

Errores léxicos en la interlengua de aprendientes de L2. Un estudio contrastivo italiano y español

Inmaculada Barbasán Ortuño¹

Recibido: 20 de julio de 2020 / Modificado: 30 de marzo de 2021 / Aceptado: 2 de abril de 2021

Resumen. Este estudio tiene como objetivo el análisis de errores léxicos en la expresión escrita de los discentes que aprenden lenguas afines, en concreto el español por parte de aprendientes itálofonos y el italiano por parte de aprendientes hispanófonos. La investigación se aborda desde una perspectiva lingüística de carácter contrastivo que tiene como referencias principales, por un lado, el enfoque del Análisis de Errores y la hipótesis de la Interlengua y, por otro, diferentes estudios contrastivos clásicos y modernos tanto de lenguas afines como no afines. A continuación, ofrecemos una propuesta de clasificación de errores léxicos, basada en la adaptación de modelos ya existentes, que nos ayuda a establecer su naturaleza según dos criterios interrelacionados: en primer lugar, si son interlingüísticos o intralingüísticos y, en segundo término, si son de forma o de significado. Para concluir, ofrecemos el cómputo estadístico de resultados, que señala que, por una parte, en ambos grupos el porcentaje de errores interlingüísticos es superior al de intralingüísticos y, por otra, el porcentaje de errores de forma es superior al de significado. La interpretación de estos datos nos muestra indicios de la existencia de patrones comunes en el aprendizaje de ambas lenguas afines.

Palabras clave: error léxico, interlengua, análisis contrastivo, análisis de errores, lenguas afines.

[en] Lexical errors in learners' interlanguage. An Italian/Spanish contrastive study

Abstract. The objective of this study is to analyse lexical errors in the written production of students who learn related languages, specifically Italian-speaking students who learn Spanish and Spanish-speaking students who learn Italian. The research is approached from a contrastive linguistic perspective. Its main references are, on the one hand, the Error Analysis approach and the Interlanguage hypothesis and, on the other hand, several classic and modern contrastive studies of both related and non-related languages. Afterwards, a proposal to classify lexical errors based on the adaptation of existing models will be offered, which helps us to establish its nature according to two interrelated criteria. First, if they are interlinguistic or intralinguistic errors and, secondly, if they are formal errors or meaning errors. To conclude, the statistical computation of results will be shown, which reveals, on the one hand, that the percentage of interlinguistic errors is higher than that of the intralinguistic errors in both groups and, on the other hand, that the percentage of formal errors is greater than that of the meaning errors. The interpretation of this data stands as evidence for the existence of common patterns in the learning of both related languages.

Keywords: lexical error, interlanguage, contrastive analysis, error analysis, related languages.

Índice: 1. Introducción 2. Marco teórico 2.1. Fundamentos teóricos: corrientes lingüísticas 2.2. Fundamentos teóricos: estudios contrastivos italiano-español 3. Marco metodológico 3.1. Participantes/

¹ Universitat Politècnica de València, Departamento de Lingüística Aplicada, Camí de Vera s/n, 46022 València. E-mail: inbaror@upvnet.upv.es

Corpus 3.2. Diseño de investigación, materiales y procedimiento 3.2.1 Fuentes para la sistematización de errores léxicos 3.2.2 Clasificación de errores léxicos 4. Resultados y discusión 4.1. Errores léxicos interlingüísticos e intralingüísticos 4.2. Errores léxicos de forma y de significado 4.2.1. Composición de errores léxicos de forma 4.2.2. Composición de los errores léxicos de significado 5. Conclusiones.

Cómo citar: Barbasán Ortuño, I. (2021): «Errores léxicos en la interlengua de aprendientes de L2. Un estudio contrastivo italiano y español», *Cuadernos de Filología Italiana*, 28, pp. 45-71

1. Introducción

A lo largo de la historia de la lingüística, el error en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE) ha sido considerado desde diferentes métodos y enfoques teóricos como un fracaso del aprendiente que había que evitar a toda costa en pos de la corrección formal. Sin embargo, desde los años sesenta del siglo XX las aportaciones de la didáctica cambiaron el paradigma, haciendo que el error pasara de ser considerado intolerable a despenalizarse y a ser valorado positivamente como un mecanismo interno necesario para el aprendizaje que, además, es propio de la creatividad del individuo (Barbasán 2017).

En este sentido, observamos el error como una oportunidad para desarrollar el conocimiento de una L2, que permite superar las carencias de los aprendientes, inmersos en los estadios de interlengua. Por ello, consideramos su sistematización como un recurso de enorme utilidad para identificar su origen y establecer relaciones entre los tipos de hablantes y las incorrecciones que cometen en sus actos de comunicación.

Estamos de acuerdo con Agustín-Llach (2018: 13) en que actualmente se tiende a considerar que «la lengua es más bien cuestión de léxico o de gramática lexicalizada que de un conjunto de reglas gramaticales que se materializan gracias al léxico», por lo que consideramos esencial profundizar en su estudio. Coincidimos con Agustín-Llach (2011) en la consideración del error léxico como una desviación en la forma o en el significado de una palabra léxica en la lengua meta. Este trabajo, por tanto, tiene como objetivo el análisis de errores léxicos en la expresión escrita de los discentes que aprenden lenguas afines, en concreto el español por parte de aprendientes itálofonos y el italiano por parte de aprendientes hispanófonos. La investigación se aborda desde una perspectiva lingüística de carácter contrastivo. Sin embargo, su consecución presenta dos escollos principales: por una parte, el reducido número de estudios contrastivos italiano-español centrados en los aspectos lexicales y, por otra, la dificultad de la sistematización del léxico.

En cuanto a la escasez de estudios contrastivos italiano-español, la mayoría de trabajos publicados hasta la fecha responden a argumentos gramaticales. Los estudios relacionados con el léxico, sin embargo, suelen centrarse en la fraseología y los falsos amigos (Calvi, 2004, 2008; Ceruti, 2009; Ainciburu, 2017). Al margen de estos dos argumentos, las aportaciones se reducen a trabajos puntuales de investigadores como Muñiz Muñiz (1985), Ambroso (2001), Calvi (2004), Atzori (2006), Gouverneur (2008), Tolu (2012) o Bailini (2016, 2018).

En lo que respecta a la dificultad de sistematización del léxico, han sido numerosos los investigadores que han reflexionado en torno a esta cuestión dando cuenta de su complejidad y abordándola desde perspectivas diferentes (Santos Maldona-

do 2003; Marangon 2011; Palapanidi 2018). Estamos de acuerdo con Luque Durán (2004) en que no disponemos todavía de una metodología para el estudio contrastivo del léxico comparable a la que existe para las investigaciones fonológicas, morfológicas y sintácticas, carencia que puede deberse en gran parte a la dificultad de catalogar este tipo de error como objeto de análisis, que suele quedar supeditado a estudios de ámbitos gramaticales y sintácticos.

Con todo lo expuesto anteriormente, resulta evidente la escasez de estudios contrastivos entre italiano y español basados específicamente en el léxico, a pesar de la estrecha relación entre ambas lenguas y culturas desde el punto de vista histórico y social, por lo que consideramos pertinente la articulación de un trabajo como el nuestro. Llama poderosamente la atención que, a pesar de que las cifras de estudiantes italianos que aprenden español y viceversa crecen cada año, nos encontremos con una práctica ausencia de estudios contrastivos léxicos que resultarían especialmente útiles en diversos contextos (producción editorial, turismo, lingüística aplicada a las ciencias y la tecnología, etc.) y especialmente en la enseñanza ya que, como señala Agustín-Llach (2017), la competencia léxica, definida por el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER) como «el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo» (Consejo de Europa 2002: 108), es parte esencial de la competencia comunicativa. Es en este campo, el menos trabajado, donde se centra nuestra investigación con el ánimo de que nuestras reflexiones resulten útiles en el panorama de los estudios léxicos de las lenguas afines.

En este estudio realizamos un análisis contrastivo de los errores léxicos en las muestras escritas de 100 aprendientes italianos de español y 100 estudiantes hispanófonos de italiano, de niveles A2 y B1 según el MCER, con el objetivo de identificar qué tipo de errores cometen principalmente en su interlengua, cuál es su naturaleza y si los porcentajes de estas incorrecciones coinciden en ambos grupos o bien presentan diferencias significativas. Con ello intentamos establecer la existencia de patrones comunes en el aprendizaje del léxico en los alumnos que estudian lenguas románicas afines a la suya.

Para ello, en primer lugar, describimos el marco teórico en el que se encuadra este estudio haciendo referencia tanto a las corrientes lingüísticas de las que bebe como a los estudios contrastivos italiano-español que lo preceden. En segundo lugar, articulamos el marco metodológico en el que se desarrollan los diferentes puntos relacionados con los ítems de la investigación. A continuación, en los resultados y discusión, ofrecemos un resumen estadístico de las características de los estudiantes analizados y nos centramos en la descripción del análisis cuantitativo y cualitativo de los errores léxicos cometidos y su valoración en comparación con estudios precedentes. Para acabar, realizamos varias reflexiones a modo de conclusión.

2. Marco teórico

2.1. Fundamentos teóricos: corrientes lingüísticas

El Análisis Contrastivo se fundamenta en la comparación minuciosa de dos sistemas lingüísticos para predecir y atajar los errores antes de que se produzcan. Esta escuela de pensamiento, principalmente desarrollada por Lado (1957), está en auge en los

años 50 y 60 del siglo XX y asume que el mayor problema con el que se enfrenta el estudiante de una L2 o LE es la interferencia de la lengua materna (LM) o primera lengua (L1) en el proceso de adquisición de la lengua objeto de estudio, fuente principal de los errores que se cometen. Se percibe el error como un elemento intolerable que es necesario evitar dado que genera hábitos incorrectos.

