



INSTITUTIONEN FÖR SPRÅK OCH LITTERATURER

# INFLUENCIA INTERLINGÜÍSTICA EN ADQUISICIÓN DE NUEVAS LENGUAS

Estudio realizado con estudiantes multilingües de un  
instituto sueco

Lili Garay Katona

---

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	SP1304 Kandidatuppsats
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	Ht 2016
Handledare:	Prof. Ingmar Söhrman
Examinator:	Oscar Garcia
Rapport nr:	

# Resumen

Kandidatuppsats i spanska 15 hp

Kurs: SP1304

Nivå: Grundnivå

Termin: Ht 2016

Handledare: Prof. Ingmar Söhrman

Examinator: Oscar Garcia

Nyckelord: flerspråkighet, modersmål, målspråk, språklig inflytande, inställning, gymnasiet, Sverige

Palabras clave: multilingüismo, lengua primera, lengua meta, influencia interlingüística, actitud, instituto, Suecia

---

De flesta studier om andraspråksinläring kretsar kring modersmålets (L1) påverkan när det gäller språkinläring där man inte brukar ta hänsyn till personens hela språkbakgrund som kan vara relevant när man lär sig ett nytt språk. Syftet med denna studie är att utforska hur elevernas egna språkbakgrund aktiveras när de stöter på ett helt nytt språk, i det här fallet spanskan. Elever på en svensk gymnasieskola som inte har läst spanska tidigare har intervjuats om sin inställning till spanska språket genom en kvalitativ studiemetod som innefattade även en översättningstest, av en text skriven på spanska. Alla informanter är flerspråkiga, dvs. de kan mer än ett språk. Efter intervjuundersökningen framgår även att det inte är modersmålet (L1) som påverkar inläringen mest, utan de andra språken (L2) man har i sin språkbakgrund. Det visades också att den öppna och positiva attityden till spanskan hos informanterna blev särskilt märkbar i praktiken när de översatte texten. Flerspråkigheten samt den nyfikna attityden är effektiva verktyg när man lär sig ytterligare ett nytt språk.

## **ÍNDICE**

<b>1 INTRODUCCIÓN</b>	<b>4</b>
1.1 OBJETIVO E HIPÓTESIS	5
1.2 CORPUS	6
1.3 NOCIONES GENERALES	6
1.4 ESTADO DE LA CUESTIÓN	9
2.1 MARCO TEÓRICO	11
2.2 MÉTODO	11
2.3 PRINCIPIOS ÉTICOS DE LA ENTREVISTA	12
2.4 SELECCIÓN DE INFORMANTES PARA EL ESTUDIO	13
2.5 INVESTIGACIÓN: ENTREVISTA	13
<b>3 ANÁLISIS</b>	<b>14</b>
3.1 ANÁLISIS DE LA COMPRENSIÓN DEL TEXTO ESCRITO	14
3.2 INFLUENCIA INTERLINGÜÍSTICA DE OTRAS LENGUAS (NATIVAS O NO NATIVAS)	15
3.3 LA INTERFERENCIA EN NIVEL FONÉTICO-FONOLÓGICO	17
3.4 LENGUA INSTRUMENTAL Y LENGUA ABASTECEDORA	17
3.5 ACTITUD Y PERCEPCIÓN DE LA LENGUA	19
<b>LIBROS CONSULTADOS</b>	<b>26</b>
<b>APÉNDICE 1</b>	<b>27</b>
<b>APÉNDICE 2</b>	<b>28</b>

# 1 Introducción

En esta tesina nos proponemos, ante todo, presentar el estado de la cuestión en estudios pedagógicos y teóricos sobre enseñanza y aprendizaje de nuevas lenguas empleando asimismo nuestra propia experiencia de profesora de lenguas acumulada a lo largo de once años. Estudiando los trabajos sobre adquisición de nuevas lenguas, observamos que la mayoría se ha centrado en la influencia de la lengua primera (L1) en la lengua meta (LM), sin tener en cuenta las otras que habla la persona.

Lo mismo sucede con los estudios pedagógicos y con los materiales didácticos que se publican. En otras palabras, no se suelen tomar en cuenta los conocimientos multilingües y la habilidad del alumno de comprender un nuevo idioma con ayuda del bagaje lingüístico previo (las lenguas y también los conocimientos culturales a través de los idiomas que ha aprendido durante su vida).

Nuestro interés hacia la adquisición de idiomas, que se manifestó desde nuestra infancia, nos llevó a aprender varios idiomas (fuera de nuestra lengua materna, el húngaro): francés, rumano, italiano, inglés; y posteriormente español y sueco. En nuestras experiencias didácticas siempre hemos ido recogiendo datos e información sobre nuestro propio desarrollo también como estudiante, para intentar captar cuál es el modo más eficaz de aprender una nueva lengua.

Investigar sobre la adquisición de lenguas nuevas para nosotros es una oportunidad de aunar nuestra experiencia como aprendiz y como profesora.

La presente tesina se ubica en el campo de la adquisición de terceras lenguas (L3). Las teorías provienen de los estudios de lingüística teórica y aplicada, teoría de aprendizaje y pedagogía de lenguas. Según Martín et al. (2003:37) la mitad de la población mundial habla más de dos idiomas. Cada uno de los idiomas aprendidos por un individuo, puede interceder en la adquisición de una lengua nueva (Jessner 1996:37). Nos centraremos, específicamente, en los procesos de comprensión de una lengua meta.

## 1.1 Objetivo e hipótesis

El objetivo de esta tesina es identificar y analizar a qué idiomas recurren los alumnos a la hora de interpretar un texto desconocido escrito en español. Investigaremos la importancia del conocimiento multilingüe de un grupo de diez alumnos no-hispanohablantes, de un instituto sueco en el proceso de captar una lengua nueva: el español.

A través de una entrevista analizaremos la capacidad de un grupo de informantes multilingües de comprender un texto escrito en español, una lengua totalmente desconocida para ellos. Nos enfocaremos en identificar qué idioma del bagaje lingüístico se activa y tiene la función de *lengua abastecedora*<sup>1</sup> a la hora de tratar de captar y traducir el texto.

Las preguntas de investigación son las siguientes:

- 1. ¿Es siempre la primera lengua, L1 la influencia principal en el proceso de adquisición de una nueva lengua?*
- 2. ¿Influye su conocimiento multilingüe en captar un texto escrito en una lengua completamente nueva?*

Deseamos también estudiar qué actitudes existen entre los alumnos en cuanto a los estudios de lenguas, particularmente de español. Observaremos de qué modo puede la actitud de un alumno contribuir a la comprensión a la hora de interpretar un texto desconocido en un idioma nuevo.

Pensamos que, a pesar de no contar con una amplia muestra en el estudio, puesto que tenemos sólo diez informantes, es posible contestar las preguntas con una fiabilidad razonable. De esa forma los resultados podrían guiar a los profesores en la enseñanza de la lengua. Con este trabajo deseamos contribuir a dar a conocer y a ampliar los datos que existen hasta ahora en este campo de estudio. Esperamos, asimismo, aportar datos para el diseño de cursos y materiales didácticos.

