

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku

**Međujezični utjecaj engleskog jezika kao L2 na usvajanje španjolskog jezika kao L3
kod hrvatskih studenata**

Diplomski rad

Studentica: Veronika Rovičanac

Mentorica: dr.sc. Mirjana Polić Bobić

Komentorica: dr.sc. Andrea Beata Jelić

Zagreb, siječanj 2018.

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

**La influencia interlingüística del inglés como L2 en la adquisición del español como L3
en los universitarios croatas**

Tesina de maestría

Estudiante: Veronika Rovičanac

Tutora: dr.sc. Mirjana Polić Bobić

Cotutora: dr.sc. Andrea Beata Jelić

Zagreb, enero de 2018

Sažetak

Ovaj rad bavi se pitanjem međujezičnog utjecaja engleskog kao prvog stranog jezika na usvajanje španjolskog kao drugog stranog jezika kod hrvatskih studenata koji studiraju ta dva jezika na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Cilj je rada istražiti utječe li znanje engleskog jezika kao prvog stranog jezika (L2) na usvajanje španjolskog kao drugog stranog jezika (L3), radi li se o pozitivnom ili negativnom jezičnom prijenosu, u kojim je jezičnim strukturama prilikom produkcije L3 taj utjecaj najizraženiji, te kakva je korelacija između stupnja međujezičnog utjecaja L2 na L3 i stupnja poznavanja ta dva strana jezika. Ovaj se rad sastoji od dva dijela: teorijskog i istraživačkog. U teorijskom se dijelu govori o čimbenicima koji utječu na usvajanje jezika, definira se pojam međujezičnog utjecaja i opisuju se vrste jezičnih prijenosa, te se opisuje status engleskog i španjolskog jezika u hrvatskom školskom sustavu i društvu. S druge strane, istraživanje koje čini glavni dio ovog rada, provelo se putem upitnika sačinjenog od tri dijela: sociolingvističkog upitnika, upitnika o iskustvima studenata sa jezičnim prijenosom, te stripa koji su studenti morali pismeno prepričati. Cilj istraživanja bio je opisati međujezični utjecaj engleskog jezika na usvajanje španjolskog jezika kod hrvatskih studenata ta dva jezika kako bi se te spoznaje mogle iskoristiti za poticanje drugih znanstvenika na istraživanje tog jezičnog para u hrvatskom kontekstu te poticanje jezičnih stručnjaka koji predaju ta dva jezika na uočavanje važnosti jezičnog prijenosa u procesu usvajanja stranih jezika. Na kraju rada nalazi se zaključak u kojemu se sumiraju rezultati istraživanja te se iznose implikacije rada za obrazovni kontekst.

Ključne riječi: međujezični utjecaj, jezični prijenos, usvajanje stranih jezika, prvi strani jezik, drugi strani jezik

Resumen

Esta tesina trata la cuestión de la influencia interlingüística del inglés como la primera lengua extranjera en la adquisición del español como segunda lengua extranjera en los universitarios croatas que estudian estas dos lenguas como programas de grado en la Facultad de filosofía y letras de la Universidad de Zagreb. El objetivo de esta tesina es investigar si el conocimiento del inglés como primera lengua extranjera (L2) influye en la adquisición del español como segunda lengua extranjera (L3), si se trata de la transferencia positiva o negativa, en qué estructuras en la producción de la L3 más se nota esta influencia, y cuál es la correlación entre el grado de la influencia interlingüística de la L2 en la L3 y el grado del conocimiento de las dos lenguas. Este trabajo está compuesto de dos partes: la parte teórica y la investigación. En la parte teórica se habla sobre los factores que influyen en la adquisición de lenguas extranjeras, se define el término influencia interlingüística, se describen los tipos de la transferencia, y se describe el estatus del inglés y español en el sistema escolar y la sociedad croatas. Por otro lado, la investigación que forma la parte principal de este trabajo se ha realizado con la ayuda del cuestionario que consistía en tres partes: el cuestionario sociolingüístico, el cuestionario sobre las experiencias de los estudiantes con la transferencia, y un cómic que los estudiantes tenían que describir por escrito. El objetivo de la investigación era describir la influencia interlingüística del inglés en la adquisición del español en los universitarios croatas que estudian estas dos lenguas como programas de grado para que estos conocimientos se pudieran usar para motivar a otros científicos a explorar esa pareja lingüística en el contexto croata, y para motivar a los expertos lingüísticos que enseñan esas dos lenguas a divisar la importancia de la transferencia para la adquisición de las lenguas extranjeras. En el final del trabajo se encuentra la conclusión en la que se resumen los resultados de la investigación y se exponen las implicaciones de este trabajo para el contexto educativo.

Palabras clave: influencia interlingüística, transferencia, adquisición de lenguas extranjeras, primera lengua extranjera, segunda lengua extranjera

Índice

1. Introducción.....	6
2. Terminología y conceptos importantes.....	8
3. De la adquisición de la L2 hacia la adquisición de la L3 y las lenguas adicionales.....	11
4. El bilingüismo y el plurilingüismo.....	14
4.1. Los efectos positivos y negativos del bi- y plurilingüismo.....	14
4.2. La organización del lexicón mental de los bi- y plurilingües.....	15
4.3. El plurilingüismo y el multilingüismo. La competencia plurilingüe.....	18
5. La influencia interlingüística.....	20
5.1. A la definición de la influencia interlingüística.....	20
5.2. Los tipos de la influencia interlingüística.....	21
5.3. Los tipos de la transferencia según el objeto de la transferencia.....	26
5.4. La transferibilidad y los factores que afectan la adquisición de lenguas extranjeras.....	32
6. El estatus del inglés y español en Croacia.....	36
7. Estudio.....	38
7.1. Objetivos e hipótesis de investigación.....	38
7.2. Participantes.....	39
7.3. Instrumentos y procedimiento.....	40
7.4. Resultados.....	42
7.4.1. Resultados del cuestionario sociolingüístico.....	43
7.4.2. Resultados del cuestionario sobre la influencia interlingüística.....	49
7.4.3. Resultados de la tarea de la producción escrita.....	55

7.5. Discusión.....	59
8. Conclusión.....	65
9. Bibliografía.....	66
10. Apéndice.....	73

1. Introducción

En el mundo de hoy, conocer varias lenguas significa tener la oportunidad de establecer comunicación con gente de varias naciones y culturas. Mientras que las motivaciones de los aprendientes por las que aprenden una lengua pueden variar, desde aprender una lengua para cubrir las necesidades de un trabajo hasta aprender una lengua para conocer la cultura de una nación, lo que es común a todos los aprendientes de una lengua extranjera es el deseo de dominar la lengua. Para poder avanzar en el dominio de la lengua que están aprendiendo, los aprendientes necesitan la ayuda de los profesores de lenguas. Para poder explicar eficazmente las reglas de la lengua que enseñan a sus aprendientes, los profesores deben poseer tanto un buen conocimiento de la lengua en cuestión como también el conocimiento de todos los factores que afectan la adquisición de las lenguas extranjeras.

