonéticos, cambios en las funciones morfélicas, densidad sintáctica e insuficiencia léxica de la lengua objetivo.

Por otro lado, no se puede relegar exclusivamente el tratamiento de la interferencia - dentro de la asimilación de L2 cuando se aprende - al préstamo estructural. También existen factores sociolingüísticos que propician la aparición de la interferencia: actitudes de la comunidad de habla, prestigio de la lengua vehicular, diferencias

culturales, características individuales (psicológicas y físicas) de cada estudiante y el contexto de la comunicación.

En términos pedagógicos, cuando la interferencia es vista como un error, la experiencia ha mostrado que el análisis contrastivo puede ser útil para explicar ciertos errores de los estudiantes y de las estudiantes *a posteriori*, no *a prior*, en el caso de grupos lingüísticamente heterogéneos (nativos de diferentes nacionalidades). En cambio, en el caso de grupos homogéneos, generalmente en situación exolingüe (factores externos a L2), los profesores y profesoras saben bien por experiencia qué tipos de problemas presentan los estudiantes y las estudiantes.

3. Metodología

Para la recolección de la información entrevistamos a 13 profesores y profesoras de diferentes Lenguas Extranjeras (inglés, francés, italiano y alemán) de la Universidad de Caldas de Manizales, Colombia, con el propósito de indagar sobre las posibilidades de interferencia lingüística presentes en sus clases a nivel escritural. Se trató de una entrevista semiestructurada con un interrogante guía: *¿Durante el desarrollo de su clase ha observado que los estudiantes mezclan las lenguas extranjeras en la producción escrita?* En caso afirmativo, los profesores y profesoras debían concretar información referente a la frecuencia, al idioma o idiomas de interferencia y al tipo de unidades lingüísticas.

También aplicamos una encuesta a 50 estudiantes del Programa de Lenguas Modernas de la Universidad de Caldas entre 17 y 24 años de edad quienes cursaban entre primero y octavo semestres. El criterio de selección de la muestra fue que el grupo estudiara simultáneamente tres o cuatro lenguas extranjeras. El objetivo de la encuesta era determinar si los estudiantes y las estudiantes encuestados consideraban que el aprendizaje simultáneo de varias lenguas extranjeras producía interferencia lingüística a nivel escritural. La encuesta consistió en cuatro preguntas esenciales:

- *Cuando está haciendo uso de una lengua extranjera, ¿repentinamente escribe en un idioma diferente al que está estudiando? Si ___ ¿cuál? ___ No ___.*

- *Este fenómeno le sucede: Con frecuencia ___ Ocasionalmente ___*
- *¿Con qué palabras o expresiones comúnmente le sucede este fenómeno?*
- *¿Por qué razón cree que este fenómeno sucede?*

Finalmente, elaboramos y analizamos una serie de escritos auténticos (composiciones en su mayoría), a los que hemos llamado *discursos*, porque tienen unidad textual discursiva. Para efectos del tratamiento y estudio de la interferencia, extrajimos las oraciones y frases afectadas por este fenómeno, las que hemos llamado secuencias (S).

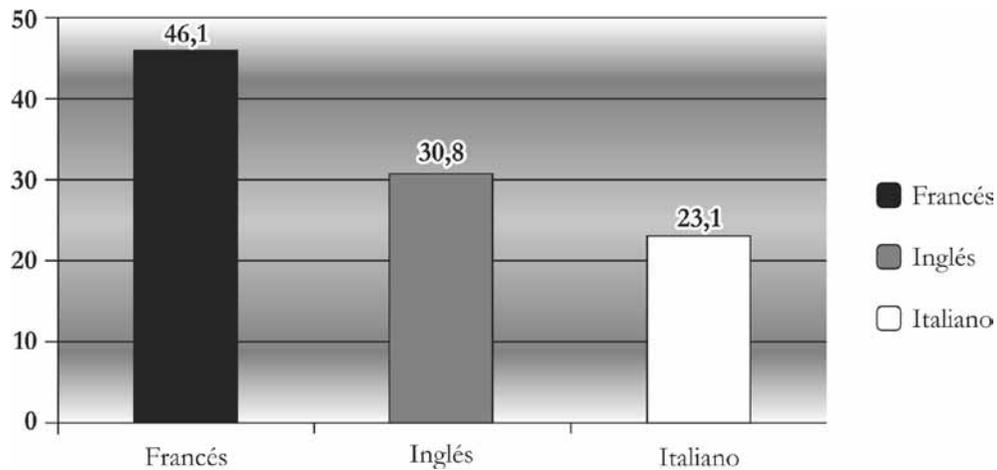
4. Resultados y hallazgos

4.1 Resultados de la entrevista a profesores y profesoras

El 100% de los entrevistados y entrevistadas afirma que durante el desarrollo de sus clases, los sujetos estudiantes mezclan el uso de dos o más lenguas extranjeras. El 30,7% dice que es un fenómeno *frecuente*, el 69,3% que sucede *ocasionalmente*.