La hipótesis de este estudio es que existe una intercomprensión<sup>2</sup> entre hablantes de idiomas de origen no emparentado.

---

<sup>1</sup> Hammarberg (2001: 236-290)

<sup>2</sup> Con el término “intercomprensión” se suele designar el fenómeno que tiene lugar cuando dos personas comunican entre sí con éxito hablando cada una en su propia lengua. (www. MCER 2015)

## 1.2 Corpus

El corpus de nuestro trabajo, dígame del material sobre el que se llevará a cabo el estudio, será el material recopilado del análisis de una entrevista realizada a un grupo de diez alumnos de un instituto estatal sueco, por lo que no será un estudio cuantitativo sino cualitativo.

Para la entrevista, hemos elaborado una serie de preguntas de investigación que giran en torno a la habilidad de descodificación<sup>3</sup> de un texto en una lengua desconocida, las lenguas que hablan y la influencia interlingüística.

También hemos deseado saber qué percepción y actitud dichos alumnos tienen sobre el español como lengua, puesto que la percepción y la actitud son principios básicos importantes de la psicología social. Según Deprez & Persoons (cit. por Andersson 2011: 27) las actitudes nos sirven como una especie de código o guía frente a personas o situaciones nuevas. Una actitud está compuesta de tres componentes: *cognitivo* que incluye conocimientos previos que la persona posee de un objeto, *evaluativo* que está compuesto por las valoraciones que uno posee hacia el objeto y *conativo* que conlleva las creencias y valores emocionales que luego se transforman en un determinado comportamiento.

## 1.3 Nociones generales

La presente tesina se enmarca en una serie de postulados de carácter interdisciplinar sobre la adquisición de lenguas. Consideramos adecuado iniciar el estudio planteando ciertas nociones conceptuales sobre los términos generales de estos temas que manejaremos a lo largo de nuestra investigación. Utilizaremos definiciones elaboradas por Cortés Moreno (2000:167).

*Primera lengua L1.* La primera lengua es la que aprende una persona en su infancia y que normalmente es su instrumento natural de pensamiento y comunicación. Se emplea también los siguientes sinónimos: *lengua materna*, *lengua nativa* y con menor frecuencia, *lengua natal*. Quienes comparten una lengua materna son considerados hablantes nativos de la lengua en cuestión, p. ej., hispanohablantes nativos. El término lengua materna se suele emplear en contraposición a lengua extranjera LE o a lengua segunda L2. En este trabajo emplearemos las expresiones “lengua

---

<sup>3</sup> Quilis y Fernández (1996:28) señalan que el receptor, a partir del mensaje, lleva a cabo una interpretación, una conversión a ideas.

primera”, y las siglas L1, que nos permitirán a su vez distinguir claramente entre la L1 y las lenguas posteriores que se adquieran L2, L3...

*Segunda lengua L2*, también se llama lengua extranjera LE. Es necesario hacer una distinción entre el término segunda lengua L2 y lengua extranjera LE. Se denomina lengua extranjera a un idioma que no pertenece a la comunidad nativa del individuo que desea aprender otro idioma. También se puede usar la expresión general de lenguas no nativas (*nonprimary languages, non-native languages*). La denominación “segunda lengua” se usa cuando se aprende en el mismo país donde se habla, y “lengua extranjera” cuando se aprende en otro país. El término más generalizado es el segundo (precedido del idioma objeto de estudio, como “español como lengua extranjera”, ELE. Hammerly (1970:76) señala que el término ”extranjero” no es muy apropiado puesto que puede tener connotaciones de carácter político. Martín (1996:70) plantea, en su lugar, “lenguas en contexto lejano” ya que una lengua, en esencia, nunca es foránea. Por ende la connotación “extranjera” puede ser inapropiada cuando el hablante no la percibe que es ajena, porque ya la domina.

*Lengua meta LM*. En la didáctica de las lenguas se emplea el término *lengua meta (target language)* para referirse a la lengua que constituye el objeto de aprendizaje, sea en un contexto formal de aprendizaje o en uno natural. Con “lengua meta” nos referimos a cualquier lengua (no necesariamente la segunda) que sea objeto de aprendizaje que en nuestro caso es el español.

*Adquisición de segundas lenguas ASL*. En el intento de dar una explicación a los procesos cognitivos que tienen lugar en este aprendizaje, uno de los autores más influyentes en lingüística del siglo XX, Noam Chomsky, desarrolló su teoría de la adquisición de la lengua. Esta teoría tiene como concepto primario el de la llamada ”Gramática Universal” que aclara las lagunas existentes de los procesos internos por los que pasan los niños para desarrollar la capacidad del habla.

The human mind is equipped with a rich system of abstract principles which constrain the class of possible natural grammars. That is, the child brings to the task of language acquisition an innately specified system of abstract knowledge about what may constitute a possible grammar. (Chomsky 2001: 278)

Vale decir que según el autor, los niños nacen con un sistema gramatical innato que les permite aprender una lengua, nacen con esa habilidad que se desarrolla mientras el niño crece e interactúa con el mundo que le rodea. Ese ”instinto biológico” se basa en una gramática general e inconsciente que subyace a todas las lenguas y a todas las reglas gramaticales particulares.

Según Martín et al. (2003:37) *monolingüismo o unilingüismo* se refiere al conocimiento de una sola lengua. *Bilingüismo*, en cambio se refiere a la habilidad de comunicarse en la lengua materna y en la segunda lengua. Hay muchos conceptos sobre el bilingüismo. Por ejemplo Martín et al. (2003:37) afirma que la mitad de la población es bilingüe funcional lo cual significa que escoge entre dos idiomas según la situación comunicativa. Otro estudioso, Grosjean (1992:53) señala que dos o más idiomas podrían juntarse bajo el concepto del "bilingüismo".

De Angelis (2007: 56) explica la etimología de la palabra bilingüe: *bi-* significa dos, vale decir: una persona bilingüe domina dos lenguas.

Hufeisen y Marx (2004:116) opinan que : "bilingualism and trilingualism are thus seen as specific subtypes of a superordinate concept of multilingualism." Asimismo, estos estudiosos explican (2004:142) que tanto la noción de *bilingüismo* como la de *trilingüismo* pueden también hacer referencia, de manera general, al conocimiento de más de tres lenguas. Es también frecuente el uso del vocablo multilingüismo, sin precisar de cuántas lenguas se trata.

Miremos qué nos dice el Marco Común Europeo de Referencia MCER (2014:§1.3.) en cuanto al *multilingüismo*: Es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada. Se puede lograr simplemente diversificando las lenguas que se ofrecen en un centro escolar o en un sistema educativo concreto, procurando que los alumnos aprendan más de un idioma extranjero, o reduciendo la posición dominante del inglés en la comunicación internacional.