El Análisis de Errores se diferencia del anterior en que parte de las producciones reales de los aprendientes y despenaliza el concepto del error, para valorarlo como una fase natural y creativa del proceso de aprendizaje. Corder ([1967] 1981) propone identificar los errores en su contexto; clasificarlos y describirlos; explicar su origen y, por último, evaluar su gravedad y buscar soluciones. Es decir, el error es positivo porque, por un lado, se trata de una estrategia interna del proceso evolutivo de aprendizaje y, por otro, informa al docente tanto de las áreas de dificultad como de las estrategias de aprendizaje empleadas por el alumnado.

Contamos, además, con la hipótesis de la Interlengua, término citado por Selinker ([1972] 1992) en 1969 y acuñado en 1972, aunque también otros autores han matizado su definición o propuesto otras etiquetas (Sánchez Iglesias 2003). Se postula la existencia de un sistema lingüístico idiosincrásico del aprendiente de una L2 en cada uno de los estadios de adquisición de la lengua por los que pasa. El estudiante construye una gramática mental de la lengua que está estudiando y que modifica y amplía conforme su competencia comunicativa es mayor, formando así un continuum de etapas transitorias que se van sustituyendo por otras cada vez más próximas a la lengua aprendida. En esta hipótesis el error es evaluado positivamente: se considera un mecanismo activo y necesario en el proceso de aprendizaje, en tanto que estrategia con la que el discente puede validar sus hipótesis sobre el funcionamiento de la L2 (Barbasán 2017).

2.2. Fundamentos teóricos: estudios contrastivos italiano-español

El panorama de los estudios contrastivos entre italiano y español en su totalidad no es parangonable al de inglés con diversas lenguas románicas, sino que es más tardío, reducido y disperso. De hecho, Calvi, en el XXIII Congreso de la Associazione di Ispanisti Italiani (AISPI) introduce el resultado de su meticulosa investigación sobre los estudios contrastivos entre italiano y español publicados hasta la fecha señalando que

[...] la relación entre español e italiano no fue objeto de los estudios realizados en el ámbito del movimiento del AC, que tenían el inglés como denominador común. El español para itálofonos (y viceversa) correspondía a un interés minoritario, centrado en temáticas literarias más que en planteamientos lingüísticos [...] han faltado proyectos de gran alcance, pero los esfuerzos de investigadores solitarios han ido aportando granitos de arena a una obra común de la que todos sentían la necesidad (Calvi 2008: 19).

La producción de estudios de carácter contrastivo entre español e italiano se desarrolla de manera escalonada durante las décadas de los setenta y ochenta del siglo pasado. Su origen se halla en los trabajos colaborativos emprendidos en el ámbito universitario italiano, que anticiparán la producción científica desplegada en el ámbito español una década después.

Así pues, en Italia contamos, por una parte, con la iniciativa del Instituto Español de Lengua y Literatura de Roma, que publica la revista *Pliegos de cordel*, con las intervenciones de un seminario (1974-1975) titulado *Problemas del español en Italia* y, por otra, con la fundación y primeros congresos de la AISPI, especialmente el VII, que aporta una amplia miscelánea de propuestas. Mientras, en España las primeras investigaciones se llevan a cabo en el marco de la Universidad de Sevilla bajo la coordinación de Carrera Díaz (1984), donde un grupo de italianistas españoles, entre ellos el propio Carrera Díaz, Arce, Fernández Murga y Muñiz Muñiz, propone varios artículos cuyo nexos es el enfoque contrastivo entre los esquemas lingüísticos del italiano y del español. Asimismo, las publicaciones de Carrera Díaz, *Curso de lengua italiana* (1984), *Manual de Gramática italiana* (1985) y *Grammatica Spagnola* (1996), son fundamentales para los estudios contrastivos de intención didáctica y divulgativa por extensión, exhaustividad e inteligibilidad.

En los años 90 y principios del s. XXI se amplía de forma significativa el corpus existente. En España son fundamentales los congresos de la Asociación para la Enseñanza del Español como LE (ASELE), en los que las primeras aportaciones que vinculan el italiano y español se encuentran en sus III y VIII ediciones, celebradas en 1990 y 1997 respectivamente. En Italia las iniciativas parten del ámbito universitario, especialmente en la Università degli Studi di Bologna, con estudios orientados al lenguaje de los medios de comunicación, y en la Università degli Studi di Milano, con la enseñanza del léxico, las aplicaciones a las nuevas tecnologías y la organización de Jornadas de Estudios.

Estamos de acuerdo con De Santiago Guervós y Fernández González (2017) en que el contraste interlingüístico aporta las claves en las que debe profundizar el aprendiente de L2. De hecho, en el s. XXI se han multiplicado las iniciativas que tienen como base el análisis contrastivo entre las dos lenguas, sin duda motivadas por su utilidad. Destacan el papel del grupo de Lingüística Contrastiva Español-Italiano (LICEI) dirigido por F. San Vicente, que publica como obra señera *Partículas – Particelle: estudios de lingüística contrastiva español e italiano* (San Vicente 2007) y la producción científica en el marco de congresos de investigación como ASELE, AISPI, o los de Lingüística General.

Además, en el siglo XXI contamos con destacados trabajos individuales y colectivos. Entre los individuales sobresalen los de Sánchez Iglesias (2003), Matte Bon (2004), Martín del Rey (2004), Gutiérrez Quintana (2005) o Bailini (2016) y entre los colectivos encontramos los *Estudios de lingüística contrastiva italiano-español* (Alloa / Navilli / Pedrotti 2008) y la *Gramática de Referencia de Español para Itálofonos* (San Vicente 2013, 2015). Asimismo, es muy destacable la labor divulgativa del portal virtual inaugurado en 2010 *Contrastiva. Portal de lingüística contrastiva español italiano* (<http://www.contrastiva.it/wp/>). Por último, cabe mencionar la influencia de nuevas corrientes de estudio como la Neurodidáctica en el Análisis Contrastivo (Compagno / Di Gesù 2013) y la Neurolingüística (Ainciburu 2017).

Con todo, si examinamos toda esta información, podemos corroborar que la mayoría de estudios publicados hasta la fecha corresponden a artículos que analizan puntos muy específicos del ámbito de la morfosintaxis y la pragmática, mientras que los estudios interlingüísticos centrados en el léxico son más bien escasos y puntuales:

Muñiz Muñiz (1985), que trata la formación de palabras y su imprevisibilidad; Ambroso (2001), que expone los problemas del aprendizaje del léxico italiano por parte de los hispanohablantes; Calvi (2004), que reflexiona sobre los procesos de

comprensión y producción del léxico en una L2; Gouverneur (2008), que analiza las restricciones combinatorias de las palabras; Tolu (2012), que examina las combinaciones léxicas de estudiantes italianos de español; Bailini (2018), que analiza los procedimientos de creatividad léxica en la interlengua de estudiantes itálofonos de español; o Atzori (2006) y Bailini (2016), con objetos de estudio más amplios que también incluyen el léxico.

3. Marco metodológico

3.1. Participantes/Corpus

La muestra de nuestro estudio se compuso de 200 estudiantes universitarios, 100 de ellos en cada uno de los grupos: hispanófonos matriculados en un curso de italiano LE en la Universitat Politècnica de València e italianos integrados en un programa Erasmus matriculados en un curso de español L2, en su variedad peninsular, en la Universitat de València (España).

Compuesto por 117 mujeres (58.5% del total) y 83 hombres (41.5%), en el grupo hispanófono la concentración de hombres era mayor (59%), mientras que en el italiano había un número superior de mujeres (56.4%). La edad media de la muestra era de 22.3 años. En cuanto al nivel de conocimientos según el MCER, la mayor parte de los alumnos se encontraban en el nivel A2 (165 alumnos, el 82.5% del total), aunque la proporción de alumnos italianos en el nivel A2 (53.3%) era mayor que la de hispanófonos (46.7%). Cabe señalar que la asignación a un determinado nivel se realizaba tras evaluarlos mediante una prueba tipo test de 100 ítems de gramática y vocabulario y la redacción de dos textos breves o bien tras la superación del nivel de lengua anterior por parte del alumnado.

La unidad de muestreo consistió en sus producciones escritas en el contexto de un ejercicio académico manuscrito cuya extensión ocupaba entre 250 y 300 palabras. Los temas, propuestos por el docente y análogos en ambos grupos, versaban sobre argumentos cercanos y motivadores para los estudiantes vertebrados por aspectos gramaticales o semánticos tratados en clase.

Cuadro 1. Ejemplos de propuestas para producciones escritas

Nivel A2	
Temas asociados a descripción y narración según MCER	Hechos y actividades Gustos y preferencias Costumbres y actividades cotidianas
Ejemplos de temas propuestos al alumnado	a. Escribe un correo electrónico a un amigo italiano/español en el que relatas qué haces normalmente durante la semana y cómo pasas tu tiempo libre los fines de semana b. Describe un lugar de tu infancia en el que has sido feliz: cómo era este lugar (tamaño, colores, objetos...), con quién estabas, qué hacías, qué hacían allí las otras personas...