El 46,1% ha observado que el idioma que más se cruza en el aprendizaje de otros es el *francés*, el 30,8% piensa que es el *italiano* y el 23,1% que es el *inglés*. El *alemán* no fue mencionado. Estos resultados indican que el fenómeno de la interferencia lingüística efectivamente se presenta en el aula de clase de lengua extranjera de manera significativa, y que el idioma que más interfiere es el *francés*. Las proporciones de esta interferencia, según los sujetos docentes entrevistados, son ilustradas en la siguiente gráfica:

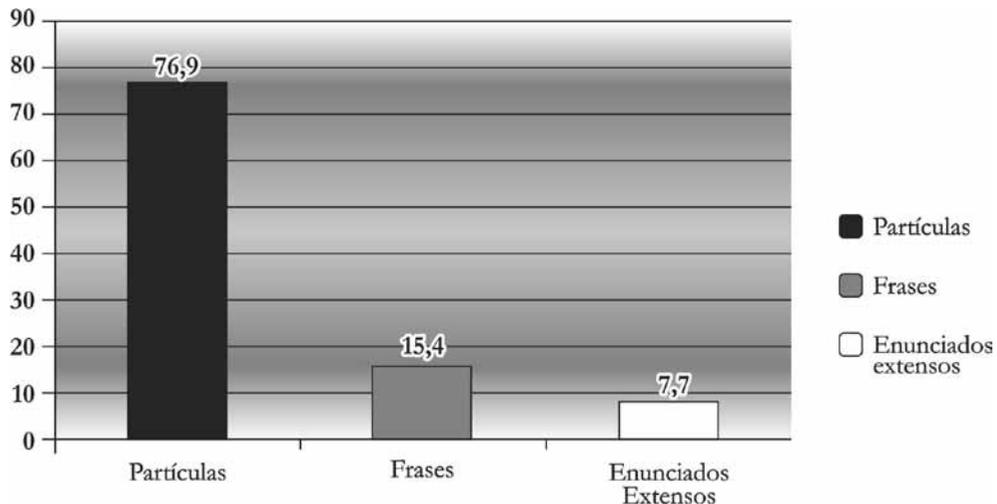
Gráfica 1
Idioma de interferencia



El 76,9% de los sujetos entrevistados ha observado que la interferencia de lenguas extranjeras se da principalmente en *partículas*, el 15,4% en *frases* y

el 7,7% en *enunciados extensos*. Esta información es ilustrada en la siguiente gráfica:

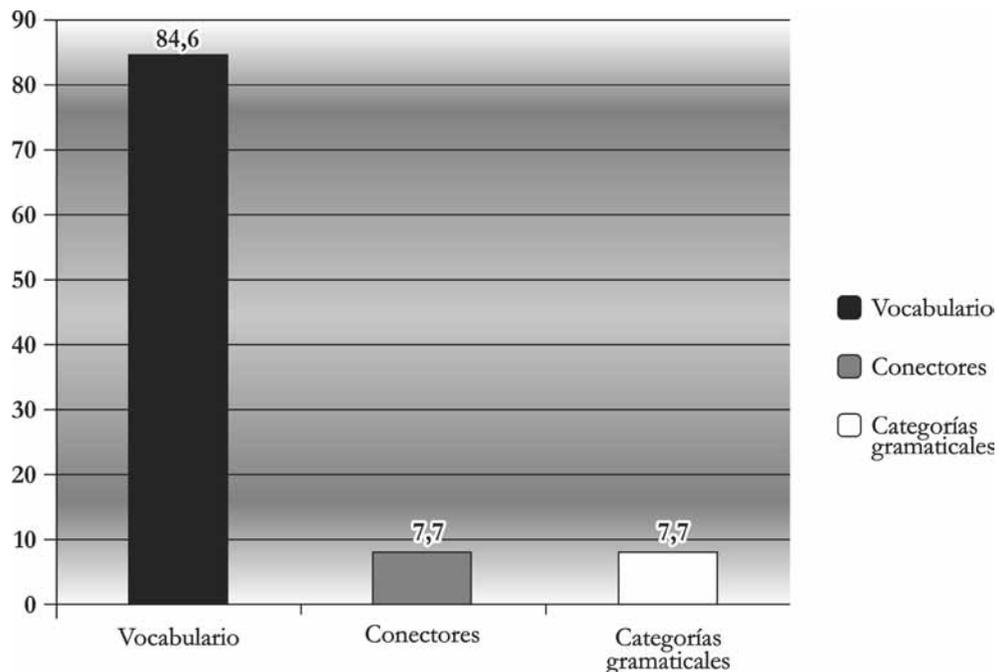
Gráfica 2
Tipo de interferencia lingüística



Según los docentes y las docentes informantes, las partículas que se presentan al mezclar las lenguas extranjeras corresponden en un alto porcentaje a

vocabulario (84,6%), seguido de *conectores* (7,7%), y *categorías gramaticales* (7,7%), como se ilustra en la siguiente gráfica:

Gráfica 3
Tipos de partícula en la interferencia lingüística

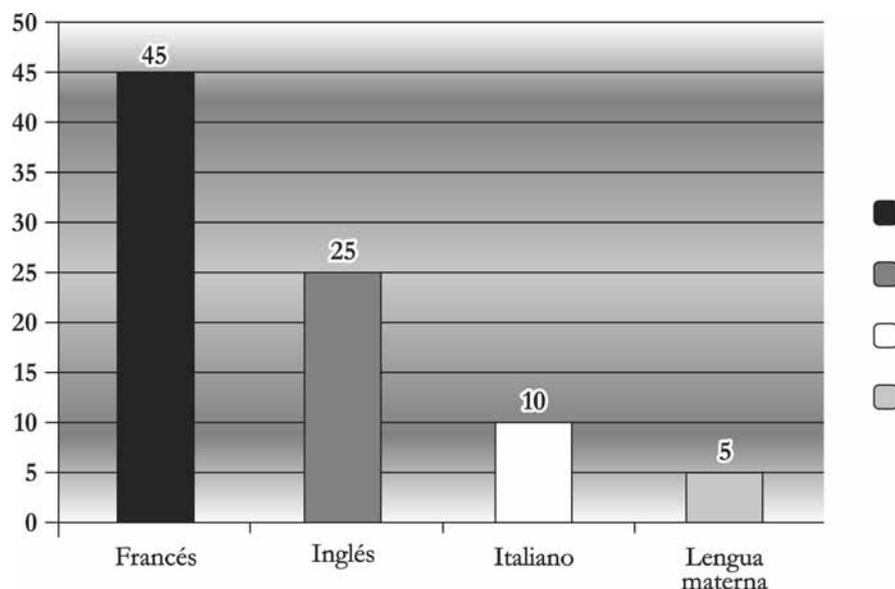


4.2 Resultados de la encuesta a estudiantes

El 85% de la población encuestada manifiesta la presencia de interferencia al usar una lengua extranjera. De esta población, el 70% afirma que el fenómeno se presenta *ocasionalmente*, mientras