El enfoque *plurilingüe* enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una capacidad comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. Tal y como se señala en el Instituto Cervantes, teoría elaborada por Llorián y Rodrigo (2005:58):

Desde una perspectiva plurilingüe el aprendiente de una nueva lengua se servirá de los conocimientos y habilidades o destrezas (lingüístico y no lingüísticos) adquiridos o aprendidos durante los procesos de apropiación de otras lenguas, incluida la materna. (Llorián y Rodrigo 2005:58)



Representa un interesante enfoque plurilingüe del aprendizaje lingüístico, además de una praxis didáctica para el desarrollo de la conciencia lingüística, que tiene como objetivo la valorización de todas las lenguas, en perfecta conformidad con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER). En el MCER se subraya en varias ocasiones que las lenguas no deben considerarse compartimentos estancos que han de afrontarse y aprenderse aisladamente y que por *plurilingüismo* se entiende la integración de diversos repertorios lingüísticos que no implican necesariamente el dominio completo de todas las habilidades (Instituto Cervantes 2015).

## 1.4 Estado de la cuestión

Anteriormente se han hecho varios estudios sobre la capacidad de adquisición lingüística del individuo teniendo como meta la búsqueda de un método de enseñanza más eficaz. Según nuestra observación estos métodos han sido enfocados hacia distintas perspectivas y han comparado distintos grupos y edades. Hemos investigado dos de los métodos de análisis de la actuación del aprendiz de lenguas que consideramos relevantes para nuestro estudio: El *análisis contrastivo* y el *análisis de errores*.

El método del *análisis contrastivo* se enfoca en la diferencia entre la primera lengua y la segunda lengua para observar las áreas de mayor dificultad para el estudiante. El *análisis contrastivo* nació en los años cuarenta, a partir de los trabajos de C. Fries (1945) y R. Lado (1957). Lado señala:

...individuals tend to transfer the forms and meanings, and the distributions of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture, both productively when attempting to speak the language and to act in the culture, and receptively when attempting to grasp and understand the language and the culture as practiced by natives. (Lado 1957: 2)

Se sustentaba en la idea de que los sujetos recurren a sus conocimientos de la primera lengua para construir una segunda lengua. El *análisis contrastivo* se efectuaba siguiendo una serie de pasos: selección del fenómeno lingüístico; objeto de comparación; descripción formal de las lenguas implicadas; contraste entre la L1 y la L2; predicción de las áreas de mayor dificultad y establecimiento de una jerarquía de errores.

El otro método es el *análisis de errores* que solo evalúa la actuación del alumno, para detectar las dificultades reales en el proceso de aprendizaje de la lengua meta. A diferencia del *análisis contrastivo*, el *análisis de errores*, no partía de la comparación de la L1 y la LM del aprendiente,

sino de sus producciones reales. Corder (1967:251) recomienda seguir los siguientes cuatro pasos de procedimientos a la hora de aplicar el *análisis de errores*:

1. Identificación de los errores en su contexto;
2. clasificación y descripción de los mismos;
3. explicación de su origen, buscando los mecanismos y las fuentes de cada error;
4. evaluación de la gravedad de error y la búsqueda de un posible tratamiento.

Como consecuencia de estos dos estudios, se observó que los errores reflejaban estrategias universales de aprendizaje. De ahí nace una aportación importante de esta corriente: el cambio de visión del error. Vale decir que los errores empezaron a ser considerados como un factor provechoso en el aprendizaje porque constituían un paso ineludible en el camino de apropiación de la nueva lengua y eran valorados como índices de los diversos estadios que el alumno atraviesa durante el proceso de aprendizaje.

En nuestro estudio, en cambio hemos trabajado solamente con adolescentes entre edades de 14 y 15 años, multilingües, la mayoría hijos de inmigrantes no-hispanohablantes, que tienen en común la L1 que es el sueco. Esto es un enfoque importante porque se evaluará la habilidad de comprensión lectora del alumno en su totalidad, y no sólo las dificultades y errores que se detectan. Además se observará qué actitud tienen hacia la lengua nueva.

## 2 Teoría y metodología

### 2.1 Marco teórico

Hay varios estudios destacados sobre la influencia interlingüística. Nos centraremos en los datos que consideramos más relevantes para nuestra investigación. Partiremos del dato que la impronta de cada lengua del bagaje lingüístico del estudiante se activa de diferentes formas a la hora de aprender una nueva lengua. Los estudiosos Ringbom (1987: 176), Singleton (1987:239) y Möhle (1988:81) coinciden todos en que la transferencia semántica se produce principalmente de la L1 o bien también de una lengua no nativa L2 que el estudiante domina.

Destacaremos el estudio empírico realizado por Weinreich (1953: 256) para observar la interferencia lingüística en nivel fonético-fonológico, vale decir, observaremos a qué idioma recurren los alumnos a la hora de pronunciar palabras en español.

Consideramos importante la investigación empírica de Hammarberg (2001: 236-290) donde se demuestra que un idioma no nativo, es decir la lengua segunda ejerce una influencia mayor que el nativo, lengua primera. Hammarberg afirma que tanto la lengua nativa como la no nativa tienen un papel importante en la adquisición de la lengua meta, pero se activan de formas distintas: la primera lengua tiene una función pragmática, llamada *lingua instrumental*, y la segunda lengua, tiene la función de *lingua abastecedora* (supplier language). El mismo autor postula que particularmente una de todas las lenguas que domina el estudiante, predomina como abastecedora. Vale decir que el alumno multilingüe tiende a minimizar el número de lenguas co-activadas y utiliza una sola a la hora de enfrentarse con un idioma totalmente desconocido.

### 2.2 Método

En este apartado presentaremos el método de estudio a través del cual daremos fundamento a nuestro trabajo, mediante un análisis de las respuestas dadas en la entrevista. En el estudio se recogen datos de diez estudiantes suecos entre 14 y 15 años para determinar cómo influye su conocimiento multilingüe en el proceso de descodificar un texto escrito en español y la percepción que tienen sobre el español como lengua.

Una primera ojeada al texto<sup>4</sup> nos muestra que este texto tiene un amplio número de términos emparentados en las lenguas románicas algo que tiene que ver con nuestro estudio, Hemos elegido nuestro texto pensando en que los términos científicos de zoología, que mayoritariamente provienen del latín, puedan facilitar la comprensión del contexto a los lectores. Quisiéramos ver también a qué

---

<sup>4</sup> El texto se encuentra en el Apéndice 2

idioma recurren primero los alumnos a la hora de enfrentarse con un texto en un idioma desconocido por ellos.

## 2.3 Principios éticos de la entrevista

Antes de comenzar nuestra entrevista hemos tenido en cuenta los aspectos éticos de entrevistar a menores de edad y hemos pedido permiso a los padres de cada uno. Por motivos éticos también, hemos considerado oportuno no dar nombres ni otro tipo de datos personales de los informantes para mantener su confidencialidad. Por esa razón les hemos denominado: *alumno nr.1 alumno nr.2* etc.