Argumentos trabajados previamente en el aula	<ul style="list-style-type: none"> a. Presente de indicativo con valor habitual Vocabulario de la rutina y del tiempo libre Expresión de gustos y preferencias Fórmulas de saludo y despedida b. Pretérito imperfecto de indicativo con valor descriptivo y con valor habitual Vocabulario relativo a la descripción de personas, objetos y lugares Expresión de gustos y preferencias
Nivel B1	
Temas asociados a descripción y narración según MCER	<ul style="list-style-type: none"> Experiencias Contar una historia Reacciones a todos estos temas Detalles básicos sobre sucesos impredecibles; por ejemplo, un accidente
Ejemplos de temas propuestos al alumnado	<ul style="list-style-type: none"> a. Un amigo o amiga te escribe para decirte que viene a hacer turismo a la ciudad. Escríbele un correo electrónico de respuesta donde te disculpas con él/ella por no poder acompañarlo/la por algún motivo y le aconsejas qué lugares debería visitar, por qué y alguna anécdota relacionada b. ¿Cuál ha sido el mejor o el peor viaje de tu vida? Describe cómo era el lugar, qué hiciste y cuenta alguna anécdota que recuerdes
Argumentos trabajados previamente en el aula	<ul style="list-style-type: none"> a. Expresión de consejo Expresión de gustos y preferencias Expresión de sentimientos: sorpresa, alegría, miedo... b. Tiempos verbales de pasado en contraste Vocabulario relativo a los viajes Expresión de sentimientos: sorpresa, alegría, miedo...

En el Cuadro 1 se pueden observar ejemplos de los temas desarrollados por el alumnado que han constituido el corpus de nuestro trabajo. Presentamos estos temas asociados, por un lado, a los descriptores que ofrece el MCER (Consejo de Europa, 2002: 215) para la categoría de descripción y narración y, por otro, a los argumentos gramaticales, funcionales y léxicos contenidos en las guías docentes de estos cursos de L2 o LE que, a su vez, están basados en los descriptores de los géneros discursivos y productos textuales inventariados en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2006) para estos niveles.

3.2. Diseño de investigación, materiales y procedimiento

Las variables recogidas en el estudio a través de un cuestionario que se pasó al alumnado a mitad del curso académico se centraron en los datos referentes a su edad, sexo, nivel de L2 cursado y dominio de otras lenguas extranjeras. Las producciones escritas recogidas para el estudio se elaboraron fuera del horario lectivo y con el material de apoyo que los estudiantes consideraron necesario.

El corpus recogido se corrigió y organizó según la LM y nivel del estudiante. La corrección de los errores léxicos se llevó a cabo mediante un sistema de etiquetado

que determinaba el tipo de error según la clasificación propuesta a continuación. En cuanto al análisis estadístico posterior, se emplearon distintas técnicas descriptivas a las que se aplicaron varios contrastes para detectar diferencias significativamente estadísticas entre los grupos comparados: test de Shapiro y Wilk (1965); test de Bartlett (1937); test basado en el estadístico T de Student (1908); prueba de los rangos de Wilcoxon (1945); test Chi-cuadrado de Pearson (1900) o la prueba exacta de Fisher (1935). Además de técnicas de inferencia estadística con modelos de regresión logística (logit).

3.2.1. Fuentes para la sistematización de errores léxicos

A partir de estas prácticas textuales, y sobre la referencia de los estudios publicados, ofrecemos una propuesta de clasificación de errores léxicos en el plano de la interlengua que, unida a una exposición estadística de los resultados obtenidos, permita analizar las muestras de lengua escrita y comparar los dos grupos a los que se refiere nuestra investigación para intentar determinar la existencia de patrones comunes. Esta sistematización está basada en la adaptación de las propuestas de varios autores.

Por una parte, empleamos la distinción entre errores interlingüísticos e intralingüísticos, fundamentada en un criterio etiológico y recogida en las propuestas de Bueno, Carini y Linde (1992) y de Van Esch y Broeders (1995). Los errores interlingüísticos se definen como los derivados del uso de una estrategia de transferencia que supone la interferencia de la LM en la L2; en cambio, los intralingüísticos responden a otro tipo de mecanismos, universales e independientes de la L1, ligados al proceso de aprendizaje como pueden ser la neutralización, la simplificación, la hipercorrección o la sobregeneralización entre otros (Ferreira / Elejalde 2020).

Por otra parte, adaptamos la clasificación de Fernández López (1997), por parecerse la más exhaustiva y adecuada a la comparación de lenguas románicas. En ella distingue entre errores de forma y errores de significado, ambos con varias subdivisiones.

En cuanto al procedimiento de selección de errores léxicos cabe precisar que, siguiendo la clasificación de la *Nueva gramática de la lengua española* (2011), solo tenemos en cuenta las palabras léxicas o de clase abierta –sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios–, ya que son unidades léxicas de contenido, mientras que no consideramos los errores que tienen que ver con las palabras cerradas o gramaticales –artículos, preposiciones, pronombres–.

3.2.2. Clasificación de errores léxicos

Partiendo de las aportaciones citadas, proponemos la siguiente clasificación para los errores léxicos: en primer lugar, distinguimos los errores interlingüísticos de los intralingüísticos, así obtenemos una valiosa información sobre el papel que desempeña la LM en el aprendizaje de lenguas afines. Asimismo, esta distinción se realiza en todos los tipos de errores de forma y significado excepto en el de las transferencias léxicas, dado que estas, por su naturaleza, solo pueden responder al criterio interlingüístico.

En segundo lugar, dividimos entre errores de forma –los que atañen al significado por diversas causas– y errores de significado –que responden a cuestiones semán-

ticas– y establecemos una ulterior categorización dentro ambos grupos. De manera que en los errores de forma hacemos cinco distinciones:

- Uso de un significante italiano/español próximo: empleo de una palabra errónea cuya forma es muy similar a la que se pretendía expresar.
- Formaciones no atestiguadas en italiano/español: uso de palabras que no existen en la L1 bien a causa de la raíz empleada, bien a causa de los sufijos.
- Transferencias léxicas o préstamos: tanto de las LM como no maternas.
- Errores de género.
- Errores de número: género y número como rasgos léxicos inherentes al sustantivo.
- Igualmente, en los errores de significado contamos con cinco subdivisiones:
- Lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto: categorización que reúne las palabras con un núcleo de rasgos semánticos comunes, pero que no se pueden alternar en un determinado contexto por poseer una concreta especificidad o alguna restricción.
- Cambios entre derivados de la misma raíz: casos en los que se usa una palabra en un contexto donde debiera aparecer otra con la que comparte raíz.
- Registro no apropiado a la situación.
- Perífrasis y combinaciones léxicas: expresiones analíticas que sustituyen a un lexema desconocido o dudoso como propone Fernández López (1997). Añadimos la etiqueta de “combinaciones léxicas”, ya que nos parece la más acorde con un gran número de errores que responden a usos idiomáticos de estructuras semilexicalizadas, por ejemplo, de sustantivos con determinados verbos.
- Uso de una palabra real en italiano/español con un significado diferente: empleo de una palabra real en la L2 a la que se le atribuye un significado diverso al que posee. La palabra correcta que se debería emplear tiene un significante diferente.

4. Resultados y discusión

4.1. Errores interlingüísticos e intralingüísticos

En el análisis cuantitativo de este estudio hemos tenido en cuenta, por un lado, los porcentajes de errores en relación al número de errores léxicos en su totalidad y, por otro, cuántos errores del mismo tipo son cometidos por cada estudiante, a saber: ninguno, entre uno y dos, o más de dos.

En cuanto a los porcentajes en relación al número de errores léxicos en su totalidad, los resultados arrojados por la estadística son de un 83.6% de interlingüísticos frente a un 16.4% intralingüísticos en el grupo italiano y un 74.2% de interlingüísticos frente a un 25.8% en el grupo hispanófono.

Si comparamos estos porcentajes con los resultados de otras investigaciones observamos diferencias que podrían ser significativas: el estudio de Ellis (1985) propone una media del 33% de errores interlingüísticos tras comparar diversas investigaciones, porcentaje muy inferior a nuestras cifras. Además de los estudios citados

por este autor, hay investigaciones más recientes donde se pueden rastrear los porcentajes referidos a los errores léxicos (ya que los autores no computan exclusivamente estos) y que arrojan resultados de errores interlingüísticos dispares: el 22.4% de Carini en Bueno et al. (1992), el 22.7% de Rodríguez Paniagua (2005), el 47% de Carcedo González (1999) y el 62.05% de Van Esch (1995); si bien este último incluye las preposiciones en la categorización de errores lexicales, cosa que nosotros no hacemos, y ello supone el 16.18% de los errores registrados, que podríamos no contabilizar para establecer una analogía más fiable.

Todos ellos analizan textos de estudiantes de una L2 (inglés o español) con una LM no afín. El hecho de que sus porcentajes sean inferiores a los nuestros podría ser un indicio de que los errores interlingüísticos son superiores en el proceso de aprendizaje de una lengua afín a la LM, lo que apuntaría que la influencia de la LM en la interlengua de la L2 estudiada es mayor en el caso de que ambas lenguas sean afines. Parece corroborar esta hipótesis el hecho de que Bailini (2016), que analiza lenguas afines, detecte un 73% de este tipo de errores en los itálofonos y un 81% en los hispanófonos.

En cualquier caso, conviene tomar este indicio con precaución ya que dichas investigaciones podrían contar con variables diferentes a las nuestras como, por ejemplo, la propia consideración y delimitación del concepto de error interlingüístico o el nivel de los estudiantes, dado que en nuestro caso contamos con una mayoría de nivel A2, donde se prevé un número de errores mayor que en niveles superiores.

