La interlengua de una alumna inglesa del croata y del español en la escuela primaria

Vrhovski, Lucija

Master's thesis / Diplomski rad

2019

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

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:018788

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-29**

Filozofski fakultet
Sveučilišta u Zagrebu

Repository / Repozitorij:

ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences

zir.nsk.hr

dabar
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

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

LA INTERLENGUA DE UNA ALUMNA INGLESA DEL CROATA Y DEL ESPAÑOL EN LA ESCUELA PRIMARIA: ESTUDIO DE CASO

Tesina de maestría

Nombre y apellido del estudiante:
Lucija Vrhovski

Nombre y apellido del tutor:
Dra. Andrea-Beata Jelić

Zagreb, diciembre de 2019

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku

MEĐUJEZIK ENGLESKE UČENICE HRVATSKOG I ŠPANJOLSKOG JEZIKA U OSNOVNOJ ŠKOLI: STUDIJA SLUČAJA

Diplomski rad

Ime i prezime studenta:
Lucija Vrhovski

Ime i prezime mentora:
dr. sc. Andrea-Beata Jelić

Zagreb, prosinac 2019

Resumen

El fin de este trabajo es explorar y describir la interlengua de una alumna inglesa del croata y del español en la escuela primaria, con el énfasis en la influencia interlingüística del inglés, croata y afrikáans durante el aprendizaje del español como lengua extranjera. Asimismo, este trabajo investiga la conciencia metalingüística y la actitud de la alumna hacia la influencia de las tres lenguas en su aprendizaje del español y lo compara con los resultados del análisis de la interlengua. Aparte de la definición de interlengua, sus características y procesos claves que abarca, este trabajo también ofrece varias explicaciones del plurilingüismo. Se hace hincapié en la interacción de diferentes lenguas en los plurilingües, que se denota en su actuación lingüística durante el aprendizaje de LE. Además, este trabajo destaca unos factores individuales que afectan el aprendizaje de LE y, por consiguiente, los procesos de la interlengua. La segunda parte del trabajo se introduce definiendo el estudio de caso y mencionando las ventajas y desventajas de ese tipo de investigación. Este estudio de caso se hace durante varios meses con una alumna de nueve años. La investigadora apunta consistentemente su actuación lingüística en cada clase individual del español. Igualmente, los datos se recogen mediante la entrevista con la alumna sobre su actitud hacia diferentes lenguas y mediante la prueba de las destrezas lingüísticas al final de la enseñanza. Los datos recogidos se analizan cualitativamente, con la intención de obtener conocimientos profundos sobre los fenómenos cognitivos y lingüísticos que aparecen en las diferentes fases del aprendizaje de LE, que facilita el entendimiento mejor del mismo proceso de aprendizaje y ofrece implicaciones útiles para didáctica de las lenguas.

Palabras clave: plurilingüismo, aprendizaje del español como lengua extranjera, interlengua, influencia interlingüística, conciencia metalingüística

Sažetak

Cilj je ove studije slučaja istražiti i opisati međujezik engleske učenice hrvatskog i španjolskog jezika tijekom četvrtog razreda osnovne škole, s posebnim naglaskom na međujezičnom utjecaju engleskog, hrvatskog i afrikaansa tijekom učenja španjolskog kao stranog jezika. Također, u ovom se radu ispituju metajezična svjesnost i stavovi ispitanice o utjecaju drugih jezika koje govori ili uči na njezino učenje španjolskog jezika, koji se zatim uspoređuju s podacima prikupljenima analizom međujezika. Osim spomenutog pojma međujezika, njegovih značajki i ključnih procesa koje obuhvaća, u ovom se radu također definira pojam višejezičnosti i donose različita tumačenja navedenog fenomena. Poseban naglasak stavlja se na raznoliko međudjelovanje različitih jezika kod višejezičara, koje se očituje u njihovoj jezičnoj izvedbi tijekom učenja stranog jezika. Nadalje, u ovom se radu navode i neki individualni činitelji koji utječu na proces učenja stranog jezika, a time i na procese unutar međujezika pojedinca. Prijelaz na istraživački dio rada čini definiranje pojma studije slučaja i navođenje njezinih prednosti i nedostataka kao oblika istraživanja. Samo istraživanje provodi se tijekom nekoliko mjeseci na devetogodišnjoj ispitanici, čiju jezičnu izvedbu istraživač opaža i redovito bilježi na svakom individualnom satu pouke španjolskog jezika. Osim toga, podaci se prikupljaju i intervjuom s ispitanicom o njezinim stavovima te testom jezičnih vještina na kraju procesa poučavanja. Dobiveni rezultati analiziraju se kvalitativno, s ciljem dubinskog uvida u kognitivne i jezične fenomene koji se javljaju u različitim fazama procesa učenja stranog jezika, što pridonosi boljem razumijevanju samog procesa i mogućim korisnim implikacijama za didaktičku praksu i obrazovni kontekst.

Ključne riječi: višejezičnost, učenje španjolskog kao stranog jezika, međujezik, međujezični utjecaj, metajezična svjesnost

Índice

1. Introducción 1

2. Términos claves 3

3. Plurilingüismo 6

3.1. Hacia la definición y categorización contemporánea 6

3.2. Adquisición y procesamiento plurilingüe 9

4. Interlengua 12

4.1. Definición del concepto y características principales 12

4.1. Fosilización y el papel del error 15

4.2. Procesos interlingüísticos claves 18

5. Influencia interlingüística 21

5.1. Desarrollo del concepto y el papel de la lengua materna 21

5.2. Tipos de la influencia interlingüística 24

6. Factores individuales 28

6.1. Edad 28

6.2. Motivación 29

6.3. Estrategias de aprendizaje 30

6.4. Aptitud lingüística 30

6.5. Conciencia metalingüística 31

7. La investigación de la interlengua de una alumna plurilingüe en la escuela primaria 33

7.1. Objetivos del estudio 33

7.2. Metodología 33

7.2.1. Estudio de caso 34

7.2.2. Participante 36

7.2.3. Instrumentos y métodos 36

7.2.4. Procedimiento 38

7.3. Resultados 38

7.3.1. Actuación lingüística durante las clases de ELE 39
7.3.1.1. Transferencia lingüística 39
7.3.1.2. Formación de palabras 46
7.3.1.3. Estrategias de aprendizaje 47
7.3.1.4. Hipergeneralización 48
7.3.1.5. Hipercorrección 49
7.3.1.6. Otros procesos intralingüísticos 50
7.3.2. Destrezas lingüísticas 52
7.3.2.1. Comprensión lectora 52
7.3.2.2. Comprensión auditiva 53
7.3.2.3. Expresión escrita 54
7.3.2.4. Expresión oral 55
7.3.3. Conciencia metalingüística y la actitud hacia el aprendizaje plurilingüe 56
7.4. Discusión 60
8. Conclusión 67
9. Bibliografía 70
10. Apéndices 76
10.1. Prueba de las destrezas lingüísticas 76
10.2. Batería de preguntas para la entrevista 83

1. Introducción

Según Siegel (2017), hay unas 7 500 lenguas y 195 países en el mundo. Por lo tanto, puede concluirse que un gran número de países son multilingües y, por consiguiente, la mayoría de la población mundial es bilingüe o hasta plurilingüe. Igualmente, hoy la gente pretende estudiar y al fin hablar más de una lengua con el propósito de formar parte del mundo moderno y globalizado. De este modo, el conocimiento de diferentes lenguas abre la puerta a otros países, otras culturas, nuevas amistades u oportunidades de negocio. Evidentemente, hoy en día el plurilingüismo se considera un fenómeno bastante extendido, por lo que no cabe duda que hay que investigarlo más.

Con el creciente interés en el aprendizaje de lenguas extranjeras también crece la importancia de la enseñanza conveniente y eficaz. Para conseguirlo, no es suficiente simplemente que los profesores conozcan la lengua en cuestión, sino que también entiendan el mismo proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras. Más precisamente, hay que conocer diferentes fases del proceso, los factores tanto socio-culturales como individuales que influyen en el proceso, los rasgos de la interlengua de cada alumno, etc. Precisamente por eso, los estudios y las investigaciones sobre el aprendizaje y la adquisición de lenguas extranjeras son imprescindibles.

Por consiguiente, como la interlengua puede considerarse uno de los focos del proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, este trabajo tiene como propósito investigar la interlengua de una alumna plurilingüe. La interlengua supone un sistema lingüístico cognitivo que permite al alumno organizar sus conocimientos y probar sus capacidades con el objetivo de llegar a un nivel más alto del conocimiento de la lengua extranjera. Asimismo, la interlengua de un alumno plurilingüe supone un conjunto, o más bien, una mezcla de conceptos, nociones, reglas y palabras de varias lenguas, que resulta en actuación lingüística diferente tanto del sistema de la lengua meta como del sistema de la lengua materna u otras lenguas extranjeras. Por esa razón, todos los aspectos de la interlengua, y especialmente la influencia interlingüística, afectan mucho al proceso de aprendizaje y al resultado final.

Este trabajo, por lo tanto, pone el énfasis en la influencia interlingüística y pretende verificar qué factores y procesos influyen más en el aprendizaje plurilingüe. En otras palabras, el estudio descrito en este trabajo tiene como fin investigar qué lenguas se entrelazan durante

el aprendizaje plurilingüe y de qué manera. ¿Solo la lengua materna y la lengua meta u otras lenguas también? Además, ¿en qué situaciones y en cuáles niveles de la lengua, fonológico, morfológico, sintáctico, semántico o pragmático, puede notarse la influencia interlingüística? ¿Qué tipos de la influencia interlingüística? Asimismo, lo que resulta interesente e importante es averiguar si los alumnos son conscientes de la influencia interlingüística y qué actitudes tienen sobre el aprendizaje plurilingüe. ¿Es influencia interlingüística útil o contraproducente en el aprendizaje plurilingüe? En fin, ¿es aprender diferentes lenguas extranjeras al mismo tiempo provechoso o demasiado confuso?

La interlengua analizada en este trabajo es la de una alumna inglesa que aprende el croata y el español como lenguas extranjeras. La influencia interlingüística, por consiguiente, abarca el inglés, el croata, el español y el afrikáans, ya que la alumna creció en Sudáfrica. En otras palabras, este estudio se centra en el análisis de la interacción cognitiva y lingüística de dos lenguas globales y dos lenguas más "pequeñas", habladas en un área relativamente limitada. Por lo tanto, este trabajo puede ofrecer nuevos conocimientos significativos para el entendimiento del proceso de aprendizaje plurilingüe y recalcar factores importantes para realizar las clases de lenguas extranjeras efectivas y beneficiosas.

2. Términos claves

Para poder discutir sobre los temas lingüísticos y analizar diferentes fenómenos del campo del aprendizaje y la adquisición de lenguas extranjeras, hay que aclarar los conceptos más importantes y definir los términos más usados. Uno de los asuntos más importantes es distinguir entre varios tipos de lenguas según la forma del aprendizaje o el nivel del dominio, por ejemplo *lengua materna, primera lengua, segunda lengua* o *lengua extranjera.*

Para empezar, la *lengua materna* se refiere a la lengua que se adquiere primera, en la infancia. En esta lengua el hablante desarrolla su intuición lingüística propia a un hablante nativo (Jelaska, 2005). Sin embargo, la lengua materna no tiene que ser necesariamente transmitida al niño por su madre, por lo que resultaría más preciso usar el término *primera lengua* (L1). A efectos de este trabajo, la *primera lengua* denota tanto el idioma adquirido primero como el idioma principal a la hora de comunicar (Medved Krajnović, 2010). Igualmente, la *segunda lengua* (L2) prototípicamente implica el idioma que se adquiere segundo, después de la lengua materna, dentro del entorno natural (Jelaska, 2005). La *lengua extranjera* (LE), por otro lado, implica cualquier idioma hablado en un país extranjero que se aprende dentro del entorno educativo (2005). Aun así, los dos términos pueden usarse de manera intercambiable, puesto que ambos incluyen procesos y fases del aprendizaje o la adquisición muy similares (2005). Además, las lenguas extranjeras que uno aprende también pueden diferenciarse según el orden del aprendizaje o el grado del dominio, así que pueden denominarse como la primera lengua extranjera, la segunda lengua extranjera, etc. A efectos de este trabajo, el término la *segunda lengua* se considera el equivalente de la *primera lengua extranjera*, la *tercera lengua* de la *segunda lengua extranjera*, etc. En didáctica de las lenguas, esta distinción resulta importante, ya que todas las lenguas previamente o mejor aprendidas pueden influir en nuevas lenguas que uno aprende, y viceversa (2005). También hay que añadir el término *lengua meta* (LM), que se refiere a cualquier lengua extranjera que supone el objeto del proceso de aprendizaje.

Igualmente, cabe distinguir entre dos términos ya mencionados; el *aprendizaje* y la *adquisición* de lenguas. La adquisición de lenguas se refiere prototípicamente a lenguas adquiridas de manera espontánea, sin prestar atención a las estructuras lingüísticas, en un entorno natural (Krashen, 1977) . Es decir, uno adquiere la lengua, prototípicamente la lengua

materna, durante varias fases de desarrollo comunes a todos y simplemente por estar expuesto a esa lengua (Jelaska, 2005). El aprendizaje de lenguas, por otro lado, supone la actividad consciente y duradera en un entorno educativo, por lo que incluye también la corrección de errores y presentación de reglas gramaticales (Krashen, 1977). En otras palabras, uno aprende la lengua, prototípicamente la lengua extranjera, poniendo esfuerzo y observando su propio progreso en todos los niveles de lengua (Jelaska, 2005). Sin embargo, ambos procesos conllevan muchas similitudes, por lo que suelen usarse como términos sinónimos. Más bien, hoy en día el término de la adquisición suele usarse como hiperónimo que abarca tanto los procesos de aprendizaje como los de adquisición en la distinción tradicional.

Otros términos que hay que aclarar son la *competencia* y la *actuación*. El primero se refiere a todos los conocimientos de la lengua extranjera que el alumno posee, mientras el segundo se refiere a su uso de la lengua, el uso de esos conocimientos de la lengua en un momento dado (González Freire *et al*., 2017). Así que, la actuación de un alumno puede considerarse un reflejo de su competencia, pero también hay que tener en cuenta que puede estar afectada por varios factores, tanto socio-culturales como individuales. Además, como la interlengua suele analizarse mediante el análisis de la actuación, este trabajo pondrá más énfasis justo en la actuación lingüística.

Además, el término competencia también se usará en el sintagma la *competencia comunicativa*, que denota la capacidad del alumno de expresarse y comunicarse con los demás en la LM en diferentes situaciones. Según el modelo de Canale y Swain (1980) y Canale (1983), la competencia comunicativa abarca la competencia lingüística (los conocimientos de la fonología, la gramática, el léxico, etc. de la LM) la competencia sociolingüística (los conocimientos de los hábitos sociales y los rasgos culturales relacionados con la LM), la competencia discursiva (los conocimientos de producir enunciados coherentes y cohesionados en la LM) y la competencia estratégica (los conocimientos de compensar las faltas en otros componentes mencionados). Todos los componentes de la competencia comunicativa son imprescindibles en el proceso del aprendizaje de LE y a la hora de comprender y producir la LM.

Asimismo, cabe mencionar que en este trabajo también se usarán los términos *destrezas de lengua* y los *niveles de lengua*. El primero abarca las cuatro habilidades cruciales para llegar a usar cada lengua activamente; expresión oral (EO), expresión escrita (EE),

comprensión auditiva (CA), comprensión lectora (CL) (González Freire *et al*., 2017). El segundo, por otro lado, abarca los niveles del estudio de la lengua; el nivel fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático (Yule, 2010).

3. Plurilingüismo

Como ya se ha mencionado, el fenómeno de plurilingüismo es bastante extendido, pero resulta poco investigado. Por lo tanto, este trabajo se focaliza justo en el plurilingüismo y algunos fenómenos relacionados.

3.1. Hacia la definición y categorización contemporánea

La definición tradicional de las personas bilingües abarca los hablantes nativos de dos lenguas adquiridas en la infancia de manera espontánea. Más precisamente, según esta perspectiva, las personas bilingües tienen el conocimiento de ambas lenguas en el mismo nivel del dominio, alto en todas las destrezas de lengua. No obstante, con el desarrollo del enfoque comunicativo y perspectivas holísticas (Jelaska, 2005), hoy en día el bilingüísmo no se observa desde el criterio del hablante nativo (Marco, 2002), o sea, desde la perspectiva máxima (Cenoz, 2013). La persona bilingüe, por lo tanto, es también el hablante de dos lenguas que no tienen que ser adquiridas en la infancia sino también aprendidas posteriormente. Además, el nivel del dominio de las lenguas no tiene que ser similar ni alto; es más, según la perspectiva mínima (2013), es suficiente que el hablante tenga una competencia mínima en solo una destreza. Ambas perspectivas han sido criticadas y combatidas, por lo que la mayoría de las definiciones suelen centrarse en el medio; para considerarse bilingüe, es suficiente (o necesario) que el hablante pueda entender y/o transmitir mensajes comunicativos en ambas lenguas. Por esa razón, los alumnos que aprenden una lengua extranjera en la escuela o academias de lenguas y saben comunicarse en la LM para satisfacer sus necesidades personales pueden considerarse bilingües (Jelaska, 2005).

Asimismo, hay que destacar que, aunque a veces el término bilingüismo suele usarse como hiperónimo que abarca la adquisición de segunda, tercera o cualquier lengua adicional (Gass y Selinker, 2008), también existe otro término tal vez más preciso. El término en cuestión es el *plurilingüismo*, que se considera un fenómeno más complejo y menos estudiado que el verdadero bilingüismo en el sentido del uso de solo dos lenguas. El plurilingüismo, por lo tanto,

> hace referencia a la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo y a la interrelación que se establece entre ellas. Los conocimientos y experiencias lingüísticas de un individuo pueden adquirirse bien en sus entornos culturales o bien en la escuela; se organizan en sistemas que se relacionan entre sí e interactúan, contribuyendo así a desarrollar la competencia comunicativa del sujeto (González Freire *et al*., 2017:122).

En otras palabras, el plurilingüismo denota los conocimientos y experiencias de diferentes lenguas de un alumno que se interrelacionan y forman parte de su competencia comunicativa. La competencia de un hablante plurilingüe, por consiguiente, es mucho más amplio que simplemente la suma de las competencias y conocimientos de todas las lenguas que conoce (Jelaska, 2005). Así, aunque antes la diferencia entre los hablantes bilingües y plurilingües no se consideraba tan grande (2005), el plurilingüismo resulta más complejo que el bilingüismo. Más precisamente, como los hablantes plurilingües cuentan con más de una lengua extranjera, no es que interactúen solamente la L1 y L2, sino aparece la L3 o hasta L4, etc. (Gass y Selinker, 2008). De ese modo, todas las lenguas pueden interrelacionarse e influir una a otra, por ejemplo la L2 en L3 o L4 en L2.

Además, es importante destacar que el plurilingüismo no debe confundirse con otros términos similares, como el multilingüismo o diglosia. Mientras estos términos denotan la coexistencia de distintas lenguas o variedades de lengua en una sociedad dada (Trudgill, 2000), el plurilingüismo, en cambio, se centra en el individuo y sus conocimientos lingüísticos variados, es decir, su competencia comunicativa variada. Igualmente, el plurilingüismo puede referirse tanto a los conocimientos individuales de diferentes lenguas (el plurilingüismo horizontal) como a conocimientos individuales de diferentes variedades o dialectos de lengua, incluso la lengua materna y la variedad estándar (el plurilingüismo vertical) (Jelaska, 2005). Sin embargo, el término plurilingüismo normalmente implica el pluringüismo horizontal, que supone el foco de este trabajo.