En todo momento en nuestra tesina hemos tenido en cuenta lo que Dalen (2007: 22-23) advierte respecto a que en una entrevista de este tipo se requiere información y confidencialidad. Vale decir, informar a los alumnos y los padres antes sobre de lo que se trata la entrevista y mantener anónima tanto la identidad de los informantes que forman parte de este estudio, como la escuela donde se realizó.

Nuestros informantes son adolescentes, estudiantes multilingües de un instituto estatal sueco.

Hoffmann (2001:68) clasifica cinco tipos de hablantes multilingües:

1. los que aprendieron dos idiomas en la familia y un tercero en la comunidad en la que viven;
2. los que crecieron en una comunidad bilingüe, y que además aprendieron otro u otros idiomas, en el ámbito familiar;
3. bilingües y multilingües que adquieren una lengua posterior en el aula;
4. bilingües y multilingües que aprenden un idioma posterior al emigrar;
5. miembros de comunidades multilingües.

Los informantes de nuestra investigación se incluyen en los tipos 3 y 4. La mayoría de ellos son hijos de padres inmigrantes que han aprendido el sueco y el inglés en un contexto institucional. Estos datos son relevantes para nuestra investigación por dos razones:

1. Todos poseen más de dos idiomas
2. Todos tienen la L1 en común

Tablas de los informantes:

#### Grupo 1, Chicas

Alumna nr.1 L1 sueco + árabe+ L2 inglés  
Alumna nr.2 L1 sueco + danés + italiano + L2 inglés  
Alumna nr.3 L1 sueco + francés + L2 inglés  
Alumna nr.4 L1 albanés + sueco + L2 inglés  
Alumna nr.5 L1 sueco + hindi + inglés+ L2 francés

#### Grupo 2, Chicos

Alumno nr.1 L1 ruso + polaco + sueco + hebreo + L2 inglés  
Alumno nr.2 L1 sueco + italiano+ L2 inglés  
Alumno nr.3 L1 sueco + árabe + L2 arameo  
Alumno nr.4 L1 sueco + inglés + L2 alemán  
Alumno nr.5 L1 sueco + hebreo + L2 inglés+ francés

## 2.4 Selección de informantes para el estudio

Hemos elegido entrevistar a diez alumnos para que haya un número suficientemente grande para notar diferencias por el tamaño del estudio. Pero como hemos dicho anteriormente, no es un estudio cuantitativo sino cualitativo, no es de mayor importancia el número de alumnos entrevistados, lo importante es poder llevar a cabo una entrevista en la que se pueda dedicar tiempo para analizar los resultados según Stukát (2006:32).

Hemos elegido estudiantes de los dos sexos (cinco chicas y cinco chicos). Cada uno de ellos posee un bagaje lingüístico amplio y diferente. Tal como Bryman (2002: 313) sugiere cuando apunta que es importante que haya diferencias de todo tipo entre los informantes que se utilizan para el estudio para obtener un amplio abanico de experiencias.

Hemos de decir que la entrevista se realizó en una sala de clase de un instituto sueco, en sueco, puesto que el sueco es la lengua primera de todos de nuestros informantes. Entrevistamos de uno en uno y preguntando siempre antes de la entrevista si tenían ganas y tiempo suficiente, puesto que como Bell (2006:168) sugiere, es importante que no sucedan interrupciones dentro de una misma entrevista para no perder el hilo de esta.

## 2.5 Investigación: entrevista

La investigación ha sido realizada en forma de entrevista<sup>5</sup>. Hemos optado por utilizar un método cualitativo, como Ekengren y Hinnfors (2006: 88) señalan esto permite: respuestas más detalladas y un contacto más directo con los alumnos entrevistados. Stukát (2006:32) hace hincapié en que lo principal en un análisis cualitativo es interpretar y no adivinar, predecir o generalizar los resultados de la entrevista. En base a esto, hemos elegido efectuar una entrevista de tipo semi-estructurado donde existe libertad para variar el orden de las preguntas por parte del entrevistador y además de eso, plena libertad para responder por parte de los informantes.

Como introducción general de la entrevista, apuntamos datos como edad, sexo, lengua materna L1, lenguas que hablan en casa, el tiempo que llevan en Suecia, el país de origen, nivel de conocimiento del español que tienen y conocimientos de otras lenguas. También quisimos saber la predisposición y actitudes que tienen hacia el español como lengua nueva. Nuestros informantes han tenido que hacer una traducción de un texto escrito, expositivo e informal en español. (apéndice 2). También han tenido que responder a diez preguntas sobre el vocabulario (apéndice 1) y al mismo tiempo han tenido que hacer un pequeño resumen para controlar la comprensión del texto y del contexto. Hemos hecho un análisis cualitativo a base de una entrevista. Puesto que como Dalen (2007:9) señala, una entrevista nos ofrece más tiempo de conversación, un análisis cualitativo a base de una entrevista hace que la calidad del resultado final de la entrevista sea mejor, debido a una mayor información sobre lo que el entrevistado piensa, opina o ha experimentado a lo largo de su vida. Nosotros como investigadores en este trabajo coincidimos con Stukát (2006:32) donde indica que el análisis cualitativo es la ordinación y la interpretación de los datos que surjan de la entrevista por eso es importante no predecir posibles resultados o generalizar.

Las preguntas han sido documentadas usando el programa de grabación Quick Time, para escuchar con detalle lo que los informantes contestan, tomando apuntes al mismo tiempo, algo que Bryman (2002:313) afirma que es importante hacer. De este modo pensamos haber logrado obtener una entrevista satisfactoria.

### **3 Análisis**

#### **3.1 Análisis de la comprensión del texto escrito**

En este apartado deseamos aportar datos que nos permitan demostrar lo que Scheu y Bou Franch (1993:67) llaman: “el claro potencial del conocimiento multilingüe” de nuestros informantes.

---

<sup>5</sup> Las preguntas de la entrevista se encuentran en el Apéndice 1

En esta tesina se evalúa, en concreto, la capacidad de comprensión lectora en una lengua completamente nueva, en nuestro caso: la lengua española. Por la limitación de extensión de este trabajo consideramos importante enfocarnos principalmente en dos problemas en este trabajo. Primero vamos a analizar qué lenguas nativas y no nativas inciden en la comprensión de una nueva y lo vamos a hacer a través de un texto escrito, de carácter informativo en español. Después vamos a analizar de qué forma se activan las lenguas que dominan nuestros informantes multilingües, enfocándonos en los postulados de Hammarberg (2001:245).

### 3.2 Influencia interlingüística de otras lenguas (nativas o no nativas)

Ocho de diez informantes opinan que el español no tiene nada en común con su primera lengua. La alumna nr.1, que su lengua nativa es el árabe, opina que aunque el árabe no tenga origen del latín, aún tiene algo que ver con el español. Dice: hay palabras que *"a veces me suenan como el árabe"*. Nos cuenta que por ej. la palabra *"ojalá"*<sup>6</sup> tiene algo en común con "الله" *"allah"* que significa "dios" en árabe. *"Ojalá"* cree que significa *"si Dios quiere"*. El otro término del texto que conoce, es la palabra *"asesino"* que es una palabra de origen árabe y significa *"adicto al hachís"* Nos cuenta que ha leído en libros de historia que España estuvo bajo el dominio árabe durante muchos años. Efectivamente, el dominio árabe en la Península Ibérica se prolongó durante ocho siglos, hasta el año 1492. Según su opinión esta influencia lingüística ha dejado su sello en la lengua española.