el 15% expresa que sucede *frecuentemente*. Para el 45% sucede con el *francés*, para el 25% con el *inglés*, para el 10% con el *italiano* y un 5% recurre a la lengua materna; el *alemán* no fue mencionado. Esta información es ilustrada en el siguiente gráfico:

Gráfica 4
Idioma de interferencia

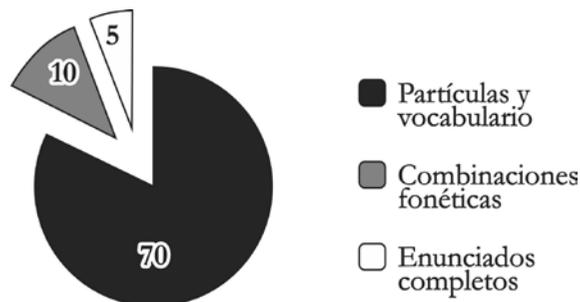


Interferencia lingüística en el aprendizaje simultáneo de varias lenguas extranjeras

La interferencia más común se presenta en *partículas y vocabulario* con un 70%, seguido de *combinaciones fonéticas* con un 10% y *enunciados*

completos con un 5%. La siguiente gráfica representa visualmente estos datos:

Gráfica 5
Tipo de interferencia lingüística



Los estudiantes y las estudiantes atribuyen el fenómeno en un 40% a la *simultaneidad* en el aprendizaje de lenguas extranjeras, y en un 25% a razones como *confusión y conocimiento previo* de una de ellas; para el 20% se debe a *similitud* entre las lenguas.

4.3 Resultados de los análisis de los textos escritos

La muestra global comprendió 20 textos escritos por jóvenes de ambos géneros entre 17 y 24 años de edad, estudiantes de inglés, francés, italiano y alemán como lenguas extranjeras, clasificados en tres niveles de aprendizaje: *básico* (1º y 2º semestres), *intermedio* (3º y 4º semestres), *avanzado* (de 5º a 8º semestres). Los textos del nivel avanzado fueron descartados por cuanto no presentaron interferencia alguna, de tal forma que la muestra final quedó conformada por 13 textos escritos por estudiantes de los niveles principiante e intermedio. El corpus quedó, entonces, constituido por 28 secuencias distribuidas en 13 *discursos*.

El estudio sistemático incluyó cinco elementos centrales: una *descripción* que explica la naturaleza del texto; *eventos de interferencia* que presentan los extractos donde ocurre el fenómeno; *análisis funcional de constituyentes inmediatos* que corresponden a las características morfosintácticas de los segmentos recolectados, con el fin de tipificar las unidades que pueden identificarse por categorías gramaticales afectadas por la interferencia, así como las variaciones formales de las palabras

interferidas; *análisis de unidades sémicas y lexémicas* que muestra las características semánticas de las unidades afectadas por la interferencia, con el fin de establecer correspondencias de los campos de significación en las lenguas involucradas; y *análisis pragmático de la acción discursiva* que interpreta las pretensiones comunicativas en las secuencias oracionales analizadas, según el uso de la lengua.

A continuación presentamos el análisis de tres de las muestras con el fin de ilustrar la forma como llegamos a los hallazgos. Para tal efecto, el texto resaltado en negrilla indica la interferencia específica:

Muestra 1

Discurso 1

A. Descripción:

Examen de italiano de nivel intermedio en el cual se formulan unas preguntas que implican la lectura previa de una fábula.

B. Eventos de interferencia:

S₁: *L'ucello e **le** pesce*

S₂: *L'ucello criticava tutto il tempo **le** pesce per non uscire dell'acqua...*

S₃: *e **le** pesce l'ucello perchè sempre era...*

S₄: *L'ucello ha deciso che se **le** pesce era nell' acqua era perchè **le** piaceva...*

S₃: *Arturo ha fatto riflessione agli animals dell' arca per finire con la guerra.*

C. Análisis funcional de constituyentes inmediatos:

S₁: Enunciación compuesta de determinante, nombre, conjunción, *interferencia* y nombre. Desde el punto de vista de la estructura sintáctica, la enunciación está bien construida, presenta como interferencia el uso de código lingüístico diferente: mientras que el discurso está en italiano, el sujeto estudiante de esta lengua utiliza una partícula en francés de categoría determinante —artículo—. Para que S₁ sea adecuada y comparta el mismo código, el aparte “le pesce” debe corregirse por “il pesce”.

- Diagnóstico: Interferencia en el artículo definido masculino francés (le) en lugar de italiano (il).

- Función Sintáctica: Adecuada.

S₂, S₃ y S₄: presentan la misma situación de S₁ y en las mismas circunstancias.

- Diagnóstico: Frecuencia marcada del uso equivocado de artículos. Es importante aclarar que este estudiante de la lengua italiana, en otras ocasiones como S₂ “il tempo” y en otros apartes del examen (il ragno, il lavoro), demuestra hacer uso adecuado de los artículos definidos masculinos en italiano. Este hecho puede explicarse de la siguiente manera: el sujeto estudiante conoce el uso adecuado de la regla gramatical para el determinante. Sin embargo, puede tener confusión en los casos en los que el sustantivo, al pluralizarse, exija una variación de artículos.