Como ya se ha destacado que una persona bilingüe o plurilingüe no tiene que haber adquirido necesariamente todas las lenguas del mismo modo ni usarlas con el mismo dominio o frecuencia, no resulta extraño que existan diferentes tipos del bilingüismo y, por consiguiente, del plurilingüismo. Estos tipos pueden categorizarse según varios criterios; el momento de la adquisición, las competencias lingüísticas, las destrezas lingüísticas, el estatus social de las lenguas, etc. (Jelaska, 2005). En este trabajo se mencionarán solo algunas

categorizaciones, necesarias para la investigación y el análisis de datos, según la clasificación y explicación de Jelaska (2005):

- *Temprano y tardio.* El plurilingüismo temprano denota las lenguas adquiridas antes de doce años y el tardio, en cambio, denota las lenguas adquiridas después de doce años, con muchas diferencias entre los dos tipos. Por ejemplo, los niños plurilingües apartan mejor los niveles semánticos y fonológicos de palabras, tienen la conciencia metalingüística más desarrollada y parecen más creativos que los adultos.
- *Simultáneo y secuencial.* Mientras el primero se refiere a lenguas adquiridas en el mismo tiempo y como lenguas maternas, el segundo se refiere a lenguas tanto adquiridas como aprendidas después de la lengua materna ya adquirida.
- *Equilibrado y dominante.* El plurilingüismo equilibrado conlleva el mismo alto nivel del dominio de todas las lenguas y el dominante conlleva una lengua desarrollada hasta el nivel más alto. Aunque lo suele, la lengua dominante no tiene que ser necesariamente la lengua materna. Además, el plurilingüismo equilibrado se considera muy raro, ya que en solo pocos casos los hablantes usan todas las lenguas igualmente eficazmente.
- *Activo y pasivo.* El primero considera que el hablante usa todas las lenguas activamente y el segundo considera que el hablante no usa todas las lenguas, sino unas solo entiende. Además, tanto el uso como la comprensión de lenguas pueden desarrollarse en solamente una o dos o tres destrezas (por ejemplo, un hablante solo habla y no escribe la lengua extranjera o un hablante solo entiende los textos y no el habla en la lengua extranjera).

Como se puede observar, no es tan fácil definir, explicar o clasificar el fenómeno de plurilingüísmo, por lo que resulta necesario hacer hincapié en el modo en que los plurilingües adquieren y procesan lenguas extranjeras.

3.2. Adquisición y procesamiento plurilingüe

Como el plurilingüismo en realidad consta un fenómeno muy intrincado, no es poco habitual que haya sido estudiado por investigadores de varias disciplinas; lingüistas, psicolingüistas, sociolingüistas, educadores, etc. Cada disciplina tiene su propia perspectiva y modo de analizar el fenómeno, por lo que también existen interpretaciones opuestas. Por ejemplo, antes se consideraba que el hecho de hablar más de una lengua no era necesario ni recomendable, es más, se consideraba perjudicial para el sistema cognitivo. A estas conclusiones se llegó mediante unos aspectos del enfoque atomístico (Cenoz, 2013). Según el enfoque mencionado, las personas plurilingües, o sea su competencia comunicativa, se observa en comparación con la competencia de los monolingües, es decir, los hablantes nativos de cada lengua separadamente. Por lo tanto, todos los errores u ocasiones del cambio de código se consideran como pruebas del dominio bajo, inferior al dominio monolingüe y nativo (2013). Según la perspectiva atomística, que se centra en las lenguas una a una, de manera aislada, y en los elementos de lengua muy específicos (p. ej. solo en la sintáxis de una lengua), el hablante plurilingüe sigue observado como la suma de varios hablantes monolingües (2013).

Por otro lado, el enfoque holístico ofrece el punto de vista bastante diferente y más aceptado hoy en día. Más precisamente, la perspectiva holística no observa el plurilingüismo enfocándose en los hablantes nativos ideales de cada lengua, sino en los hablantes plurilingües como individuos en conjunto (Cenoz, 2013). De ese modo, el cambio de código, por ejemplo, no se considera una falta de conocimientos sino una ventaja, dado que los plurilingües usan todas las lenguas que conocen como recursos. Entonces, usan esos recursos para satisfacer sus necesidades comunicativas, según el contexto en el que se encuentran y según sus interlocutores, lo que corresponde a la definición de los plurilingües como personas que están usando dos o más lenguas y son capaces de cambiar, si es necesario, de una a otra lengua sin dificultades (Lüdi y Py, 2009 en Cenoz, 2013). El habla de los plurilingües, por consiguiente, es muy creativa y dinámica, y las lenguas no se ven de manera aislada sino como parte de una única competencia comunicativa plurilingüe.

Igualmente, es importante destacar que, como el hablante plurilingüe está considerado un individuo completo con la competencia comunicativa variada y diferente de la

competencia del hablante monolingüe de cada lengua, el uso de lengua y habilidades tanto lingüísticas como cognitivas de los plurilingües difieren de los de los monolingües. En otras palabras, los plurilingües parecen mejores alumnos de lenguas; piensan sobre los diferentes sistemas lingüísticos, hacen comparaciones y notan similitudes y diferencias, es decir, tienen la conciencia metalingüística más desarrollada (Jessner, 1999). Además, desarrollan más estrategias de aprendizaje (1999), muestran el mejor aprendizaje léxico (Gass y Selinker, 2008) y hasta demoran unos aspectos del deterioro cognitivo relacionado con el envejecimiento (Cenoz, 2013). Por las razones mencionadas, tienen la competencia lingüística muy bien desarrollada y les resulta menos difícil y duradero aprender nuevas lenguas (Kemp, 2001). En fin, la adquisición de diferentes lenguas extranjeras ya no se considera perjudicial sino, al contrario, muy beneficioso, provechoso y recomendable tanto para el rendimiento en el aprendizaje como para el sistema cognitivo.

No obstante, aunque los investigadores sí están de acuerdo en los efectos positivos de la adquisición plurilingüe, todavía no están de acuerdo en cómo los plurilingües almacenan las lenguas en la mente; ¿de manera separada o no? Según este criterio, existen dos tipos del plurilingüismo; coordinado y compuesto (Jelaska, 2005). El plurilingüismo coordinado denota la posibilidad de que los plurilingües tengan los diferentes sistemas lingüísticos separados en la mente, por lo que, p. ej., el concepto español *sol* en su forma /sol/ está separado del concepto inglés *sun* en su forma /sun/ o del concepto croata *sunce* en su forma /sunce/ (2005). Por otro lado, el plurilingüismo compuesto marca los sistemas lingüísticos diferentes fundidos en uno único, por lo que el concepto único *sol/sun/sunce* se relaciona con todas las formas correspondientes (2005).

Igualmente, antes predominaba la postura hacia las lenguas separadas, ya que parece bastante raro que un hablante tenga que usar dos o más lenguas en la misma situación y ya que hay pocos hablantes con el mismo dominio de diferentes lenguas (Jelaska, 2005). Por eso, si se espera que los hablantes plurilingües puedan elegir una lengua y usarla en un contexto dado, las lenguas deben de estár separadas. Además, si hay muestras del cambio de código o algún tipo de la transferencia en la actuación lingüística del plurilingüe, esto se considera una fase de desarrollo o un suceso situacional (2005).

Sin embargo, la mayoría de los hablantes plurilingües no tienen tanto control sobre el uso de diferentes lenguas y no las pueden compartimentar (Gass y Selinker, 2008). En otras

palabras, todas las lenguas del hablante plurilingüe son siempre presentes y activas, tanto durante el procesamiento como durante el uso lingüístico (Medved Krajnović, 2010). Por consiguiente, el cambio de código, junto con cualquier tipo de la transferencia lingüística, puede ocurrir en todas las fases de la adquisición, tanto inconsciente como conscientemente. Entonces, parece lógico sostener que las lenguas del hablante plurilingüe no están separadas, sino entrelazadas y en constante contacto. Además, si ya se ha destacado que el hablante plurilingüe no puede observarse como la suma de hablantes monolingües, cabe concluirse que todas las lenguas del hablante plurilingüe, independientemente del modo o momento de la adquisición, interactúan entre sí, se interrelacionan y afectan una a otra, por lo que su competencia comunicativa resulta rica y dinámica (Jelaska, 2005).

Por lo tanto, cabe destacar que, como los plurilingües cuentan con más de dos lenguas profundamente interrelacionadas en su mente, su procesamiento de lenguas debe de ser bastante complejo. Según Müller-Lancé (2003), hay cuatro características del procesamiento plurilingüe comunes a todos los hablantes plurilingües:

- Normalmente, el hablante plurilingüe no tiene todas las lenguas que conoce desarrolladas hasta el mismo nivel del dominio.
- El hablante plurilingüe suele ser menos fluente en la expresión oral en L2 que en L1.
- Siempre hay un tipo de influencia interlingüística entre las lenguas de un hablante plurilingüe.
- Las experiencias y estrategias de aprendizaje de L2 afectan el aprendizaje de L3.

Aunque las cuatro características sí se consideran hechos, todavía hay que investigar en qué medida y bajo qué circunstancias estos fenómenos suelen ocurrir (Müller-Lancé, 2003). Especialmente, hay que investigar qué condiciones influyen en el aprendizaje plurilingüe y en qué manera todas las lenguas del hablante plurilingüe interactúan entre sí. Por esa razón, hay que prestar más atención a la interlengua del hablante plurilingüe, que refleja claramente el modo en el que los plurilingües adquieren y procesan las lenguas diferentes.

4. Interlengua

Para obtener conocimientos sobre el proceso de la adquisición de lenguas, hay que recurrir a la investigación del desarrollo individual de cada alumno (Corder, 1975). Más bien, hay que recurrir a la investigación de la interlengua, puesto que justo la interlengua supone la base de toda la producción en lenguas extranjeras (Yule, 2010) y, así, refleja qué ocurre en la mente del alumno, cómo procesa y cómo usa los conocimientos lingüísticos diferentes (Baralo Ottonello, 2004).

4.1. Definición del concepto y características principales

Durante el aprendizaje de cada lengua extranjera, los alumnos tratan de perfeccionar sus conocimientos de la lengua meta, pero muy a menudo producen oraciones que no forman parte de ella. En las palabras de Selinker (1972, traducido en Muñoz Liceras, 1992:83):

> este conjunto de oraciones no es, para la mayor parte de los que aprenden una L2, idéntica al conjunto hipotetizado de las que produciría un hablante nativo de esa [LM] que intentara expresar los mismos significados que el alumno. Puesto que estos dos conjuntos de locuciones no son idénticos, cuando formulemos los principios relevantes para una teoría del aprendizaje de lenguas segundas estaremos completamente justificados, quizá hasta obligados, a presentar como hipótesis la existencia de un sistema lingüístico independiente [...]. Llamaremos "interlengua" (IL) a este sistema lingüístico.

La interlengua, por lo tanto, puede definirse como el sistema lingüístico cognitivo y específico que posee un hablante no nativo y que difiere tanto de la LM como de la lengua materna de este hablante (Baralo Ottonello, 2004). En otras palabras, la interlengua "tiene un estatus inmediato estructuralmente entre la lengua nativa y la lengua meta [y] resulta del esfuerzo de los estudiantes de una segunda lengua para producir la lengua meta" (González Freire *et al*., 2017:85). Además, hay otros términos que solían denotar la interlengua: la competencia transitoria (Corder, 1967), el dialecto idiosincrásico (Corder, 1971) o el sistema aproximado (Nemser, 1971), que reflejan sus características principales; *evolución*, *especificidad* y *sistematicidad*, respectivamente.

Una de las tres características principales de la interlengua, atípica para "las lenguas normales", es "la rapidez con la que se producen los cambios estructurales" (Nemser, 1971,

traducido en Muñoz Liceras, 1992:56) y, por lo tanto, su naturaleza transitoria. Por consiguiente, la interlengua es en realidad un sistema que evoluciona y cambia conforme el alumno avanza en su aprendizaje. Así, la enseñanza eficaz impide o pospone "la formación de sistemas y subsistemas intermedios permanentes" (Nemser, 1971 traducido en Muñoz Liceras, 1992:53). Otra característica principal es su especificidad, ya que la interlengua, siendo diferente del sistema de L1 y LM, tampoco es una mezcla de los dos sistemas; la interlengua contiene sus propias reglas y "cada aprendiente o grupo de aprendientes posee, en un estadio de su aprendizaje, un sistema específico" (Nemser, 1971 traducido en Muñoz Liceras, 1992:373). Por consiguiente, la interlengua también puede definirse como "la lengua propia del aprendiz" en el camino de apropiación de la lengua meta (Fernández López, 1995:207). Aparte de la especificidad y carácter transitorio, la interlengua también se caracteriza por su sistematicidad. Como la interlengua es un sistema independiente, organizado estructuralmente y sujeto a sus propias reglas, resulta ser una lengua en sí (Baralo Ottonello, 2004). Su sistematicidad también puede notarse en el hecho de que los alumnos en el mismo nivel del aprendizaje tienen las interlenguas similares (Nemser, 1971).

La interlengua, como resulta evidente, es un sistema complejo y dinámico, que se desarrolla a través de etapas sucesivas:

L1... IL1...IL2...IL3...ILn...LM (Santos Gargallo, 2009:128).

En otras palabras, los tres sistemas lingüísticos diferentes, la lengua materna, la interlengua y la lengua meta, forman parte del continuo en el que la complejidad de la interlengua "se va incrementando en un proceso creativo que atraviesa sucesivas etapas marcadas por las nuevas estructuras y vocabulario que el alumno adquiere" (Santos Gargallo, 2009:128). La interlengua, por lo tanto, cambia y varía conforme el alumno adquiere nuevos conocimientos y se acerca a la LM. Entonces, el alumno pasa de una fase de desconocimiento absoluto de la LM hasta el conocimiento y uso de la LM eficaz, desarrollando su lengua en tres etapas, según Griffin (2005 en Varón López, 2008):

- lengua emergente – uso de palabras aisladas y fórmulas con errores predecibles

- lengua sistematizada – análisis de los conocimientos y formación de reglas propias con errores sistemáticos
- lengua estabilizada – comunicación exitosa y automatización del uso para diferentes tareas comunicativas con poco errores

Tomando estas fases en cuenta, la interlengua puede definirse como el reflejo del conocimiento implícito del alumno, donde "el proceso de aprendizaje [es] el fruto de una cadena lógica de suposiciones o hipótesis sobre la L2, que el aprendiz comprueba, unas veces de forma consciente y otras de forma inconsciente, y que van reestructurando ese sistema interno y haciéndolo cada vez más complejo" (Varón López, 2008:108).

No obstante, los enunciados en la LM del alumno muestran evidencias de *variabilidad*, que denota "el uso diferenciado del conocimiento explícito y del conocimiento implícito, que se caracteriza por [...] ser heterogéneo" (Baralo Ottonello, 2004:382). En otras palabras, el alumno puede producir enunciados correctos y apropiados en una situacion, pero en otra no, que puede razonarse mediante la influencia de diferentes factores; el contexto situacional, el contexto lingüístico, el estrés, el cansancio, etc. (Varón López, 2008). Además, hay que destacar que la interlengua también se caracteriza por la *permeabilidad*, que supone la entrada en la interlengua de reglas de la gramática de la L1, u otras lenguas previamente adquiridas, y la hipergeneralización de las reglas gramaticales de la L2 (Baralo Ottonello, 2004). Tanto la variabilidad como la permeabilidad, por lo tanto, influyen en la interlengua y contribuyen a su complejidad, dinámica y singularidad.

Igualmente, cabe hacer hincapié en tres procesos, o tres tipos de datos, claves para el desarrollo de cada interlengua; el *aducto*, la *toma* y el *educto* (Baralo Ottonello, 2004). El aducto se refiere a las muestras de lengua que aparecen en el entorno, o sea, a las que el alumno está expuesto. El aducto tiene que ser variado, pero comprensible para que el alumno pueda procesarlo. Entonces, el aducto procesado y asimilado se incorpora en el sistema lingüístico interiorizado del alumno y llega a denominarse la toma (Varón López, 2008). Finalmente, el uso efectivo de la toma se convierte en el educto, que posibilita al alumno comprender y expresarse en la LM (Baralo Ottonello, 2004). El aducto y educto, por lo tanto, representan datos concretos y observables que pueden analizarse y la toma, en cambio, es abstracta, por lo que no puede investigarse objetivamente (Varón López, 2008). Sin embargo,

el análisis del educto, como él de este trabajo, puede ofrecer varios conocimientos importantes para echar luz sobre los procesos cognitivos necesarios para el procesamiento de la LM y, por consiguiente, sobre la toma.

4.1. Fosilización y el papel del error

Uno de los aspectos más importantes y más complejos de la interlengua, especialmente en el educto de los alumnos, es el asunto de los errores. Antes, los errores se consideraban un fenómeno desfavorable que impedía la adquisición eficaz y reflejaba tanto las dificultades que los alumnos tenían con ciertos aspectos de la LM (Corder, 1975) como las técnicas de la enseñanza poco adecuadas (Corder, 1967). Además, lor errores, o sea "toda transgresión involuntaria de la 'norma'" (Fernández López, 1995:204), se atribuían a la transferencia de los hábitos de la L1 hacia la LM (Corder, 1975). Por lo tanto, en los años cincuenta del siglo XX surge el análisis contrastivo que tiene como propósito analizar y comparar meticulosamente los sistemas lingüísticos de la L1 y la LM, con el fin de determinar las similitudes y diferencias entre los dos sistemas y, de ese modo, predecir problemas del aprendizaje, preparar la programación adecuada y, en fin, evitar errores (Santos Gargallo, 2009).

No obstante, no todos los errores surgen como consecuencia de la transferencia lingüística de la L1 (Fernández López, 1995), sino también por otras razones muy variadas, que incluyen creaciones originales propias al alumno, cruce con expresiones próximas, generalizaciones, problemas fonéticos, etc. (1995). Por consiguiente, cabe concluir que los errores no deben denotarse como una limitación, impedimento u obstaculo en el proceso de aprendizaje sino, justo al contrario, verdaderos índices del progreso de cada alumno y reflejos reveladores del mismo proceso de aprendizaje. Entonces, a finales de los años sesenta del siglo XX surge el análisis de errores, cuyo objetivo principal es ofrecer un análisis sistemático de la producción, oral y escrita, de los alumnos e identificar, clasificar y explicar los errores que surgen (Fernández López, 1995), puesto que la actuación lingüística y los errores de los alumnos revelan la naturaleza del proceso de aprendizaje y la manera de procesar los conocimientos nuevos (Corder, 1975). Los errores, por lo tanto, se observan de un modo

positivo, como fenómeno inevitable, necesario y beneficioso. Corder (1967) ofrece hasta tres razones para destacar la importancia del análisis de errores y de los mismos errores:

- indican a los profesores cómo avanza el alumno en su aprendizaje y qué le queda por alcanzar
- indican a los investigadores cómo se aprende una lengua y qué estrategias y procesos usa el alumno
- indican a los alumnos si sus hipótesis sobre la LM son correctas o no, es decir, sirven como un tipo de estrategia de aprendizaje

El uso de los errores e hipótesis incorrectas como las estrategias de aprendizaje puede notarse tanto en los alumnos de lenguas extranjeras como en los niños que adquieren la lengua materna (Krashen, 1977), que confirma la idea de que los errores son sistemáticos y suponen "un mecanismo activo y necesario en el proceso de aprendizaje" (Fernández López, 1995:208). Por consiguiente, los errores conllevan la idea de la evolución, puesto que son "índices de los estadios por los que el aprendiz atraviesa en el camino de apropiación de la lengua meta" (1995:207), donde cada estadio se refiere a la interlengua propia al alumno. Sin embargo, no todos los errores son iguales, por lo que el análisis de errores también pretende clasificarlos y hacer la distinción entre los errores "graves" y "no graves", básandose en el enfoque comunicativo.

En primer lugar, hay que distinguir entre los verdaderos *errores sistemáticos*, que revelan faltas en la competencia del alumno, y los *lapsus*, que surgen en la actuación lingüística por razones de cansancio, despiste, etc. y de manera asistemática (Corder, 1967). Los lapsus, por lo tanto, suelen ser autocorregidos por el mismo alumno y no son significativos en el proceso del aprendizaje de LE, aunque a veces resulta difícil reconocerlos (1967). El foco del análisis de errores, y del análisis del proceso de aprendizaje, son los errores sistemáticos.