Tabla 1. Errores léxicos interlingüísticos e intralingüísticos

	HISPANÓFONOS		ITALIANOS		P-value	TOTAL	
	n = 100 (50%)		n = 100 (50%)			N = 200 (100%)	
Intralingüísticos	0.92	±0.98	0.57	±0.74	0.005*	0.75	±0.89
Ninguno	40	(41.7)	56	(58.3)	0.024*	96	(48.0)
Entre 1 y 2	52	(55.3)	42	(44.7)		94	(47.0)
Más de 2	8	(80.0)	2	(20.0)		10	(5.00)
Interlingüísticos	2.2	±1.51	2.4	±1.63	0.466	2.28	±1.57
Ninguno	14	(66.7)	7	(33.3)	0.269	21	(10.5)
Entre 1 y 2	49	(48.5)	52	(51.5)		101	(50.5)
Más de 2	35	(50.0)	35	(50.0)		70	(36.6)
Total	3.57	±2.25	3.47	±1.94	0.999	3.5	±2.09
Ninguno	4	(66.7)	2	(33.3)	0.363	6	(3.00)
Entre 1 y 2	34	(52.3)	31	(47.7)		52	(26.0)
Más de 2	62	(48.1)	67	(51.9)		129	(64.5)

Variables continuas se expresan en media ± desviación estándar. Variables cuantitativas se expresan en frecuencia (porcentaje). El P-value corresponde al contraste de diferencia de medianas de Wilcoxon (dado que no se cumple la hipótesis de normalidad), o al contraste de independencia para las variables cuantitativas (Chi-Squared Test o Fisher Test, según corresponda). * P-value < 0.05, indica la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre hispanófono e itálofono. (Esta información estadística es idéntica en todas las tablas posteriores)

Teniendo en cuenta la variable del alumno en nuestro estudio, se observa en la Tabla 1 que el número de aprendientes con dos o más errores intralingüísticos es de 10 (tan solo un 5%) frente a 70 estudiantes con dos o más errores interlingüísticos (36.6%).

Por grupos, se muestra la existencia de diferencias estadísticamente significativas en los errores léxicos intralingüísticos. En promedio el número de errores por estudiante es menor en el grupo de italianos (0.57) que en el de hispanófonos (0.92). Además, contamos con un mayor porcentaje de estudiantes de este último grupo que muestran uno o más errores de este tipo (60 hispanófonos frente a 44 italianos).

Cuadro 2. Ejemplos de errores interlingüísticos e intralingüísticos

GRUPO	Error interlingüístico	Forma correcta en L1
ITALÓFONO	- la fiesta de *cumpleaño - Soy muy *ligada a mi familia y a mis amigos	cumpleaños unida
HISPANÓFONO	- <i>Domenica io gioco con la mia squadra un *partito di calcio</i> - <i>Per *finalizzare, ceno alle nove</i>	<i>partita</i> <i>finire</i>
GRUPO	Error intralingüístico	Forma correcta en L1
ITALÓFONO	- es un idioma que me encanta *mucho - (...) estos días todas las *gentes salen	— la gente
HISPANÓFONO	- <i>Abito in un palazzo non molto *giovane</i> - <i>Sono davvero felice di sapere che *vai a Valencia!</i>	moderno, nuovo vieni

Los errores interlingüísticos, que observamos en el Cuadro 2, son el resultado de la interferencia de la LM en la L2 y responden a estrategias de transferencia que cristalizan en errores como los seleccionados. Podemos encontrar, por ejemplo, léxico inexistente en la L2 (“cumpleaño”) o léxico existente en la L2 en contextos donde esa palabra no es adecuada o no es posible. En este segundo caso, el error se debe a diferentes motivos, como la existencia de algunos semas diferentes con respecto a la L1 (“ligada”, “*finalizzare*”).

Examinemos el caso de “ligada”: en español, según el diccionario REDES (Bosque 2004), se suele estar “ligado” a sustantivos relativos al curso de los acontecimientos o medios para alcanzar un fin (suerte, futuro, destino; proyecto, idea), a sustantivos que denotan acción concertada (negociación, decisión) o a sustantivos que denotan emoción o sentimiento (afecto, sensibilidad). Si empleamos este adjetivo junto a “familia” la frase resultante es inteligible, pero provoca extrañeza e inmediatamente viene a la mente la combinación léxica adecuada: “estoy muy unida a mi familia”.

Otra causa que provoca la confusión por interferencia es la existencia de palabras con un significante similar a la L1 del discente, pero con un significado completamente distinto. En *Domenica gioco con la mia squadra un *partito di calcio* se emplea *partito* por la interferencia de “partido” en español. En definitiva, todos los errores interlingüísticos tienen en común la recurrencia a la L1 para formular el vocabulario empleado.

Sin embargo, en los errores intralingüísticos no se recurre a la L1 para formular hipótesis, sino que son específicos del proceso de aprendizaje (Ogneva, 2019) y resultado de la aplicación de otras estrategias de tipo universal asociadas a la evolución o desarrollo e independientes de la L1 que han dado lugar a diversas taxonomías (véase Ferreira / Elejalde 2020).

Es el caso de “[...] estos días todas *las gentes salen por la calle”; “gente” es un sustantivo colectivo en tanto que designa a una agrupación y, por ello, generalmente se emplea en singular tanto en italiano como en español. No obstante, el aprendiente italiano no ha reparado en su naturaleza, sino que ha considerado que “gente” debería funcionar igual que “persona”, sustantivo individual, y por eso lo emplea en plural sin advertir sus diferencias.

En el caso de L1 español, por ejemplo, el discente atribuye a *palazzo* la cualidad de *giovane*, adjetivo más propio de seres vivos tanto en italiano como en español. Probablemente ha recurrido al primer adjetivo que le ha venido a la mente y que ha usado con más frecuencia en el aula para hacer las presentaciones y descripciones personales propias del nivel A2: es el que tiene interiorizado y, aunque ya ha recibido un *input* más adecuado como *moderno* o *nuovo*, utiliza el término que le resulta más familiar.

Como se observa, en ambos casos los aprendientes no se han dejado guiar por las analogías con sus lenguas maternas, sino que han puesto en marcha otros mecanismos para elaborar sus propuestas.

En definitiva, los resultados cuantitativos obtenidos señalan que los errores interlingüísticos son más frecuentes y que existe evidencia estadística a favor de un mayor número de errores intralingüísticos en el grupo hispanófono, donde hay más alumnos de B1.

4.2. Errores léxicos de forma y de significado

Para empezar, si consideramos el porcentaje total de errores léxicos formales y de significado de manera global, los porcentajes obtenidos son semejantes en ambos grupos en tanto en cuanto los errores de forma son superiores a los de significado: un 64.6% de errores de forma frente a un 35.4% de significado en el grupo hispanófono y un 53.9% de errores de forma frente a un 46.1% de significado en el grupo italiano.

A continuación, hemos establecido una relación entre este tipo de errores y la cantidad de alumnos en la que están presentes. Así, observamos en la Tabla 2 que hay 172 estudiantes que cometen uno o más errores de forma (el 86% de alumnos) mientras que la cifra de alumnos que comete uno o más errores de significado se reduce a 144 (el 72%). Por tanto, de nuevo los errores de forma abundan más que los de significado.

Tabla 2. Errores léxicos de forma y significado

	HISPANÓFONOS		ITALIANOS		P-value	TOTAL	
	n = 100 (50%)		n = 100 (50%)			N = 200 (100%)	
Forma	2.3	±1.88	1.9	1.45	0.119	2.1	±1.69
Ninguno	12	(42.9)	16	(57.1)	0.241	28	(14.0)
Entre 1 y 2	49	(46.7)	56	(53.3)		105	(52.5)
Más de 2	39	(58.2)	28	(41.8)		67	(33.5)
Significado	1.27	±1.18	1.60	±1.41	0.124	1.4	±1.31
Ninguno	30	(53.6)	26	(46.4)	0.041*	56	(28.0)
Entre 1 y 2	58	(54.7)	48	(45.3)		106	(53.0)
Más de 2	12	(31.6)	26	(68.4)		38	(19.0)
Total	3.57	±2.25	3.47	±1.94	0.999	3.5	±2.09
Ninguno	4	(66.7)	2	(33.3)	0.363	6	(3.00)
Entre 1 y 2	34	(52.3)	31	(47.7)		52	(26.0)
Más de 2	62	(48.1)	67	(51.9)		129	(64.5)

Si comparamos ambos grupos notamos que el reparto de los errores es similar en los de forma, si bien existe una mayor presencia de los de significado en el grupo italiano: en concreto, hay más alumnos con más de dos errores (68.4%). Este resultado puede ser debido a múltiples factores; por ejemplo, cabe recordar que en el grupo itálofono hay mayor presencia de nivel A2 que de nivel B1 en relación al grupo hispanófono.

Por último, hemos considerado los porcentajes globales de errores léxicos de forma y de significado en su conjunto según la tipología establecida previamente.

Como podemos observar en el Gráfico 1, la disposición de errores léxicos tanto de forma como de significado entre los dos grupos estudiados es similar. El error más cometido es formal, el relativo a las formaciones no atestiguadas en italiano/español, que se sitúa como la fuente de la tercera parte de errores en los alumnos de los dos grupos (36.8% los hispanófonos y 30.5% los italianos). En segundo lugar, a considerable distancia, encontramos los lexemas con semas comunes no intercambiables en el contexto, de significado, con un 18% y 19.6% respectivamente. Entre ambos tipos suman la mitad del total de errores cometidos.