Uno de esos factores es la influencia interlingüística. La mayoría de las investigaciones que tratan la influencia interlingüística examinan la influencia de la lengua materna en la adquisición de las lenguas extranjeras. Por otro lado, la influencia de las lenguas previamente adquiridas en la adquisición de cada lengua siguiente queda un fenómeno poco investigado en el ámbito de la adquisición del español como lengua extranjera. Las investigaciones que tratan ese tipo de influencia se limitan a examinar lenguas de la misma familia lingüística como el francés y el español o el inglés y el alemán. Las investigaciones de la influencia interlingüística del inglés en la adquisición del español son extremadamente pocas. De ahí proviene la razón por la que decidimos escribir sobre este tema - dado que en el contexto croata la combinación del inglés y el español se estudia en las escuelas e institutos, y dado que en la mayoría de estos casos el inglés se estudia como la primera lengua extranjera, sería útil investigar cómo y cuánto el conocimiento del inglés afecta a la adquisición del español como lengua extranjera.

Por consiguiente, esta tesina se basa en las siguientes preguntas de investigación: ¿Afecta el conocimiento del inglés a la adquisición del español como lengua extranjera? Si afecta, ¿es esa influencia positiva o negativa? ¿En qué estructuras lingüísticas se nota esa influencia? En este trabajo se tiende a responder a esas y muchas más preguntas.

Esta tesina contiene dos partes: la parte teórica y la parte de investigación. La parte teórica contiene VI capítulos. Este capítulo introductorio habla sobre la motivación del investigador al escoger el tema y sobre los objetivos de la tesina; el capítulo II ofrece una

revisión de la terminología en la que se basa esta tesina; el capítulo III habla sobre la adquisición de las lenguas extranjeras; el capítulo IV aclara los conceptos del bilingüismo y el plurilingüismo; el capítulo V trata el fenómeno de la influencia interlingüística; el capítulo VI habla sobre el estatus del inglés y el español como lenguas extranjeras en Croacia. La parte investigadora describe el estudio en el que se basa esta tesina, y contiene detalles sobre la investigación, la muestra, los procedimientos, y la discusión. La tesina se concluye con las implicaciones de este trabajo para el contexto académico y pedagógico.

Para terminar, es vital mencionar que con este trabajo se espera arrojar luz sobre el fenómeno de la influencia interlingüística en el contexto de la adquisición del inglés y el español en el entorno universitario croata, con la esperanza de que los conocimientos descubiertos en este trabajo puedan servir como ayuda tanto para los aprendientes como para los profesores a la hora de aprender y enseñar esa pareja lingüística.

2. Terminología y conceptos importantes

Antes de empezar, resulta importante definir algunos conceptos importantes. Es crucial hacer esto para evitar posibles malentendidos a la hora de leer este trabajo y para asegurar que los conceptos importantes se interpreten sistemáticamente y de acuerdo con la idea de mantener la coherencia general del texto. Los conceptos que se van a aclarar son *la primera lengua (L1), la segunda lengua (L2), y la tercera lengua (L3); la adquisición y el aprendizaje; el monolingüismo, el bilingüismo, el plurilingüismo; y la influencia interlingüística.*

L1 se refiere a la lengua materna o *la primera lengua* que el estudiante ha adquirido. Por consecuencia, L2 se refiere a la *segunda lengua* adquirida por el estudiante. La segunda lengua es en la mayoría de los casos la primera lengua extranjera que se adquiere. No obstante, L3 se refiere a *la segunda lengua extranjera*. Para poder discutir sobre la situación de los políglotas, se va a usar el término L3 para cada lengua que se está adquiriendo en el momento, después de la L2 (Hammaberg, 2001). No obstante, en el contexto de este trabajo los números junto a las letras significan las lenguas en el orden de la adquisición, así que el croata es la lengua materna, el inglés la primera lengua extranjera, y el español la segunda lengua extranjera.

Sobre la adquisición y el aprendizaje discutan Buitrago, Ramírez y Ríos (2011: 723, énfasis en el original): “*el proceso de adquisición* de una lengua como proceso de apropiación natural, implícita, inconsciente, que implica una focalización sobre el sentido; y *el proceso de aprendizaje*, que es artificial, explícito, consciente, y que implica una focalización sobre la forma.” Al explicar esos conceptos en más detalle, se debe decir que la adquisición es un proceso similar a la manera los niños adquieren la L1. Es un proceso subconsciente: los que adquieren una lengua no son conscientes de que la están adquiriendo, solamente son conscientes de que la están usando para comunicarse. Lo que se adquiere de esta manera funciona también a la manera subconsciente: no somos conscientes de las reglas lingüísticas que hemos adquirido, pero las seguimos porque eso nos parece bien o correcto. Otros sinónimos para la adquisición son *el aprendizaje implícito, el aprendizaje informal, y el aprendizaje natural* (Krashen, 1982, mi propio énfasis). Por otro lado, el aprendizaje es un proceso consciente que consiste en conocer las reglas gramaticales de la lengua y ser capaz de hablar sobre ellas. Otros sinónimos para el aprendizaje son *el conocimiento formal de la lengua y el aprendizaje explícito* (Krashen, 1982, mi propio énfasis). Los autores Buitrago,

Ramírez y Ríos (2011) mencionan la crítica de los términos *la adquisición y el aprendizaje* de Py (2011: 723, énfasis en el original), quien

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

Siguiendo la idea de Py de que no existe la adquisición sin el aprendizaje, es importante aclarar que en este trabajo el término adquisición va a abarcar tanto el acto de la adquisición como el acto de aprendizaje.

En los términos *monolingüismo, bilingüismo y plurilingüismo* los prefijos mono-, bi- y pluri- se refieren al número de las lenguas que el estudiante conoce, así que una persona monolingüe conoce solamente una lengua, mientras que una persona bilingüe conoce dos lenguas, y una persona plurilingüe conoce más que dos lenguas. Además, una persona bilingüe no es una suma de dos personas monolingües. Eso se extiende a las personas plurilingües, que no se pueden ver como una suma de personas monolingües ni como una persona bilingüe con una lengua adicional. Para concluir, cabe decir que las personas bilingües y plurilingües se deben ver como sistemas especiales con un lexicón mental complejo (DeAngelis y Selinker, 2001). También se debe distinguir entre *el multilingüismo* y *el plurilingüismo*. Según Zuheros Garrido (2007-2008: 10), “Mientras que el multilingüismo hace referencia al conocimiento o la coexistencia de varias lenguas en una determinada sociedad, el plurilingüismo pone énfasis en la integración de conocimientos lingüísticos que van surgiendo de la experiencia personal del individuo.” El citado de Zuheros Garrido se puede interpretar diciendo que ser multilingüe significa conocer varias lenguas, mientras que ser plurilingüe significa usar estas lenguas en la comunicación diaria, en la que el hablante de las lenguas puede averiguar si sus suposiciones sobre la lengua son correctas o falsas, lo que le ayuda a ampliar e integrar sus conocimientos lingüísticos. Además, el hablante usa sus conocimientos lingüísticos de acuerdo con los requerimientos de la situación comunicativa, así que ser una persona plurilingüe significa poseer la competencia comunicativa en varias lenguas, lo que implica que para ser plurilingüe, uno debe poseer tanto los conocimientos lingüísticos, como también los conocimientos sobre la sociedad y la cultura de las lenguas que estudia. En el capítulo IV de este trabajo se va a hablar en más detalles sobre la diferencia entre el multilingüismo y el plurilingüismo. Hay que decir también que en este trabajo se va a

dar preferencia al término *plurilingüismo* por el hecho de conocer y usar múltiples lenguas en la comunicación.