En segundo lugar, con el enfoque comunicativo el énfasis del aprendizaje de LE ya no se pone en la corrección gramatical sino en el desarrollo de todos los componentes de la competencia comunicativa y, por lo tanto, en la comunicación eficaz. Entonces, cabe distinguir entre los errores *globales*, que verdaderamente cortan la transmisión del mensaje e

impiden la comunicación, y los errores *locales*, que "afectan a constituyentes mínimos de la oración y no producen efecto alguno en la comprensibilidad del mensaje" (Santos Gargallo, 1995:119). Los últimos pueden ser ignorados por el profesor con el fin de no cortar al alumno a la hora de transmitir mensajes comunicativos.

Igualmente, Corder (1975) ofrece la clasificación de errores según su origen en tres tipos diferentes: los errores *interlinguales*, que se producen por razones de transferencia lingüística, los errores *intralinguales*, que se producen por razones de falsas analogías e hipergeneralizaciones de la LM por los alumnos y los errores que se producen por razones de técnicas y materiales de enseñanza inadecuados. Estos tipos de errores sirven como base para detectar y clasificar los procesos que ocurren en la interlengua de cada alumno, que será discutido en más detalle en el capítulo siguiente.

Además, unos errores son *transitorios*, es decir, son "los típicos errores de desarrollo que caracterizan una etapa del aprendizaje y que tienden a desaparecer" (Fernández López, 1995:211). Por otro lado, unos errores son *fosilizados*, o sea, son fijados y se repiten en fases sucesivas sin tendencia a evolucionar (1995). Estos errores pueden surgir por cualquier razón ya mencionada y quedarse en la interlengua del alumno incluso para siempre, independientemente de la edad del alumno o del período de la enseñanza (Selinker, 1972). Por lo tanto, la fosilización supone un fenómeno interlingüístico bastante complejo e importante.

En las palabras de Selinker (1972), la fosilización incluye los elementos, reglas y subsistemas lingüísticos que se quedan en la interlengua del alumno y resurgen en su actuación lingüística cuando ya parecían erradicados. Esos errores fosilizados resurgen debido al hecho de que el alumno está prestando más atención a los conocimientos nuevos y más complejos o al hecho de que el alumno está bajo presión o algún tipo de agitación (1972). Baralo Ottonello (2004) sostiene que la fosilización ocurre por la carencia de oportunidades para el aprendizaje, por aducto poco adecuado, por la retroalimentación escasa, por la creencia del alumno que ha cumplido con sus necesidades comunicativas y que no hace falta mejorar, etc. Además, como la fosilización también suele definirse como "un fenómeno lingüístico por el que el aprendiz tiende a mantener en su interlengua, de manera inconsciente y persistente, rasgos de la gramática de su L1" (Varón López, 2008:119), es decir, que ocurre por razones de la transferencia de la L1, a veces suele denominarse a la fosilización como el resultado de la permeabilidad de la interlengua (Baralo Ottonello, 2004).

Sin embargo, a pesar de que los errores recurrentes sí pueden hallarse en las producciones de los alumnos, todavía no está claro cómo determinar si se trata de errores verdaderamente permanentes. En otras palabras, no está claro cómo determinar si una estructura se ha fosilizado o en qué situaciones reaparece (Varón López, 2008). Por consiguiente, aunque la fosilización se considera un fenómeno importante para entender e investigar la interlengua mejor, no es suficiente centrarse solamente en los errores fosilizados y estructuras transmitidas de la L1. Selinker (1972), entonces, hace hincapié en que, para poder analizar la interlengua y el proceso del aprendizaje de LE, hay que prestar atención a "los únicos datos observables con los que podemos formular predicciones teoréticas: las locuciones que se producen cuando el alumno intenta pronunciar oraciones de una [LM]" (traducido en Liceras, 1992:83). Estas locuciones representan la interlengua y el procesamiento del alumno, pero no siempre incluyen solo los errores. En otras palabras, para poder analizar la interlengua, hay que centrarse en toda la actuacíon lingüística del alumno, y no solo en enunciados erróneos (Corder, 1975), por lo que Selinker introduce y destaca cinco procesos interlingúisticos claves.

4.2. Procesos interlingüísticos claves

Según Selinker (1972), existen cinco procesos principales en el aprendizaje y procesamiento de lenguas extranjeras; la *transferencia lingüística*, la *transferencia de instrucción*, las *estrategias de aprendizaje de la lengua segunda*, las *estrategias de comunicación en la lengua segunda* y la *hipergeneralización del material lingüístico de la LM*. Todos los procesos mencionados derivan de enunciados lingüísticos observables y, de ese modo, reflejan tanto la naturaleza de la interlengua como la naturaleza del procesamiento lingüístico.

La transferencia lingüística se refiere al hecho de usar un elemento lingüístico de la L1 como si formara parte de la LM, que también incluye ocasiones de la traducción literal (Varón López, 2008). Es decir, la transferencia lingüística abarca "todos aquellos vocablos, reglas y subsistemas fosilizables que tienen lugar en la interlengua como resultado de la influencia de la lengua nativa" (Santos Gargallo, 2009:140). Como la transferencia supone unos de los focos de este trabajo, será discutida en más detalle en los capítulos que siguen.

Otro tipo de la transferencia, la transferencia de instrucción, denota las hipótesis incorrectas sobre la LM inducidas por la enseñanza (Corder, 1975). En otras palabras, "el aprendiz intenta aplicar los nuevos conocimientos sin conocer bien los límites de su uso" (Varón López, 2008:110), por lo que, por ejemplo, el alumno que ha aprendido el subjuntivo en español también suele usarlo en oraciones donde no es necesario. El alumno, por lo tanto, ha procesado las nuevas estructuras incorrecta o por lo menos incompletamente basado en la explicación o enseñanza formal inadecuada.

Asimismo, las estrategias de aprendizaje suponen las tendencias individuales, propias a cada alumno, cuyo propósito es facilitar el aprendizaje y organizar los nuevos conocimientos, muchas veces relacionándolos con los conocimientos previos (Varón López, 2008). Según Selinker (1972), las estrategias de aprendizaje surgen cuando el alumno se da cuenta, consciente o inconscientemente, que un aspecto de la LM está fuera de su alcanze, es decir, de su competencia lingüística. Por esa razón, los alumnos muy a menudo suelen reducir la LM a un sistema más sencillo o evitar el uso de unos elementos gramaticales, p. ej. los artículos o las formas del plural (Selinker, 1972). Hoy en día, las estrategias de aprendizaje constituyen una de las diferencias individuales entre los alumnos y pueden influir en el aprendizaje de manera variada. Por lo tanto, las estrategias serán tratadas más detalladamente en los capítulos siguientes.

Otro tipo de las estrategias, las estrategias de comunicación, se emplean para evitar problemas que podrían impedir la comunicación, es decir, para compensar una falta o carencia de conocimientos (Varón López, 2008). Estrategias de comunicación pueden dirigirse hacia cualquier componente de la competencia comunicativa e, igual que las estrategias de aprendizaje, suelen desarrollarse conforme el alumno avanza en el aprendizaje y perfecciona su interlengua. Es decir, en los estadios iniciales del aprendizaje el alumno a menudo recurre a la L1, imita frases hechas, reduce marcas con menos importancia semántica o evita estructuras más complejas (Fernández López, 1995). En los estadios intermedios, por consiguiente, las estrategias avanzan; aparecen generalizaciones de paradigmas, analogías, hipercorrecciones, paráfrasis, etc. (1995). En los estadios avanzados, las estrategias suelen acercarse a las de hablantes nativos y los alumnos suelen autocorregirse (1995).

El último proceso clave según Selinker (1972) es la hipergeneralización de las reglas de la LM, es decir, la aplicación de una regla de la LM a todas las situaciones parecidas,

incluso cuando el uso de esa regla no es correcto (Varón López, 2008). De ese modo, el alumno hace generalizaciones erroneas a través de analogía (Santos Gargallo, 2009) y puede enunciar oraciones como "*No *sabo* francés.", puesto que todavía no ha aprendido las excepciones a la regla dada.

Igualmente, aparte de los cinco procesos claves, existen otros procesos "menores", pero también significativos en el proceso de aprendizaje. Selinker (1972) destaca las *pronunciaciones ortográficas* (la pronunciación según la ortografía en vez de normas estándares), *las pronunciaciones afines* (la pronunciación según las reglas de L1 u otra lengua previamente adquirida), la *hipercorrección* (el uso excesivo de una regla del uso de la LM percibida por el alumno), etc., mientras Fernández López (1995) añade *la formación de palabras* mediante el uso de diferentes sufijos análogos o mediante una creación libre basada en los conocimientos previos.

En pocas palabras, la interlengua supone un conjunto de diferentes procesos interrelacionados. La complejidad de los procesos y su interactuación lleva a la conclusión de que la interlengua es un sistema complejo y original, diferente tanto de la L1 como de la LM. Este sistema es también específico, propio a cada alumno, y sistemático, propenso a sus propias reglas, generalizaciones y analogías. Aunque parece que la interlengua incluye muchos errores, estos errores generalmente reflejan el avanze en el aprendizaje y el procesamiento activo de los asuntos lingüísticos nuevos. En otras palabras, conforme el alumno avanza en el aprendizaje y sistematiza sus conocimientos, evoluciona su interlengua y, en consecuencia, sus enunciados gradualmente parecen más complejos, meditados y creativos.

5. Influencia interlingüística

La adquisición de cualquier lengua extranjera, aunque sí tiene muchas similitudes con la adquisición de la lengua materna, es específica por el hecho de que los alumnos ya conocen por lo menos una lengua. Por lo tanto, como todas las lenguas del alumno plurilingüe se interrelacionan en su mente, no resulta sorprendente que surga la influencia interlingüística, un fenómeno complejo y significativo en el proceso del aprendizaje de LE.

5.1. Desarrollo del concepto y el papel de la lengua materna

Con la aparición del análisis contrastivo, cambia la percepción sobre el papel de la lengua materna en el proceso del aprendizaje de LE. Más precisamente, la L1 se consideraba fundamental para la adquisición de LE, puesto que servía como punto de referencia y "un filtro por el que pasaba el aprendizaje" (Varón López, 2008:113). Entonces, la L1 también se consideraba culpable de todos los errores, que ocurrían por razones de interferencia lingüística. El foco de las investigaciones, por lo tanto, era la influencia negativa de la L1 (Jessner, 2003). Sin embargo, las investigaciones en los años setenta del siglo XX revelaron que esos tipos de errores no eran los más frecuentes y, además, que la influencia de la L1 no era necesariamente negativa (Varón López, 2008). Por consiguiente, el término *interferencia* suele diferenciarse del término *transferencia*, dado que el primero denota la influencia negativa, mientras que el segundo se considera un hiperónimo que incluye tanto la influencia negativa como la influencia positiva (González Freire *et al*., 2017).

Asimismo, en los años ochenta del siglo XX, Sharwood Smith y Kellerman (1986) introducen otro término; la *influenca interlingüística*, que suele usarse como sinónimo de la transferencia pero en realidad es aún más general. Más precisamente, la influencia interlingüística abarca tanto la transferencia como la interferencia, pero otros fenómenos también, como los préstamos, la evitación y unos aspectos de la pérdida de la L2 (Jessner, 2003). Por consiguiente, la influencia interlingüística es un fenómeno complejo que incluye varios procesos diferentes y que puede definirse como "un mecanismo cognitivo que subyace a la adquisición de L2" (Baralo Ottonello, 2004). En su sentido más amplio, la influencia interlingüística ocurre si hay pruebas de que los rasgos lingüísticos de una lengua influyen en

los de otra lengua (Ellis, 2015), que no se restringe solamente a la transferencia de la lengua materna. En otras palabras, la influencia interlingüística puede definirse como la influencia que resulta de similitudes y diferencias entre la LM y cualquier otra lengua que ya se ha adquirido (aunque imperfectamente) (Odlin, 1989). Entonces, como el hablante plurilingüe se observa de la manera holística, todas las lenguas que usa y conoce pueden afectar una a otra, por lo que puede notarse la influencia de la L2 en la L3 o la L3 en la L4. Por ejemplo, según las investigaciones de Ringbom (2001 en Jessner, 2003), las formas semánticas y colocaciones comunes suelen transferirse a la L3 desde la L1, pero, según Vildomec (1963 en Gass y Selinker, 2008), las preposiciones, los artículos y los nexos suelen transferirse a la L3 desde la L2. Además, normalmente en los estadios del aprendizaje más avanzados, también puede notarse la influencia inversa, es decir, la influencia de las lenguas extranjeras hacia la lengua materna (Ellis, 2015). En pocas palabras, todas las lenguas interactúan y afectan una a otra, incluso las lenguas extranjeras influyen una en otra y en la lengua materna (2015).

En las palabras de De Angelis y Selinker (2001), la influencia interlingüística es la influencia de una lengua no nativa en otra lengua no nativa, es decir, la influencia de una interlengua en otra. Por lo tanto, la influencia interlingüística desempeña un papel importante en el desarrollo de la interlengua de cada alumno en diferentes etapas del aprendizaje y supone un proceso activo y dinámico. Hoy en día, la influencia interlingüística llega a considerarse "una estrategia que se emplea para compensar la ausencia de conocimientos en la L2, especialmente en los primeros niveles de instrucción" (Varón López, 2008) y asume la denominación bastante positiva. Igualmente, la ausencia de conocimientos en la L2 puede notarse en cada nivel de la lengua, por lo que no resulta sorprendente que la influencia interlingüística también ocurra en todos los niveles de la lengua. A pesar de que la influencia interlingüística parece más prominente en la pronunciación, también suele observarse en la ortografía, el vocabulario, la gramática, la semántica, la pragmática y el discurso (Ellis, 2015). Además, hay que hacer hincapié en que también puede observarse tanto en la producción como en la recepción lingüística (2015), es decir, en las cuatro destrezas de lengua.

Igualmente, cabe destacar que hay muchos factores que pueden afectar la influencia interlingüística, entre cuales hay que mencionar la *similitud lingüística* o la distancia entre lenguas. En las palabras de Ellis (2015), la mayoría de los investigadores sostienen que las similitudes entre diferentes lenguas facilitan el aprendizaje, o sea, si el alumno aprende una

LE que es similar o "más cercana" a otra lengua que ya conoce, el aprendizaje le resultará más rápido y menos difícil. Sin embargo, las similitudes pueden incitar tanto la transferencia positiva como la negativa. Por ejemplo, los alumnos hispanohablantes que aprenden inglés entenderán muchas palabras similares en ambas lenguas, es decir, los cognados, pero tal vez las pronunciarán equivocadamente, según las reglas de su lengua materna. Según Clouet (2018), la similitud entre el español y el inglés sí puede facilitar el aprendizaje, pero la transferencia lingüística y cultural también puede incitar errores que dificultan la comunicación.

La distancia entre los idiomas, sin embargo, no es necesariamente un fenómeno lingüístico sino también psicológico. Según Kellerman (1979), lo más importante para el surgimiento de la influencia interlingüística no es la diferencia lingüísticamente objetiva entre los idiomas, sino si los alumnos perciben la diferencia, que suele denominarse la *psicotipología*. En otras palabras, si los alumnos piensan que las lenguas son similares, recurrirán a sus conocimientos previos y la transferencia, positiva o bien negativa, ocurrirá. La percepción de los alumnos sobre la distancia entre lenguas, la psicotipología, es propensa a evolucionar y cambiar conforme el alumno avanza en el aprendizaje (Kellerman 1979). Con más conocimientos sobre la LM y la competencia más alta, el alumno puede notar más, o hasta menos, similitudes y diferencias entre la LM y otras lenguas que conoce y, entonces, apoyarse más o menos en la transferencia. Además, la competencia comunicativa más desarrollada y el dominio de la LM más alto tienden a relacionarse con el menor uso de la transferencia (Odlin, 1989). En otras palabras, los alumnos al principio del aprendizaje y con competencias bajas se apoyarán más en sus conocimientos previos y recurrirán a la transferencia de elementos lingüísticos.

Otro factor que hay que mencionar es la *transferibilidad*, es decir, la probabilidad de que una estructura sea transferida (Murphy, 2003). Generalmente, los alumnos transfieren las estructuras lingüísticas que les parecen regulares y comunes, por lo que es muy probable que existan en diferentes idiomas. Por otro lado, las estructuras irregulares, poco frecuentes y semánticamente confusas, es decir, las estructuras marcadas, no se transfieren muy a menudo (2003:5). La *marcadez* de una estructura y, sobre todo, la percepción del alumno de que una estructura es lingüísticamente marcada, también afecta el fenómeno de la influencia interlingüística. Aunque hoy en día sí existen pruebas de que tanto las estructuras marcadas

como las estructuras no marcadas pueden ser transferidas, la tendencia general es que los alumnos muy a menudo suelen transferir las no marcadas (Ellis, 2015).

Para resumir, la influencia interlingüística es un fenómeno complejo que tiende a ser afectado por numerosos factores y que abarca muchos procesos diferentes. Más precisamente, la influencia interlingüística no se refiere solamente a la transferencia de la lengua materna ni a la interferencia, es decir, a las influencias negativas. Por lo tanto, existen muchas clasificaciones y categorizaciones de la influencia interlingüística, donde se tratan de definir los diferentes tipos de ese fenómeno enredado.

5.2. Tipos de la influencia interlingüística

Como ya se ha destacado, hay numerosos tipos de influencia interlingüística y numerosos criterios para hacer las clasificaciones. Jarvis y Pavlenko (2008) presentan y determinan los criterios más prominentes en las investigaciones lingüísticas de manera sistemática y clara, destacando diez dimensiones diferentes y varios tipos de la influencia interlingüística según ellas:

- nivel de la lengua/uso: fonológico, ortográfico, léxico, semántico, morfológico, sintáctico, discursivo, pragmático, sociolingüístico
- direccionalidad: hacia adelante, hacia atrás, lateral, bi- o multidireccional
- nivel de cognición: lingüístico, conceptual
- tipo de conocimiento: implícito, explícito
- intencionalidad: intencionada, accidental
- modo: productivo, receptivo
- canal: auditivo, visual
- forma: verbal, no verbal
- manifestación: abierta, encubierta
- resultado: positivo, negativo

En este trabajo se prestará más atención a cuatro dimensiones; el *nivel de la lengua*, la *direccionalidad*, la *intencionalidad* y el *resultado*, puesto que son imprescindibles para la investigación y el análisis de resultados.

Las investigaciones de la transferencia en el sentido tradicional muy a menudo están basadas en los elementos lingüísticos y los diferentes niveles de lengua, especialmente en la distinción entre la fonología, la ortografía, la sintaxis, la semántica y el discurso (Jarvis y Pavlenko, 2008). Odlin (1989) destaca que la transferencia será más evidente en la pronunciación, es decir la fonética y fonología, que puede notarse en el supuesto acento extranjero que suele ser persistente y resistente a la hora de aprender una LE. Además, si la pronunciación de una LE es el aspecto más difícil de dominar, resulta claro que los rasgos fonéticos y fonológicos de la lengua nativa serán más influyentes que los de otra LE (Odlin, 1989). Odlin también destaca que los rasgos sintácticos tienden a transferirse más que los rasgos léxicos (1989), pero también hay que tener en cuenta el discurso y los rasgos sociolingüísticos. En otras palabras, como la lengua se entrelaza con la cultura de los hablantes, también pueden transferirse las maneras de pedir o rechazar algo, de disculparse, mostrar acuerdo, invitar a alguien, etc. (1989).