Los errores menos significativos son, para los hispanófonos, el registro no apropiado (1.4%) y los cambios entre derivados de una misma raíz (2%) y, para los italianos, los de género (0.6%) y los de significante próximo (2.3%).

En síntesis, puede apreciarse evidencia estadística a favor de un mayor número de errores léxicos de significado en el grupo de italianos, si bien esta evidencia podría estar señalando la diferencia de nivel respecto de los estudiantes del grupo hispanófonos, donde hay más alumnos de B1.

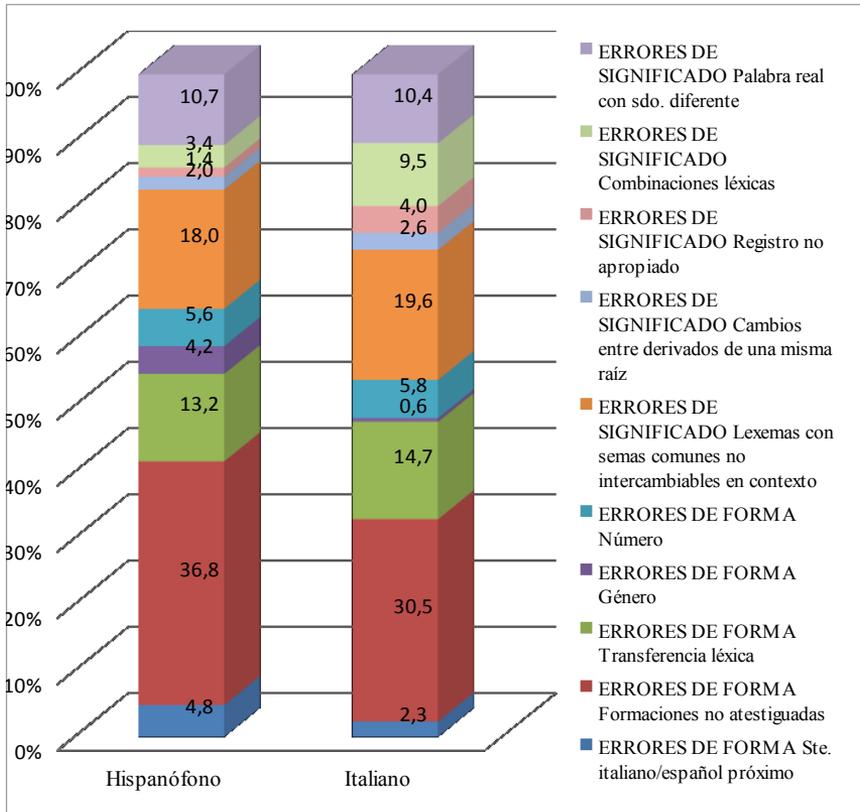


Gráfico 1. Tipos de errores léxicos de forma y de significado

4.2.1. Composición de los errores léxicos de forma

Si detallamos la composición de los errores de forma, no todos tienen el mismo peso. Constatamos que los más frecuentes en ambos grupos son los errores de formaciones no atestiguadas en italiano/español. En concreto, 133 alumnos (66.5% del total) cometen uno o más errores de este tipo.

Tabla 3. Errores léxicos de forma según tipo

	HISPANÓFONOS		ITALIANOS		P-value	TOTAL	
	n = 100 (50%)		n = 100 (50%)			N = 200 (100%)	
Significante próximo							
Ninguno	83	(47.4)	92	(52.6)	0.087	175	(87.5)
Entre 1 y 2	17	(68.0)	8	(32.0)		25	(12.5)
Más de 2	--		--			--	
Formaciones no atestiguadas							
Ninguno	33	(49.3)	34	(50.8)	0.442	67	(33.5)

Entre 1 y 2	51	(47.7)	56	(52.3)		107	(53.5)
Más de 2	16	(61.5)	10	(38.5)		26	(13.0)
Transferencias léxicas							
Ninguno	68	(52.7)	61	(47.3)	0.599	129	(64.5)
Entre 1 y 2	30	(45.5)	36	(54.6)		66	(33.0)
Más de 2	2	(40.0)	3	(60.0)		5	(2.50)
Género							
Ninguno	86	(46.7)	98	(53.3)	0.004*	184	(92.0)
Entre 1 y 2	14	(87.5)	2	(12.5)		16	(8.00)
Más de 2	--		--			--	
Número							
Ninguno	82	(50.0)	82	(50.0)	0.999	164	(82.0)
Entre 1 y 2	18	(50.0)	18	(50.0)		36	(18.0)
Más de 2	--		--			--	

Entre los errores cometidos por los alumnos italianos resulta de interés observar que gran parte de ellos se encuentran en los lexemas, no en los morfemas, y que responden a diferentes hipótesis creativas.

Cuadro 3. Ejemplos de errores de forma: formaciones no atestiguadas en L1

GRUPO	Error cometido en L2	Forma correcta en L1
ITALÓFONO	* <i>bottillas</i> * <i>abucheros</i> * <i>pejor</i>	<i>botellas</i> <i>agujeros</i> <i>peor</i>
HISPANÓFONO	* <i>colaccione</i> * <i>ordinadore</i> * <i>desportisti</i>	<i>colazione</i> <i>computer</i> <i>sportivi</i>

Si tomamos el ejemplo de **bottillas* del grupo italofoño, inferimos que desconocen la regla de restricción de las consonantes dobles en español –que limitan la posibilidad de reduplicación a las letras *c*, *r*, *l* y *n*– y cambia la vocal *e* de la penúltima sílaba por la *i* por interferencia de la palabra italiana *bottiglia*.

En el alumnado hispanofoño encontramos también muchas imprecisiones ligadas a la introducción de morfemas derivativos que los estudiantes consideran correctos en italiano. Es el caso de **colaccione*, en cuya formación el alumno identifica como propia del italiano la doble consonante y construye este vocablo, probablemente sin ser consciente de la diferencia de pronunciación entre *ci* y *zi*.

A las formaciones no atestiguadas le siguen en importancia las transferencias léxicas, error cometido por 71 de los 200 estudiantes (35.5%) al menos una vez. En este caso tampoco se observan diferencias entre los dos grupos de estudiantes: del total de errores léxicos, estos ocupan un 13.2% en los hispanofoños y un 14.7% en los italianos. Este tipo de errores es mayoritariamente atribuible a la percepción de

afinidad entre las lenguas que posee el aprendiente, ya que quizás es consciente de no estar seguro de cómo es la palabra en la L2, pero sabe que una estrategia eficaz en muchas ocasiones es recurrir a su L1.

Cuadro 4. Ejemplos de errores de forma: transferencias léxicas

GRUPO	Error cometido en L2	Forma correcta en L1
ITALÓFONO	* <i>commesso</i> * <i>magra</i> * <i>Londra</i>	cometido delgada Londres
HISPANÓFONO	*examen *sensible *malo	<i>esame</i> <i>sensibile</i> <i>cattivo</i>

El error de significante italiano/español próximo es poco frecuente ya que solo el 12.5% del alumnado (25 de ellos) lo ha cometido y es menos habitual en el grupo italiano.

Cuadro 5. Ejemplos de errores de forma: significante próximo

GRUPO	Error cometido en L2	Forma correcta en L1
ITALÓFONO	- nosotros salimos *acerca de las 11 - *nos alocamos en una pequeña residencia - no me puedo *fijar de ninguno	cerca nos alojamos fiar
HISPANÓFONO	- <i>nel *fino settimana ritorno a casa</i> - <i>ha vissuto un *messe con una tipica famiglia irlandese</i> - <i>*oggi giorno ho lezioni all'università</i>	fine mese ogni

La raíz de muchos de estos errores se encuentra en la fonética; por ejemplo, emplear **acerca* en lugar de *cerca* es un error que también cometen estudiantes de otras LM, probablemente por la asimilación de la vocal *a* de la palabra anterior en frases del tipo *está cerca de...*, escuchado como un *continuum* que puede dar lugar a la confusión.

En el caso de **messe*, por ejemplo, el alumno hispanófono añade la doble *s* porque las consonantes dobles le resultan muy italianas sin tener en cuenta que de esta manera ha cambiado no solo la pronunciación correcta de la palabra *mes*, sino también su significado, que pasa a ser ‘mies, siega’ o, si la consideramos plural, ‘misas’.

El error menos habitual es el de género, cometido por tan solo 16 alumnos (8%). Es más frecuente en el grupo de hispanófonos, lo que convierte la evidencia en estadísticamente significativa.

Cuadro 6. Ejemplos de errores de forma: género

GRUPO	Error cometido en L2	Forma correcta en L1
ITALÓFONO	*un serpiente *una mapa	una serpiente un mapa
HISPANÓFONO	* <i>gli installazioni</i> * <i>il domenica</i> * <i>la sistema</i>	le installazioni la domenica il sistema

En el grupo de italianos únicamente hallamos dos casos, que responden a la diferencia de género de la palabra italiana con respecto a la española, ya que *serpente* es un sustantivo masculino en italiano y *mapa* es femenino.

El resto de muestras de este tipo de error lo encontramos en el grupo de hispanófonos. Observamos que en el caso de los sustantivos *installazioni* o *sistema*, que en su género coinciden con el español, el error intralingüístico podría responder a la falta de interiorización de las particularidades de los morfemas italianos. Considerar *domenica* de género masculino, en cambio, responde a la interferencia de la LM, error interlingüístico presente en varios estudiantes a pesar de la terminación en -a de la palabra.