- Función sintáctica: Adecuada.

S₅: Enunciación construida por nombre, verbo, verboide, artículo, *interferencia*, artículo contraído, nombre, preposición, verboide, preposición, artículo y nombre. La constitución de elementos estructurales es adecuada. La interferencia “animals” está representada por un nombre en inglés. Para que S₅ sea adecuada y corresponda al código, el sujeto estudiante debió emplear el término “animali”.

- Diagnóstico: Interferencia en el nombre plural en inglés en lugar de italiano.

- Función sintáctica: adecuada.

D. Análisis de unidades sémicas y lexémicas:

S₁, S₂, S₃ y S₄: Los rasgos distintivos utilizados en la recurrencia (cuatro ocasiones) indican que el sujeto estudiante de la lengua, en su sistema conceptual, asume el uso adecuado funcionalmente pero en código inadecuado, como rasgos definidos a nivel estructural y de contenido léxico pertinente. Esto es, sabe qué es un determinante y sabe que éste permite indicar el género y número del sustantivo “pez” (pesce) y que adicionalmente se trata de un pez en particular.

S₅: La interferencia, funcionalmente bien empleada pero con código inadecuado, demuestra que el sujeto estudiante de la lengua, en su sistema conceptual reconoce adecuadamente el distintivo semántico mínimo: ser viviente que se mueve voluntariamente o por instinto y que siente (según acepción de la Real Academia de la Lengua Española -RAE-, 2001) y que para efectos del uso semántico corresponde al contenido del control de lectura en Italiano. Estas unidades sémicas son compartidas en ambos códigos (italiano e inglés).

E. Análisis pragmático de la acción discursiva:

S₁, S₂, S₃ y S₄: La interferencia determinada por el artículo definido en código inadecuado y que acompaña al sustantivo, implica que el nombre “pez” corresponde a un personaje de fábula que además es un actante o juega un rol principal en la historia y, en estas condiciones, es utilizado por el sujeto estudiante de la lengua. Es decir, hace referencia al pez, dándole un lugar importante dentro del discurso. En estas cuatro secuencias, el determinante “il” (en italiano) remplazado incorrectamente por “le” (en Francés), asigna el nombre de manera particular o concreta a un personaje con funciones específicas dentro del texto y por lo tanto dentro del discurso.

En el caso de S₅, la interferencia “animals” del inglés, que en el código adecuado debió ser “animal” en italiano, asume más características animadas, puesto que el contexto del discurso nos dice que esos animales tienen la capacidad de reflexionar, que participan de una guerra y que tienen la capacidad de terminarla. Adicionalmente, interactúan comunicativamente con seres humanos,

como es el caso de Arturo cuando hace reflexionar a los animales del arca con una intención determinada, que es la de lograr que los animales acaben con la guerra.

Muestra 2

Discurso 4

A. Descripción:

Evaluación de Inglés de nivel intermedio consistente en completar enunciados y contestar algunas preguntas acerca de las vacaciones ideales para cada uno de los sujetos estudiantes.

B. Eventos de interferencia:

S₁₀: *My ideal vacation is in Cartagena in the **plage**, take a sun, swimming.*

C. Análisis funcional de constituyentes inmediatos:

La enunciación está compuesta por: adjetivo posesivo, adjetivo calificativo, sustantivo, verbo, preposición, sustantivo, preposición, artículo definido, *interferencia*, verbo, artículo indefinido, sustantivo y verbo. Estructuralmente presente dos inconsistencias al finalizar la oración: un imperativo en lugar de un verboide del tipo gerundio, situación que la sintaxis inglesa no permite; y una falta ortográfica en el último término de la enunciación. La interferencia está representada por el término “*plage*” en francés, en lugar de “*beach*” en inglés.

- Diagnóstico: Interferencia en el nombre playa que en francés es “*plage*”, en lugar del inglés “*beach*”.
- Función sintáctica: Adecuada por la función sustantiva, pero inadecuada por la pérdida de coherencia en la estructura completa.

D. Análisis de unidades sémicas y lexémicas:

S₁₀, vista particularmente desde el elemento interferido, muestra que el sujeto estudiante de la lengua inglesa, relaciona significativamente de forma adecuada el nombre de “*playa*”, identificando como semas: extensión llana cubierta de arena a orillas del mar o río; término que comparte las mismas distinciones conceptuales en inglés y en francés.

E. Análisis pragmático de la acción discursiva:

La enunciación obedece a la pregunta en inglés “*what is your ideal vacation like?*”, en español “*¿cómo son sus vacaciones ideales?*”. El par adyacente es completado de acuerdo con la intención comunicativa del evento discursivo, según el contexto. La actividad evaluativa permite establecer que el sujeto estudiante comprende la interrogación y da la respuesta esperada por el sujeto evaluador. S₁₀ estaría completamente adecuada si el sujeto estudiante de la lengua inglesa hubiera utilizado el mismo código de enunciación; el hecho de utilizar la palabra clave del discurso en idioma diferente al inglés, hace que su respuesta sea un acto de escritura infortunado, por no compartir las condiciones esperadas de su elaboración y así dar propuesta al ejercicio evaluativo. La respuesta: “*my ideal vacation is in Cartagena in the plage, take a sun*”, que equivale a: “*en Cartagena en la playa, tome un sol*”, no obedece cohesivamente a las reglas estructurales que permitan de manera coherente asumir el discurso como: “*en Cartagena, en la playa, tomando el sol*”.