En cuanto a la direccionalidad de la influencia interlingüística, hay que hacer hincapié en el hecho de que todas las lenguas del alumno plurilingüe interactúan y afectan una a otra, por lo que la influencia interlingüística puede notarse en todas las direcciones. La *transferencia hacia adelante* suele referirse a la transferencia de la L1 hacia la L2, mientras que la *transferencia hacia atrás* suele referirse a la transferencia de la L2 hacia la L1 (Medved Krajnović, 2010). No obstante, Jarvis y Pavlenko (2008) destacan que los términos pueden resultar ambiguos, especialmente si se toma en cuenta la adquisición plurilingüe. Más precisamente, la transferencia hacia adelante también puede denotar la transferencia de la L2 hacia la L3 o la L3 hacia la L4, etc., y la transferencia hacia atrás, en analogía, puede denotar la transferencia de la L4 hacia la L3, de la L3 hacia la L2, etc. Para evitar la confusión y los malentendidos, Jarvis y Pavlenko (2008) sugieren el uso del término *transferencia lateral* para marcar la transferencia de una LE adquirida después de la L1 hacia otra. Además, la *transferencia bidireccional* denota la transferencia simultánea de dos lenguas una a otra, incluyendo tanto la transferencia simultánea hacia adelante y hacia atrás (la L1 hacia la L2 y la L2 hacia la L1) como la transferencia simultánea lateral (la L2 hacia la L3 y la L3 hacia la

L2) (Jarvis y Pavlenko, 2008). Igualmente, hay que mencionar que Odlin (1989) hace la distinción entre la transferencia de substrato en el sentido de la transferencia hacia adelante y el fenómeno de préstamos en el sentido de la transferencia hacia atrás. Los préstamos, por lo tanto, indican la influencia de una LE hacia la L1, centrándose en el nivel de la lengua léxico.

Otro criterio para clasificar la influencia lingüística es la intencionalidad, según la que la transferencia puede ser *intencionada* o *accidental*. La distinción yace en el modo de observar la transferencia; como una estrategia comunicativa o como asociaciones cognitivas entre varios idiomas (Jarvis y Pavlenko, 2008). La transferencia, por lo tanto, puede ser tanto consciente como inconsciente, lo que puede relacionarse con la psicotipología o el uso del cambio de código. Por un lado, si los alumnos notan las similitudes entre lenguas, es más probable que recurran conscientemente a la comparación continua y a la transferencia. Por otro lado, los alumnos plurilingües no separan las lenguas en la mente, así que muy a menudo recurren a los conocimientos previos inconscientemente. Asimismo, como los alumnos plurilingües conocen varias lenguas, tienen más posibilidades para comunicar. El cambio de código, es decir, el empleo alternativo de varios idiomas, se considera "un fenómeno natural y común entre individuos [plurilingües], cuya competencia pragmática les permite escoger, incluso de un modo inconsciente, entre uno u otro código, según el interlocutor, la situación, el tema o el propósito de la interacción" (González Freire *et al*., 2017:38). En otras palabras, los alumnos pueden evaluar intencionadamente el contexto sociolingüístico y cambiar el código según les convenga. Sin embargo, también pueden recurrir a otros idiomas sin intención, ya que todas las lenguas interactúan en su mente, ya que están acostumbrados al procesamiento plurilingüe y ya que muy a menudo están expuestos a diferentes lenguas.

El criterio más discutido y tal vez más destacado es el resultado de la influencia interlingüística, según el que la transferencia puede ser *positiva* o *negativa*. Al contrario de la tendencia tradicional, hoy en día también se investiga el hecho de que la lengua materna, junto con otras lenguas que el alumno conoce, puede ayudar a la hora de aprender otra lengua extranjera (Jarvis y Pavlenko, 2008). Por ejemplo, las similitudes léxicas pueden facilitar el desarrollo de la comprensión lectora en la LM y las similitudes fonológicas pueden facilitar la identificación de sonidos en la LM (Odlin, 1989). El resultado positivo se observa según los criterios de la inteligibilidad, la eficacia, la propiedad situacional y el cumplimiento de las normas gramaticales relativas al uso de la lengua de los hablantes nativos (Jarvis y Pavlenko,

2008). Si el resultado de la transferencia no cumple con los criterios mencionados, se trata de la transferencia negativa, que resulta más evidente y normalmente representa desviaciones de la norma (Odlin, 1989). No obstante, no hay que confundir la transferencia negativa con los errores en la producción, ya que ellos representan solo un tipo de la transferencia negativa.

Odlin (1989) sugiere la clasificación según el resultado más extensa y divide la transferencia negativa en el *uso escaso*, el *uso excesivo*, los *errores en la producción* y la *malinterpretación*. El uso escaso, que tiende a relacionarse con el fenómeno de la evitación, supone la tendencia de los alumnos a evitar las estructuras de la LM que les parecen poco comunes o difíciles, a pesar de que tal vez no cometan muchos errores a la hora de utilizarlas (Odlin, 1989). Por ejemplo, los alumnos croatas del inglés muy a menudo evitan el uso de la pasiva, ya que no resulta común en su lengua materna. El uso excesivo, en cambio, supone la tendencia de los alumnos a utilizar demasiado ciertas estructuras de la LM, que puede considerarse una consecuencia del uso escaso (1989). Los alumnos croatas del ejemplo anterior así pueden utilizar las estructuras activas excesivamente, incluso cuando las pasivas serían más naturales. Igualmente, los errores en la producción, tanto oral como escrita, incluyen las sustituciones (el uso del vocabulario de la L1 u otra LE en la LM), los calcos (las traducciones literarias de las estructuras que no resultan naturales en la LM) y las alteraciones de estructuras (p. ej. la hipercorrección) (Odlin, 1989). La última categoría, la malinterpretación, supone los malentendidos provocados por las estructuras de la L1 u otra LE que sirven como base para interpretar los enunciados en la LM. La malinterpretación puede ocurrir por la diferencia en los sonidos, en el orden de palabras o hasta en las suposiciones culturales (1989).

Para resumir, la influencia interlingüística es un fenómeno complejo que no incluye solamente la influencia de la lengua materna o los errores en la producción, es decir, la interferencia. Igualmente, la influencia interlingüística no es simplemente un proceso automático de transferir los elementos lingüísticos, sino un proceso cognitivo e individual de cada alumno (Medved Krajnović, 2010). Por lo tanto, aparte de los factores lingüísticos ya mencionados, hay numerosos factores individuales que afectan la influencia interlingüística y, por consiguiente, pueden resultar claves a la hora de aprender una LE.

6. Factores individuales

En las palabras de Gass y Selinker (2008), en la adquisición plurilingüe las historias individuales resultan imprescindibles. La edad del alumno, sus preferencias, su motivación, su concentración, su estilo de aprendizaje, la timidez o el miedo a la lengua extranjera, etc. afectan el modo de aprender y procesar la lengua y, por lo tanto, influyen en la interlengua y la influencia interlingüística de cada alumno. Aunque existen numerosos factores individuales que afectan la adquisición de una LE de una u otra manera, este trabajo se centrará solo en los factores más importantes para la investigación y el análisis de la interlengua.

6.1. Edad

Según la opinión general, los niños parecen mejores alumnos de lenguas que los adultos, puesto que después de la pubertad las lenguas tienen que enseñarse y aprenderse a través del esfuerzo consciente y duradero (Gass y Selinker, 2008). Además, se cree que los alumnos adultos no pueden llegar a hablar la LE como un nativo, es decir, nunca perderán el acento extranjero (2008). La fonología, por lo tanto, resulta el nivel de la lengua en el que las diferencias entre los alumnos más jóvenes y los adultos parecen más evidentes. En cuanto a la influencia interlingüística de los rasgos fonéticos y fonológicos, los alumnos adultos muestran más pruebas de la transferencia hacia adelante y menos pruebas de la transferencia hacia atrás que los alumnos más jóvenes (Guion et al., 2000 en Jarvis y Pavlenko, 2008). Esta tendencia corresponde con la tesis de que los alumnos adultos suelen recurrir más frecuentemente a los conocimientos previos (Jelaska, 2005). Además, a pesar de que no hay consenso similar al ya mencionado sobre otros niveles de lengua aparte de la fonología, Jarvis y Pavlenko (2008) destacan que los alumnos adultos muestran más pruebas de la transferencia lateral en cuanto al léxico que los alumnos más jóvenes. Igualmente, hay que destacar que los alumnos más jóvenes a veces no tienen completamente desarrollada la lengua materna, así que hay menos posibilidades que ocurra la transferencia hacia adelante o hasta la interferencia.

Asimismo, hay que mencionar que, mientras los alumnos más jóvenes parecen más abiertos y desinhibidos, los alumnos adultos suelen ser conscientes de sus capacidades, limitaciones lingüísticas (Jelaska, 2005) y hasta errores que hacen, que puede afectar su

autoestima e impedir que se atrevan a usar la lengua. Por otro lado, los alumnos adultos tienen mejor conocimiento metalingüístico y saben evaluar, elegir y usar conscientemente diferentes estilos y estrategias de aprendizaje (Ellis, 2015), que puede facilitar el aprendizaje. En fin, la edad también puede determinar otros factores individuales, como las preferencias, la concentración o la motivación.

6.2. Motivación

Resulta bastante obvio que los alumnos muy motivados aprenderán la lengua extranjera mejor y más rápidamente (Gass y Selinker, 2008). Sin embargo, no es siempre obvio qué significa estar motivado. Según Ellis (2015), la motivación incluye la razón por la que el alumno aprende la LE, el esfuerzo y el empeño del alumno durante el proceso de aprendizaje y la manera en la que la autoevaluación del progreso en el aprendizaje afecta el mismo proceso de aprendizaje. Si a un alumno le gusta la lengua que aprende, le parece interesante por una u otra razón y siente curiosidad y placer a la hora de aprender, que se conoce bajo el nombre de la motivación intrínseca (Deci y Ryan, 1985 en Ellis, 2015), es mucho más probable que el alumno sea más concentrado y ponga más esfuerzo, por lo que también tendrá más éxito. Por otro lado, los alumnos cuya motivación es más bien extrínseca, es decir, que están motivados por algún tipo de premio objetivo (la nota, el dinero, el estatus, etc.) sí pueden conseguir buenos resultados, pero es más probable que el proceso de aprendizaje les resulte más pesado, difícil y duradero. Sin embargo, la motivación no es un estado sino más bien un proceso, así que puede variar conforme cambian las preferencias individuales del alumno o las circunstancias objetivas del aprendizaje. Además, la motivación se considera el requisito para el uso efectivo de las estrategias meta-cognitivas para regular y dirigir el aprendizaje. En otras palabras, los alumnos motivados son autorregulados; planean, observan y evalúan su propio progreso y esfuerzo (Ellis, 2015), que favorece el éxito del aprendizaje indudablemente. Esto, por consiguiente, significa el empleo consciente de las estrategias de aprendizaje, que también puede resultar imprescindible en el proceso de aprendizaje.

6.3. Estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje suponen cualquier tipo de procedimiento, plan, técnica o acción que se lleva a cabo con el fin de facilitar el procesamiento, el almacenamiento y el uso de la LM (Sánchez Pérez, 2004). Según O'Malley y Chamot (1990), existen tres tipos de estrategias; las meta-cognitivas dirigidas a la planificación y monitorización del aprendizaje, las cognitivas dirigias al procesamiento, memorización y recuperación de los conocimientos de la LM y las socio-afectivas dirigadas a la cooperación y reducción de la ansiedad. Como ya se ha mencionado, el uso de las estrategias de aprendizaje puede relacionarse con la motivación, que parece más evidente en el empleo de las estrategias meta-cognitivas ya mencionadas y de las socio-afectivas, como la petición de aclaración o auto-ánimo (O'Malley y Chamot, 1990). Por otro lado, el empleo frecuente y consciente de las estrategias cognitivas puede facilitar el procesamiento y la recuperación de los elementos de la LM, influyendo también en la interlengua y la influencia interlingüística. Las estrategias cognitivas como la inferencia del significado, la agrupación de palabras o la traducción (O'Malley y Chamot, 1990) recurren a los conocimientos previos y relacionan todas las lenguas del alumno plurilingüe con la LM. De ese modo, el alumno que usa las estrategias mencionadas reflexiona sobre las similitudes y diferencias entre varios idiomas y toma las decisiones que pueden llevar tanto a la transferencia positiva como a la interferencia, la evitación o la malinterpretación. Sin embargo, los alumnos con las estrategias de aprendizaje bien desarrolladas muy a menudo saben qué estrategias usar, cuándo y para qué, así que muy a menudo pueden distinguir qué conocimientos previos le resultarán útiles para aprender un concepto o elemento lingüístico nuevo. Por lo tanto, el empleo eficaz de las estrategias de aprendizaje también puede relacionarse con la aptitud lingüística.

6.4. Aptitud lingüística

La aptitud lingüística suele considerarse el "talento especial" para aprender idiomas (Ellis, 2015) y, junto con otros factores influyentes, puede determinar el éxito en el aprendizaje. Según Carroll (en Ellis, 2015), la aptitud lingüística incluye varias habilidades y capacidades relacionadas con diferentes aspectos de lengua. Por ejemplo, los alumnos con la

aptitud lingüística bien desarrollada pueden codificar diferentes sonidos desconocidos para memorizarlos y recordarlos posteriormente, reconocer la función gramatical de las palabras en las oraciones, inferir patrones y relaciones entre la forma y el significado y formar relaciones asociativas entre el vocabulario de la LM y la L1 (2015). De ese modo, los alumnos con la aptitud lingüística más desarrollada pueden identificar qué conocimientos previos les resultarán útiles para el aprendizaje de la LM y apoyarse en ellos correspondientemente. Además, como esos alumnos son capaces de distinguir e imitar bien los sonidos de la LM, es más probable que se acerquen al acento nativo y, por consiguiente, no transfieran los rasgos fonéticos de otros idiomas a la LM (Jarvis y Pavlenko, 2008). En general, se espera que los alumnos capaces de inferir y adquirir las formas, las estructuras, los patrones y los rasgos específicos de la LM no se apoyen tanto en los conocimientos de otras lenguas que conocen a la hora de aprender, comprender y producir la LM (2008). En otras palabras, la aptitud lingüística puede relacionarse con la intuición lingüística y bien entendimiento de la lengua, que también puede compararse con la conciencia metalingüística.

6.5. Conciencia metalingüística

Después de los años sesenta del siglo XX, los psicolingüístas empiezan a usar el término metalingüística para referirse a la actividad lingüística centrada en la misma lengua como su objeto (Kemp, 2001). Más precisamente, la conciencia metalingüística no denota solamente la capacidad de usar la lengua para expresarse y comunicarse con los demás, sino también la capacidad de considerar la lengua como el objeto de la investigación (Gass y Selinker, 2008). La conciencia metalingüística, por consiguiente, incluye el esfuerzo cognitivo y el conocimiento *sobre* la lengua (Kemp, 2001, énfasis mío), que resulta evidente en actividades como formar juegos de palabras, evaluar si un enunciado es gramatical o no, traducir de una a otra lengua, etc. (Gass y Selinker, 2008).

Esa capacidad de *pensar* sobre la lengua tiende a relacionarse con la capacidad más desarrollada de *aprender* la lengua (Gass y Selinker, 2008, énfasis de los autores), por lo que los alumnos plurilingües tienen la conciencia metalingüística mejor desarrollada que los alumnos mono- o hasta bilingües y se consideran mejores alumnos de lenguas (Jessner, 1999). Los alumnos plurilingües cambian de idioma a idioma, reflexionan sobre su uso de la lengua

y del lenguaje, comparan los diferentes sistemas lingüísticos y desarrollan diferentes estrategias de aprendizaje que los alumnos monolingües (2010). Por ejemplo, el estudio de Jessner (1999) indica que los alumnos plurilingües muy a menudo buscan las expresiones equivalentes y las palabras cognadas en otros idiomas que ya conocen a la hora de procesar y producir la LM, que, evidentemente, corresponde a la tesis de Odlin (1989) que la conciencia metalingüística interactúa con la influencia interlingüística.

Según Gibson y Hufeisen (2003), el conocimiento de y sobre varios idiomas, especialmente de los tipológicamente similares, facilita el aprendizaje de LE a la hora de comprender y procesar la LM, porque los alumnos plurilingües tienden a usar diferentes, tanto conscientes como inconscientes, estrategias de la transferencia positiva. No obstante, a la hora de producir la LM similar a otra lengua que ya conocen, el conocimiento lingüístico previo puede resultar en falsas asociaciones léxicas que llevan a la interferencia y los errores en la producción (Gibson y Hufeisen, 2003). La conciencia metalingüística, por lo tanto, puede compararse con la conciencia interlingüística, que se expresa a través del uso de todas las lenguas del alumno plurilingüe (Jessner, 2008). La conciencia interlingüística supone la conciencia sobre la interactuación de diferentes lenguas en la mente plurilingüe y está caracterizada por la búsqueda de las similitudes interlingüísticas, que se relaciona con el procesamiento metalingüístico y sirve como la estrategia compensatoria a la hora de producir la LM (2008). Por lo tanto, la conciencia metalingüística y la conciencia interlingüística parecen enredadas; influyen una en otra y al mismo proceso de aprendizaje.

La conciencia metalingüística también se relaciona con otros procesos cognitivos, como la creatividad y el pensamiento divergente, la competencia pragmática, capacidades de traducir, etc. (Jessner, 2008). Los alumnos con la conciencia metalingüística bien desarrollada pueden cambiar el foco de la forma al significado, categorizar las palabras en categorías gramaticales, determinar la función de palabras, etc. (2008), que facilita el procesamiento, el almacenamiento y la recuperación de los elementos de la LM y, en fin, contribuye a su éxito en el aprendizaje.

7. La investigación de la interlengua de una alumna plurilingüe en la escuela primaria

La investigación de este trabajo se centra en el desarrollo de la interlengua de una alumna de nueve años cuya lengua materna es inglés y que tiene conocimientos de tres lenguas extranjeras; español, croata y afrikáans. A continuación de este capítulo se presentarán los objetivos, la metodología, los resultados y la discusión sobre la investigación.

7.1. Objetivos del estudio

Este estudio de caso pretende explorar y describir la interlengua de una alumna plurilingüe en la escuela primaria con el fin de profundizar los conocimientos sobre el aprendizaje y procesamiento plurilingüe. Más precisamente, este trabajo pretende averiguar cómo se desarrolla la interlengua en el proceso de aprendizaje plurilingüe y cómo se manifiestan los procesos interlingüísticos a la hora de aprender el español como LE. El foco de este estudio de la interlengua es el proceso de la influencia interlingüística. En otras palabras, el objetivo de este trabajo es investigar qué lenguas influyen una en otra, de qué manera y en qué situaciones. Igualmente, el objetivo de este estudio de caso es averiguar si la alumna es consciente de la influencia interlingüística y cuál es su actitud hacia el aprendizaje plurilingüe.

7.2. Metodología

Como la investigación presentada en este trabajo supone el estudio de caso, este capítulo empieza con la explicación del concepto y la aclaración de su utilidad como forma de investigar los asuntos del aprendizaje plurilingüe. A continuación, en este capítulo también se ofrecerá la información sobre la participante, los instrumentos y métodos empleados y el procedimiento de la investigación.

7.2.1. Estudio de caso

La investigación presentada en este trabajo supone la investigación cualitativa. Más precisamente, con esta investigación se pretende explorar y describir los fenómenos en cuestión detalladamente, con el fin de obtener conocimientos profundos necesarios para entender los fenómenos mejor. Por esa razón, no se usan la estadística y números sino las descripciones y explicaciones analíticas. La investigación de este trabajo supone un tipo de la metodología cualitativa bastante común; el estudio de caso, que se centra en solo un caso específico, o sea, en un individuo, en el entorno natural por un período de tiempo. Por consiguiente, el investigador del estudio de caso observa el desarrollo natural del fenómeno o proceso en cuestión, con el propósito de conseguir su entendimiento completo y profundo, de establecer relaciones causa-efecto y de obtener datos e hipótesis nuevos indicativos de las investigaciones siguientes (Medved Krajnović, 2010). En pocas palabras, el investigador del estudio de caso pretende contestar a las preguntas cómo y por qué ocurre un fenómeno o un proceso. Sin embargo, como el investigador observa solo un caso, es dificil generalizar los resultados y limitar la subjetividad. Los resultados de diferentes estudios de caso, por lo tanto, suelen compararse y complementar unos a otros para analizar los datos mejor y conseguir la validez teórica.