Por último, incurren en el error de número 36 estudiantes (18%). En este caso este error es cometido por el mismo número de alumnos italianos e hispanófonos.

Cuadro 7. Ejemplos de errores de forma: número

GRUPO	Error cometido en L2	Forma correcta en L1
ITALÓFONO	la *vacación la *matemática todas las *oportunidad	las vacaciones las matemáticas oportunidades
HISPANÓFONO	<i>tu sei un *amici</i> <i>gli occhi *verde</i> <i>leggo un *libri</i>	amico verdi libro

En el grupo de italianos este tipo de error es mayoritariamente de naturaleza interlingüística; por ejemplo, en italiano se habla usualmente de *vacanza* o de *matematica* en singular, por lo que se traslada esta suposición al español.

La muestra de errores del grupo hispanófono denota la falta de interiorización de los morfemas de número en italiano: ¿por qué decir *tu sei un *amici*? Para un hispanófono sería más natural utilizar *amico* por la semejanza con su LM. Estas imprecisiones evidencian una falta de fijación de la regla gramatical estudiada y una mayor presencia de errores intralingüísticos. El hecho de que en español el plural se marque con -s o -es contrasta con la formación de plurales a partir de las vocales -e/-i en italiano.

Tabla 4. Errores léxicos de forma interlingüísticos e intralingüísticos

	HISPANÓFONOS		ITALIANOS		P-value	TOTAL	
	n = 100 (50%)		n = 100 (50%)			N = 200 (100%)	
Interlingüísticos							
Ninguno	35	(52.2)	32	(47.8)	0.484	67	(33.5)
Entre 1 y 2	54	(46.9)	61	(53.0)		115	(57.5)
Más de 2	11	(61.11)	7	(38.9)		18	(9.00)
Intralingüísticos							
Ninguno	50	(41.3)	71	(58.7)	0.002*	121	(60.5)
Entre 1 y 2	47	(61.8)	29	(38.2)		76	(38.0)
Más de 2	3	(100)	0	(0.00)		3	(1.50)

Como vemos en la Tabla 4, si atendemos a los errores de forma, según sean interlingüísticos o intralingüísticos, se constata que los primeros son, nuevamente, más frecuentes (115, 57.5%) que los segundos (76, 38%). También se observa que los intralingüísticos son más frecuentes en el grupo de hispanófonos, con 50 alumnos que presentan al menos un error de este tipo frente a 29 del grupo de italianos.

En resumen, en los errores de forma las formaciones no atestiguadas son los más frecuentes y los errores de género los menos habituales. Se observan diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en estos últimos, probablemente debido a la falta de interiorización del sistema italiano. Finalmente, se constata que los errores interlingüísticos son más habituales que los intralingüísticos y que estos últimos en particular son más frecuentes en el grupo de hispanófonos.

4.2.2. Composición de los errores léxicos de significado

En los errores léxicos de significado las incorrecciones más frecuentes son los lexemas con semas comunes no intercambiables en el contexto, presentes en prácticamente la mitad de los aprendientes objeto de estudio: 93 alumnos (46.5%).

Tabla 5. Errores léxicos de significado según tipo

	HISPANÓFONOS		ITALIANOS		P-value	TOTAL	
	n = 100 (50%)		n = 100 (50%)			N = 200 (100%)	
Lexemas con semas no intercambiables							
Ninguno	53	(49.5)	54	(50.5)	0.936	107	(53.5)
Entre 1 y 2	44	(51.6)	42	(48.8)		86	(43.0)
Más de 2	3	(42.9)	4	(57.1)		7	(3.50)
Cambio entre derivados de misma raíz							
Ninguno	94	(50.5)	92	(49.5)	0.782	196	(93.0)

Entre 1 y 2	6	(42.9)	8	(57.1)		14	(7.00)
Más de 2	--		--			--	
Registro no apropiado							
Ninguno	95	(52.2)	87	(47.8)	0.084	182	(91.0)
Entre 1 y 2	5	(27.8)	13	(72.2)		18	(9.00)
Más de 2	--		--			--	
Combinaciones léxicas							
Ninguno	89	(54.3)	75	(45.7)	0.018*	164	(82.0)
Entre 1 y 2	11	(32.4)	23	(67.6)		34	(17.0)
Más de 2	0	(0.00)	2	(100)		2	(1.00)
Palabra real con sentido diferente							
Ninguno	70	(51.1)	67	(48.9)	0.648	137	(68.5)
Entre 1 y 2	30	(47.2)	33	(52.4)		63	(31.5)
Más de 2	--		--			--	

Si observamos la Tabla 5, constatamos que la mayor parte de estos estudiantes cometen entre uno y dos errores en este tipo de error y no se reflejan diferencias significativas entre los dos grupos.

Cuadro 8. Ejemplos de errores de significado: lexemas con semas comunes

GRUPO	Error cometido en L2	Forma correcta en L1
ITALÓFONO	- no me *encantó nada - mi facultad es muy *guapa - los sábados antes de *comer o de ir a bailar	no me gustó nada bonita cenar
HISPANÓFONO	- <i>alle nove di *notte</i> - <i>alle undici faccio una pausa per *pranzare qualcosa</i> - <i>La mia sorella é (...) socievole, molto *lavoratrice</i>	sera mangiare responsabile

Gran parte de este tipo de errores obedece al hecho de atribuir a la palabra en L2 idéntica cobertura semántica que su correspondiente en la L1 o que un sinónimo parcial en la propia L2. En el grupo italofoño, por ejemplo, son habituales expresiones como “no me encantó nada”, en las que el estudiante emplea “encantar” como sinónimo de “gustar” ignorando la restricción que posee este verbo en tanto en cuanto significa ‘gustar en gran medida’, por lo que no puede ir acompañado de adverbios o cuantificadores. De igual manera, se desconocen las restricciones de “guapa”, que se aplica a personas, no a cosas, y de “comer”, que no suele emplearse como sinónimo de “cenar”.

En el caso de los hispanohablantes podemos encontrar, por ejemplo, el uso de *pranzare* con una cobertura semántica más amplia de la que posee en realidad. En el

caso de *notte* en lugar de *sera*, ambas lenguas poseen dos términos con semas diferentes: en la correspondencia entre las parejas de palabras tarde/noche y *sera/notte* el sustantivo *sera* abarca la mayor parte de contextos de las dos palabras españolas. El caso de *lavoratore* o *lavoratrice* usados como adjetivos por parte de los hispanófonos es muy frecuente, ya que en español “trabajador/a” se suele emplear en las descripciones personales como rasgo positivo. En este caso los estudiantes ignoran que en italiano su significado se restringe a “trabajador/a” como sustantivo, es decir, persona que tiene un trabajo retribuido.

A estos errores les sigue, en lo que respecta al número total de alumnos que cometen estas incorrecciones, el uso de palabras reales con significado diferente. En este caso, hemos rastreado el error en 63 estudiantes (31.5%). Destaca la ausencia de alumnos que cometan este error concreto en más de una ocasión.

Cuadro 9. Ejemplos de errores de significado: palabras reales en L1 significado diferente

GRUPO	Error cometido en L2	Forma correcta en L1
ITALÓFONO	- el *bolso para los estudiantes Erasmus es muy pequeño - no se puede rechazar el *voto que dice el profesor - mi hermana se casó en verano, ¡ahora soy la única *núbil de la familia!	la beca la nota soltera
HISPANÓFONO	- <i>alle otto mi alzo e *zoppo il metro</i> - <i>ho un concerto in un *popolo vicino</i> - <i>tutti sono *più gentili</i>	Prendo paese molto

Entre los errores marcados no son inusuales, en el perfil de aprendientes italianos analizado, las referencias a la beca Erasmus o a las notas de las asignaturas, que en más de una ocasión se transforman en **bolso* y **voto* respectivamente por influencia de las expresiones italianas *borsa* y *voto*, como también es frecuente en el alumnado hispanófono el uso de *più* como “muy”, debido probablemente a la similitud gráfica y fonética entre ambas palabras.

En el caso de los alumnos hispanohablantes, que no están en un contexto de inmersión lingüística, supone un atajo usual para ellos el recurso a los traductores automáticos para buscar palabras que no recuerdan o no conocen. De otra manera no se podría explicar, por ejemplo, el uso de **zoppo* (‘cojo’ en español, adjetivo masculino) en lugar de la primera persona singular del verbo *coger/tomar* (*prendere* en italiano).

Los errores de combinaciones léxicas aparecen en 36 de los casos analizados (18%). En este caso, a diferencia de los anteriores, se aprecian diferencias significativas entre ambos grupos: son más frecuentes en el grupo italiano (25 alumnos) frente al hispanófono (11 alumnos).

Cuadro 10. Ejemplos de errores de significado: combinaciones léxicas

GRUPO	Error cometido en L2	Forma correcta en L1
ITALÓFONO	- me *ponía un verdadero miedo - vamos a *hacer una vuelta por los locales de la ciudad - suelo ir a *hacer un paseo por el centro	me daba miedo dar una vuelta dar un paseo
HISPANÓFONO	- *andiamo di festa - ora ho *lezione di macchina il lunedì e il martedì - *hai che venire	Usciamo le guide devi venire

En italiano la productividad del verbo *fare* es muy superior a la del “hacer” español, como muestran los frecuentes errores interlingüísticos **hacer una vuelta*, **hacer un paseo*... Mientras que si tomamos ejemplos del grupo hispanófono observamos calcos de expresiones españolas como “ir/salir de fiesta”, que en italiano debería traducirse simplemente como *usciamo* (‘salimos’) o de perífrasis como la de obligación, que en italiano se construye con el verbo modal *dovere*.