Influencia interlingüística es la influencia de la L1 sobre el desempeño del estudiante en la lengua objeto/o el desarrollo de la lengua objeto, y también la influencia de cada lengua que el estudiante de la lengua objeto ya conoce mientras estudia la lengua objeto (Sharwood-Smith, 1994: 198). La lengua objeto en esta definición es la lengua que se está estudiando. Por el contrario, la lengua fuente designa la lengua que se ha estudiado previamente a la lengua objeto y de la que proviene la influencia interlingüística. A continuación, lo que se quiere decir en el citado de Sharwood-Smith es que la influencia interlingüística es la influencia de la L1 o la L2 en la adquisición de la L3. Esta definición es solamente una entre muchas definiciones de este fenómeno, lo que se va a elaborar en el capítulo V de este trabajo.

En conclusión, el objetivo de este breve capítulo fue aclarar los conceptos cruciales para el entendimiento de este trabajo en conjunto. Lo que se quería conseguir con esto era introducir el lector de esta tesina en el mundo intrigante de la adquisición de las lenguas extranjeras.

3. De la adquisición de la L2 hacia la adquisición de la L3 y las lenguas adicionales

Históricamente, la adquisición de la L3 y las lenguas adicionales se ha visto como una extensión de la adquisición de la L2, puesto que el fenómeno de la adquisición de la L3 y las lenguas adicionales se ha estudiado como una parte de la adquisición de la L2 (Leung, 2007). Hoy en día hay dos campos de pensamiento sobre la adquisición de la L3 y las lenguas adicionales. Los científicos del primer campo dicen que la adquisición de la L3 y las lenguas adicionales es lo mismo que la adquisición de la L2. Esos científicos basan sus argumentos en el hecho de que a la adquisición de la L3 históricamente se le han aplicado las mismas reglas que a la adquisición de la L2, puesto que la adquisición de la L3 se ha analizado como parte de la adquisición de la L2 (De Angelis, 2007). Por el contrario, los científicos del segundo campo dicen que la adquisición de la L3 y las lenguas adicionales no es una mera extensión de la adquisición de la L2, sino que se debe estudiar como un campo independiente. Entre ellos se destacan Hufeisen y Marx (2004:142), quienes dicen que el término *la adquisición de la L3 y las lenguas adicionales* se refiere al concepto prototípico de la adquisición de cada lengua después de la segunda, y que entre la adquisición de la L2 y la adquisición de la L3 existe una diferencia tanto cuantitativa como cualitativa. Los autores opinan que esa diferencia es tan fundamental que la adquisición de la L3 se debe estudiar bajo un nuevo y diferente modelo teórico. Sin embargo, Gessica De Angelis (2007) dice que en la literatura sobre la adquisición de la L2 se acepta el “no diferencia” punto de vista porque aún no se ha desarrollado el modelo del que hablan Hufeisen y Marx, puesto que no hay suficientes pruebas de que existe una diferencia entre la adquisición de la L2 y la adquisición de la L3 y las lenguas siguientes. Por consecuencia, este trabajo parte del “no diferencia” punto de vista, así que de aquí en adelante se va a usar el término “adquisición de la L2+”. Este término va a significar “la adquisición de las lenguas extranjeras”, para oponer este tipo de la adquisición a la adquisición de la lengua materna, puesto que sí existe la diferencia entre la adquisición de la lengua materna y la adquisición de las lenguas extranjeras. Cabe mencionar que en este trabajo no se desarrollará en más detalles esa diferencia, ya que este trabajo trata la relación entre dos lenguas extranjeras en la mente de los aprendientes, y no la influencia de la lengua materna en la adquisición de las lenguas extranjeras.

Según De Angelis (2007), existen algunos factores que afectan a la adquisición de las lenguas no nativas: la edad de la adquisición de cada lengua no nativa; la secuencia de la adquisición de todas las lenguas que se estudian; el nivel de la proficiencia en todas las lenguas no nativas; la exposición a las lenguas nativas y las no nativas; la lengua de instrucción en el aula para cada lengua no nativa (si se estudia en un escenario formal); la cantidad de instrucción formal en cada lengua no nativa (años y horas por semana); la forma de la adquisición (adquisición formal en las escuelas vs. natural que supone la inmersión); el contexto en el que se usa la lengua; el uso activo o pasivo de todas las lenguas; el número de las lenguas que el hablante conoce; las habilidades productivas y receptoras para cada lengua. Sobre algunos de estos factores se va a hablar más detalladamente en el capítulo 5.4.

A los factores mencionados se pueden añadir dos más: la *psicotipología* y el *efecto de la L2*. A diferencia de los factores ya mencionados en el último párrafo, estos dos términos no son tan transparentes y requieren una explicación. Cabe decir también que en este trabajo la influencia de los siguientes dos términos se va a investigar, mientras que los términos mencionados en el último párrafo se van a tomar en consideración como factores potenciales que pueden influir en la adquisición de lenguas extranjeras, pero su influencia en particular no se va a investigar. A definir los términos: en primer lugar, según Cenoz (2003), la *psicotipología* se puede definir como la percepción que tiene un individuo de la distancia lingüística. A modo aclaratorio, se puede decir que un individuo puede pensar que dos lenguas son similares o tipológicamente cercanas una a otra en base de sus respectivas gramáticas. Para dar un ejemplo: los estudiantes suelen pensar que el español y el italiano son similares, ya que pertenecen a la misma familia lingüística y sus respectivas gramáticas son similares. En segundo lugar, el *efecto de la L2* lo define Herwig (2001) como la opinión que una lengua extranjera, L2, y no la L1, puede servir como punto de referencia para otra lengua extranjera (L3 y las lenguas siguientes). Es decir: a la hora de estudiar el *pretérito perfecto* en español, los estudiantes croatas se refieren a su conocimiento del *present perfect* que existe en inglés y tiene la estructura y el uso similares a los del pretérito perfecto. Haciendo eso, los estudiantes toman el *present perfect* como punto de referencia, y no el pasado croata. Se debe notar aquí que el uso de *present perfect* está motivado también por la similitud tipológica que existe entre los pasados españoles e ingleses, y no solamente por el estatus del inglés como lengua extranjera en la mente de los alumnos. Como se va a elaborar en el capítulo 5.4., la *psicotipología* y el estatus de la L2 suelen ir codo con codo en los estudios de la adquisición de las lenguas extranjeras.

Para concluir, a la hora de investigar la influencia de una lengua extranjera en la otra en las personas plurilingües, hay que tener en cuenta todos los factores que pueden afectar a la adquisición de lenguas extranjeras. Para más detalles sobre la relación entre estos factores y el fenómeno de la influencia interlingüística, véase el capítulo 5.4.

4. El bilingüismo y el plurilingüismo

En este capítulo se va a hablar sobre los efectos positivos y negativos del bi- y plurilingüismo, de la organización del lexicón mental de las personas bi- y plurilingües, de la distinción entre el multilingüismo y plurilingüismo, y de la competencia plurilingüe. Además, se va a relacionar la activación de las lenguas en la mente de las personas plurilingües con el fenómeno de la influencia interlingüística.

4.1. Los efectos positivos y negativos del bi- y plurilingüismo

Durante la primera mitad del siglo XX, el bilingüismo se consideraba como algo perjudicial para la inteligencia y el desarrollo cognitivo. Los científicos de esa época creían que bilingüismo era culpable de un número significativo de problemas mentales, desde los trastornos de habla hasta incluso el retraso mental. Esas creencias se deben al hecho de que la mayoría de los estudios sobre bilingüismo de esa época se hicieron en los E.E.U.U. Esos estudios se basaron en las pruebas de inteligencia para inmigrantes, hechas en inglés y con el fin de mostrar que los inmigrantes eran inferiores a los americanos que vivían en el país. El punto de vista negativo del bilingüismo se perpetuaba porque en la mayoría de los casos ese punto de vista no se cuestionaba, sino que se aceptaba como tal (De Angelis, 2007).