Aunque el estudio de caso suele usarse como método de investigación en ciencias como psicología clínica, psiquiatría, sociología, etnografía o antropología (Mejovšek, 2003), también puede usarse en el campo educativo y, más precisamente, en la didáctica de las lenguas. Según Stake (1995), el estudio de caso en el campo de la didáctica puede centrarse en un alumno, un grupo de alumnos, un profesor, un programa educativo, una escuela, etc. Además, normalmente estos casos suponen un caso específico por una u otra razón, un caso poco habitual cuya investigación puede ofrecer conocimientos nuevos o más precisos, es decir, conseguir "la máxima rentabilidad de aquello que aprendemos" (Stake, 1995:17). La rentabilidad de los estudios de caso puede notarse en diferentes áreas de la didáctica de lenguas y el proceso de aprendizaje de LE. Por ejemplo, el estudio de caso de Schmidt (1983) centrado en un alumno de inglés japonés adulto revela que los componentes de la competencia comunicativa pueden desarrollarse independientemente, es decir, la competencia sociolingüística puede avanzar mientras la competencia lingüística queda limitada. El estudio

de caso de Ellis (1984, 1992) destaca que el proceso de aprendizaje de LE en el entorno didáctico no diferencia mucho del aprendizaje en el entorno natural; los alumnos usan muchas expresiones formuláicas y simplifican los rasgos semánticos en los estadios iniciales y gradualmente, en un proceso largo y complejo, desarrollan su competencia y usan la lengua más creativamente.

Los estudios de caso también consiguen resultados provechosos a la hora de investigar el fenómeno de plurilingüismo y la influencia interlingüística. Por ejemplo, el estudio de caso de una niña bilingüe español-inglés revela que las lenguas diferentes, aunque adquiridas simultáneamente, se adquieren independientemente y de manera diferente de la adquisición monolingüe (Eisenchlas, 1996). Además, se ha notado la transferencia de la lengua dominante a la lengua débil, incluso en una etapa cuando la diferenciación de las lenguas debería haber terminado (1996). Otro estudio de caso más reciente, de Lammiman (2009), de una mujer trilingüe inglés-español-portugués, destaca la influencia interlingüística manifestada en diferentes maneras; préstamos léxicos, transferencia sintáctica, pérdida de la lengua y cambio de código. Este estudio también revela la transferencia hacia atrás y hace hincapié en la distancia entre lenguas como factor muy influyente en el aprendizaje y el desarrollo de la interlengua (2009). Otro estudio de caso centrado en una persona trilingüe, esta vez una niña que habla el ucraniano, el croata y el alemán, recalca el cambio de código como la estrategia comunicativa más usada, seguida de la mímica y la traducción (Popović y Cergol Kovačević, 2017). Asimismo, el estudio de caso de Lujić y Hanžić Deda (2018), centrado en alumnos plurilingües en la escuela primaria, hace hincapié en que la mayoría de ellos usa el cambio de código, la transferencia positiva y la traducción como estrategias comunicativas de manera consciente. Además, los alumnos plurilingües destacan que el hecho de conocer varios idiomas les ayuda a comunicarse y aprender otras lenguas más fácilmente (2018). Como resulta evidente, los estudios de casos representan investigaciones de casos peculiares y específicos, por lo que pueden considerarse una herramienta muy útil para profundizar los conocimientos sobre diferentes aspectos del aprendizaje y procesamiento plurilingüe. Por esa razón, la investigación de este trabajo también supone el estudio de caso y pretende desenrollar y precisar los entendimientos sobre el plurilingüismo.

7.2.2. Participante

El estudio de caso presentado en este trabajo investiga una alumna de nueve años matriculada en el cuarto grado en una escuela primaria internacional en Zagreb. La alumna es de la familia angloafricana, es decir, sus padres son de ascendencia británica y viven en Sudáfrica, donde la alumna nació y creció. Su primera lengua, y la primera lengua de su familia, es inglés, que es también una de las lenguas oficiales de Sudáfrica. En otras palabras, la alumna ha adquirido, en el sentido tradicional, el inglés dentro del entorno natural. Por otro lado, la alumna considera el afrikáans, otra lengua oficial de Sudáfrica, una lengua extranjera que aprendió en la escuela durante tres años. Aprendió el afrikáans como LE, una hora al día, dentro del entorno educativo y no lo usó fuera de la escuela. Unos meses antes de que empezara esta investigación, la alumna había mudado a Croacia, junto con su familia, y se había matriculado en la escuela internacional. Allí, la alumna aprende el croata y el español como LE, dos horas por semana para cada lengua. En sus propias palabras, usa el español fuera de la escuela en sus tutorías, dos horas por semana, y el croata a veces en lugares como la calle, el restaurante, etc. Hay que notar que el español es la única de las tres LE que la alumna aprendió o aprende fuera del país donde se habla. A la hora de empezar las clases de ELE, la alumna era una principiante sin conocimientos de español.

En resumen, la alumna ha adquirido el inglés como L1 y aprendió afrikáans como la primera LE, seguido por el aprendizaje del español y del croata simultáneamente como la segunda y la tercera LE. Sin embargo, a efectos de este trabajo el análisis no se centrará tanto en el orden del aprendizaje sino en el nivel del dominio. Por consiguiente, se considerará el inglés como L1, el español como L2, el croata como L3 y el afrikáans como L4.

7.2.3. Instrumentos y métodos

Esta investigación se lleva a cabo mediante tres métodos diferentes; la observación realizada por la investigadora, la evaluación de las destrezas lingüísticas de la alumna al final del curso y la entrevista semiestructurada entre la investigadora y la alumna. Todos los métodos se emplean con el fin de obtener datos cualitativos e indicativos del aprendizaje y procesamiento plurilingüe.

En cuanto a la observación, la investigadora se fijó en la actuación lingüística de la alumna. Más precisamente, la investigadora se centró en los enunciados que reflejaban los procesos interlingüísticos claves, especialmente la transferencia lingüística. La investigadora apuntó los ejemplos precisamente y luego los categorizó y explicó en más detalle en correspondencia con los conceptos teóricos presentados en el trabajo. La investigadora también se fijó en los comentarios y pensamientos de la alumna que reflejaron tanto su procesamiento cognitivo de los elementos de la LM como los factores individuales que influyeron en el proceso de aprendizaje a lo largo de la enseñanza.

Al final del curso, se usó la prueba lingüística con el fin de evaluar la competencia lingüística de la alumna. La prueba está centrada en las cuatro destrezas de la lengua, basado en el modelo del examen DELE, y contiene dos ejercicios para cada destreza, o sea, ocho ejercicios en total. La CL y la CA se miden mediante ejercicios de relacionar y de elección múltiple, mientras la EO, el monólogo y el diálogo con la tutora, y la EE se miden tanto mediante ejercicios guiados como mediante ejercicios libres. Además, los ejercicios están organizados de los más fáciles hacia los más difíciles y todos se basan en los temas familiares tratados durante las clases de ELE.

Otro instrumento usado en la investigación es la batería de preguntas para llevar a cabo la entrevista, organizadas en bloques temáticos. El primer grupo de preguntas se orienta hacia la información sobre la biografía lingüística, es decir, sobre qué lengua es su primera lengua, qué otras lenguas conoce, dónde y cuándo las usa, etc. El segundo grupo de preguntas se basa en su conciencia metalingüística y las estrategias de aprendizaje. En otras palabras, se pregunta a la alumna si compara varios idiomas, si nota las similitudes y diferencias entre ellos y cómo aprende una LE, o sea, qué estrategias usa para procesar nuevos conocimientos. El tercer grupo de preguntas investiga el modo en el que la alumna desarrolla las cuatro destrezas de la lengua y cómo compensa una falta en la competencia lingüística o impide el corte en la comprensión de LE y en la comunicación en LE. El último grupo de preguntas se dirige hacia la opinión general de la alumna sobre el aprendizaje de varios idiomas simultáneamente y las ventajas y desventajas de los conocimientos plurilingües.

7.2.4. Procedimiento

La investigación presentada en este trabajo supone una investigación longitudinal. La investigadora observó la alumna durante siete meses, desde los finales de noviembre de 2018 hasta los principios de julio de 2019, mientras la alumna estuvo en el cuarto grado en la escuela primaria. La observación tuvo lugar en la casa de la alumna durante las clases de español con la tutora, es decir, con la investigadora. Las clases, de una hora, se impartieron dos veces a la semana, a excepción del período de las vacaciones escolares, cuando no hubo clases. Las clases siguieron un ritmo lento, apropiado a la edad de la alumna y a la materia escolar. Varias clases se impartieron por *Skype*. En total, la alumna tuvo 43 clases de español con la tutora, que apuntaba discretamente, o después de la clase, la actuación lingüística de la alumna. El foco de la investigación eran los enunciados que ilustraban los procesos interlingüísticos y la influencia interlingüística, reflejando así la interlengua de la alumna y su modo de aprender y procesar el español como LE.

Después de las 43 clases de español, la alumna hizo la prueba de las destrezas lingüísticas, hecho durante dos clases. En la primera clase la alumna hizo los ejercicios de las destrezas receptivas (CL, CA) y en la segunda clase la alumna hizo los ejercicios de las destrezas productivas (EO, EE). La EO de la alumna, tanto el monólogo como el diálogo con la tutora, se grabó por el teléfono móvil. Una vez hechos los ejercicios, la alumna explicó brevemente sus respuestas.

Después de la prueba, la investigadora hizo la entrevista con la alumna sobre su actitud hacia el aprendizaje plurilingüe y varios idiomas que conoce. La entrevista semiestructurada duró 00:23:56 minutos y se realizó en inglés, la primera lengua de la alumna. La entrevista se grabó por el teléfono móvil y se transcribó.

7.3. Resultados

Los resultados de esta investigación se presentarán en tres bloques temáticos que corresponden a los tres métodos usados; la observación de la actuación lingüística de la alumna, la prueba de las destrezas lingüísticas y la entrevista sobre la conciencia metalingüística y la actitud de la alumna hacia el aprendizaje plurilingüe.

7.3.1. Actuación lingüística durante las clases de ELE

La actuación lingüística de la alumna se observó con el fin de obtener datos sobre la interlengua y su desarrollo. Por esa razón, los resultados de la investigacón de la interlengua se presentarán según la clasificación de los diferentes procesos interlingüísticos; la transferencia lingüística, la formación de palabras, las estrategias de aprendizaje, la hipergeneralización, la hipercorrección y algunos procesos intralingüísticos.

7.3.1.1. Transferencia lingüística

Los enunciados de la alumna que reflejan la transferencia interlingüística, es decir, la influencia de otras lenguas evidente en el uso de la LM, se presentarán en bloques temáticos que corresponden a los diferentes niveles de la lengua; ortográfico, fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático. Para cada ejemplo, se añade la información sobre la lengua influyente, la direccionalidad de la transferencia, el resultado de la transferencia, la intencionalidad de la transferencia y la descripción breve.

En la Tabla 1 se presentarán los ejemplos y datos de la transferencia lingüística en el nivel ortográfico.

Tabla 1. Transferencia lingüística en el nivel ortográfico

ejemplo	lengua influyente	direccionalidad	resultado	intencionalidad	descripción
lečuga	croata	lateral	negativo	accidental	similitud fonológica entre /ch/ y /č/
Junio Julio	inglés	hacia adelante	negativo	accidental	uso de las reglas ortográficas inglesas
professora	inglés	hacia adelante	negativo	accidental	ortografía afina (ing. *professor*)
Croatia	inglés	hacia adelante	negativo	accidental	ortografía afina (ing. *Croatia*)
does	inglés	hacia adelante	negativo	accidental	similitud fonológica

dormitorios					entre /dos/ y /does/
centro comerthial	inglés	hacia adelante	negativo	accidental	similitud fonológica entre /c/ y /th/
courto	inglés	hacia adelante	negativo	accidental	similitud fonológica entre /corto/ y /court/
deseño	inglés	hacia adelante	negativo	accidental	similitud fonológica entre /diseño/ y /design/

Según los resultados, la transferencia en el nivel ortográfico en la mayoría de los casos ocurre por razones de la similitud ortográfica y fonológica entre las palabras españolas y las palabras inglesas, que resulta en errores. La alumna usa la ortografía afina y las reglas para escribir en mayúsculas de la L1. Hay un ejemplo de la transferencia lateral, es decir, el uso erróneo de las letras croatas por la similitud fonológica con los fonemas españoles.

La Tabla 2 ofrece ejemplos y datos de la transferencia lingüística en el nivel fonológico.

Tabla 2. Transferencia lingüística en el nivel fonológico

ejemplo	lengua influyente	direccionalidad	resultado	intencionalidad	descripción
/ll/ = [lj] /ñ/ = [nj]	croata	lateral	positivo	intencional	similitud fonológica
guapa = [guepa]	croata	lateral	negativo	accidental	similitud fonológica con /lijepa/
leer = [lier] también = [tambein]	afrikáans	lateral	negativo	accidental	pronunciación afina
once = [wʌns] gusto = [gʌsto]					

leo = [lio] a pie = [a pai] hijos = [haidʒos] ideal = [aɪˈdiːəl] cree = [kriː] lee = [liː] sale = [seɪl]	inglés	hacia adelante	negativo	accidental	pronunciación afina

Según los resultados presentados en la tabla, la mayoría de los errores fonológicos se producen por la pronunciación de las palabras españolas según las reglas de inglés y, en dos casos, según las reglas de afrikáans. Por otro lado, la similitud fonológica entre los fonemas españoles y croatas percibida conscientemente por la alumna facilita el aprendizaje y lleva a la transferencia positiva.

La transferencia lingüística en el nivel morfosintáctico se ejemplificará en la Tabla 3.

Tabla 3. Transferencia lingüística en el nivel morfosintáctico

ejemplo	lengua influyente	direccionalidad	resultado	intencionalidad	descripción
moj casa Moj madre es guapa!	croata	lateral	negativo	accidental	similitud sintáctica y fonológica con /mi/
Llama se Juan.	croata	lateral	negativo	accidental	uso de la sintaxis croata (cr. *zove se*)
in mi casa	inglés	hacia adelante	negativo	accidental	similitud sintáctica y fonológica con /en/
Yo comer...	inglés	hacia adelante	negativo	accidental	no se conjuga el verbo según las reglas inglesas

Yo gusto...	inglés	hacia adelante	negativo	accidental	calco sintáctico del inglés (ing. *I like*)
los gates	inglés	hacia adelante	negativo	accidental	uso de los morfemas inglesas para formar plural (ej. *boxes*)
Esto es tomato.	inglés	hacia adelante	negativo	accidental	uso de los morfemas inglesas (ing. *tomato*)
Me gusta oranja.	inglés	hacia adelante	negativo	accidental	uso de los morfemas inglesas (ing. *orange*)
el armarios	inglés	hacia adelante	negativo	accidental	no cambia el artículo según las reglas inglesas
el libros					
Yo soy un arquitecto.	inglés	hacia adelante	negativo	accidental	uso del artículo según las reglas inglesas
muchos gente	inglés	hacia adelante	negativo	accidental	uso del plural en analogía con *people*
Navidad árbol	inglés	hacia adelante	negativo	accidental	calco sintáctico del inglés (ing. *Christmas tree, basketball shoes, apple juice, blue eyes, black hair*)
baloncesto zapatillas					
manzanas zumo					
azules ojos					
Tiene negro pelo.					

Según los ejemplos de la transferencia en el nivel morfosintáctico, la alumna se apoya, en la mayoría de los casos, en las reglas inglesas; sobre el uso de artículos y preposiciones, sobre el orden de palabras, sobre la conjugación de verbos y la formación del plural. Además, hay ejemplos de la transferencia del croata, que se manifiesta en el orden de palabras y la morfología de pronombres según las reglas croatas.

La transferencia lingüística en el nivel semántico y pragmático se presentará en la Tabla 4.

Tabla 4. Transferencia lingüística en el nivel semántico y pragmático

ejemplo	lengua influyente	direccionalidad	resultado	intencionalidad	descripción
Esto es ropa shop.	inglés	hacia adelante	negativo	accidental	cambio de código intraoracional
Moj naam es...	croata y afrikáans	lateral (simultáneo)	negativo	accidental	similitud sintáctica y fonológica con /mi/ y /nombre/
Son las sedam.	croata	lateral	negativo	accidental	cambio de código intraoracional
Veo sunce!					
Quiero tomar čaj!					
¡Hola! Ja sam...					
T[1]: ¿Cómo se dice "she"? A[2]: Utorak!					

[1] Tutora.
[2] Alumna.

T: ¿Qué frutas conoces? A: Kruška, jabuka, šljiva...	croata	lateral	negativo	accidental	cambio de código interoracional
T: Gira a la… A: Lijevo, desno!					
T: ¿Cómo estás? A: Bueno. A ti?					
T: Aquí tienes. A: Hvala ti!					

La mayoría de los ejemplos presentados reflejan la transferencia en forma del cambio de código accidental entre español y croata tanto dentro de la oración como entre oraciones. Un ejemplo muestra la transferencia lateral simultánea, que resulta en el uso de las palabras de croata y de afrikáans fonológicamente parecidas a las palabras españolas dentro de una oración.

La Tabla 5 ofrece los ejemplos de la transferencia semántica en más detalle, es decir, enfocándose en las palabras de la LM inferidas por conocimientos previos de otras lenguas.

Tabla 5. Palabras inferidas intencionadamente
por la similitud (parecida) ortográfica y fonológica con otras lenguas

palabras	lengua	direccionalidad	resultado	descripción
leer	afrikáans	lateral	positivo	*lees*

sábado				*subota*
bicicleta	croata	lateral	positivo	*bicikl*
blanco				*bijelo*
serpiente				*serpent*
tomate				*tomato*
unicornio				*unicorn*
describir				*describe*
pintar				*paint*
junio, julio...				*June, July…*
media				*medium*
preferir				*prefer*
improvisar				*improvise*
plato	inglés	hacia adelante	positivo	*plate*
favorito				*favourite*
parque				*park*
flores				*flowers*
animal				*animal*
chocolate				*chocolate*
escuela				*school*
profesor				*professor*
tenis				*tennis*
fútbol				*football*
mucho				*much*
gafas				*graffiti*
nadar				*narrate*
libros				*library*
ropa				*rope*
coliflor	inglés	hacia adelante	negativo	*colourful*
cerveza				*server*
copa				*copy*

estilo	*pastille*
marrón	*maroon*
imagen	*imagine*

Como continuación a la transferencia semántica, los ejemplos de las palabras inferidas según la similitud con otras lenguas muestran que la alumna, en la mayoría de los casos, relaciona conscientemente las palabras españolas con las palabras inglesas parecidas fonológicamente, que lleva tanto a la transferencia positiva como a la transferencia negativa. Además, hay tres ejemplos de las palabras inferidas gracias al croata y un ejemplo de la palabra inferida gracias al afrikáans.

7.3.1.2. Formación de palabras

Los ejemplos de la formación de palabras, o la creación de palabras propia a la alumna basada en sus conocimientos lingüísticos previos, se presentarán en la Tabla 6 en grupos según la lengua que sirve como base en el proceso de formación y junto a la descripción del proceso breve.

Tabla 6. Formación de palabras

ejemplo	lengua base	descripción
subodo, satubo	español	formación libre (sábado)
garaja, garoda		libre (guapa)
sococo		libre (semáforo)
papetería		por el sufijo (pape(l) + tería)
librostería		por el sufijo (libros + tería)
zapatostería		por el sufijo (zapatos + tería)
joyestería		por el sufijo (joyes + tería)
Papá Navidad		libre (ing. *Father Christmas*)
Estera		libre (ing. *Easter*)
childerene		libre (ing. *children*)

en la bakerenda	inglés	libre (ing. *in the background*)
gardenia, gardena		por el sufijo (ing. *garden* + ia, a)
citeria		por el sufijo (ing. *city* + eria)
fishería		por el sufijo (ing. *fish* + ería)
estope		por el prefijo y sufijo (e + ing. *stop* + e)

Según los ejemplos, la alumna emplea tanto la formación libre como la formación por el sufijo, equilibradamente basadas en español y en inglés. Hay un ejemplo de la formación por el prefijo y por el sufijo a la vez.