Muestra 3

Discurso 5

A. Descripción:

Evaluación de inglés de nivel básico consistente en completar enunciados y contestar preguntas relacionadas con la descripción de personas, lugares y el clima.

B. Eventos de interferencia:

S₁₁: *The weather in Manizales is cold, rain all the time **et** rarely there are a hot days.*

C. Análisis funcional de constituyentes inmediatos:

La enunciación está compuesta por: artículo definido, nombre, preposición, nombre verbo, adjetivo, sustantivo (incorrecto), adjetivo, artículo, nombre, *interferencia*, adverbio, verbo, artículo indefinido (incorrecto), adjetivo, nombre.

Esta estructura presenta varios errores: el uso de un nombre “*rain*”, en lugar del adjetivo “*rainy*”. Posteriormente, la enunciación presenta

un elemento de interferencia con función de conjunción en código diferente: en lugar de “and” en inglés, el sujeto estudiante utilizó “et” en francés. Aunque en código diferente, la partícula conjuntiva cumple un propósito ilativo. Para finalizar, el sujeto estudiante utiliza en su enunciación el artículo indefinido “a” en una estructura que no lo requiere: él expresa: “a hot days” en lugar de “hot days”, lo que es inconsistente en la sintaxis inglesa.

- Diagnóstico: Interferencia en la conjunción en francés “et” en lugar de “and” en inglés.
- Función sintáctica: Adecuada por la función que cumple la conjunción ilativa. Inadecuada por impropiedad morfológica que da lugar a la categoría gramatical correspondiente y también por el uso innecesario del artículo indefinido.

D. Análisis de unidades sémicas y lexémicas:

El rasgo distintivo que le da la función conectora a la partícula “et”, indica que el sujeto estudiante tiene claro, desde el punto de vista funcional, el propósito de la partícula que debe emplear. La pérdida de coherencia que allí se presenta se debe al cambio de código que el sujeto estudiante utilizó en la enunciación.

E. Análisis pragmático de la acción discursiva:

S₁₁ es el par adyacente de la pregunta “what is the weather in Manizales like?”, equivalente a: “¿cómo es el clima de Manizales?”, a lo que el sujeto estudiante responde que “Manizales es frío, lluvia todo el tiempo y raramente hay un días calurosos”. Como puede observarse en la respuesta, la intención del sujeto estudiante de la lengua inglesa va en torno a contestar que la ciudad de Manizales es fría, lluviosa todo el tiempo y que rara vez hay días calurosos. La inconsistencia en el acto de escritura se debe a la falta de cohesión de la enunciación, lo que hace que pierda coherencia. De esta manera el deseo de comunicar es fallido, aunque su respuesta permita deducir el significado del par adyacente. La partícula interferida “et” es el mayor impedimento para que la enunciación sea transparente y tenga significado.

Discurso 7

A. Descripción:

Actividad de escritura en francés, nivel principiante. Ejercicio en el cual se proponen cinco personajes para escoger dos y describirlos físicamente y según sus rasgos de personalidad.

B. Eventos de interferencia:

S₁₄: *Roméo is Belle et haut.*

S₁₅: *Il adore il chocolat et café.*

S₁₆: *Juliette is une joli femme.*

C. Análisis funcional de constituyentes inmediatos:

S₁₄ se compone de nombre, *Interferencia*, adjetivo, conjunción y adjetivo. Estructuralmente presenta las siguientes inconsistencias esta secuencia: El primer fallo corresponde al verbo en inglés “is” en lugar de “est” en francés. Aunque desde el punto de vista de la función gramatical, el sujeto estudiante de la lengua francesa demuestra tener claridad sobre la cúpula que utiliza, el hecho de cambiar de código hace de S₁₄ un evento incoherente. Luego, encontramos otra inconsistencia en el empleo del adjetivo por carencia de concordancia, puesto que siendo Romeo un nombre masculino, la característica que se le atribuye debe igualmente ser masculina “bello”, en francés “beau”. S₁₄ finaliza con un agregado calificativo que la lengua francesa no admite en la forma en que el sujeto estudiante lo expresa: “haut”; para indicar como adjetivo que Romeo es alto, el término adecuado debe ser “grand” (atributo para seres humanos o animados) y no “haut” (empleado para seres inanimados como edificios, casas, montañas, etc.).

- Diagnóstico: Interferencia en el verbo copulativo flexionado en la tercera persona del singular en inglés “is”, en lugar de “est” en francés.

- Función sintáctica: Inadecuada. Aplicación incorrecta de género en adjetivo y del término atributivo. Para que S₁₄ sea adecuada debe ir: “Roméo est beau et grand”.

S₁₅ está compuesta por pronombre, sujeto, verbo, *interferencia*, nombre, conjunción y nombre. Esta secuencia indica que el sujeto

estudiante de la lengua recurre al italiano para dar función determinante a un artículo definido que debe ir en francés. Funcionalmente reconoce el papel de la partícula en la secuencia, pero con código equivocado. Adicionalmente S₁₅ contiene una inconsistencia estructural porque el francés exige la designación de un terminante para el nombre en este tipo de enunciaciones; es decir, indicar que a él le gusta el chocolate y el café, requiere agregar y *el café* para que S₁₅ sea adecuada. La omisión del artículo que debe acompañar al café, hace que S₁₅ esté incompleta e impropia, aunque no necesariamente incoherente.

- Diagnóstico: Interferencia en el artículo definido masculino en italiano “*il*”, en lugar de “*le*” en francés.

- Función sintáctica: Adecuada por la categoría de la interferencia. Inadecuada al finalizar la secuencia por omisión del determinante.