De hecho las alumnas nr. 2, nr.3 y nr. 5 y el alumno nr. 4, poseen conocimientos de una lengua romance, (francés e italiano). Las alumnas nr. 2 y nr. 3 han aprendido el francés en un contexto institucional, estudiaron francés durante tres años, la alumna nr. 5 ha vivido un año en Francia donde aprendió francés en la escuela.

El alumno nr. 4 ha aprendido el italiano en la familia, puesto que su madre es de origen italiano y nos cuenta que la madre ha sido desde pequeño consecuente con él con el idioma italiano. Todos estos alumnos que conocen una lengua de origen románica han podido captar sin mayor dificultad el contexto y han traducido correctamente todas las palabras de origen latín.

Observamos que todos los informantes han tenido problemas al traducir el significado del verbo de cambio o perífrasis verbal: *"pueden llegar a"*. La perífrasis verbal se refiere a la unión de dos (o más) formas verbales que funcionan conjuntamente como una unidad. Observamos que nuestros alumnos han tenido dificultades en comprenderlo. Aquí también han recurrido a sus conoci-

---

<sup>6</sup> Véase <http://arabespanol.org/andalus/palabras.htm>

mientos del inglés y lo han traducido literalmente: *"can arrive to"*. Podemos constatar que el conocimiento del inglés en cuanto a la perífrasis verbal no les ha ayudado, sino más bien les ha dificultado la traducción. El alumno nr.1 domina cinco idiomas: ruso, polaco, sueco, hebreo e inglés. No sabe hablar ningún idioma de origen románico sin embargo, ha podido captar el contexto y ha traducido correctamente todas las palabras que le hemos pedido. Las palabras que les pedimos traducir han sido: *"carnívoro"*, *"devorador"*, *"carne"*, *"especies"*, *"alimento"*, *"consume"*, *"velocidades"*, *"excelente"*, *"visión"*, *"grandes"*, *"distancias"* e *"insectos"*.

Los alumnos nr.1 y nr.5 tienen en común la lengua primera, el hebreo. Nos dicen que no han podido encontrar palabras semejantes al hebreo en el texto, sin embargo han podido descodificar casi todo el significado del texto escrito. Nos revelan que conocen dos palabras usadas cotidianamente en español como *"Sábado"* que proviene del hebreo: *"יום שבת"*, *"Shabat"*<sup>7</sup> significa *"día de descanso"* y la palabra *"alfabeto"* también proviene del hebreo: *"בית-אלף"* *Alef Bet*<sup>4</sup>, que son las dos primeras letras del abecedario hebreo.

El hebreo es una lengua semítica de la familia afroasiática, no tiene raíz del latín, vale decir, es un idioma no emparentado con el español. Aquí observamos que aunque el hebreo no sea emparentado, aún se produce interferencia lingüística con el español debido al largo dominio árabe de una gran parte de España. (García Santa-Cecilia 1995:86)

El alumno nr.3 es hijo de emigrantes sirios. Es quien menos tiempo lleva en Suecia. Este dato nos resulta relevante puesto que este alumno no domina bien el sueco y tampoco sabe hablar inglés. Observamos que ha tenido grandes dificultades en comprender el texto escrito en español en comparación con los otros alumnos que dominan tanto el sueco como el inglés. Nos cuenta que no ha tenido posibilidades económicas para poder estudiar idiomas en su país natal. De sus respuestas deducimos que no tiene interés en aprender español ni tampoco tiene mucha curiosidad hacia la cultura hispana.

---

<sup>7</sup> <http://wit-resources/Diccionario-Hebreo-EspaNol.pdf>



### 3.3 La interferencia en nivel fonético-fonológico

En cuanto a la pronunciación de un idioma nuevo, citando a Weinreich (1953:239), la interferencia del nivel fonético-fonológico tiene que ver con personas multilingües que relacionan un fonema de su lengua meta con uno de su lengua materna y lo reproducen según las reglas por las que se rige su L1. Miramos cómo se manifiesta esto en la pronunciación de nuestros alumnos:

Hemos pedido a nuestros informantes que lean nuestro texto en voz alta para poder escuchar qué tipos de interferencias encontramos. Seis de diez alumnos piensan que tienen "acento sueco" a la hora de leer el texto en español. Sin embargo observamos que sólo cinco de nueve alumnos han recurrido a su L1, el sueco, a la hora de pronunciar dos vocales españolas: la "o" y la "u". Debido a que el español y el sueco tienen sistemas fonéticos distintos y por tanto los alumnos adaptan las vocales españolas a los sonidos que ellos conocen y utilizan.

Hemos observado que, por ejemplo, la palabra: "olfato" la pronuncian /ul 'fa tu / , la palabra "guste" la pronuncian: /'gu:s te / y la palabra *su* la pronuncian /su:/.

En estos tres casos notamos que la L1 en nuestro caso, el sueco, tiene una cierta influencia en el nivel fonético-fonológico, pero en la mayor parte de las palabras no hemos notado interferencia lingüística en nivel fonético-fonológico de la L1 según la postulación de Weinreich (1953:38).

Cinco de diez informantes pronuncian las palabras del texto con la ayuda del inglés. Por ej., la palabra "excelente" la pronuncian: /eksələnte/ , la palabra "consume" la pronuncian: /kən'sjum/, la palabra: "distancias" la pronuncian: /'dɪstənsɪəs/ y la palabra "visión" la pronuncian: /'vɪʒən/. Otra vez hemos podido observar claramente que el inglés tiene la función de *lengua abastecedora* (Hammarberg 2001: 237), la interferencia lingüística del inglés influye en la pronunciación también.

### 3.4 Lengua instrumental y lengua abastecedora

La mayoría de los informantes, ocho de diez coinciden en que el inglés es el idioma que más les ha ayudado a comprender el texto en español pero que el sueco y los otros idiomas también han interferido. También hace falta reconocer que el inglés, es una lengua germánica con muchísima influencia francesa, lo que puede explicar cómo influye y ayuda, puesto que el francés es una lengua románica (Söhrman 2006:101).

Según las postulaciones de Hammarberg (2001: 245) la lengua segunda interfiere con una influencia mayor que la lengua primera cuando se aprende una lengua nueva. Hammarberg señala

que tanto la L1 como la L2 actúan en forma diferente en la adquisición de la lengua meta. Las dos son muy importantes, pero se manifiestan de formas distintas: la lengua primera tiene una función pragmática, llamada *lengua instrumental*, y la lengua segunda, tiene la función de *lengua abastecedora* (supplier language). El mismo estudioso (1998:259) establece una clasificación de las lenguas abastecedoras según la función que cumplen: a. *internal supplier language* que no es otra cosa que es la fuente principal de los recursos; b. *external supplier languages* que son el grupo de lenguas del bagaje lingüístico (nativas o no nativas) del aprendiz, que constituyen una fuente secundaria de recursos.