7.3.1.3. Estrategias de aprendizaje

Los ejemplos de las estrategias de aprendizaje, o sea las técnicas empleadas con el fin de facilitar el aprendizaje, se presentarán junto a la información sobre la lengua incluida en el proceso, el nivel de la lengua en el que ocurre y la descripción breve dada por la alumna. Hay que destacar que, aunque la alumna suele usar los tres tipos de las estrategias de aprendizaje, en la Tabla 7 se presentarán solo los ejemplos de las estrategias cognitivas relacionadas con el procesamiento, almacenamiento y recuperación plurilingüe. En otras palabras, el uso de las estrategias meta-cognitivas, como planificar el proceso de aprendizaje, o las estrategias socio-afectivas, como pedir ayuda, no se presentarán en la tabla.

Tabla 7. Estrategias de aprendizaje

ejemplo	lengua base	nivel	descripción
Son las ocho.	afrikáans	morfosintáctico	"'Son' means 'sun' in Afrikaans and they used to tell the time by looking at the sun."[3]
amigo/amiga	croata	morfológico	"This is like ‘on’ and ‘ona’ in Croatian."[4]
lavarse	croata	morfosintáctico	"This is like ‘prati se’ in Croatian."[5]

[3] “Son” quiere decir “sol” en afrikáans y antes la hora se daba mirando al sol.
[4] Esto es como “on/ona” (él/ella) en croata.
[5] Esto es como “prati se” (lavarse) en croata.

cuatro ≠cuarto	inglés	morfosintáctico	"This is like 'their' and 'they're' in English. Kind of similar, but very different."[6]
magnet = imán viven = [viven] sport = deporte teeth = dientes shelf = estantería closet = armario in front of = delante	inglés	fonológico	"A man made the magnet."[7] "This is pronounced like 'we win'."[8] "'Porte' sounds like 'sport'."[9] "You go to the dentist to fix your teeth."[10] "The shelf stands alone."[11] "You have to stretch your arm to get the clothes."[12] "The one who goes in front of the others carries a lantern."[13]

Según los resultados, la alumna generalmente emplea las estrategias de aprendizaje haciendo comparaciones entre el español y el inglés, en el nivel fonológico. Hay dos ejemplos de las comparaciones con croata y uno de la comparación con afrikáans, generalmente en el nivel morfosintáctico.

7.3.1.4. Hipergeneralización

Los ejemplos de la hipergeneralización, es decir, el sobreuso de una regla de la LM, se presentarán en la Tabla 8 junto a la información sobre el nivel de la lengua en el que ocurre y la descripción breve.

[6] Esto es como "their/they're" (su/ellos son) en inglés. Parecido, pero muy diferente.
[7] El hombre (*man*) hizo el imán.
[8] Esto se pronuncia como "we win" (nosotros ganamos) en inglés.
[9] "Porte" suena como "sport" (deporte).
[10] Vas al dentista (*dentist*) para arreglar tus dientes.
[11] La estantería está de pie (*stands*).
[12] Tienes que estirar la mano (*arm*) para recoger la ropa.
[13] La persona que va delante lleva la linterna (*lantern*.)

Tabla 8. Hipergeneralización

ejemplo	nivel	descripción
la estánteria os duchaís me gustá	ortográfico	acentuación equivocada en analogía con *están*, *vestís*, *sofá*
él se vista	morfológico	reglas morfológicas para conjugar los verbos en *-ar*
ellos en	morfológico	reglas morfológicas para conjugar los verbos en *-ir*
yo tieno	morfológico	reglas morfológicas para conjugar verbos irregulares
Las sillas estás...	morfológico	reglas morfológicas para formar el plural (de los sustantivos) por añadir *-s*
El pan está dos euros.	sintáctico	no se diferencia *ser* y *estar*
Yo compro pan a la panadería.	sintáctico	uso de la preposición equivocada en analogía con *voy a la panadería*
la sofá	sintáctico	uso del artículo equivocado en analogía con otros sustantivos que terminan en *–a*
T: ¿Cómo estás? A: Bueno.	morfosintáctico	no se diferencia el adjetivo (*bueno*) del adverbio (*bien*)

Según los resultados, la hipergeneralización ocurre en casi todos los niveles de la lengua, reflejando las reglas hipergeneralizadas sobre la acentuación, la conjugación, la formación del plural, el uso de las preposiciones y artículos, etc.

7.3.1.5. Hipercorrección

Igual que la hipergeneralización, la hipercorrección, es decir, la corrección excesiva y errónea en analogía con otros ejemplos similares, se presentará en la Tabla 9 mediante los

ejemplos junto a la información sobre el nivel de la lengua en el que ocurre y la descripción breve.

Tabla 9. Hipercorrección

ejemplo	nivel	descripción
exilófono	fonológico	añadidura del *–e* antes del grupo consonántico *sp, st, sf, sc...*
el cocina	sintáctico	uso del artículo equivocado en analogía con *el sofá*
hay dormitorios cuatro	sintáctico	reglas sintácticas para poner el adjetivo después del sustantivo

Según los ejemplos, la hipercorrección ocurre en el nivel fonológico y sintáctico, reflejando el uso equivocado de las reglas para pronunciar y ordenar las palabras y usar los artículos.

7.3.1.6. Otros procesos intralingüísticos

Los ejemplos de otros procesos intralingüísticos se agruparán según el tipo de proceso y el nivel en el que ocurre. En la Tabla 10 también se ofrece la descripción breve del proceso.

Tabla 10. Otros procesos intralingüísticos

ejemplo	nivel	descripción
hudías qieres arqitecto	ortográfico	ortografía según la pronunciación
lampara semaforo panaderia	ortográfico	simplificación de la acentuación

cafeteria Africa		
/ll/ = [l] /ñ/ = [n]	fonológico	simplificación de la pronunciación
edificio = [edifikio] encuentran = [ensuentran] zapatos = [zapatos] jardín = [gardín] gira = [gira] bigote = [bihote] techo = [teko] aquí = [akuí]	fonológico	confusión de las reglas de la pronunciación
cerca = /cerezos/ joyería = /juguetes/	fonológico	lectura precipitada por la similitud fonológica con las palabras ya conocidas
Yo voy Ø cine. Yo voy Ø comprar. La lámpara Ø encima de la mesa. El semáforo está Ø derecha de…	sintáctico	simplificación de la sintáxis
panadería floristería mucho	semántico	inferencia del significado en analogía con otras palabras (*pan, flores*) y formulaciones típicas (*muchas gracias*)
Esto es... palo. Por favor, la... cuarto. Son las cuarto. Me gusta... agua. Él tiene... treinta.	semántico	confusión de palabras fonológicamente parecidas (*perro, cuenta, cuatro, azul, trece)*

Según los ejemplos, otros procesos intralingüísticos ocurren en casi todos los niveles de la lengua e incluyen la simplificación de la LM, la confusión de las reglas y las palabras de la LM y la inferencia correcta de las palabras gracias a los conocimientos previos de la LM.

7.3.2. Destrezas lingüísticas

El desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas se presentará de manera descriptiva, con el énfasis en los resultados de la alumna en la prueba de las destrezas lingüísticas.

7.3.2.1. Comprensión lectora

La CL se desarrolló gradualmente en todas las clases de ELE. Se empezó con palabras, nombres y frases muy sencillas. Luego, se introdujeron diálogos básicos y textos cortos fabricados para la alumna, pero parecidos a la situación real. Es decir, los diálogos y textos parecían auténticos, p. ej. la conversación en el restaurante, las direcciones por la ciudad, etc. Al principio, como la alumna no tenía ningunos conocimientos de español, no comprendió las palabras y frases españolas. Con el tiempo, empezó a entender mucho más y disfrutar de la lectura, tratando de deducir y averiguar el significado de cada frase desconocida. Sin embargo, muchas veces la CL no dependió de su conocimiento de la lengua sino de su conocimiento del mundo. Por ejemplo, a la hora de leer un texto sobre la vida de una niña y de responder a la pregunta quién vive en la casa, la respuesta no se basaba en el texto (*ellos, la familia*) sino en el hecho de que una niña no puede vivir sola. Además, a la hora de responder si lleva gafas, la alumna no recurrió al texto sino a la imagen acompañante y dedujo que no porque no llevaba gafas en la imagen.

Al final de las clases, la alumna hizo la prueba de la CL; tuvo que resolver dos ejercicios que, juntos, llevaban diez puntos. El primer ejercicio consta de relacionar la descripción física de una persona con la foto adecuada (hay una foto que no debe relacionarse). La descripción consta de tres o cuatro frases cortas que incluyen las palabras tratadas en las clases. La alumna resolvió el ejercicio correctamente y ganó los máximos cuatro puntos. Luego, a la hora de explicar sus respuestas, dijo que era fácil, pero que la última foto la había relacionado por el método de la eliminación, ya que no podía acordarse del significado de la palabra “rizado”. Entonces, como sabía qué significaba “liso”, hizo la eliminación y dedujo la respuesta correcta.

El segundo ejercicio incluye el texto corto sobre la vida de una niña y lleva seis puntos. La alumna tuvo que responder a las preguntas escogiendo una de las tres respuestas

posibles. Hizo tres errores, así que ganó tres puntos. Según las respuestas y los errores, puede concluirse que la alumna presta más atención a la información específica que a la información global. La alumna muy a menudo busca las palabras que se repiten en el texto y en las respuestas posibles, que a veces lleva a las conclusiones erróneas. En general, la alumna se las arregla mejor con las preguntas sobre la información específica que sobre la información general.

En general, la alumna resolvió 70% de los ejercicios correctamente. Aunque a veces no entiende la idea principal de un texto tratado, sí entiende las palabras y nombres conocidos y frases sencillas, lo que corresponde a la CL del usuario básico en el nivel A1, como lo prescribe el MCER.

7.3.2.2. Comprensión auditiva

Además del aducto auditivo de los enunciados de la tutora, la CA se desarrolló mediante el material auténtico a lo largo de las clases; canciones, grabaciones y cortometrajes. Al principio, le resultó muy difícil a la alumna seguir el audio, identificar los sonidos y comprender el mensaje, pero pronto la alumna empezó a disfrutar de la CA, especialmente de las canciones. Gracias al ritmo y la melodía, la alumna memorizó y empezó a usar diferentes frases sencillas como “vamos a”, “me gusta”, etc. Si el audio es bastante lento, claro y sobre los temas conocidos, la alumna puede seguirlo y comprenderlo.

Esto lo confirme también el hecho de que la alumna resolvió los ejercicio de la CA completamente correctamente y obtuvo los máximos 6 puntos, es decir, el 100%. En el primer ejercicio, la alumna tuvo que escuchar cinco mensajes breves y decidir dónde se habían producido; en el restaurante, en la tienda de ropa, en la frutería, etc. A la hora de explicar sus respuestas, la alumna dijo que había entendido todo y que solo le había confundido un poco un ejemplo. Para el mensaje “Quiero este vestido. ¿Puedo pagar con tarjeta de crédito?” la alumna primero pensó que se había producido en el banco, pero a la hora de escuchar el mensaje otra vez, se fijó en la palabra “vestido” y escogió la respuesta correcta. El segundo ejercicio consta de escuchar la descripción de un salón y reconocer qué foto (de las tres posibles) corresponde a la descripción. Como la alumna ya había tratado ese tema mucho, el

ejercicio no le parecía difícil y lo resolvió correctamente, reconociendo la foto adecuada muy pronto.

Para concluir, la alumna sí puede reconocer palabras, expresiones y frases básicas que tratan los temas conocidos, que corresponde a la descripción de la CA del usuario básico en el nivel A1 según el MCER. Además, la alumna sí sabe prestar atención a las partes más significativas y captar la información clave.

7.3.2.3. Expresión escrita

La expresión escrita se desarrolló a lo largo de las clases de ELE, desde las palabras y frases sencillas hasta los textos cortos. Siempre que era posible las tareas eran, o por lo menos parecían, auténticas; rellenar formularios con datos personales, describir personas y lugares, escribir postales, etc. Aunque a la alumna le gusta escribir, tuvo problemas al principio, generalmente con las reglas ortográficas, que a menudo mezclaba con las reglas inglesas. Además, hay que destacar que su forma de escribir en la L1 también incluye errores ortográficos y consta de frases bastante sencillas. Conforme aprendía más español, sus frases eran más largas y más coherentes y, a pesar de que todavía había errores ortográficos, la alumna logró transmitir mensajes comunicativos y cumplir los objetivos de las tareas de la EE.

En cuanto a los resultados de la prueba de la EE, la alumna tuvo que realizar dos ejercicios; contestar a siete preguntas personales y describir a una persona en 20-30 palabras. Los resultados se analizan según las escalas holísticas sugeridas para evaluar los exámenes DELE. Por consiguiente, para el primer ejercicio, la alumna obtuvo dos de los máximos tres puntos. En otras palabras, la alumna comete errores y lapsus (p. ej. *Yo tengo nueve Ø.* o *Yo soy edcada.*), pero aún así logra cumplir los objetivos y proveer la información solicitada de manera comprensible. Sus frases son sencillas y no incluyen detalles, es decir, no aportan más que la información requerida.

En el segundo ejercicio, la alumna también obtuvo dos de los máximos tres puntos. Más precisamente, la alumna sí cumple con las restricciones en cuanto al número de palabras, usa el repertorio lingüístico suficiente para expresar sus ideas y logra cumplir el objetivo de la tarea. También añade unos detalles (p. ej. *Es sana. Es muy guapa.*), pero comete unos errores

ortográficos (p. ej. *Tiene el pelo courto.*). Sus frases son sencillas y comprensibles pero parecen aisladas, es decir, no se relacionan en un texto bien cohesionado.

En general, la alumna obtuvo cuatro de los seis posibles puntos, que corresponde al resultado de 66% en los ejercicios de la EE. En otras palabras, la alumna todavía comete errores ortográficos y morfosintácticos, pero aún así puede expresar sus pensamientos y transmitir mensajes en forma de frases sencillas, aunque poco cohesionadas entre sí, siempre que se trate de un tema conocido y del entorno personal. Estos resultados parecen al borde de la descripción del MCER para la EE del usuario básico en el nivel A1.

7.3.2.4. Expresión oral

La EO se desarrolló en todas las clases de ELE, empezando por saludos, palabras y frases sencillas. Al principio de las clases, la alumna usó mucho el lenguaje formuláico, p. ej. *por favor, muchas gracias, hasta luego, buen provecho, no sé, un minuto,* etc. Conforme aprendía más vocabulario español, la alumna ponía más esfuerzo a la hora de hablar. Los ejercicios para practicar la EO eran bastante auténticos e incluían tanto la práctica del monólogo como la del diálogo, p. ej. conocer a un nuevo amigo, presentarse a uno mismo, expresar gustos y preferencias, hablar sobre la rutina diaria, describir personas y lugares, pedir y dar la hora, pedir y dar direcciones, pedir comida en el restaurante, comprar en la tienda, etc. En general, la alumna se las arregla mejor participando en una conversación guiada que exponiendo un monólogo. Asimismo, a la hora de hablar la alumna no se incomoda si no puede expresarse sino busca otras maneras de transmitir el mensaje; gesticula y hace mímica, cambia el código, explica en otras palabras o forma palabras propias, pide ayuda, etc.

La prueba de la EO consta de dos ejercicios, una exposición de 2-3 minutos sobre la imagen de un barrio y una conversación guiada en el restaurante. Los resultados se analizan según las escalas holísticas sugeridas para evaluar los exámenes DELE. Por lo tanto, la alumna obtuvo dos de los máximos tres puntos para cada ejercicio. En otras palabras, la alumna cumple las restricciones sobre la duración de la exposición y logra alcanzar el objetivo de ambas tareas. Su exposición es sencilla, utiliza el vocabulario básico y los modelos de oraciones previamente memorizados, sus frases son cortas y conectadas de forma mínima (*y*...), pero la alumna sí logra transmitir mensajes comunicativos. Además, la

exposición contiene una frase introductoria (*Estamos en la ciudad.*) y una frase concluyente (*Gracias por su atención*). La alumna también aporta unos detalles personales, pero poco importantes para la tarea en sí (*Al lado de la panadería está la frutería. Mi fruta favorita es piña.*). Todavía comete errores de acentuación y mezcla los verbos *ser* y *estar*, emplea muchas pausas y repeticiones, pero puede solicitar ayuda al interlocutor. Por ejemplo, en la segunda tarea interactiva, la alumna no entendió la palabra "cuenta" y pidió aclaraciones empleando mímica y la pregunta "¿La cuenta?". Después de la aclaración del interlocutor (*Usted necesita pagar. ¿Quiere la cuenta?*), la alumna comprendió y siguió la conversación de manera comprensible.

En total, la alumna consiguió el 66% en los ejercicios de la EO. Más precisamente, la alumna generalmente cumple los objetivos comunicativos empleando el repertorio lingüístico básico y relacionado con los temas conocidos y del entorno personal. Puede participar en una conversación interactiva siempre que el interlocutor hable lento y claro y esté dispuesto a reformular y aclarar sus enunciados. Sin embargo, la alumna todavía comete bastante errores básicos y su discurso resulta discontinuo, con muchas pausas, repeticiones y palabras sueltas. Por lo tanto, estos resultados parecen al borde de la EO del usuario básico en el nivel A1 según la descripción del MCER.

7.3.3. Conciencia metalingüística y la actitud hacia el aprendizaje plurilingüe

Los resultados sobre la conciencia metalingüística y la actitud hacia el aprendizaje plurilingüe recogidos mediante la entrevista con la alumna se presentarán de manera descriptiva. También se aportarán algunas palabras exactas de la alumna, es decir, citas de la entrevista.

Después del primer grupo de preguntas sobre la biografía lingüística, que ya se ha presentado en el capítulo sobre la participante, la alumna respondió a las preguntas sobre la concienica metalingüística e interlingüística. Es decir, la alumna contestó qué lenguas le parecen similares y qué diferentes del español, si nota las similitudes y diferencias entre varias lenguas, de qué manera, etc. Según la alumna, la lengua más parecida al español es el inglés:

Because the other day or like a month ago more like we were guessing adjectives in Spanish for ourselves or for other people and then one of my friends guessed "creative", it was "creativo" and he was just making it up and it was actually correct.[14]

Por otro lado, la lengua menos parecida al español es el afrikáans, puesto que resulta "*really hard and kind of German like*"[15].

Asimismo, al preguntarle a la alumna si se apoya en sus conocimientos de otras lenguas a la hora de aprender español, dice que no, que solo se apoya en su español. No obstante, pocos momentos después dice que sí nota muchas similitudes entre lenguas, que le ayuda mucho a entender y procesar nuevos conocimientos.

One time Spanish and Afrikaans… so, "you read" in Afrikaans is [lies] and you spell it the same in Spanish and it's [lees] in Spanish. It's very similar.[16]

Además, según la ejemplificación de la alumna, la manera más eficáz para memorizar nuevas palabras es relacionarlas con las palabras inglesas fonológicamente parecidas:

Like "armario", my mom said, cause you use your arm to open up the cupboard and "armario" in Spanish is "cupboard". So you use your arm to open the cupboard.
Or "la sofá… el sofá"! I still forget that to this day. Now that's my favourite word in furniture, it means "couch". And my mom described it to me as it's so soft and the couch is so soft, "el sofá". And she said if there's a little thing on the "a", the line on the "a", then it's super soft and then you put in "el".[17]

Por otro lado, a la hora de aprender la grámatica española, la alumna dice que no la compara nunca con la gramática de otras lenguas:

---

[14] Porque el otro día o hace un mes más bien, estuvimos adivinando los adjetivos para nosotros y nuestros amigos y uno de mis amigos adivinó "creative", era "creativo" y él lo inventó pero en realidad era correcto.
[15] …muy difícil y un poco parecido al alemán.
[16] Una vez el español y el afrikáans… pues "tu lees" en afrikáans es [lies] y se escribe igual que en español pero en español es [lees]. Muy parecido.
[17] Por ejemplo "armario", mi mamá dijo, porque estiras la mano para abrir el "cupboard" y "cupboard" en español es "armario". Así que estiras la mano (*arm*) para abrir el armario.
O "la sofá... el sofá"! Todavía lo olvido. Ahora esta es mi palabra favorita de todos los muebles, significa "couch". Y mi mamá me lo describió como, es tan suave (*soft*) y el sofá es muy suave. Y dijo que si hay esa cosita encima de "a", esa línea pequeña, entonces es super suave y entonces añades "el".