Sin embargo, en los años sesenta empezó la tendencia de ver los efectos positivos del bilingüismo a la inteligencia. La obra que ayudó a desarrollar la tendencia mencionada fue *The Relation of Bilingualism to Intelligence*, de Peal y Lambert (1962). La publicación de esta obra significó el comienzo de la tendencia a ver el bilingüismo como algo positivo para el desarrollo cognitivo y la adquisición de lenguas. (De Angelis, 2007: 109, 110). En esta obra los autores condujeron pruebas de inteligencia a niños monolingües y bilingües en Canadá, y descubrieron que la inteligencia de los bilingües era superior a la inteligencia de los monolingües, y que los bilingües eran más flexibles en el pensamiento, y mejores a la hora de formar conceptos que los monolingües (De Angelis, 2007: 113).

Por consiguiente, en las obras científicas recientes sobre la adquisición de lenguas el bilingüismo se ve como una ventaja y no como algo dañino a la inteligencia. (De Angelis, 2007: 113). Las obras que investigan los efectos positivos del bilingüismo han descubierto que las personas bilingües tienen la conciencia metalingüística más desarrollada que los monolingües. Según De Angelis, la *conciencia metalingüística (metalinguistic awareness)* se refiere a la habilidad de pensar sobre la lengua y su percepción de la lengua; la habilidad de separar significados y formas; la habilidad de identificar la ambigüedad y de entender el uso de formas y estructuras gramáticas (2007: 121). De esa definición se puede concluir lo siguiente: cuántas más lenguas se sabe, más desarrollada es la conciencia metalingüística. De eso proviene que la experiencia en adquirir lenguas ayuda a la hora de aprender una lengua nueva, así que ser bilingüe o plurilingüe significa defenderse mejor en el proceso de adquirir nuevas lenguas.

4.2. La organización del lexicón mental de los bi- y plurilingües

Como se ya ha explicado en el capítulo introductorio, los bilingües no se pueden ver como una suma de dos monolingües, y los plurilingües no son ni una suma de más de dos monolingües, ni bilingües con una lengua adicional. Los bilingües y los plurilingües son sistemas especiales con un lexicón mental complejo. La complejidad del lexicón mental de los plurilingües se puede ver desde dos puntos de vista: como un lexicón integrado o como la combinación de varios lexicones separados.

En primer lugar, si el lexicón se ve como integrado, eso significa que existe un solo lexicón en la mente que contiene la información lingüística de todas las lenguas que el estudiante conoce. Si al lexicón se lo ve de esa manera, ¿cómo se llega a la información que se necesita en el momento dado? La respuesta a esa pregunta es con la ayuda de las *etiquetas lingüísticas (language tags)*. Las etiquetas lingüísticas son etiquetas que se adjuntan a cada lema en el lexicón y que especifican a qué lengua pertenece ese lema. (De Angelis, 2007: 83). Por ejemplo, para el concepto “casa”, una persona bilingüe que estudia español e inglés puede encontrar dos lemas, “casa” y “house”. Con la ayuda de las etiquetas lingüísticas esa persona sabe que “casa” pertenece al español, y “house” al inglés. El otro modelo que se basa en las

etiquetas lingüísticas es el modelo de *Multilingual Interactive Activation* (MIA) (citado en De Angelis, 2007: 105, 106). de Dijkstra. El MIA es un modelo plurilingüe del reconocimiento de palabras que supone no solamente la existencia de un lexicón integrado, sino también el acceso paralelo a las palabras de varias lenguas y la activación de las palabras a lo largo de las lenguas. Por ejemplo, en el nivel de la palabra en ese modelo plurilingüe para el concepto de la casa como el sitio donde se vive en la mente del hablante del croata, el español y el inglés se pueden activar tres palabras del lexicón integrado, *casa* en español, *house* en inglés y *kuća* en croata. Como ya se ha explicado, las etiquetas lingüísticas nos dicen a qué lengua pertenece cada una de las palabras. Por consiguiente, en el nivel del nodo lingüístico se encuentran todas las etiquetas lingüísticas y a base de ellas se hace la selección de la palabra que se quiere decir en la lengua en la que se habla en ese momento. Al favor de la idea del lexicón integrado habla también Cook (1991, en De Angelis, 2007: 102), quien menciona el concepto de la *multicompetencia* (*multicompetence*). Cook define la multicompetencia como el estado de la mente compuesto por dos o más gramáticas. Es más, Cook pone en contraste la multicompetencia con el concepto de *monocompetencia*, que se refiere a la competencia lingüística de los monolingües. Por consiguiente, Cook piensa que la alternancia de códigos sería imposible si las lenguas no estuviesen íntimamente relacionadas en la mente en lugar de constituir dos sistemas compartimentados (De Angelis, 2007: 103). La investigación de Cook es la prueba que existe una fuerte conexión entre las lenguas en la mente, pero ¿se puede hablar de una integración total de los sistemas lingüísticos en la mente y de la existencia de solamente un lexicón integrado? Para responder a esta pregunta, hay que contemplar el segundo punto de vista – que existe un lexicón en la mente para cada lengua, y que por consiguiente en la mente de los bi- y plurilingües existen varios lexicones separados.

En segundo lugar, la hipótesis de la separación dice que no hay etiquetas lingüísticas, y que la información lingüística está dividida según la afiliación lingüística en varios lexicones mentales. A favor de esa hipótesis argumentan las numerosas investigaciones en los pacientes con afasia, la pérdida de la capacidad de entender y producir la lengua. En los pacientes plurilingües que sufren afasia se recupera lengua por lengua, de lo que se puede inferir que las lenguas existen como sistemas separados en la mente. DeAngelis (2007) menciona que la recuperación de las lenguas en esos pacientes en la mayoría de los casos sucede según la ley de Pitre, aunque puede suceder también según la ley de Ribot. Según la ley de Pitre, la lengua que se ha usado más frecuentemente antes del accidente en el que se produjo la afasia es la primera lengua que se recupera. En contraste con la ley de Pitre está la

ley de Ribot, que dice que la primera lengua que se recupera es la primera lengua que el paciente adquirió (De Angelis, 2007: 100). A favor de la hipótesis de la separación testifican también la ocurrencia de los estados *punta de la lengua* y el modelo lingüístico de Bot (en De Angelis, 2007). En los *estados punta de la lengua* la persona está a punto de recordar algo, pero no lo puede hacer. Según De Angelis, los estados *punta de la lengua* se producen cuando el estudiante de la L3 busca una palabra en el lexicón específico de la lengua a la que esa palabra pertenece, y no la puede encontrar. Por ejemplo, el estado *punta de la lengua* sería cuando una persona quiere decir que algo era “piece of cake”, y está a punto de recordar cómo se dice en español, pero no lo recuerda. Sobre los estados *punta de la lengua* De Angelis (2007: 101) concluye lo siguiente: la existencia de los lexicones específicos para cada lengua que el estudiante conoce implica que la mente de los estudiantes plurilingües está compuesta de lexicones separados, y no de un lexicón integrado que contiene información lingüística de todas las lenguas. Además de los estados *punta de la lengua*, el modelo de Bot (1992, en De Angelis, 2007) apoya la hipótesis de la separación. De Bot (1992, en De Angelis, 2007:75) adaptó el modelo monolingüe de la producción lingüística de Levelt, a base del que construyó su modelo de la producción lingüística en los bi- y plurilingües. Para entender el modelo de De Bot, hay que ilustrar el modelo monolingüe de Levelt (1989, en Dietrich, 2015:4). Ese modelo es un modelo del procesamiento de habla, y está dividido en tres etapas sucesivas:

En el *conceptualizador* la intención comunicativa se transforma en un mensaje pre-verbal. El *conceptualizador* tiene acceso al conocimiento extralingüístico del mundo y a la situación comunicativa. El *formulador* recibe este mensaje para llevar a cabo la codificación gramatical y fonológica. Para esto, el *formulador* tiene acceso a la parte del lema, es decir, la semántica y sintáctica de una palabra, y del lexema, la forma de la palabra, dentro del lexicón mental. Primero, el subcomponente responsable para la codificación gramatical accede a lemas del lexicón y produce la estructura superficial. Después, el subcomponente de la codificación fonológica utiliza dicha estructura y las formas adecuadas del lexema para producir el plano fonético de la palabra.... Toda esa información se transfiere al *articulador* y desde allí se produce el habla. (Dietrich, 2015: 4, mi propio énfasis).