En nuestro estudio observamos en concreto la traducción del adverbio "actualmente" (que aparece en nuestro texto). Ocho de diez informantes lo traducen en inglés como "*actually*" que significa: (*de hecho, en realidad*) que es una traducción errónea. Este fenómeno es un llamado "false friend"<sup>8</sup>, puesto que la palabra "actualmente" significa: (*en la actualidad, en el momento presente*).

Observamos que la lengua abastecedora que más intercede es el inglés. Por ej. nuestro informante, el alumno nr. 1, domina cinco lenguas y ha captado sin mayor problemas el contexto del texto escrito. Sin embargo a la hora de la traducción de las palabras del texto, no ha utilizado ningún otro idioma que domina, sino solamente el inglés. Ha podido traducir correctamente todas las palabras que le hemos pedido. Esto implica que podemos estar de acuerdo con la postulación de Hammarberg en que la lengua abastecedora es el inglés y no es el sueco, que es la lengua primera de la mayoría de nuestros aprendices.

El mismo autor afirma que particularmente una lengua del bagaje lingüístico del estudiante, sobresale como abastecedora: en nuestro caso, no cabe duda que es el inglés. A continuación Hammarberg explica que el alumno multilingüe tiende a minimizar el número de lenguas co-activadas y utiliza una sola. Notamos que nuestros informantes actúan según este modelo.

Ringbom (1987:76) analizó la producción del inglés por parte de estudiantes con lengua primera finlandés y lengua segunda sueco y afirma que las transferencias semánticas principalmente provienen de la lengua primera. Vale decir que la mayoría de los estudiantes de Ringbom han recurrido al finlandés L1 y no al sueco L2 a la hora de traducir la lengua meta, el inglés. Este estudio nos resulta interesante puesto que el finlandés no está emparentado con el inglés, ya que pertenece a la familia ugrofinesa. El inglés es una lengua indoeuropea del grupo germánico como el sueco, sin embargo los estudiantes escogen un idioma no emparentado a la hora de traducir un texto escrito en

---

<sup>8</sup> Falsos amigos o cognados en inglés y español. Se denominan false friends a las palabras que por escribirse de la misma forma (o parecida) en español son confundidas, pero que en realidad en inglés significan otra cosa. ([www.wordreference.es](http://www.wordreference.es))

un idioma desconocido. Sin embargo nuestro estudio muestra lo opuesto; los informantes recurren a la L2 y no a la L1 cuando se enfrentan con una lengua desconocida.

### 3.5 Actitud y percepción de la lengua

La mayoría de los entrevistados (nueve de diez) coinciden en la relevancia a nivel mundial del español como uno de los idiomas más hablados. La mayoría de los entrevistados subrayan la importancia del idioma como primer paso, a la hora de adentrarse en una nueva cultura. Casi todos nuestros informantes han tenido una buena predisposición hacia el aprendizaje del español. La alumna nr. 3 afirma que le gusta mucho ver películas hispanas y escuchar música en español, nos dice: "Es una lengua bonita, melódica y cálida. Me gustaría saber hablar bien el español. Y nos pregunta: "¿Cuánto tiempo se necesita estudiar para ser fluente en español?" Notamos un gran interés hacia el mundo hispanohablante y su cultura.

El alumno nr. 1 domina cinco lenguas, observamos que tiene un talento innato para los idiomas: ha traducido correctamente las palabras que le hemos pedido y ha captado bien el contexto del texto desconocido, además le interesa mucho aprender español en el futuro. Se imagina viajar por el mundo a lugares remotos donde no se habla inglés sino sólo español. Sueña con saber hablar bien español en un futuro no muy lejano. La teoría de "*possible selves*" de Henry (2012:35) se puede aplicar en su caso: si los jóvenes se ven como futuros multilingües, se les aumenta la motivación cuando perciben un avance positivo y siguen descubriendo contextos nuevos donde puedan utilizar sus conocimientos lingüísticos.

Creemos que la apertura e interés hacia el español han influido en la traducción del texto y coincidimos con lo que Deprez y Persoons (cit. por Andersson 2011:27) afirman en cuanto a que la actitud conativa tiene valores emocionales que luego se transforman en un determinado comportamiento. En nuestro caso notamos un comportamiento sumamente positivo hacia el español. Es lo que también deducimos de las palabras del alumno nr.4: "¡Me encanta este idioma! En el futuro me gustaría tomar clases de español. Mi deseo es poder viajar a Latinoamérica y poder relacionarme con la gente en su lengua, no en inglés."

Nos resultan importantes las afirmaciones de nuestros informantes en cuanto a las actitudes hacia el español. La mayoría preferiría saber hablar español y poder comunicarse con los habitantes en sus lenguas maternas a la hora de viajar a países hispanohablantes, antes de usar el inglés aunque ya lo dominan. Esto demuestra que aunque los alumnos estén más expuestos al inglés (a través de la música, películas, publicidad, etc.) tienen más curiosidad por la cultura hispana y deseo de aprender a hablar español.

## 4 Conclusiones

Las conclusiones de nuestra tesina tienen que ver con los estudios de adquisición de lenguas. Puesto que vivimos en un mundo globalizado, en el cual es común que poseamos un conocimiento de más de dos lenguas, conviene profundizar en los estudios de adquisición de lenguas. Las investigaciones que se han hecho acerca de la *adquisición de lenguas* (apartado 1.3) responden numerosas preguntas sobre los procesos adquisitivos, pero dejan sin respuesta otras: por ej.: qué idiomas se activan en ese proceso o cómo influye la actitud de los estudiantes en el aprendizaje de una lengua nueva.

En nuestra investigación hemos mostrado que en la mayoría de los casos la L2 ejerce una influencia mayor que la L1 a la hora de aprender una nueva lengua. Los alumnos con una lengua primera romance y con una lengua segunda avanzada, (por ej. la alumna nr. 2 y el alumno nr. 2) parecen haberse beneficiado en gran medida de ambas lenguas, puesto que han traducido e interpretado correctamente casi todo el texto escrito en español. Asimismo, todos los informantes parecen haber recurrido también a sus conocimientos en la lengua segunda L2.

Nuestro análisis ha mostrado que la mayoría de los informantes recurren a una lengua en particular a la hora de interpretar un texto desconocido en español. En nuestro caso es el inglés, lo que Hammarbeg llama: la lengua abastecedora (*supplier language*) que se activa. De esto podemos concluir que nuestro análisis refuerza la idea de que existe un idioma en particular en el bagaje lingüístico de las personas que se activa a la hora de interpretar un texto escrito en una lengua desconocida. Con esto hemos logrado nuestro objetivo, de identificar a qué idiomas recurren los alumnos a la hora de interpretar un texto desconocido escrito en un idioma desconocido, el español.