> *I just learn it by heart. Like the verbs and stuff. I'm still not that great with the ones that are irregular, but… If someone tells me they're irregular then I know how to sort them.*[18]

En cuanto a las diferencias entre lenguas, la alumna dice un poco frustrada que sí las nota, ya que hay muchas diferencias. Por ejemplo, "*In Afrikaans [ak] is 'I'.*"[19], por lo que la alumna muy a menudo mezclaba el inglés y el afrikáans durante el aprendizaje del afrikáans. Además, destaca que en el croata "*there's like all sorts of ways to sort words and I'm like bye, bye, I'm not doing it anymore*"[20], refiriéndose a la morfología compleja y bastante diferente del inglés o del español.

En cuanto a las destrezas lingüísticas y las estrategias de aprendizaje usadas para procesar y producir nuevos conocimientos a la hora de leer, escuchar, escribir y hablar, la alumna destaca que muy a menudo pide ayuda a su profesora u otros alumnos y a veces usa el diccionario y el Internet para averiguar sus dudas. También destaca que a veces intenta adivinar el significado de palabras que lee o escucha basándose en el contexto y, algunas veces, en sus conocimientos de otras lenguas, por ejemplo "*'Leer' in Spanish, I guessed it and I was right*"[21]. A la hora de escribir, la alumna pretende adivinar cómo se escribe la palabra basándose en los sonidos y añade que eso le resulta bastane fácil y beneficioso. A la hora de pronunciar las palabras, la alumna nota que se apoya exclusivamente en las reglas de la pronunciación española. También, destaca que a la hora de hablar intenta usar el español, pero a veces recurre a otras estrategias:

> *So I do it in Spanish and then if it's not correct… like one of my friends' mom, she speaks Spanish and in Croatian eggs are "jaja" and then in Spanish you pronounce /j/ as [h] and then she went to the market and said can I please get some [hahas] and like in that situation if it's not correct like that then I would speak in English and see if they speak English and if not then I'd just get my Google Translate. That's my buddy.*[22]

---

[18] Simplemente lo aprendo de memoria. Como los verbos y esas cosas. Todavía no me van muy bien los irregulares pero si alguien me dice que son irregulares entonces sé qué hacer.
[19] En afrikáans, [ak] es "yo".
[20] … hay mil maneras para hacer cosas con palabras y estoy como, adiosito, no lo hago más.
[21] Como "leer" en español", lo adiviné y tuve razón.
[22] Lo hago en español y si no es correcto... por ejemplo la mamá de uno de mis amigos, ella habla español, y en croata "huevos" son" jaja" y entonces en español /j/ se pronuncia como [h] y ella fue al mercado y dijo por favor,

La alumna destaca que nunca recurre al uso del afrikáans y que usa el croata solamente si es necesario. Intenta pedir ayuda en el español, usando las palabras y frases que conoce y evitando estructuras difíciles, pero si todavía no puede expresarse, cambia el código al inglés.

En general, la alumna destaca que el único idioma que dificulta el aprendizaje del español es el inglés:

> *Like, "al lado de". My mom turned it into like how to remember something and now "al lado de" means "close to" but before "lado" for me meant "ladder". So I thought we were busy doing prepositions and I thought why do I have to climb the ladder and then she said okay you can use that, there's a ladder close to the fridge.*[23]

Por otro lado, aprender varias lenguas extranjeras al mismo tiempo le gusta y le parece muy útil, ya que las relaciones entre los asuntos lingüísticos similares facilitan el procesamiento, el almacenamiento y la recuperación de datos:

> *Like when we were busy learning houses, "la casa" in Spanish, I forgot what it is in Croatian... "kuća"! Then, see, "kuća" – "casa", very similar for me. So we do that all the time, when we were learning "casa" and "kuća" we were doing it at the same time. And now we're doing the city in both languages. I like it, it's helpful.*[24]

Además, en cuanto a mezclar las lenguas extranjeras que conoce, la alumna dice que no las mezcla conscientemente; "*not really but I might do it like naturally but without knowing. So I can't really name something specific*"[25]. En conclusion, el aprendizaje plurilingüe sí le gusta y, aunque a veces las lenguas parecen muy diferentes, la alumna cree que el aprendizaje simultáneo de varios idiomas extranjeros resulta más beneficioso que desfavorable. Al final,

---

puedo comprar unos [hahas] y en esta situación si no es correcto como esto entonces hablaría en inglés para ver si hablan inglés y si no, entonces recurriría a mi Google Translate. Es mi amiguito.

[23] Por ejemplo, "al lado de". Mi mamá me lo explicó cómo memorizarlo y ahora "al lado de" significa "close to", pero antes "lado" para mi era "ladder" (*escalera*). Y yo pensaba que hacíamos preposiciones y pensé por qué tengo que subir la escalera y entonces ella me dijo, está bien, puedes usarlo, la escalera está al lado de la nevera.

[24] Por ejemplo cuando aprendíamos la casa, se me ha olvidado cómo se dice en croata... "kuća!" Entonces, ves, "kuća" – "casa", muy parecido para mi. Lo hacemos todo el tiempo, aprendimos "casa" y "kuća" al mismo tiempo. Ahora aprendemos la ciudad en ambas lenguas. Me gusta esto, es provechoso.

[25] ... no mucho, pero tal vez lo hago naturalmene, como, sin pensar. Así que no puedo nombrar algo específico.

la alumna también destaca el papel del profesor y el número de alumnos en la clase como factores importantes a la hora de aprender la LE. Según la alumna, el profesor tiene que explicar bien y prestar atención a todos los alumnos, por lo que las clases más pequeñas le parecen mejor.

7.4. Discusión

Tomando todos los resultados en cuenta, puede concluirse que el aprendizaje de la LE y la interlengua son de verdad fenómenos muy complejos y, a veces, difíciles de investigar. Los resultados de esta investigación serán discutidos desde la perspectiva longitudinal y con el énfasis en los objetivos del trabajo.

El primer objetivo de este trabajo era investigar la interlengua y determinar su desarrollo, enfocándose en los procesos interlingüísticos y, especialmente, en la transferencia lingüística. Según los resultados, el aprendizaje plurilingüe incita casi todos los procesos interlingüísticos identificados por Selinker (1972) y Fernández López (1995). El único proceso que no se ha notado es la transferencia de instrucción, probablemente debido al hecho de que la investigadora y la tutora son la misma persona, que dificulta la identificación del proceso. Asimismo, hay que destacar que a veces no se puede determinar fácilmente de qué proceso se trata. Por ejemplo, el cambio de código como un ejemplo de la transferencia lingüística puede considerarse una estrategia comunicativa, junto con la formación de palabras o la simplificación de la LM. Por esta razón, algunos procesos se han subsumido dentro de los demás, p. ej. las pronunciaciones afines se analizan dentro de la transferencia fonológica.

La transferencia lingüística ocurre en todos los niveles de la lengua e incluye influencias de las tres lenguas; inglés como L1, croata como L3 y afrikáans como L4, es decir, tanto la transferencia hacia adelante como la transferencia lateral. En los estadios iniciales del aprendizaje, la alumna recurre mucho a la L1, que corresponde a las etapas del desarrollo de la interlengua según Fernández López (1995). La alumna, por lo tanto, compara mucho la LM con la L1 y todas las diferencias conceptuales y lingüísticas le parecen absurdas e innecesarias. Por ejemplo, no entiende por qué hay que conjugar los verbos, por qué existe tanto “tú” como “vosotros”, por qué hay que cambiar los artículos según el género y número o

qué es el género lingüístico. Por consiguiente, la transferencia del inglés puede notarse más en los asuntos fonológicos y morfosintácticos, que corresponde a las conclusiones de Odlin (1989) sobre los rasgos más transferidos de la L1. Además, la alumna muy a menudo traduce los conceptos nuevos a la L1 literalmente, para poder entenderlos mejor así (p. ej. *hair black, eyes blue*). También emplea mucho el cambio de código y comete errores inconscientes, pero sistemáticos, que resultan en la transferencia lingüística accidental a la hora de escribir o pronunciar las palabras y estructuras similares (*tomato, professora, Julio, in mi casa*, etc). Sin embargo, mientras en las destrezas productivas estas palabras llevan a la transferencia negativa, en las destrezas receptivas estas similitudes llevan a la transferencia positiva. Es decir, la alumna sí puede reconocer las similitudes y relacionar las palabras españolas nuevas con las palabras inglesas conocidas intencionada y conscientemente con el fin de inferir su significado y comprender el enunciado. En otras palabras, aunque parece que en la actuación lingüística de la alumna predomina la transferencia negativa del inglés, hay que destacar que también hay ejemplos de la transferencia positiva, que muy a menudo suele notarse más en las destrezas receptivas y en el procesamiento cognitivo de la alumna, especialmente a la hora de emplear estrategias de aprendizaje cognitivas.

En cuanto a la transferencia lateral, cabe destacar que hay más ejemplos de la influencia del croata que del afrikáans, a pesar de que la alumna aprendió afrikáans por más tiempo. La influencia puede notarse más en el cambio de código y el aprendizaje de unos asuntos morfosintácticos, que puede explicarse a través del hecho de que la alumna aprende español y croata simultáneamente, por lo que compara y a veces mezcla los conocimientos nuevos de ambos idiomas. Más precisamente, puede concluirse que la alumna usa las palabras y expresiones croatas cuando el tema del que habla es recientemente tratado en las clases de croata. Asimismo, parece interesante notar que al principo del proceso de aprendizaje la alumna a veces incluso no pudo separar las lenguas y pensó que hablaba en español cuando en realidad hablaba en croata, lo que corresponde a la tendencia de observar las lenguas como interrelacionadas en la mente de una persona plurilingüe. Sin embargo, conforme avanzaba en el aprendizaje empezaba a separar las lenguas mejor y hasta se autocorregía cuando notaba que usaba el croata o usaba el croata intencionadamente. En el último caso, esta tendencia puede considerarse una estrategia comunicativa, un modo de revisar los conocimientos croatas y un ejemplo de las relaciones (meta)lingüísticas bien hechas. Este hecho todavía no

quiere decir que las lenguas se separan en la mente, puesto que hay muchos ejemplos de la interacción lingüística en todos los niveles de la lengua, tanto consciente como inconscientemente, que corresponde al modelo holístico de observar las personas plurilingües. En otras palabras, todas las lenguas de la alumna influyen en el aprendizaje de ELE. En la mayoría de los casos, si la transferencia es intencionada, es decir, si la alumna conscientemente hace las comparaciones y análisis de sus conocimientos de diferentes idiomas, el resultado es positivo y la alumna aprende mejor.

Igualmente, haciendo las comparaciones entre diferentes lenguas crece la conciencia metalingüística de la alumna, por lo que también puede hacer conclusiones intralingüísticas. En otras palabras, en los estadios intermedios del aprendizaje, la alumna es capaz de hacer generalizaciones, analogías y agrupaciones de palabras basadas en sus conocimientos previos. También aparecen las hipergeneralizaciones e hipercorrecciones junto con la lectura precipitada y otros errores en la producción. No obstante, aunque parece que los errores no disminuyen, en realidad aumenta la posibilidad de cometer errores ya que aumenta la producción de la alumna. Además, los errores son sistemáticos y reflejan el hecho de que la alumna reflexiona sobre la LM y trata de inferir, averiguar y emplear las reglas lingüísticas aprendidas o percibidas (p. ej. *yo tieno, ellos en, el cocina, exilófono*, etc.). Asimismo, cabe mencionar que a veces la alumna piensa que ha adivinado una palabra o estructura por casualidad cuando en realidad lo ha deducido gracias a los conocimientos previos (p. ej. el significado de la palabra *pastelería* gracias a la palabra *pastel* y en analogía con otras palabras formadas de la misma manera). Por otro lado, a finales de las clases de ELE también se puede notar que la alumna ya monitoriza su propia actuación lingüística y autocorrige unos errores frecuentes, como la pronunciación, el uso de los artículos, el orden de las palabras, etc., que disminuye o hasta impide la posibilidad de que un error se fosilice. Igualmente, la alumna también desarrolla la intuición lingüística en la LM, que se manifiesta muy a menudo en la formación de palabras en analogía con las palabras ya conocidas, en las explicaciones como "suena incorrecto" o preguntas como "¿'Árbol' se escribe con o sin hache?". Estos resultados también corresponden a los resultados de los estudios de caso de Ellis (1984, 1992), según los que los alumnos, durante el proceso largo y lento del aprendizaje de LE, gradualmente desarrollan su competencia lingüística y empiezan a usar la LM más creativamente.

En pocas palabras, la interlengua de la alumna sí evoluciona en correspondencia a las etapas descritas por Fernández López (1995) y Griffin (2005 en Varón López, 2008), es sistemática y propia a esta alumna con sus cuatro lenguas interrelacionadas. Su plurilingüismo puede definirse como temprano, ya que tiene menos de doce años y, además, muestra la creatividad lingüística y la conciencia metalingüística bien desarrollada; secuencial, ya que las LE las aprende después de la L1; dominante, con la L1 como la lengua dominante, y activo, ya que se desarrollan las cuatro destrezas lingüísticas. Hay que destacar que el español, aunque es la única lengua extranjera aprendida fuera del país donde se habla, parece la lengua extranjera mejor aprendida. Sin embargo, no todas las destrezas en español se han desarrollado hasta el mismo nivel; las destrezas receptivas resultan mejor desarrolladas que las destrezas productivas. Una explicación podría ser el hecho de que, según los resultados, la influencia interlingüística parece más útil a la hora de procesar que a la hora de producir enunciados en el nivel básico de aprendizaje. Además, la comprensión es el paso primero e imprescindible para poder llegar a usar la lengua, igual que en la adquisición natural, y muy a menudo resulta menos estresante que la producción, así que también supone menos errores y dificultades.

Asimismo, hay que hacer hincapié en que este trabajo también tiene como fin averiguar la conciencia metalingüística de la alumna y determinar su actitud hacia el aprendizaje plurilingüe. En la entrevista, la alumna nota que la lengua más parecida al español es el inglés, entonces el croata y, el último, el afrikáans, que corresponde a la frencuencia de la transferencia lingüística de estos idiomas al español. En otras palabras, puede deducirse que la psicotipología, aún más que la similitud objetiva entre lenguas, de verdad tiene el papel importante a la hora de transferir asuntos lingüísticos de una a otra lengua. Igualmente, la alumna destaca que nota las similitudes entre diferentes lenguas, ejemplificándolo con algunas palabras correctamente inferidas y con algunas estrategias de aprendizaje basadas en sus conocimientos de otras lenguas. Relacionando sus respuestas con los resultados de la investigación, puede deducirse que la alumna muy a menudo aprovecha estas similitudes percibidas conscientemente para procesar y almacenar las palabras españolas más fácilmente. Sin embargo, en cuanto a la gramática española, la alumna dice que no la compara con la gramática de otras lenguas, pero los resultados sí muestran comparaciones de unos asuntos morfosintácticos españoles con la morfosintaxis de las tres lenguas; inglés, croata y afrikáans.

En otras palabras, resulta que la alumna no recuerda que hizo esas comparaciones para facilitar el aprendizaje, que no las hizo completamente conscientemente o que tal vez no entiende qué asuntos de la lengua pertenecen a la gramática.

La alumna también destaca que nota muchas diferencias entre lenguas pero que no sabe si a veces mezcla las reglas de diferentes lenguas debido a estas diferencias. Esto correponde a los resultados, según los que la mayoría de la transferencia lingüística negativa ocurre inconscientemente. Además, la alumna observa que siempre intenta escribir y leer palabras españolas según las reglas españolas, pero los resultados también muestran las ortografías y pronunciaciones afinas y erróneas debido, en la mayoría de los casos, a la influencia del inglés. La alumna también añade que usa el cambio de código y la traducción a la L1 conscientemente como estrategias comunicativas, que también corresponde a los resultados de otros estudios de caso recién conducidos en el campo del plurilingüismo (Popović y Cergol Kovačević, 2017; Lujić y Hanžić Deda, 2018). En fin, la alumna dice que el único idioma que dificulta el aprendizaje es el inglés, que también corresponde a los resultados; la mayoría de los ejemplos de la transferencia negativa son de inglés. Según la alumna, el aprendizaje plurilingüe es beneficioso y los conocimientos de otras lenguas le ayudan a la hora de aprender la LM, que puede compararse con los ejemplos de la conciencia metalingüística bien desarrollada y de la influencia interlingüística positiva, especialmente a la hora de procesar, comprender y almacenar la LM. Estos resultados también corresponden a las conclusiones de Jessner (1999) y Gass y Selinker (2008), puesto que la alumna, como una alumna plurilingüe, además de la conciencia metalingüística también muestra el uso variado de las estrategias de aprendizaje y el mejor aprendizaje léxico.

Para concluir, hay que mencionar que el aprendizaje también depende de los factores individuales. Por ejemplo, como la alumna tiene nueve años, su edad influye en el proceso de aprendizaje de diferentes maneras. Le gustan las canciones, los juegos y actividades dinámicas, como juegos de rol, adivinanzas, etc., por lo que muy a menudo emplea el componente lúdico a la hora de aprender. Por ejemplo, los verbos irregulares los trata como criminales que deben ir a la carcel y las formas “nosostros” y “vosotros” son inocentes, ya que en estas personas gramaticales el verbo permanece regular. Aunque puede memorizar mucho, a veces le falta la concentración y ocurren los lapsus o errores insignificativos. Además, generalmente es muy relajada y no se incomoda por falta de conocimiento o errores que hace,

pero a veces siente un poco de angustia a la hora de hablar en la LM, por lo que a veces olvida lo que ha aprendido y la producción parece menos exitosa. Además, hace errores de ortografía y pronunciación en la LM, pero todavía los hace en su lengua materna también, debido a su edad y al hecho de que inglés no es una lengua transparente. Otro asunto relacionado con la edad es la falta del metalenguaje, por lo menos al principio del aprendizaje, pero la alumna todavía nota y emplea las diferentes relaciones lingüísticas entre las palabras y grupos de palabras, que también puede relacionarse con la aptitud lingüística y la conciencia metalingüística bien desarrollada.

La alumna, con la aptitud lingüística y la conciencia metalingüística desarrollada, igual que otros alumnos plurilingües, hace relaciones asociativas, generaliza patrones, infiere reglas lingüísticas, reflexiona sobre el uso de la LM, compara la LM con otros idiomas, busca expresiones equivalentes en diferentes idiomas y desarrolla la creatividad y la intuición lingüística, p. ej. a la hora de formar palabras o emplear diferentes estrategias de aprendizaje. Aunque su intuición lingüística parece mejor desarrollada, la alumna todavía se apoya en otros idiomas que conoce, especialmente a la hora de usar las estrategias cognitivas. La alumna puede reconocer qué estrategia le va a ayudar y cuándo debe usarla. Asimismo, la alumna también emplea las estrategias meta-cognitivas, puesto que puede monitorizar su propio progreso y reconocer qué asuntos de la lengua hay que practicar o aprender mejor, p. ej. nota que las preposiciones le parecen difíciles. Esto también muestra que su metalenguaje avanza conforme avanza el aprendizaje en general. También usa las estrategias socio-afectivas, normalmente a la hora de pedir ayuda y autoánimarse. Parece interesante notar que muy a menudo relaciona los conocimientos nuevos con un componente afectivo, p. ej. observó que tenía que memorizar mejor “el viernes”, ya que esto es su día favorito.

El autoánimo también puede relacionarse con la motivación, que, como es un proceso, varía a lo largo del aprendizaje. Al principio, la alumna era muy motivada y quería aprender mucho, ya que el resto de su clase había aprendido el español por más tiempo y tenía más conocimientos. Sin embargo, pronto la alumna notó que el aprendizaje de ELE era un proceso duradero y se desmotivó un poco, ya que la materia que tenía que aprender le parecía difícil y demasiada. Entonces, cuando notó que sí aprendía y que había progresado mucho, destacó que le gustaba mucho aprender, que era divertido y que disfrutaba de las clases de ELE. Por lo

tanto, con la motivación intrínseca alta, el aprendizaje sigue mucho más fácil, placentero y, en fin, exitoso.