S₃ se compone de: nombre, *inteferencia*, artículo indefinido, adjetivo y nombre. Al igual que S₁₅, la estructura es inadecuada básicamente por dos fallos: el primero, uso de un verbo copulativo en código diferente “*is*” en inglés por “*es*” en francés. El segundo, error morfológico que da lugar a inconcordancia en el adjetivo atributivo para mujer. El sujeto estudiante indica que *elle est beau*, equivalente a *ella es bonito*, lo que conlleva a una cohesión irregular con repercusiones en la coherencia. Para que S₁₆ sea adecuada estructuralmente, debió expresarse: “*Juliette est une jolie femme*”.

- Diagnóstico: Interferencia en el verbo flexionado en la tercera persona del singular con función copulativa expresado en inglés “*is*”, en lugar del francés “*es*”.

- Función sintáctica: adecuada para el verbo interferido por su función conectora. Inadecuada en la estructura por aplicación morfológica incorrecta del adjetivo calificativo “*bonito*” por “*bonita*”.

D. Análisis de unidades sémicas y lexémicas:

S₁₄ y S₁₆ comparten las mismas características. En el caso de la interferencia en la función del verbo copulativo que indica un atributo, el sujeto estudiante demuestra que dentro del sistema conceptual de relaciones lógicas, la conexión que

debe haber entre los nombres Romeo y Julieta y sus atributos *bello y bonita*, requieren una unión que no propiamente tenga un contenido significativo, sino que indique el atributo del sujeto. En este caso el verbo “*is*” del inglés, y “*es*” del francés, aunque en código equivocado, cumple los requisitos que permiten estructurar S₁₄ y S₁₅. De esta forma la flexión del “*ser*” cumple con los rasgos distintivos del sema: estado de calidad, la condición actual de Romeo y de Julieta; y de cualidad, *bello* para Romeo y *bonita* para Julieta.

En el caso de S₁₅, el sujeto estudiante emplea una categoría gramatical que en francés y en italiano permiten determinar el nombre ubicado en el rema de la secuencia expresada por el sujeto estudiante de la lengua francesa.

E. Análisis pragmático de la acción discursiva:

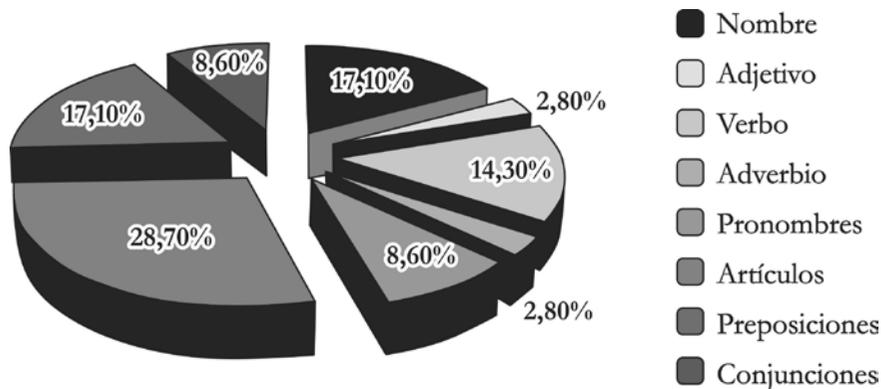
S₁₄, aunque estructuralmente presenta inconsistencias, permite sospechar la intención comunicativa del sujeto estudiante del francés. A pesar de que la interferencia de códigos inhabilita la adecuación de la secuencia, podemos notar que el acto de escritura quiere expresar: “Romeo es bello y alto”, esto desde el punto de vista del propósito de la comunicación escrita; caso complejo si se intenta buscar este sentido partiendo de la lengua de origen. Obviamente, este tipo de apreciaciones podrían clara y ampliamente categorizarse si el sujeto escribiente de la enunciación hubiera empleado el código adecuado. Situación similar se observa en S₁₆ puesto que comparte las mismas características y el mismo propósito comunicativo.

Para el caso de S₁₅, lo que el sujeto escribiente quiere comunicar, es que a Romeo *le gusta el chocolate* y también *el café*. A pesar de que estructuralmente la interferencia (bajo la forma de artículo definido masculino, en italiano “*il*”, o en francés “*le*”) cumple una función sintáctica determinante, en realidad la acción discursiva indica que esta partícula cumple un papel indeterminante: cuando el sujeto estudiante dice que a Romeo le gusta el chocolate y el café, no está precisando un tipo específico de chocolate o de café; lo que está haciendo en realidad, es informando que a él le gusta en general el chocolate y en general el café, o su aserción simplemente es que entre las bebidas que le gustan está el chocolate y el café. De cualquier forma, francés o italiano, la intención comunicativa es clara. No por ello, el acto de escritura está correcto.

De acuerdo con los análisis realizados a los 13 discursos de la muestra, presentamos a continuación los hallazgos más relevantes, teniendo en cuenta que los porcentajes se calcularon sobre el número total de interferencias (35) manifestadas en las 28 secuencias analizadas.