En lo referente a errores relacionados con el empleo de un registro no apropiado a la situación, son solo 18 estudiantes (7%) los que lo presentan, la mayoría italianos.

Cuadro 11. Ejemplos de errores de significado: registro no apropiado

GRUPO	Error cometido en L2	Forma correcta en L1
ITALÓFONO	*¡Hola querida! (e-mail a una amiga) *un saludo cordial (a un amigo)	¡Hola, guapa! un abrazo
HISPANÓFONO	* <i>Arrivederla</i> (como despedida a un amigo)	Arrivederci, a presto

En este caso, el error en el grupo italofoño suele darse por exceso de formalidad especialmente en las muestras de correos electrónicos destinados a amigos. Por ejemplo, la despedida con **un saludo cordial* –quizás una fórmula conocida por el estudiante a través de vías académicas, ya que está cursando sus estudios universitarios en español en este periodo– o “saludos”. En este caso, la utilización de dicha fórmula en español es raramente admisible, ya que el contenido de la carta es una relación de las actividades de ocio del fin de semana.

En el caso de los hispanófonos encontramos el ejemplo de **arrivederla*, en el que el estudiante no es consciente de que la última sílaba de esta fórmula de despedida, *La*, es un pronombre referido a la segunda persona de cortesía (usted) y la ha empleado, también, en el contexto de un correo electrónico a un amigo.

En estos niveles, este tipo de error se revela como anecdótico, ya que en ambos grupos se circunscribe principalmente a las fórmulas de saludos y podemos aventurar, en el caso del grupo italofoño, que su mayor incidencia es debida a la situación de inmersión lingüística en que se encuentra el alumnado.

El error menos frecuente es el cambio entre derivados de la misma raíz. Apenas 14 estudiantes (3.5%) lo cometen y lo hacen una sola vez. Además, no se observan diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos.

Cuadro 12. Ejemplos de errores de significado: cambio entre derivados de misma raíz

GRUPO	Error cometido en L2	Forma correcta en L1
ITALÓFONO	hacia las islas más *lejos lengua *madre he hecho muchas *paseadas	Lejanas lengua materna paseos
HISPANÓFONO	<i>*pulito la mia camera da letto</i> <i>esco con il *canino</i> <i>ogni sera *letto</i>	<i>Pulisco</i> <i>cagnolino</i> <i>leggo</i>

En el caso de los discentes italianos, emplear el adverbio “lejos” en lugar del adjetivo “lejano” es un error intralingüístico que podría deberse al desconocimiento de la forma adjetiva en español, ya que en su LM también recurriría a esta categoría.

Resulta, asimismo, curiosa la confusión intralingüística de algunos participios con los presentes en el grupo hispanófono, probablemente debida a mecanismos de analogía.

En la Tabla 6 se han recogido los errores de significado según sean interlingüísticos o intralingüísticos. En primer lugar, es de reseñar que no se observan diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos. En segundo lugar, vuelve a destacar la mayor abundancia de errores de tipo interlingüístico (129 alumnos, 64.5%) frente a intralingüísticos (37 alumnos, 18.5%).

Tabla 6. Errores léxicos de significado interlingüísticos e intralingüísticos

	HISPANÓFONOS		ITALIANOS		P-value	TOTAL	
	n = 100 (50%)		n = 100 (50%)			N = 200 (100%)	
Interlingüísticos							
Ninguno	39	(54.9)	32	(45.7)	0.171	71	(35.5)
Entre 1 y 2	51	(51.0)	49	(49.0)		100	(50.0)
Más de 2	10	(34.5)	19	(65.5)		29	(14.5)
Intralingüísticos							
Ninguno	83	(50.9)	80	(48.1)	0.716	163	(81.5)
Entre 1 y 2	17	(45.9)	20	(54.1)		37	(18.5)
Más de 2	--		--			--	

En las combinaciones de errores de significado según sean inter o intralingüísticos hemos de mencionar que solo se detectan diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en los errores léxicos de significado del tipo cambios entre derivados de una misma raíz de tipo interlingüístico. Concretamente son errores mayoritariamente cometidos por los alumnos italianos (91.7%). Si bien, es reseñable que esta combinación de error es poco frecuente (12 alumnos, 6%) y, por tanto, se

podría relativizar su importancia, ya que está presente en un número muy reducido de estudiantes.

En definitiva, si examinamos los errores de significado constatamos, por una parte, que los más frecuentes son los lexemas con semas no intercambiables y los menos frecuentes, los cambios entre derivados de una misma raíz y solo encontramos diferencias estadísticamente significativas en los errores de combinaciones léxicas. Por otra parte, comprobamos que los errores interlingüísticos son más abundantes que los intralingüísticos y no se observan diferencias significativas entre los grupos.

Finalmente, si recapitulamos y nos centramos en la naturaleza de los errores léxicos analizados en estas páginas, podemos atribuirlos a diferentes causas: por un lado, al nivel de la L2, por ejemplo, a mayor presencia de alumnado de B1, más errores intralingüísticos; por otro lado, a diferentes hipótesis creativas como la identificación como propios de la L2 de diferentes elementos lingüísticos –morfemas derivativos, determinados rasgos ortográficos atribuibles a cuestiones fonéticas, etc.– y su aplicación indiscriminada, muy presente en los errores de forma; la falta de interiorización de determinadas reglas de la L2 y la analogía. Es destacable, asimismo, el desconocimiento de las restricciones o contextos de uso de las palabras y la simplificación, a lo que se añade en ocasiones el recurso fácil a los traductores automáticos.

5. Conclusiones

Nuestro estudio ha partido de la sistematización de los errores léxicos de la interlengua de aprendientes de español e italiano como L2 para averiguar en qué tipo de errores incurren con más frecuencia. El posterior análisis de los resultados y su interpretación arrojan indicios de la posible existencia de patrones comunes en el aprendizaje del léxico en los aprendientes sujetos de estudio, a saber:

- a. En ambos grupos los errores interlingüísticos son superiores a los intralingüísticos. Podemos comprobar esta afirmación por varias vías: a partir de las Tablas 1, 4 y 6 y con los datos reflejados en los porcentajes de errores en su conjunto. Esta afirmación puede contribuir, además, a la idea de la importancia de la LM en el aprendizaje de una L2 afín si los comparamos con los porcentajes, menores, obtenidos en otros estudios similares entre lenguas no afines y podría llegar a extrapolarse en estudios futuros a aprendientes que estudian una lengua románica afín a la suya.
- b. En ambos grupos los errores de forma son mayores que los de significado. Se puede constatar mediante tres vías: primero, en la Tabla 2; segundo, teniendo en cuenta el promedio de la cantidad de errores de forma cometido por los estudiantes en ambos grupos y, en tercer lugar, también considerando el porcentaje de todos los errores en su conjunto.
- c. En ambos grupos, la tipología de errores más abundantes, considerando los de forma y significado, es análoga. Comprobamos en el Gráfico 1 y las Tablas 3 y 5 que los tres tipos de errores más frecuentes son, en este orden, las formaciones no atestiguadas en italiano/español (forma), los lexemas con semas comunes no intercambiables en el contexto (significado) y las transferencias

léxicas (forma). De hecho, presentan cifras similares tanto en términos globales de porcentaje de errores como teniendo en cuenta el número de estudiantes que cometen uno o más errores de cada tipo.

Para terminar, creemos que la reflexión sobre la naturaleza de los errores léxicos supone un importante instrumento para rastrear y detectar los problemas más comunes que se plantean a los alumnos que se sumergen en el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que de lo apuntado a lo largo de este trabajo podemos deducir que los aprendientes sujetos de estudio podrían adquirir una L2, construir su interlengua y cometer errores de forma semejante.

En este sentido, el objetivo último de este trabajo sería contribuir a desarrollar estrategias en la enseñanza de español e italiano como L2 a aprendientes con LM afines para optimizar su proceso de aprendizaje. Tener identificados los tipos de errores y sus causas dota al docente de una visión de conjunto que lo capacita para centrar sus esfuerzos en el aula (o en la creación de materiales didácticos) en las áreas problemáticas: no ha de pretender evitar el error, puesto que este es parte necesaria y creativa del proceso de aprendizaje; no obstante, sí debe ofrecer herramientas al alumnado para que tome conciencia de la naturaleza de sus errores y debe fomentar la reflexión sobre estos.

Esta idea supone un punto de partida para proseguir la actividad investigadora, abriendo nuevas vías para detectar dificultades de aprendizaje más allá del contexto y tipo de alumnado considerados en este estudio.