8. Conclusión

Como ya se ha destacado, el fenómeno de plurilingüismo es bastante extendido y, por lo tanto, significativo tanto a la hora de enseñar como a la hora de aprender las lenguas extranjeras. En el proceso del aprendizaje plurilingüe, la interlengua, y especialmente la transferencia lingüística como uno de los procesos interlingüísticos, desempeña el papel clave. Según los resultados de este estudio de caso, todas las lenguas de la alumna plurilingüe influyen en el aprendizaje de la LM.

Más precisamente, los resultados muestran que la lengua más influyente es el inglés, entonces el croata y al final el afrikáans, que corresponde tanto al nivel del dominio de cada lengua como a la similitud con la LM percibida por la alumna, es decir, la psicotipología. El inglés, como la L1, influye más en el nivel ortográfico, fonológico y morfosintáctico, mientras el nivel semántico resulta marcado por palabras croatas. Cabe mencionar que la transferencia intencional muy a menudo conlleva la transferencia positiva, es decir, que la comparación consciente entre varias lenguas facilita el aprendizaje y contribuye al éxito en el aprendizaje de LE. Además, la transferencia positiva suele notarse más en las destrezas receptivas que las productivas, por lo que puede concluirse que facilita el procesamiento cognitivo de los conocimientos nuevos. Esta tendencia parece más evidente en el uso de las estrategias de aprendizaje cognitivas y las palabras inferidas correctamente gracias a los conocimientos previos. Otros procesos interlingüísticos manifestados en la actuación lingüística de la alumna son la hipergeneralización y la hipercorrección. Estos procesos, aunque parecen negativos porque conllevan errores en la producción, en realidad reflejan la evolución y el progreso de la interlengua y la capacidad creciente de la alumna para analizar y reflexionar sobre la LM, que gradualmente lleva al uso de la LM más creativo y basado en la intuición lingüística, p. ej. a la hora de formar palabras como una estrategia comunicativa. Estas tendencias también implican el desarrollo de la conciencia metalingüística y la actitud positiva hacia el aprendizaje plurilingüe. En las palabras de la alumna, y según los resultados de la investigación, el aprendizaje plurilingüe es beneficioso y útil, le ayuda a notar las similitudes y diferencias entre lenguas y, en fin, facilita el aprendizaje de LE.

Los resultados de este estudio de caso confirman y profundizan los resultados de otros estudios ya mencionados y, por lo tanto, contribuyen a los entendimientos teóricos sobre el

plurilingüismo y el proceso de aprendizaje de LE, especialmente sobre el desarrollo de la interlengua y la influencia interlingüística. Asimismo, los resultados de este trabajo ofrecen directrices provechosas para la enseñanza de LE; como el aprendizaje plurilingüe resulta beneficioso, sería bueno incentivar a los alumnos plurilingües a que reflexionen sobre sus conocimientos lingüísticos variados y desarrollen su conciencia metalingüística, busquen las similitudes y diferencias lingüísticas conscientemente, infieran las funciones, reglas y patrones lingüísticos y, de ese modo, desarrollen su intuición lingüística en la LM más fácil y exitosamente. En concreto, los profesores de ELE no deberían negar las influencias del inglés o del croata, sino comparar las lenguas intencionadamente y prestar más atención a este asunto, especialmente a los casos de la transferencia positiva. Igualmente, este trabajo también podría motivar a los alumnos mono- o bilingües a que se atrevan a aprender (otras) lenguas extranjeras.

No obstante, aunque los resultados encajan bien con los resultados de otras investigaciones similares, hay que tener en cuenta que esta investigación es el estudio de un caso específico, por lo que resulta difícil generalizar todos los datos. Por esa razón, sería recomendable conducir más investigaciones tanto longitudinales como transversales relacionadas con la interlengua o solo unos aspectos del desarrollo de la interlengua. Por ejemplo, futuras investigaciones podrían enfocarse solamente en la transferencia intencional, en el uso de las estrategias cognitivas, en las destrezas receptivas o en la conciencia metalingüística. De ese modo, los resultados sobre la interlengua serían más precisos y más generalizables. También se podrían investigar diferentes combinaciones de lenguas extranjeras y comparar los datos obtenidos con el fin de averiguar los entendimientos sobre el aprendizaje plurilingüe. Además, volviendo a este estudio de caso, sería interesante poder volver a investigar a la alumna después de un período de tiempo y averiguar cómo avanza en el aprendizaje de ELE. También sería interesante investigar su actuación lingüística en croata con el fin de determinar si hay influencias del español u otras lenguas que conoce. En cuanto a esta investigación, también hay que destacar que la investigadora de este estudio también era la tutora y, por lo tanto, muy involucrada en el proceso de la investigación. Por consiguiente, aunque se intentaron usar los métodos e instrumentos objetivos, la investigación todavía podría ser sujeta a la subjetividad de la investigadora. Por lo tanto, futuras investigaciones similares podrían usar más grabaciones auditivas y audiovisuales en las clases

de LE y más pruebas de las destrezas lingüísticas hechas periódica y regularmente a lo largo del proceso de aprendizaje.

En fin, las posibilidades de investigar la interlengua, el proceso del aprendizaje de LE y el fenómeno de plurilingüismo son innumerables. Cada investigación, con cada objetivo, participante y método resulta imprescindible para obtener conocimientos profundos sobre estos asuntos complejos. Lo más importante es que siempre tratemos de investigar más, entender más y, simplemente, ser mejor, tanto como investigadores como como profesores.

9. Bibliografía

Baralo Otonello M. (2004) La interlengua del hablante no nativo. En Sanchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (coords.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: Sociedad general española de librería, S. A. 369-389.

Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics,* 1 (1), 1-47.

Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. En Richards, J. C. y Schmidt, R. W. (coords.) *Language and Communication.* London and New York: Routledge.

Cenoz, J. (2013). Defining Multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics,* 33, 3-18.

Clouet, R. (2018). Distancia entre lenguas / culturas y transferencia lingüística / cultural: sus efectos en el proceso de adquisición del inglés como lengua extranjera. *Didáctica. Lengua y literatura.* 30, 57-72.

Corder, S. P. (1967). The Significance of Learner's Errors. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching,* 5 (4), 161-170.

Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic Dialects and Error Analysis. *IRAL: International Review of Applied Linguistics of Language Teaching*, 9 (2), 147-160.

Corder, S. P. (1975). Error Analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition. *Language Teaching & Linguistics: Abstracts*, 8 (4), 201-218.

De Angelis, G. y Selinker, L. (2001). Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind. En Cenoz, J., Hufeisen, B. y Jessner, U. (coords.),

Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives. Clevedon: Multilingual Matters. 42-58.

Eisenchlas, S. (1996). Transferencia lingüística en la adquisición bilingüe simultánea del español e inglés. *Estudios de Lingüística Aplicada.* 23 (24). 305-317.

Ellis, R. (1984). *Classroom Second Language Development*. Oxford: Pergamon.

Ellis, R. (1992). Learning to communicate in the classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 1-23.

Ellis, R. (2015). *Understanding Second Language Acquisition.* United Kingdom: Oxford University Press.

Fernández López, S. (1995). Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Didáctica,* 7, 203-216.

Gass, S. M. y Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition.* London and New York: Routledge.

Gibson, M. y Hufeisen, B. (2003). Investigating the Role of Prior Foreign Language Knowledge. En Cenoz J, Hufeisen, B y Jessner, U. (coords.) The Multilingual Lexicon. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic Publishers. 87-101.

González Freire, J. M., Torres Salapa, S., Gutiérrez Santana, L, Flores Hernández, E. (2017). *E4 Glosario de Enseñanza de Español como LE*. Estados Unidos de América: Ediciones Lulu.

Jarvis, S. y Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition.* New York and London: Routledge.

Jelaska, Z. (2005). *Hrvatski kao drugi i strani jezik*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.

Jessner, U. (1999) Metalinguistic Awareness in Multilinguals: Cognitive Aspects of Third Language Learning, *Language Awareness*, 8 (3-4), 201-209.

Jessner, U. (2003). The Nature of Cross-Linguistic Interaction in the Multilingual System. En Cenoz J, Hufeisen, B y Jessner, U. (coords.) The Multilingual Lexicon. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic Publishers. 45-55.

Jessner, U. (2008). A DST Model of Multilingualism and the Role of Metalinguistic Awareness. *The Modern Language Journal,* 92 (2), 270-283.

Kellerman, E. (1979). Transfer and non-transfer: Where we are now. *Studies in Second Language Acquisition*, 2, 37-57.

Kemp, Ch. (2001). Metalinguistic Awareness in Multilinguals: Implicit and Explicit Grammatical Awareness and its Relationship with Language Experience and Language Attainment. Doctorado. University of Edinburgh, Scotland, United Kingdom.

Krashen, S. (1977). The Monitor Model for Adult Second Language Performance. En Burt, M., Dulay, H. y Finocchiaro, M. (Eds.) *Viewpoints of English as a Second Language.* New York: Regents C. 152-161.

Lammiman, K. (2009). Cross Linguistic Influence of an L3 on L1 and L2. *Innervate: Leading Undergraduate Work in English Studies,* 2, 274-283.

Lujić, R. y Hanžić Deda, S. (2018). Plurilingual Primary School Students and Their Language Use. *Sustainable Multilingualism,* 12 (1), 114-129.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Artes Gráficas Fernández Ciudad, S. L. [fecha de consulta 20 de septiembre 2019]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Medved Krajnović, M. (2010). *Od jednojezičnosti do višejezičnosti.* Zagreb: Leykam International d.o.o.

Mejovšek, M. (2003). *Uvod u metode znanstvenog istraživanja u društvenim i humanističkim znanostima.* Jastrebarsko: Naklada Slap.

Müller-Lancé, J. (2003). A Strategy Model of Multilingual Learning. En Cenoz J, Hufeisen, B y Jessner, U. (coords.) The Multilingual Lexicon. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic Publishers. 117-131.

Múñoz Liceras, J. (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor Fotocomposición.

Murphy, S. (2003). Second Language Transfer During Third Language Acquisition. *TESOL & Applied Linguistics*, 3 (1). [fecha de consulta 20 de septiembre 2019]. Disponible en: https://journals.cdrs.columbia.edu/wp-content/uploads/sites/12/2015/05/3.-Murphy-2003.pdf

Nemser, W. (1971). Aproximative Systems of Foreign Language Learners. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 9 (2), 115-123.

Odlin, T. (1989). *Language Transfer: Cross-linguistic Influence in Language Learning.* United Kingdom: Cambridge University Press.

O'Malley, J.M. y Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Popović, M. y Cergol Kovačević, K. (2017). Komunikacijske strategije u trojezične djevojčice: prebacivanje kodova. *Strani jezici: časopis za primijenjenu lingvistiku*, 46 (3), 5-24.

Sánchez Pérez, A. (2004). *Enseñanza y aprendizaje en la clase de idiomas*. España: Sociedad General Española de Librería, S.A.

Santos Gargallo, I. (2009). *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva.* Madrid: Editorial Síntesis, S. A.

Schmidt, R. (1983.) Interaction, acculturation and the acquisition of communication competence. En Wolfson, M. y Judd, E. (coords.) Sociolinguistics and Second Language Acquisition. Rowley, MA: Newbury House.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching,* 10 (3), 209-231.

Sharwood Smith, M., y Kellerman, E. (1986). Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition. New York: Pergamon Press.

Siegel, J. S. (2017). *Demographic and Socioeconomic Basis of Ethnolinguistics*. Switzerland: Springer International Publishing.

Stake, E. R. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Trudgill, P. (2000). *Sociolinguistics: An Introduction to Language and Society*. London: Penguin Books.

Varón López, A. (2008). Fosilización y Adquisición de Segundas Lenguas ASL. [fecha de consulta 20 de septiembre 2019]. Disponible en: http://human.kanagawa-u.ac.jp/gakkai/publ/pdf/no166/16609.pdf

Yule, G. (2010). *The Study of Language.* New York: Cambridge University Press.

10. Apéndices

Los apéndices incluyen la prueba de las destrezas lingüísticas y la batería de preguntas para la entrevista. Aunque la entrevista se realizó en inglés, las preguntas se han traducido al español.

10.1. Prueba de las destrezas lingüísticas

1. **Relaciona cada imagen con la descripción adecuada. Hay una imagen que no debe relacionarse.**

❑ Es pelirroja.
❑ Tiene el pelo largo y rizado.
❑ Tiene los ojos castaños.

1. Se llama _____.

❑ Es rubia.
❑ Tiene el pelo largo y liso.
❑ Tiene los ojos azules.
❑ Lleva un sombrero.

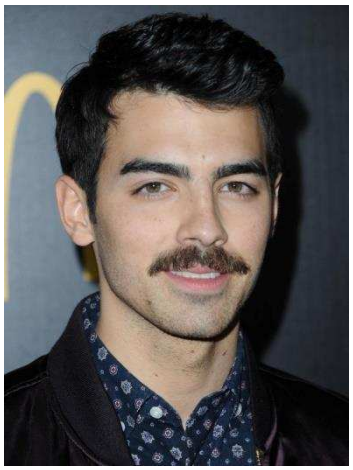
2. Se llama _____.

❑ Es moreno.
❑ Tiene el pelo corto.
❑ Tiene los ojos castaños.
❑ Lleva bigote.

3. Se llama _____.

❑ Es moreno.
❑ Tiene el pelo largo.
❑ Tiene los ojos castaños.
❑ Lleva gafas.

4. Se llama _____.



a) Marco



b) Isabel



c) Pilar



d) Graciela



e) José

2. Lee el texto y responde a las preguntas que siguen.

Me llamo Inés y tengo 13 años. Tengo un hermano y una hermana. También tengo un perro que se llama Loli. Vivimos en un piso en Barcelona. Por las mañanas, me levanto a las siete, me ducho y me peino. Entonces me visto y desayuno. A las siete y media voy a la escuela en autobús. En la escuela escucho a la profesora, leo textos y juego con mis amigas. Mi mejor amiga se llama Gloria. Ella tiene los ojos azules y el pelo largo y liso. Lleva gafas. Es muy simpática. Nuestra asignatura favorita es Español. Los sábados y los domingos vamos a la piscina porque nos gusta nadar. A mí también me gusta jugar al tenis

y jugar al fútbol. Por las noches, leo libros y escucho música. Me acuesto a las 10 de la tarde.

1. Inés es...
a) alumna
b) profesora
c) futbolista

2. Inés tiene...
a) menos de diez años
b) más de diez años
c) treinta años

3. Inés tiene...
a) un jardín
b) dos hermanas
c) una mascota

4. Su escuela está...
a) al lado de su piso
b) lejos de su piso
c) cerca de su piso

5. Inés y Gloria...
a) llevan gafas
b) odian el español
c) nadan cada fin de semana

6. A Inés le gusta...
a) el deporte
b) la librería
c) la película musical

3. Vas a escuchar cinco mensajes muy breves. Vas a escuchar los mensajes dos veces. Para cada mensaje, responde a la pregunta dónde se produce.

1. El **mensaje 1** se produce en...

(Para mí una ensalada. Y para beber, una botella de agua, por favor.)

a) la farmacia
b) la frutería
c) el restaurante

2. El **mensaje 2** se produce en...

(Quiero este vestido. ¿Puedo pagar con tarjeta de crédito?)

a) el banco
b) la tienda de ropa

c) el restaurante

3. El **mensaje 3** se produce en... (¿Cuánto cuestan las manzanas? Necesito un kilo.)

a) el restaurante
b) la frutería
c) la hoyería

4. El **mensaje 4** se produce en... (Me gustan mucho estos árboles.)

a) el parque
b) el edificio
c) el semáforo

5. El **mensaje 5** se produce en... (Necesito dos entradas para la pelicula a las 8.)

a) la cafetería
b) el museo
c) el cine

4. **Vas a escuchar la descripción de un salón. Vas a escuchar la descripción tres veces. Mira a las imágenes y elige la imagen del salón descrito.**

(En el salón hay un sofá y un sillón. Debajo del sofá y del sillón está la alfombra. El sillón está a la derecha del sofá. La planta está al lado del sofá. A la izquierda del sofá hay una mesita. Encima de la mesita está la lámpara. También hay un cuadro. El cuadro está encima del sofá. Enfrente del sillón está otra mesita. Detrás del sillón está la ventana.)

a)



b)



c)



5. **Responde a las preguntas sobre tú misma.**

¿Cómo te llamas? _____

¿Cuántos años tienes? _____

¿De dónde eres? _____

¿Dónde vives? _____

¿Cómo eres? _____

¿Qué te gusta comer? _____

¿Qué haces cada día? _____

6. **Describe a la persona que ves en la imagen en 20-30 palabras.**



_____

_____

_____

_____

_____

7. Describe el barrio que ves en la imagen en 2-3 minutos.



8. Eres el cliente en el restaurante. Habla con el camarero.

Camarero: ¡Buenos días!

Cliente: (saluda)

Camarero: Aquí está el menú.

Cliente: (accepta el menú)

Camarero: ¿Qué quiere tomar?

Cliente: (ordena)

Camarero: ¿Y para beber?

Cliente: (ordena)

[El cliente come.]

Camarero: ¿Está todo bien?

Cliente: (responde y pide la cuenta)

Camarero: Son diez euros.

Cliente: (paga)

Camarero: Muchas gracias. ¡Hasta luego!

Cliente: (saluda y se va)

10.2. Batería de preguntas para la entrevista

¿Qué lengua es tu lengua materna?
¿Qué otras lenguas conoces o aprendes? ¿Dónde las aprendes o has aprendido?
¿Cuánto tiempo aprendiste el afrikáans? ¿Cuánto tiempo aprendes el español? ¿Y el croata?
¿Cuántas horas a la semana aprendiste el afrikáans? ¿Cuántas horas a la semana aprendes el español? ¿Y el croata?
Según tu opinión, ¿qué lengua sabes mejor; el afrikáans, el croata o el español? ¿Puedes ordenarlas?
¿Usas alguna de estas lenguas fuera de la escuela? Si sí, ¿en qué situaciones?

Según tu opinión, ¿qué lengua es más parecida al español? ¿Qué lengua es menos parecida al español? ¿Por qué?
¿Te apoyas en los conocimientos de otras lenguas mientras aprendes español? Si sí, ¿en qué situaciones?
¿Notas las similitudes entre las lenguas que conoces? ¿Tienes algún ejemplo?
¿Notas las diferencias entre las lenguas que conoces? ¿Tienes algún ejemplo?
¿Relacionas las palabras similares en diferentes lenguas? ¿Relacionas las palabras que parecen similares pero tienen los significados diferentes en diferentes lenguas?
¿Qué haces para poder aprender y memorizar palabras españolas nuevas? ¿Intentas relacionarlas con otras palabras españolas que ya conoces? ¿Intentas relacionarlas con palabras de otras lenguas?
¿Qué haces para aprender las reglas gramaticales españolas? ¿Comparas las reglas españolas con las reglas inglesas, croatas o de afrikáans?

¿Qué haces si no estás segura qué significa alguna palabra en un texto español? ¿Intentas adivinar el significado basado en el contexto, en otras palabras en el texto? ¿Intentas adivinar el significado basado en los conocimientos de otras lenguas?
¿Qué haces si no estás segura qué significa alguna palabra que alguién ha dicho en español? ¿Intentas adivinar el significado basado en otras palabras que has oído? ¿Intentas adivinar el significado basado en los conocimientos de otras lenguas?

¿Qué haces si no estás segura cómo se escribe alguna palabra en español? ¿Piensas sobre cómo se escribe esta palabra en inglés, croata o afrikáans?
¿Qué haces si no estás segura cómo se dice alguna palabra en español? ¿Piensas sobre cómo se dice esta palabra en inglés, croata o afrikáans?

¿Piensas que alguna lengua facilita el aprendizaje de español? Si sí, ¿cuál? ¿Por qué?
¿Piensas que alguna lengua dificulta el aprendizaje de español? Si sí, ¿cuál? ¿Por qué?
¿Piensas que es bueno aprender varias lenguas extranjeras al mismo tiempo? ¿Piensas que esto es más favorable o desfavorable a la hora de aprender?