En primer lugar, el 28,7% de interferencias se encontraron en la categoría de *artículo*, seguido del *nombre* con un 17,1%, *verbo* con un 14,3%, *preposición* con un 8,6%, *conjunción* con un 8,6%, *pronombre* con un 8,6%, cada una, y finalmente adjetivos y adverbios con un 2,9% de frecuencia cada uno. Ilustramos esta información en la siguiente gráfica:

Gráfica 9
Tipos de interferencia

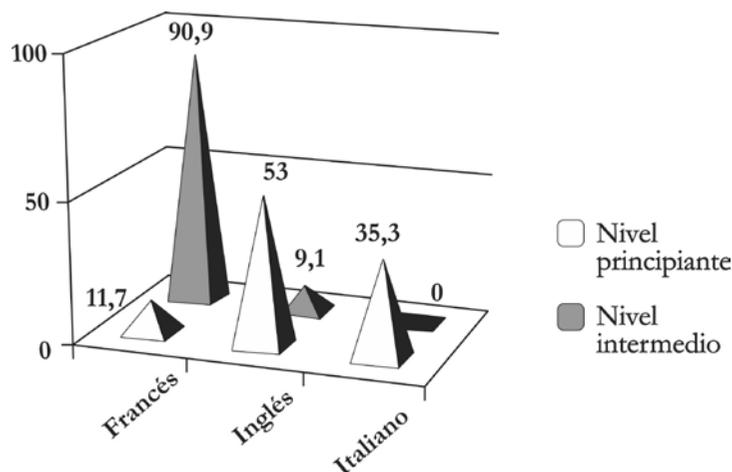


El 71,4% de la interferencia presentada, cumple una función sintáctica adecuada, puesto que, sin importar las lenguas usadas, los estudiantes y las estudiantes le asignan la función correspondiente según las estructuras.

La interferencia se manifiesta según el nivel de formación de los sujetos estudiantes: para los *principiantes*, la lengua que más interfiere en el

aprendizaje de otras lenguas extranjeras es el *inglés* con el 53%, seguido del italiano con un 35,3% y luego el *francés* con un 11,7%. Para los estudiantes y las estudiantes de nivel *intermedio*, el idioma que más interfiere en el aprendizaje de otras lenguas extranjeras es el *francés* con un 90,9%, seguido del *inglés* con un 9,1%. La siguiente gráfica ilustra claramente estas proporciones:

Gráfica 10

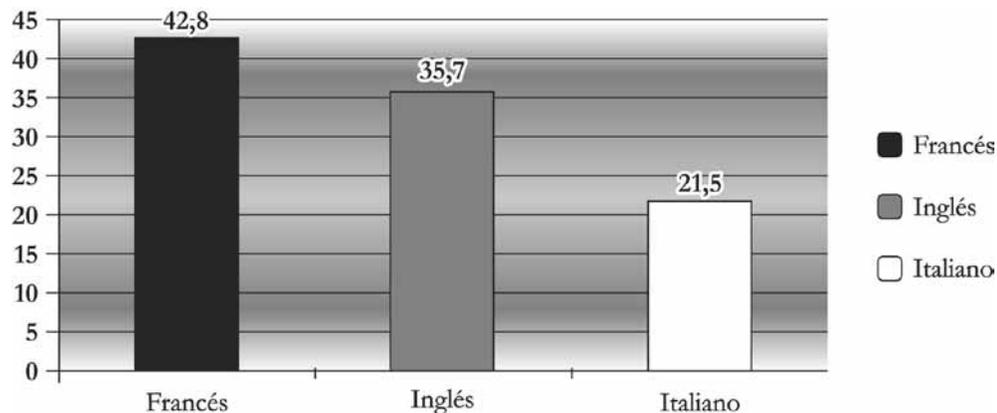


Interferencia lingüística en el aprendizaje simultáneo de varias lenguas extranjeras

En general, el idioma que más interfiere en el uso de otras lenguas extranjeras es el *francés* con un 42,8%, seguido del *inglés* con un 35,7%, luego el *italiano* con el 21,5%. No hay registros

de interferencia en alemán. Estos porcentajes corresponden a las proporciones del total de secuencias, como muestra el siguiente gráfico:

Gráfica 11



5. Conclusiones

En primera instancia, este estudio evidencia que las similitudes fonéticas, morfológicas y semánticas entre varios idiomas provocan interferencia lingüística durante su aprendizaje simultáneo. Este hecho puede ocurrir porque quienes los aprenden, estratégicamente hacen analogías y asociaciones entre L1 y L2, como lo expresan los mismos sujetos estudiantes participantes en el estudio.

Esta interferencia se presenta a un nivel más complejo entre L2, L3, e incluso L4, dado que tienen equivalencias estructurales y que cumplen con las reglas de las lenguas, como se aprecia en los *Discursos* 1, 2 y 6. Por consiguiente, no se puede considerar la interferencia como un error porque los términos interfirientes cumplen morfológica, semántica y pragmáticamente una función adecuada, a pesar de usar códigos distintos. Aquí valdría la pena revisar los conceptos de *transferencia* e *interferencia*, puesto que en este estudio cuestionamos el supuesto carácter negativo de la interferencia.

En segundo lugar, *el método* juega un papel preponderante en la aparición de la interferencia. En nuestro caso particular, las lenguas que interfieren son el inglés, el francés y el italiano, cuyo método de enseñanza es de *enfoque comunicativo*, mientras que la clase de alemán ha sido tradicionalmente

enseñada con el método gramatical, razón por la cual, concluimos, no interfiere en el aprendizaje de otras lenguas extranjeras. Este hecho nuevamente nos lleva a reflexionar sobre las propiedades positiva y negativa de la interferencia lingüística, pues mientras en las tres primeras lenguas los estudiantes y las estudiantes desarrollan las dos competencias —comunicativa y lingüística—, en alemán se enfocan especialmente en la segunda.

Así mismo, el estudio comprueba la teoría de que la interferencia se presenta por la *influencia de una lengua vehicular* y no por el conocimiento más profundo de alguna de ellas. En el caso que nos convoca, los sujetos estudiantes del Programa de Lenguas Modernas estudiaban hasta cuarto semestre los cuatro idiomas citados, y a partir del quinto optaban por una de ellas. En este estudio observamos que quizás esta es la razón por la cual los estudiantes y las estudiantes del nivel avanzado no presentaron registros de interferencia; es decir, que el carácter vehicular es eliminado en virtud del uso exclusivo de una lengua extranjera.