Referencias bibliográficas

- Agustín-Llach, María Pilar (2011): *Lexical Errors and Accuracy in Foreign Language Writing*, Bristol, Multilinguals Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847694188>
- Agustín-Llach, María Pilar (2017): «Influencia interlingüística, modo de aprendizaje y otras variables moldeadoras», en F. del Barrio de la Rosa (ed.), *Palabras Vocabulario Léxico. La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, pp. 17-33.
- Agustín-Llach, María Pilar (2018): «Panorámica de los estudios de vocabulario en ELE: estado de la cuestión», en A. Alexopoulou (ed.), *Tendencias y líneas de investigación en lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, Ediciones Clásicas S. A. – Ediciones del Orto, pp. 13-34.
- Ainciburu, María Cecilia (2017): «La adquisición del vocabulario de las lenguas extranjeras a la luz de los hallazgos neurolingüísticos», en F. del Barrio de la Rosa (ed.), *Palabras Vocabulario Léxico. La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari, pp. 35-48.
- Alloa, Hugo / Navilli, Egle / Pedrotti, Beatriz (2008): *Estudios de lingüística contrastiva: italiano-español*, Córdoba (Argentina), Comunicarte Editorial.
- Ambroso, Serena (2001): «Problemi lessicali di apprendenti ispanofoni con interlingua avanzata in italiano come L2», en E. De Miguel *et al.* (eds.), *Miradas plurales y singulares sobre el lenguaje*, Madrid, Arrecife – UAM, pp. 80-90.
- Atzori, Chiara (2006): «Italiano y español: afinidad y distancia. Análisis de errores en la expresión escrita de aprendices itálofonos de E/LE», en S. M. Saz (ed.), *Actas del XLI*

- Congreso Internacional de AEPE. 125 años del nacimiento de Picasso en Málaga*, Málaga, AEPE, pp. 137-149.
- Bailini, Sonia (2016): *La interlengua de lenguas afines: el español de los italianos, el italiano de los españoles*, Milano, LED.
- Bailini, Sonia (2018): «La creatividad léxica en la interlengua de aprendientes itálofonos de ELE», en M. Bargalló Escrivá *et al.* (eds.), *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios*, Madrid, ASELE, pp. 71-80.
- Barbasán Ortuño, Inmaculada (2017): «El error y su consideración en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras», en P. Celma Valero *et al.* (eds.) *Actas del LI Congreso de la AEPE. Cervantes y la universalización de la lengua y la cultura españolas*, Palencia, Agilice Digital, pp. 112-121.
- Bartlett, Maurice Stevenson (1937): «Properties of sufficiency and statistical tests», *Proceedings of the Royal Statistical Society*, 160, pp. 268-282.
- Bosque, Ignacio (2004): *REDES. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*, Madrid, Ediciones SM.
- Bueno González, Antonio / Carini Martínez, Judith Anne / Linde López, Ángeles (1992): *Análisis de errores en inglés: tres casos prácticos*, Granada, Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada. Campus Universitario de Cartuja.
- Calvi, Maria Vittoria (2004): «Apprendimento del lessico di lingue affini», *Cuadernos de Filología Italiana*, 11, pp. 61-71.
- Calvi, Maria Vittoria (2008): «Lingüística contrastiva de español e italiano», en L. Blini *et al.* (coords.), *Actas del XXIII Congreso de la AISPI. Lingüística contrastiva tra italiano e lingue iberiche*, Madrid, AISPI-Instituto Cervantes.
- Carcedo González, Alberto (1999): «Análisis de errores léxicos del español en la interlengua de los finlandeses», en M. C. Losada Aldrey *et al.* (eds.), *Actas del IX Congreso Internacional ASELE. Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática*, Santiago de Compostela, Servicio de publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela, pp. 465-472.
- Carrera Díaz, Manuel (1984): *Curso de lengua italiana*, Barcelona, Ariel.
- Carrera Díaz, Manuel (1985): *Manual de gramática italiana*, Barcelona, Ariel.
- Carrera Díaz, Manuel (1996): *Grammatica spagnola*, Roma, Laterza.
- Carrera Díaz, Manuel (coord.) (1984): *Italiano y español. Estudios lingüísticos*. Sevilla, Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Ceruti, Emilio (2009): «Linguística contrastiva e didattica di lingue affini: l'insegnamento dell'italiano ad un pubblico ispanofono», *Romanitas*, 4(1), <http://romanitas.uprrp.edu/vol_4_num_1/ceruti.html>.
- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Instituto Cervantes/Anaya. <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>>.
- Corder, S. Pit ([1967] 1981): «The significance of Learners' Errors», *IRAL* V (4), pp. 161-171. [Ahora en S. Pit Corder, *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford, Oxford University Press].
- De Santiago Guervós, Javier / Fernández González, Jesús (2017): *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*, Madrid, Arco Libros-La Muralla.
- Ellis, Rod (1985): *Understanding Second Language Acquisition*, New York, Oxford University Press.
- Fernández López, Sonsoles (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa Grupo Didascalía, S.A.

- Ferreira Cabrera, Anita / Elejalde Gómez, Jessica (2020): «Propuesta de una taxonomía etiológica para etiquetar errores de interlengua en el contexto de un corpus escrito de aprendientes de ele». *Forma y Función*, 33(1), pp. 115-146. <https://doi.org/10.15446/fyf.v33n1.84182>
- Fisher, Ronald Aylmer (1935): «The logic of inductive inference», *Journal of the Royal Statistical Society* 98(1), pp. 39-54.
- Gouverneur, Giulia Ughetta (2008): «Evaluación del léxico en la enseñanza de ELE: léxico básico, disponible, colocaciones y concordancias», en S. Pastor Cesteros, S. Roca Marín (eds.), *Actas del XVIII Congreso Internacional de ASELE. La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2*, Alicante, ASELE/Universidad de Alicante, pp. 590-594.
- Gutiérrez Quintana, Esther (2005): «Análisis de la interlengua de italianos aprendices de español», *Estudios de Lingüística*, 19, pp. 223-242.
- Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid, Instituto Cervantes/Biblioteca nueva. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular>.
- Lado, Robert (1957): *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Luque Durán, Juan de Dios (2004): «Aspectos universales y particulares del léxico de las lenguas del mundo», *Estudios de Lingüística del Español*, 21, <<http://elies.rediris.es/elies21/>>.
- Marangon, Giorgia (2011): «Estudio contrastivo del léxico en las lenguas afines. La engañosa semejanza: la traducción de los falsos amigos en español e italiano». *AnMal Electrónica* 30, pp. 285-292.
- Martín Del Rey, María Antonia (2004): *Análisis de errores de la interlengua de español en estudiantes italianos*, Salamanca, Universidad de Salamanca (Memoria de licenciatura).
- Matte Bon, Francisco (2004): «Análisis de la lengua y enseñanza del español en Italia», *RedELE*, 0, <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_21Matte.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e7>.
- Muñiz Muñiz, Marta de las Nieves (1985): «La enseñanza del léxico italiano a estudiantes de habla española: observaciones en torno al problema de los sufijos», en *Actas del II Congreso Nacional de AESLA. Las lenguas en España: adquisición, aprendizaje y uso*, Granada, AESLA, pp. 147-167.
- Ogneva, Anastasiia (2019): «Análisis de errores interferencias en ruso como LE por aprendices hispanohablantes», *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 18 (1), pp. 56-71.
- Palapanidi, Kiriakí (2018): «La enseñanza del léxico del español como lengua extranjera: el caso de los aprendientes griegos», en A. Alexopoulou (ed.), *Tendencias y líneas de investigación en lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, Ediciones Clásicas S. A. – Ediciones del Orto, pp. 195-206.
- Pearson, Karl (1900): «On the criterion that a given system of deviations from the probable in the case of a correlated system of variables is such that it can be reasonably supposed to have arisen from random sampling», *Philosophical Magazine Series* 5(50), pp. 157-175.
- Real Academia Española / Asociación de Academias de la Lengua Española (2009-2011): *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa.
- Rodríguez Paniagua, Luis (2005): «Análisis de errores e interlengua de aprendices árabes de español como lengua extranjera», *RedELE*, 4, pp. 29-70.

- Sánchez Iglesias, Jorge J. (2003): *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/LE*, Salamanca, Ediciones Universidad Salamanca.
- San Vicente, Félix (ed.) (2007): *Partículas – Particelle: estudios de lingüística contrastiva español e italiano*, Bologna, CLUEB.
- San Vicente, Félix (dir. y coord.) (2013): *GREIT. Gramática de referencia de español para italófonos. I. Sonidos, grafías y clases de palabras*, Bologna/Salamanca, CLUEB – Ediciones Universidad de Salamanca.
- San Vicente, Félix (dir. y coord.) (2015): *GREIT. Gramática de referencia de español para italófonos. III. Oración, discurso, léxico*, Bologna/Salamanca, CLUEB – Ediciones Universidad de Salamanca.
- Santos Maldonado, María Jesús (2003): «LM y producción escrita en LE: el nivel léxico semántico», en *El error en las producciones escritas de francés lengua extranjera: análisis de interferencias léxicas y propuestas para su tratamiento didáctico* (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid), Alicante Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, pp. 219-400, <<http://www.cervantesvirtual.com>>.
- Selinker, Larry ([1972] 1992): «Interlanguage», *IRAL* X (2), pp. 209-231. [Ahora en J. M. Liceras (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor, pp. 79-101].
- Shapiro, Stuart S. / Wilk, Maïke B. (1965): «An analysis of variance test for normality (complete samples)», *Biometrika*, 52 (3/4), pp. 591-611.
- Student (Gosset, William Sealy) (1908): «The Probable Error of a Mean», *Biometrika*, 6(1), pp. 1-25.
- Tolu, Silvia (2012): *La combinación léxica en las lenguas afines. Análisis de guiones para la presentación oral de estudiantes universitarios de español como lengua extranjera*, Memoria de Máster, Universidad Antonio Nebrija.
- Van Esch, Kees / Broeders, Sharon Maureen (1995): «Análisis de errores e interlengua en estudiantes universitarios del español como lengua extranjera», en J. Llisterri (ed.), *Actas del XII Congreso Nacional de AESLA*, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, pp. 147-154.
- Wilcoxon, Frank (1945): «Individual Comparisons by Ranking Methods», *Biometrics Bulletin*, 1(6), pp. 80-83.