También hemos demostrado que los alumnos que tienen un amplio bagaje lingüístico captan y traducen con facilidad un texto desconocido escrito en español.

Con esto hemos contestado nuestra segunda pregunta de investigación: *¿Influye su conocimiento multilingüe en captar un texto escrito en una lengua completamente nueva?*

Hemos mostrado que aunque algunos informantes no poseen conocimientos previos de una lengua romance han podido captar el texto y traducir las palabras en español. Con esto hemos comprobado nuestra hipótesis que la intercomprensión lingüística es posible también entre hablantes de idiomas de origen no emparentado.

También hemos demostrado que lo mismo ocurrió con nuestros informantes a la hora de traducir el texto en español. Diez de diez alumnos han activado sus conocimientos previos del bagaje lingüístico y esto les ha facilitado la comprensión del texto. Gran parte del éxito en sus traducciones procede de los conocimientos en lenguas no nativas, L2 y no de la L1.

Con esto hemos contestado nuestra primera pregunta de investigación: *¿Es siempre la primera lengua, L1 la influencia principal en el proceso de adquisición de una nueva lengua?*

Aunque consideramos que hemos comprobado nuestra hipótesis y logrado el objetivo cabe destacar que hay límites en el presente estudio. Uno de estos tiene que ver con la selección de los alumnos. Nos hubiese gustado tener un número más amplio de estudiantes, con más idiomas en su bagaje lingüístico para poder dar más profundidad a nuestro estudio.

Aunque consideramos que la selección de nuestros informantes ha conducido a una entrevista con un número variado de chicos y chicas, comparable y representable, hubiese sido interesante haber hecho un estudio más grande para ver si los resultados de esta tesina nos llevan a las mismas conclusiones. En tal estudio se podría estudiar a más profundidad la relevancia de otros factores lingüísticos, apoyada en los estudios sobre *“análisis de errores”* (apartado 1.4) que evalúa la actuación del alumno para detectar las dificultades reales en el proceso de aprendizaje de la lengua nueva.

Las respuestas de la entrevista y la traducción del texto nos han mostrado que la influencia interlingüística no es el único factor que contribuye en la apropiación del aprendizaje de un idioma nuevo. En nuestro análisis hemos aportado también pruebas que corroboran que las similitudes interlingüísticas no siempre favorecen la comprensión. Por ej., a la hora de la traducción del adverbio *“actualmente”* la mayoría de los informantes han cometido un error pensando que significa *“actually”* en inglés. Otras cuestiones lingüísticas, de índole morfológica, léxica y sintáctica también intervienen en este proceso, datos que lamentablemente tuvimos que limitar para que la información sea manejable dentro de los límites de esta investigación.

En esta tesina hemos deseado aportar no sólo datos que nos permitan demostrar el potencial del conocimiento multilingüe, sino también de las experiencias previas en el proceso de comprensión del texto.

Hay que añadir que, además de demostrarse que un estudiante puede comprender una parte considerable del texto en una lengua desconocida, se muestra que es capaz de traducirlos con bastante acierto utilizando una lengua que no es nativa, la L2, que según Hammarberg, sería la lengua abastecedora. Es la que facilita al alumno averiguar el significado de las palabras y expresiones.

Finalmente, una última limitación de la presente tesina sería que constituye un estudio cualitativo específico que observa un grupo pequeño de estudiantes de una edad determinada de un instituto sueco. Es decir que no podemos generalizar los resultados a partir de esta tesina solamente. Harían falta más estudios sobre el tema para poder sacar conclusiones generales. Sin embargo, con la comprobación de la hipótesis de la presente investigación pensamos haber contribuido con un

punto de partida nuevo para estudios futuros en el campo de la lingüística de adquisición de lenguas.

Durante nuestro estudio cualitativo también hemos podido observar que la actitud abierta de nuestros informantes frente a situaciones nuevas, en nuestro caso un idioma nuevo, el español, funcionó como un catalizador, ya que aceleró la traducción y la comprensión del texto escrito.

Los resultados del análisis nos dejan notar que sí hay diferencias en las actitudes de los estudiantes. Por ej. si comparamos las actitudes del alumno nr. 3 y el alumno nr. 1, podemos ver claramente que la actitud positiva le ha facilitado la traducción e interpretación del texto al alumno nr.1. En cambio el alumno nr. 3 ha mostrado indiferencia y no ha podido captar el texto. Tal y como De-  
prez y Persoons (cit. por Andersson 2011:27) señalan, la actitud cognitiva hacia un objeto nuevo, desconocido, implica que la persona utiliza su conocimiento previo para enfrentarse a la nueva situación y esto tiene un impacto en el resultado.

Destacamos también el hecho de que los propios estudiantes se sorprendieron gratamente de su capacidad para captar un texto en un nuevo idioma, del que no habían recibido ningún tipo de instrucción previa.

Después de esta investigación no cabe duda de que hay pruebas evidentes del enorme potencial del alumno multilingüe para acceder a una lengua desconocida. Su bagaje lingüístico y actitud positiva hacia el nuevo idioma se convierten en herramientas poderosas en la adquisición de nuevas lenguas.

## Bibliografía

Andersson P. *Actitudes hacia la variedad caló*. Tesis doctoral de español en la Universidad de Göttingen [en línea]. 2011. Disponible en:

[https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/25038/2/gupea\\_2077\\_25038\\_2.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/25038/2/gupea_2077_25038_2.pdf) Fecha de consulta: el 5 de enero de 2016.

Bell, J. *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur, 2006.

Bryman, A. *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber, 2002.

Chomsky, N. *Beyond explanatory adequacy, MIT Occasional Papers in Linguistics*. 2001

Corder, S. P. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press. 1967.

Cortés Moreno, M. *Guía para el profesor de idiomas: didáctica del español y segundas lenguas*. Barcelona: Octaedro. 2000.

Dalen, M. *Intervju som metod*. Dalby: Gleerups utbildning AB, 2007.

De Angelis, G. *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters. 2007.

Ekengren, A. y Hinnfors, J. *Uppsatshandbok. Hur du lyckas med din uppsats*. Studentlitteratur, 2006.

Fries, C. *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945.

García Santa-Cecilia, Á. *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa. 1995.

Grosjean, F. *Another view of bilingualism*. En R.J. Harris (ed.). *Cognitive Processing in Bilinguals*. Amsterdam: Elsevier. 1992.

Hammerly, H. *And they desbelieved their ears*. *Hispania*, 1970.

Hammarberg, B. *Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition*. En J. Cenoz, B, 2001.

Henry, A. (2012) L3 Motivation. Tesis doctoral de Ciencias Educativas en la Universidad de Göttingen [en línea] Disponible en: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/28132> Fecha de consulta: el 31 de noviembre de 2015.

Hoffman F. *Textual varieties of Lëtzebuergesch*, en Newton, 2001.

Hufeisen, B. y Marx, R. *A critical overview of research on third language acquisition and multilingualism published in the German language*. International Journal of Multilingualism, 2004.