Para comprender mejor el modelo de Levelt, podemos explicarlo con un ejemplo: al conocer nueva gente, hay que preguntar por su nombre. En el *conceptualizador* la intención de enterarse del nombre de alguna persona se transforma en un mensaje pre-verbal, en una idea que se quiere expresar. Por consiguiente, en ese mensaje preverbal se basa la codificación gramatical y fonológica que sucede en el *formulador*, en el que se forma la pregunta *¿Cómo te llamas?*. Finalmente, esa pregunta se transmite al *articulador*, donde se produce oralmente. De Bot (1992, en Hammarberg, 2001:31) dice que en los bilingües y los plurilingües existe una parte del *conceptualizador*, el *formulador* para cada lengua que el estudiante conoce, lo que está de acuerdo con la hipótesis de la separación de las lenguas en la mente. Por lo tanto, De

Bot divide lenguas en la mente en la lengua *seleccionada*, la lengua *activa* y la lengua *inactiva*. (Hammarberg, 2001:31). La lengua seleccionada es la lengua en la que se habla, lo que se determina en el conceptualizador a base de la intención comunicativa y la información extralingüística. Por otra parte, la lengua activa es una lengua en la que se forman estructuras durante el proceso del habla en el formulador, pero esas estructuras no pasan al articulador. En contraste, la lengua inactiva pertenece a la memoria a largo plazo, pero no se usa en el proceso del habla. (Ibídem). A base de la teoría de Bot se puede concluir que como resultado de la interacción de lexicones de la lengua seleccionada y la lengua activa en el formulador se forman manifestaciones de la influencia interlingüística. Esas manifestaciones no parecen ser compatibles con la idea de un lexicón integrado porque el lexicón de una lengua no puede influir en el lexicón de otra lengua si esos dos lexicones coexisten de una manera integrada. El hecho de que las lenguas pueden influir una en otra de una manera tan ubicua y frecuente como se ve en la literatura implica un cierto grado de separación entre ellas que permite la selección de la información específica del idioma durante el procesamiento del habla (De Angelis, 2007: 101).

Para concluir la discusión sobre las hipótesis de la separación y la integración de lenguas en la mente, hay que decir que los científicos encontraron pruebas tanto de la integración como de la separación, de lo que se puede inferir que el lexicón mental de los plurilingües está parcialmente integrado y parcialmente separado o compuesto de lexicones separados para cada lengua. (DeAngelis, 2007: 108). Es más, el hecho de que la influencia interlingüística existe refleja la conexión y la interacción dinámica entre los lexicones mentales de varias lenguas de los plurilingües. (Singleton, 2003: 180). Finalmente, se puede decir que investigar el plurilingüismo y la influencia interlingüística significa encontrar las interconexiones entre varios lexicones que existen en la mente de los plurilingües (Cenoz, Hufeisen y Jessner, 2003: 14).

4.3. El plurilingüismo y el multilingüismo. La competencia plurilingüe.

Para poder desenvolverse en la literatura sobre la adquisición de lenguas extranjeras, es importante elaborar la distinción entre el multilingüismo y el plurilingüismo. Como ya se ha explicado en el apartado introductorio, mientras que una persona multilingüe conoce varias lenguas como sistemas separados unos de otros, una persona plurilingüe conoce más que dos

lenguas y es capaz de comunicarse en una situación comunicativa que requiere tanto los conocimientos lingüísticos, como también los conocimientos culturales y sociales relacionados con las lenguas que la persona conoce. Fessi (2014: 34) elabora la distinción entre el multilingüismo y el plurilingüismo diciendo que

mientras el primero se consigue mediante la adquisición de varias lenguas en una sociedad multilingüe o en un sistema escolar que refleje esa situación, el segundo atañe a la competencia lingüística y comunicativa, es decir, que una persona puede desarrollar una competencia multilingüe, con la adquisición de varias lenguas a lo largo de su vida, sin conocer necesariamente las culturas relacionadas con las mismas.

Lo que Fessi quiere decir en esta cita es que uno puede conocer varias lenguas o ser multilingüe sin conocer las culturas de las lenguas que estudia. Por otra parte, si uno es plurilingüe, eso significa que posee tanto la competencia lingüística como también la competencia comunicativa en las lenguas que habla.

A continuación, a la hora de definir el concepto del plurilingüismo en más detalle, hay que decir que “El ‘plurilingüismo’ es, en su sentido más amplio, la capacidad de un individuo para interactuar en diferentes lenguas. De forma más estricta, el término ‘plurilingüismo’ hace referencia no sólo a la presencia simultánea de dos o más lenguas en su competencia comunicativa, sino también a la interrelación que se establece entre ellas” (Zuheros Garrido, 2007 – 2008: 7). Como se puede interpretar de la cita previa, ser plurilingüe significa conocer más de dos lenguas y ser capaz de usar esas lenguas en una situación comunicativa según los requerimientos de esa situación en particular. Además, para desenvolverse en una situación comunicativa que requiere el uso de múltiples lenguas, hay que poseer también la competencia plurilingüe. Como se puede ver en la cita previa, el plurilingüismo se concibe como la capacidad para interactuar en diferentes lenguas. En este sentido, se puede decir que el plurilingüismo equivale a la competencia plurilingüe y que poseer la competencia plurilingüe significa ser capaz de utilizar varias lenguas en una situación comunicativa de acuerdo con lo que esta situación requiere del hablante de las lenguas en cuestión. En la segunda parte de la cita se habla sobre el sentido más estricto en el que se usa el término plurilingüismo. Esta parte de la cita se puede interpretar diciendo que para ser plurilingüe no es suficiente saber más que dos lenguas, sino que se debe poseer la conciencia que las lenguas en las que se habla no son sistemas completamente separados, sino que funcionan como sistemas interrelacionados en un lexicón mental complejo compuesto de los conocimientos de las varias lenguas. Esta interrelación que existe entre las lenguas conocidas por el hablante se puede explicar con el fenómeno de la influencia interlingüística.

5. La influencia interlingüística

En este capítulo se va a definir el término de la influencia interlingüística. Por consiguiente, se van a elaborar también los tipos de la influencia interlingüística. A continuación, se va a hablar sobre lo que se puede transferir de otra lengua extranjera a la hora de producir textos en la lengua objeto. Por último, se va a hablar sobre la transferibilidad y los factores que afectan la adquisición de lenguas extranjeras.