Los procesos escriturales obedecen netamente al aprendizaje y no a la adquisición. Estos varían de acuerdo con las condiciones de formación tanto en la lengua materna como en las lenguas extranjeras. Así, en L1 el aprendizaje de la escritura y la lectura se da posterior a la adquisición del lenguaje, mientras que en lenguas extranjeras que se aprenden simultáneamente, el aprendizaje de

todas las habilidades del lenguaje es simultáneo, lo que propicia un ambiente favorable para la interferencia.

Queda abierta la sospecha de la influencia de la intensidad horaria para el estudio simultáneo de L2, L3, L4, dado que en el caso analizado parece no tener relación con la interferencia: italiano y alemán tenían una intensidad horaria semanal de 4 horas, contra 8 horas de inglés y francés; no obstante, el alemán no presenta interferencia mientras el italiano sí, aunque aquí también puede volver a jugar el método de enseñanza.

De acuerdo con la teoría chomskiana, en lo relativo a la adquisición de la lengua debemos aceptar que el proceso de adquisición requiere de un contacto permanente con el idioma objetivo, en circunstancias de permanencia como comunidad de habla. Para el caso de los procesos desarrollados en comunidades como la nuestra, en la que se aprenden otros idiomas en un contexto extranjero, la adquisición de las lenguas extranjeras no puede asumirse como proceso propio y exclusivo en el aula de clase. La exposición a un idioma exige la interacción comunicativa constante, es decir, inmersión en el idioma; condiciones difíciles de propiciar porque el contacto con las lenguas que se aprenden está restringido a espacios muy cerrados, como el aula de clase.

En estos términos, los procesos de aprendizaje propuestos por los diferentes métodos didácticos para la enseñanza de las lenguas, forzosamente tendrán su enfoque en la forma estructural de los idiomas que se aprenden. En este sentido, la labor docente será siempre (para nuestro caso) un proceso de enseñanza-aprendizaje, y no de adquisición. Por consiguiente, dado que el proceso de aprendizaje de L2, L3., L4, etc., se concibe en torno a la forma, las estructuras lingüísticas serán siempre comparadas, de forma consciente o inconsciente, y por lo tanto susceptibles de interferencia.

Finalmente, consideramos que el mayor aporte de esta investigación son las asunciones acerca de los efectos de la simultaneidad en el aprendizaje de varias lenguas extranjeras, puesto que surgieron propiamente de este trabajo, con alguna contribución conceptual —por cierto escasa— sobre el tema específico. La mayoría de trabajos se refieren al aprendizaje y adquisición de L2 con relación a L1, pero el estudio simultáneo

de L2, L3 y L4 es incipiente. Así que el campo permanece abierto para futuros estudios de esta naturaleza no sólo a nivel escritural sino oral.

Lista de Referencias

- Chandrasekhar, A. (1982). Base Language. En: Kelkar, A. proceedings of the fourth all India Conference of Linguistics. Agra Kendriya Hindi Sansthan, pp. 85-102.
- Chomsky, N. (1965). Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, MA: MIT Press.
- Clyne, M. (1980). Sprachkonatkt/Mehrsprachigkeit. En: H. P. Althaus, H. Henne, H. E. Wiegand (Eds.): Tubinga: Lexikon der germanistischen Linguistik, pp. 641-646.
- Czochralski, J. (1971). Zur sprachlichen interferenz. Linguistics, an international Review 67, pp. 5-25.
- Domínguez, M. (2001). Entorno al concepto de interferencia. Universidad Santiago de Compostela. Recuperado en junio 5 de 2009, de: <http://www.ucm.es/info/circulo/no5/dominguez.htm>
- Flor, A. (1995). La enseñanza bilingüe a la población hispánica de los Estados Unidos. En: M. Siguán (Coord.): Enseñanza en dos lenguas y resultados escolares. Barcelona: ICE.
- Gadre, V. (2006). La lingüística contrastiva y la enseñanza de un idioma extranjero. En: Actas del XXXV simposio internacional de la Sociedad Española de Lingüística. (Ed.) Milka Villayandre Ll. Universidad de León, Departamento de filología hispánica y clásica.
- Lado, R. (1973). *Lingüística contrastiva, lengua y culturas*. Madrid: Ediciones Alcal, Colección Romania.
- Maclean, P. & Guyot, R. (1990). Les trois cerveaux de l'homme. Paris: Lafont.
- Py, B. (1994). Linguistique de l'acquisition des langues étrangères : naissance et développement d'une problématique. En: Coste, D. Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues. Paris: Crédif-Hatier.
- Real Academia de la Lengua Española (2003). Diccionario de la Lengua Española. 22a. edición. Madrid: Real Academia de la Lengua Española.

Interferencia lingüística en el aprendizaje simultáneo de varias lenguas extranjeras

- Santos, I. (1993). Análisis contrastivo, análisis de errores e interlingua en el marco de la lingüística contrastiva. Barcelona: Síntesis.
- Skinner, B. (1968). *The Technology of Teaching*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Sperry, R. (1982). Science and moral priority: merging mind, brain and human values. *Convergence*. New York: Columbia University Press.
- Thierner, E. (1980), La interferencia interna-fuente de error en el aprendizaje del idioma, en M. Horányi (ed.), *Actas del Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español*. Budapest: Akadémiai, pp. 299-312.
- Tibor, B. (1998). La enseñanza del español en Hungría: problemas de interferencia lingüística. En: F. Moreno, M. Gil, & K. Alonso (Eds.): *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro*. Actas del VIII Congreso Internacional de Asele. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares, pp. 159-165.
- Weinreich, U. (1968). *Languages in contact*. Paris: La Haya.