Instituto Cervantes. *Lengua y enseñanza* [en línea] Disponible en [http://www.cervantes.es/lengua\\_y\\_ensenanza/informacion.htm](http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/informacion.htm) Fecha de consulta: el 31 de noviembre de 2015.

Jessner, U. *Towards a dynamic view of multilingualism*. En M. Pütz (ed.). *Language Choices: Conditions, Constraints and Consequences*. Amsterdam: Benjamins. 1996.

Lado, R. *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press. 1957.

Llorián, S. y Rodrigo, C. Diseño y desarrollo del currículo de ELE a la luz del MCER. *Revista Carabela*, 2005.

Marco Común Europeo de Referencia (MCER). 2014. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) Fecha de consulta: el 11 de noviembre 2015.

Martín, E. et al. *Diccionario de términos clave en ELE*, Madrid: Instituto Cervantes. Centro Virtual Cervantes. 2003. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/obref/diccio\\_ele/](http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/) Fecha de consulta: el 5 de enero de 2016.

Martín, E. *Las actividades de aprendizaje en los manuales de ELE*. 1996. [en línea]. Disponible en <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/martin.shtml>. Fecha de consulta: el 2 de febrero de 2016

Möhle, D. *Multilingual interaction in foreign language production*. En H. W. Dechert y M. Raupach (eds.). *Interlingual Processes*. Tübingen: Günter Narr Verlag, 1988.

Ringbom, H. *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters, 1987.

Scheu, U. D. y Bou Franch, P. *Distancia cultural entre L1 y L2 en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. *Revista española de lingüística aplicada*, (9). 1993, Web, <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1308212> Fecha de consulta: el 2 de enero de 2016.



Singleton, D. *Mother and other tongue influence on learner French. Studies in Second Language Acquisition* 9, 1987.

Stukát, S. *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur, 2006.

Söhrman, I. *Vägen från latinet: de romanska språkens historia*. Studentlitteratur, 2006.

Quilis A. y Fernández J. A. *Curso de fonética y fonología españolas*. Madrid: CSIC, 1996.

Weinreich, U. *Languages in contact: Findings and problems*. Publications of the Linguistic Circle of New York, 1, 1953.

[www.http://arabespanol.org/andalus/palabras.htm](http://arabespanol.org/andalus/palabras.htm) Fecha de consulta: el 12 de diciembre de 2015.

[www.http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/lenguameta.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguameta.htm) Fecha de consulta: el 3 de noviembre de 2015.

[www.http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/ciefe/pdf/03/cvc\\_ciefe\\_03\\_0015.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/03/cvc_ciefe_03_0015.pdf) Fecha de consulta: el 3 de noviembre de 2015.

[www.infoanimales.com](http://www.infoanimales.com) Fecha de consulta: el 11 de octubre de 2015.

[www.http://wit.resources/Diccionario-Hebreo-EspaNol.pdf](http://wit.resources/Diccionario-Hebreo-EspaNol.pdf) Fecha de consulta: el 2 de enero de 2016.

[www.wordreference.es](http://www.wordreference.es) Fecha de consulta: el 2 de enero de 2016.

## Libros consultados

Giovannini, A. Profesor en acción 1. *El proceso de aprendizaje*. Colección investigación didáctica. Edelsa Grupo Didascalía, S.A. Madrid, 1996.

Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*. Vigésima segunda edición. Madrid: Espasa Calpe, 2001.

Richards, J. y Rodgers, T. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 1998.

Richards, J.C. y Schmidt R., *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, 3ª edición, Londres: Longman, 2002.

Rådet för kulturellt samarbete Utbildningskommittén Enheten för moderna språk. *Gemensam europeisk referensram för språk: lärande, undervisning och bedömning*. Strasbourg. 2007. Web, <http://www.språkförsvaret.se/sf/fileadmin/PDF/Referensram.pdf> 2015-11-22 Fecha de consulta: el 2 de enero de 2016.

Söhrman, I. *La lingüística contrastiva como herramienta para la enseñanza de lenguas*. Madrid: Arco Libros, 2007.

## **Apéndice 1**

### ***Las preguntas de la entrevista han sido:***

1. *¿Cuál es tu L1? (lengua materna, lengua que hablas en casa)*
2. *¿Cuánto tiempo llevas en Suecia?*
3. *¿Qué piensas sobre el español como lengua? ¿Qué contacto has tenido con el español?*
4. *¿Qué te ha parecido la tarea de traducir este texto en español? ¿Fácil, difícil? Argumenta tu respuesta.*
5. *¿Qué idiomas hablas? y cuál/cuáles de los idiomas que hablas te han ayudado en la comprensión del texto?*
6. *¿Existen similitudes, crees en tu lengua materna y el español?*
7. *¿Qué te ha parecido más difícil en el texto? ¿el vocabulario, la gramática?*
8. *¿Qué idiomas crees que han sido lo más útiles en la comprensión del español?*

### ***Preguntas concretas sobre el texto han sido:***

1. *¿Qué comen los animales carnívoros?*
2. *¿Qué significan las siguientes palabras: "carnívoro", "devorador", "carne", "especies", "alimento", "consume", "velocidades", "actualmente", "excelente", "visión", "grandes", "distancias", e "insectos"?*
3. *¿Cómo podrías definir la palabra "carnívoro"?*
4. *¿De qué se alimentan los animales carnívoros?*

## Apéndice 2

Texto en español

### *Animales carnívoros<sup>9</sup>*

*Hoy entraremos en el mundo de los animales del segundo grupo alimenticio. Te presentamos la información de los animales carnívoros. ¡Ojalá que te guste!*

*Su nombre proviene del latín *carnivorus*, esto significa “devorador de carne”. Actualmente en el grupo de los animales carnívoros encontramos unas 250 especies.*

*El alimento que esta clase carnívora consume, como su nombre lo indica, esta basada en carne de animales vivos como la de los que encuentran sin vida (carroña). La fisonomía de estos animales asesinos les permite correr a grandes velocidades y llegar prontamente a su presa; sus grandes garras son otro punto a favor para denominarlos grandes cazadores. Pero sus recursos no se lo deben solamente a lo antes descrito, su excelente visión a grandes distancias con la combinación de un olfato inigualable y unos potentes dientes afilados.*

*Por más pequeños que sean, algunos insectos también pueden ser carnívoros; muchos de estos poseen veneno y pueden llegar a matar hasta a un humano. Muchos animales que pertenecen a esta categoría también suelen alimentarse de vegetales como lo hace el zorro, el coyote y el oso. Los animales hípercarnívoros son los que consumen como mínimo un 70% de carne. En cambio los animales hipocarnívoros consumen como máximo un 30% de este sustento.*

---

<sup>9</sup>Véase ([www.infoanimales.com](http://www.infoanimales.com)). Hemos reducido y modificado el texto, quitando palabras que consideramos difíciles de captar. También hemos añadido palabras nuevas que consideramos relevantes para nuestro estudio.