5.1. A la definición de la influencia interlingüística

En las últimas tres décadas, los científicos que estudian la adquisición de las lenguas se han centrado en la influencia de la lengua materna en la adquisición de lenguas extranjeras. A pesar del interés creciente de los científicos por la influencia de una lengua extranjera en la adquisición de otra lengua extranjera, los estudios que tratan este tema siguen siendo relativamente pocos. Dado que esta tesina investiga precisamente la influencia de una lengua extranjera en la adquisición de la otra, antes de empezar con la parte investigadora, hay que aclarar en más detalles el concepto de la influencia interlingüística.

Como hemos elaborado en el capítulo II, Sharwood-Smith (1994) define la *influencia interlingüística* como la influencia de cada lengua que el estudiante conoce en la adquisición de la lengua objeto. Antes de continuar, hay que describir brevemente la historia del concepto de la influencia interlingüística. Una de las primeras referencias al concepto proviene de la *Odisea* de Homero, en la que Odiseo despectivamente menciona a Penélope “las lenguas mixtas” de la Creta (Jarvis y Pavlenko, 2008:1). Esa visión negativa del contacto entre lenguas y la influencia interlingüística persistió hasta mediados del siglo XX. En los años cincuenta, con los trabajos de Weinreich (1953, en Muñoz Carrasco, 2015) y Lado (1957, en Muñoz Carrasco, 2015), se empezó a observar la influencia interlingüística como un fenómeno lingüístico, psicolingüístico y sociolingüístico (Muñoz Carrasco, 2015:69). En los años cincuenta y sesenta se hablaba sobre la interferencia como en Weinreich (1953:1, citado en Muñoz Carrasco, 2015:69) refiriéndose a “aquellos ejemplos que se desvían de las normas de cualquier lengua que se produce en el discurso de hablantes bilingües como resultado de la familiaridad con más de una lengua”. Mientras que en los años cincuenta y sesenta se perpetuaba la visión de la influencia interlingüística como interferencia, un fenómeno por

culpa del que se producían errores en la lengua objeto, en los años setenta se empezó a ver a la influencia interlingüística como una estrategia de aprendizaje con la ayuda de la que el hablante recurre a la L1 en busca de una forma de expresar lo que no es capaz en la L2 (Muñoz Carrasco, 2015:70). El término *influencia interlingüística* sustituyó a los términos *transferencia* e *interferencia* en los años 1980 como un término neutral que se refiere a diferentes tipos de influencia que son posibles en el proceso de la adquisición de la lengua objeto, como por ejemplo transferencia, interferencia, préstamos, evitación y los aspectos de la pérdida de la L2 (Sharwood-Smith y Kellerman, 1986:1). Esta tesina va a investigar los fenómenos de la transferencia negativa y positiva, así que los términos “la influencia interlingüística” y “transferencia” se van a usar de manera intercambiable y sin una diferencia en el significado. A la definición de Sharwood-Smith del capítulo II hay que añadir una definición más precisa de la transferencia. Esa definición del fenómeno de la transferencia es la de Odlin, quien define este fenómeno como la influencia que es el resultado de similitudes y diferencias entre el idioma objeto y cualquier otro idioma que ha sido previamente (y quizás imperfectamente) adquirido (1989:27). Eso significa que, por ejemplo, si una persona estudia español como L3 y si su L2 es inglés, sus conocimientos del inglés pueden afectar la producción oral o escrita en español, dependiendo de las similitudes y diferencias entre las gramáticas del español y el inglés. En qué manera pueden afectar la producción mencionada, depende del tipo de la influencia interlingüística.

5.2. Los tipos de la influencia interlingüística

En la literatura sobre el campo existen varias divisiones de los tipos de la influencia interlingüística. En este trabajo se van a representar tres divisiones de los tipos de la transferencia: la división basada en la dirección (*transferencia hacia adelante*, *transferencia hacia atrás*, *transferencia lateral*, *transferencia bidireccional*), la división basada en el resultado (*transferencia positiva*, *transferencia negativa*), y la división basada en el objeto (*transferencia de la forma*, *transferencia del significado*, *transferencia de la fonología*, *transferencia de la morfología*, *transferencia del léxico*, *transferencia de la sintaxis*). En este capítulo se van a tratar la división basada en la dirección y la división basada en el resultado, mientras que la división basada en el objeto se va a elaborar detalladamente en el capítulo 5.3. Se debe añadir que estas categorías son creadas arbitrariamente, y que las divisiones basadas

en la dirección, el resultado y el objeto reflejan la visión del fenómeno de la autora de esta tesina. A continuación, se va a elaborar cada una de estas categorías y para cada subcategoría se va a ofrecer un ejemplo para ilustrarla mejor.

En primer lugar, se debe aclarar en qué exactamente se piensa cuando se dice *la división basada en la dirección*. Si la influencia interlingüística se ve como un proceso de la transferencia de las estructuras de la lengua materna o la lengua extranjera a la lengua objeto durante el proceso de la adquisición de la lengua objeto, entonces ese proceso de la transferencia debe tener una dirección. Esa dirección depende del orden de la adquisición de las lenguas: *la transferencia hacia adelante* (*forward transfer*, Jarvis y Pavlenko, 2008) es la transferencia de las estructuras de la L1 a la L2; *la transferencia hacia atrás* (*backward transfer*, Medved Krajinović, 2010; *reverse transfer*, Jarvis y Pavlenko) es la transferencia de las estructuras de la L2 a la L1; *la transferencia lateral* (*lateral transfer*, Jarvis y Pavlenko, 2008) es la transferencia de las estructuras de la L2 a la L3; *la transferencia bidireccional* (*bidirectional transfer*, Jarvis y Pavlenko, 2008) es la transferencia de las estructuras de la L1 a la L2 y al revés.

A continuación, se va a ilustrar cada tipo de transferencia con un ejemplo. En primer lugar, la transferencia hacia adelante, o la influencia de la L1 en las lenguas extranjeras, es un fenómeno que suele aparecer en los estadios iniciales de la adquisición de las lenguas extranjeras, y suele ser superado por el estudiante durante el proceso de la adquisición (Medved Krajinović, 2010). Por consiguiente, en su tesina de maestría Džapo (2015) ha investigado la influencia interlingüística en los plurilingües croatas que llevaban 12 años estudiando el inglés y 3 años estudiando el español. Un ejemplo de su estudio sirve bien para ilustrar la transferencia hacia adelante: “la gente *compran* muchas cosas que no *quieren* o no *necesitan*” (2015:38, énfasis en el original). En este ejemplo se ve la influencia del croata en la adquisición del español, ya que en vez de decir “la gente *compra* muchas cosas que no *quiere* ni *necesita*”, los estudiantes optaron por el plural. La razón por la que hicieron esto es que en el croata el sustantivo *ljudi* (la gente) rige el uso del plural.

En segundo lugar, la transferencia hacia atrás, o la influencia de la lengua extranjera en la lengua materna sucede en los estadios avanzados de la adquisición de la lengua extranjera, y suele aparecer frecuentemente en el contexto natural de la adquisición en el que el estudiante adquiere la lengua extranjera de la misma manera en la que ha adquirido la lengua materna (Medved Krajinović, 2010). En la literatura sobre la adquisición de lenguas extranjeras raramente se estudia la lengua materna y las posibles influencias de lenguas

extranjerías en la L1, así que los ejemplos para este tipo de transferencia son escasos. Aun así, Alfaifi (2015) estudió la influencia del inglés como L2 en los aspectos sintácticos y semánticos del árabe como L1 en 33 bilingües de origen árabe que vivían en los E.E.U.U. Los participantes de la investigación tenían que escribir un cuento basado en lo que había sucedido en la película muda que habían visto como parte de la investigación. Un ejemplo de los textos escritos producidos por los participantes es “ya-ḥmilu ṭadawati-hii min ṣalaa al-ṭrard^f” (traducción al inglés “He was picking his tools from the floor”, o en español “Estaba recogiendo sus herramientas del suelo.”, énfasis en el original, 2015:76). En el árabe *el suelo*, al-ṭrard^f, se considera como un área, mientras que en el inglés *el suelo* se ve como una superficie o una línea. La frase del ejemplo no se considera correcta en el árabe, puesto que sería suficiente decir “ya-ḥmilu ṭadawati-hii min al-ṭrard^f”: la preposición *ṣalaa* significa *encima de*, y es superflua en esta frase, porque la preposición *min* significa *de (from)*. Usando la preposición *ṣalaa*, los participantes añadieron a la frase el sentido inglés del suelo como una superficie, lo que parece erróneo en el árabe.

En tercer lugar, la transferencia lateral es la transferencia de las estructuras de la L2 a la L3 o al revés. Puesto que este tipo de la transferencia se puede encontrar en un contexto plurilingüe, en su obra sobre la influencia de la L3 alemán en la L2 inglés, los autores Cheung, Matthews y Tsang (2011:55) mencionan el uso erróneo del inglés pretérito perfecto en la oración “I have written a letter yesterday.” (en español: “Ayer he escrito una carta.”). La forma correcta sería “I wrote a letter yesterday.” (“Ayer escribí una carta.”), y los autores aclaran que en el error se puede ver la influencia del alemán como L3, puesto que la traducción de esta oración en el alemán sería “Gestern habe ich einen Brief geschrieben”, de lo que se puede ver que en el alemán se usa el pretérito perfecto (*habe + geschrieben*) con el adverbio *gestern (ayer)*, mientras que en el inglés eso no es el caso. Aquí es interesante notar las similitudes entre el inglés y el español, puesto que en ambas lenguas el pretérito perfecto (= present perfect) se usa para denotar un tiempo pasado relacionado con el presente. De las traducciones de los ejemplos de oraciones del inglés al español hechas para las necesidades de este trabajo (“I have written a letter yesterday.” = “Ayer he escrito una carta.”) se puede ver que en las ambas lenguas el pretérito perfecto no se puede usar con el adverbio *ayer/yesterday*, ya que denota un pasado reciente relacionado con el presente.

En cuarto lugar, la transferencia bidireccional es un proceso en el que dos lenguas que el hablante conoce simultáneamente funcionan como la lengua fuente y la lengua recipiente

de las estructuras que se transfieren (Jarvis y Pavlenko, 2008:22). Desgraciadamente, en la literatura no se ha podido encontrar un buen ejemplo para este tipo de transferencia. Aun así, para aclarar de qué tipo de transferencia se trata, se puede decir bajo qué circunstancias puede ocurrir este tipo de transferencia, según Muñoz Carrasco (2015:87):

En aquellos países donde hay dos lenguas presentes, una de las cuales es la dominante, como el sueco y el finlandés en Finlandia.... La L2 influye en la L1 en aquellos países donde la L2 sirve de lengua franca, como el inglés en Nigeria o el francés en Senegal.... Los inmigrantes que estudian la L2 de la comunidad del país de llegada y residencia.

Para concluir la parte sobre la transferencia bidireccional, se puede decir que en este tipo de transferencia la L1 influye en la L2, y al mismo tiempo la L2 influye en la L1.

A continuación, cuando se habla sobre las categorías de la transferencia, se debe decir que se entiende bajo *la transferencia basada en el resultado*. Como se puede ver de la división de este tipo de la transferencia en la transferencia positiva y negativa, el resultado de la transferencia pueden ser algunas estructuras en la lengua objeto que pueden ser gramáticamente correctas (en el caso de la transferencia positiva) o incorrectas (en el caso de la transferencia negativa). Si el producto o el resultado de la transferencia es un error, se debe hablar sobre la transferencia negativa. Por otro lado, si el resultado de la transferencia es una estructura correcta en la lengua objeto, se debe hablar sobre la transferencia positiva. A continuación, se va a analizar cada tipo de la transferencia basada en el resultado.

La transferencia positiva sucede cuando la transferencia de los conocimientos de una lengua se traslada con éxito a la lengua objeto. El producto de esta transferencia es una estructura correcta en la lengua objeto. Como lo comenta Odlin (1989:36), las similitudes entre el vocabulario de la L1 y el vocabulario de la lengua objeto significan que se reduce el tiempo que se necesita para adquirir el vocabulario y desarrollar una buena comprensión lectora. Las similitudes entre los sistemas de la escritura de la L1 y la lengua objeto facilitan el hecho de escribir en la lengua objeto. A continuación, como dice Odlin (Ibídem), las similitudes entre los sistemas sintácticos de la L1 y la lengua objeto le facilitan al estudiante la adquisición de la sintaxis: los estudiantes que estudian una lengua sintácticamente similar a su lengua materna tienden a tener menos dificultades a la hora de adquirir los artículos, el orden de las palabras, o las oraciones de relativo. La transferencia positiva es un fenómeno muy complejo y difícil de identificar. Por esta razón, la mayoría de las investigaciones en el campo de la adquisición de lenguas extranjeras no se encarga con analizar este tipo de transferencia.

Por otro lado, *la transferencia negativa* o la *interferencia* es fácil de identificar, ya que incluye las divergencias de las normas de la lengua objeto (Odlin, 1989:36). Dado que es fácil de identificar, la transferencia negativa es el objeto de muchas investigaciones en el campo de la adquisición de las lenguas extranjeras. Los científicos que escriben sobre la transferencia negativa tienden a igualar este fenómeno a los errores de la producción en la lengua objeto. Odlin (1989: 37) divide esos errores en tres categorías: 1) sustituciones, 2) calcos, 3) alteraciones de estructuras. Según Odlin (Ibídem), las sustituciones consisten en usar las formas de otras lenguas en la lengua objeto. Por ejemplo, Ringbom (1986, citado en Odlin, 1989:37, énfasis en el original) nota el uso siguiente de la palabra sueca *bort* (*fuera*) en una oración en inglés escrita por el hablante nativo de sueco: “*Now I live home with my parents. But sometimes I must go bort.*” Por otro lado, los calcos son errores que reflejan muy detalladamente una estructura de la lengua fuente. Por ejemplo, Fantini (1985, citado en Odlin, 1989:37) nota la oración siguiente hablada por un niño bilingüe español-inglés: “Vamos rápido a poner el fuego afuera.” El niño tradujo literalmente la frase inglesa *put the fire out*, que normalmente se traduce en el español como *extinguir el fuego*. Por otra parte, las alteraciones de estructuras pueden suceder en forma de las hipercorrecciones, lo que son reacciones exageradas a algunas influencias de la lengua fuente. Por ejemplo, los estudiantes árabes del inglés tienden a sustituir la letra *b* con la letra *p* (como en *blaying*, lo que debería ser *playing*), mientras tanto, porque están conscientes de la posibilidad de hacer este tipo de error, intentan evitarlo usando la letra *p* de una manera inapropiada (como en *hapit*, lo que debería ser *habit*) (Odlin, 1989:38). Como lo nota Odlin (1989: 36-38), además de los errores de producción, la transferencia negativa se puede manifestar en tres otras maneras: *la producción insuficiente*, *la sobreproducción*, y *la malinterpretación*. La *producción insuficiente* consiste en producir pocos o ningunos ejemplos de una estructura de la lengua objeto. Por ejemplo, Schachter (1974, citado en Odlin, 1989:37) habla sobre la costumbre de los estudiantes chinos y japoneses de usar pocas oraciones de relativo en el inglés, a contrario a los estudiantes cuyas lenguas maternas contienen este tipo de oraciones. Por otro lado, la *sobreproducción* consiste en producir un número elevado de oraciones en una lengua objeto. Odlin (1989:37) menciona el ejemplo de los estudiantes norteamericanos que estudian el hebreo: en el inglés norteamericano el uso de las disculpas es más frecuente que en el hebreo, y los estudiantes adquiriendo hebreo siguen las normas de su lengua materna a la hora de hacer disculpas. Por otra parte, la *malinterpretación* sucede cuando las estructuras de la lengua materna influyen en la interpretación de los mensajes en la lengua objeto, y a veces esta influencia lleva los estudiantes a inferir algo muy diferente de lo que los nativos de la

lengua objeto inferirían en su lugar (Odlin, 1989:38). Algunas malinterpretaciones pueden ocurrir cuando hay diferencias entre el orden de las palabras de la lengua fuente y la lengua objeto. Sobrepasando el nivel de las palabras, las malinterpretaciones de las costumbres de la cultura objeto pueden llevar a los malentendidos entre los estudiantes y los hablantes nativos de la lengua objeto. Por ejemplo, al llegar a Bulgaria, si uno no sabe que los búlgaros mueven su cabeza de la izquierda a la derecha para decir “sí”, y de arriba a abajo para decir “no”, uno puede entrar en algunos malentendidos con los nativos (Sachsenroeder, 2010:200).

Para concluir, existen varios tipos de transferencias que se dividen en varias categorías dependiendo de la dirección de la transferencia, el resultado de la transferencia, y el objeto de la transferencia. Dependiendo del resultado de la transferencia, este fenómeno se puede ver como positivo, si ayuda al estudiante a aprender la lengua objeto, o como negativo, si impide la adquisición y resulta en un error. Como ya se ha dicho, la transferencia negativa ha sido el objeto de muchas investigaciones por la facilidad de identificar este tipo de la influencia. A continuación, se van a elaborar las categorías de la transferencia basada en el objeto, con el énfasis en la transferencia negativa. En otras palabras, se va a hablar sobre los errores causados por la transferencia negativa que surge por las diferencias entre dos idiomas en la semántica, la fonética y la fonología, la morfología, el léxico y la sintaxis.

5.3. Los tipos de la transferencia según el objeto de la transferencia

En esta sección se va a hablar sobre los tipos de la transferencia según el objeto de la transferencia. De eso proviene que de una lengua a otra se pueden transferir la forma y el significado; la fonética y fonología, la morfología, el léxico y la sintaxis. A continuación, se van a describir las condiciones bajo que sucede cada tipo de la transferencia, y se va a ilustrar cada tipo de transferencia con ejemplos correspondientes. Aquí es importante notar que durante la investigación se va a centrar en la transferencia negativa de los elementos de la morfosintaxis. Aun así, si se encuentran algunos ejemplos de la transferencia positiva, también van a ser analizados.

Forma y significado. La *transferencia formal del léxico*, o simplemente *transferencia formal* es un término que se usa para referirse a los errores morfo-fonológicos que son el

producto de la transferencia (Jarvis y Pavlenko, 2008). La transferencia formal implica: a) *el uso de un cognado falso*, como en el ejemplo *Many offers of violence have not enough courage to speak about it*. (Ringbom, 1987, citado en Jarvis y Pavlenko, 2008:75, énfasis en el original) en el que se refleja la influencia del sueco en la palabra *offer* (*víctima*); b) *el préstamo accidental* que incluye el uso de la palabra de una lengua que no es la lengua objeto, como en el ejemplo *and then nog one* (*y entonces el otro*), en el que se ve el uso accidental de la palabra holandesa *nog* (Poullisse, 1999, citado en Jarvis y Pavlenko, 2008:75, énfasis en el original); c) *el invento de una palabra nueva* creada como combinación de dos o más palabras que no son palabras del idioma objeto, como en el ejemplo *We have the same clothers.*, en el que se introdujo la palabra *clothers*, que es una combinación de la palabra inglesa *clothes* (*la ropa*) y la palabra sueca *kläder* (*la ropa*) (Ringbom, 1987, citado en Jarvis y Pavlenko, 2008:75, énfasis en el original).

Por otra parte, según Jarvis y Pavlenko (2008), la *transferencia semántica del léxico*, o simplemente la *transferencia semántica* es evidente en: a) el uso de la palabra auténtica de la lengua objeto con el significado de la palabra de otra lengua, como en el ejemplo *He bit himself in the language*. (Ringbom, 2001, citado en Jarvis y Pavlenko, 2008:75, énfasis en el original)., en el que se ve la influencia de la palabra finesa *kieli* que significa tanto *tongue* como *language* (en el español *kieli* se traduciría como *lengua*, ya que en el español no existe una diferencia entre *tongue* y *language* como en el inglés); b) el uso del calco en la lengua objeto que refleja el significado de una palabra en otra lengua, como en el ejemplo *he remained a youngman all his life*, en el que la palabra *youngman* refleja la influencia semántica y composicional de la palabra sueca *ungkarl*, compuesta de los elementos *ung* = *joven*, y *karl* = *hombre*. La palabra *ungkarl* se usó en vez de la palabra inglesa *bachelor* (*soltero*). (Ringbom, 2001, citado en Jarvis y Pavlenko, 2008:75, énfasis en el original).

Jarvis y Pavlenko (2008:77) continúan su análisis de estos dos tipos de la transferencia afirmando que la transferencia formal es el resultado de las suposiciones del estudiante sobre las similitudes formales entre la lengua fuente y la lengua objeto. Por otra parte, la fuente de la transferencia semántica tiende a ser la L1. Eso sucede porque el estudiante relaciona los significados de la L1 con las palabras de la L2 hasta que desarrolle una proficiencia alta en la L2.

Para concluir, la transferencia formal tiende a ocurrir cuando el estudiante percibe la lengua objeto similar a la lengua fuente, mientras que la transferencia semántica de la lengua fuente a la lengua objeto sucede cuando el estudiante desarrolle un alto grado de proficiencia en la lengua fuente (Jarvis y Pavlenko, 2008:81).

Fonética y fonología. Antes de hablar sobre la transferencia de la fonética y la fonología, es necesario definir esos dos términos para evitar malentendidos en la futura discusión.

Según Rello (2007:24, énfasis en el original)

La *fonética* se encarga de la descripción acústica y fisiológica de los sonidos...La *fonología* es, por el contrario, una parte de la lingüística que se ocupa de los sonidos en cuanto cumplen una función en la lengua...Finalmente, la fonética excluye la relación con el significado, y precisa de reglas de pronunciación, en oposición a lo que incluye la fonología, centrándose en la relación sonido-significado, y determina las reglas con las que se construyen las palabras.

De la cita previa se puede concluir que la fonética estudia los sonidos de la lengua y se ocupa de las reglas de la pronunciación, mientras que la fonología se ocupa de las reglas con las que estos sonidos se combinan a la hora de constituir palabras en una lengua. De aquí proviene que la transferencia de la fonética y la fonología es la transferencia de los sonidos y las reglas de acuerdo con las que se combinan estos sonidos de la lengua fuente a la lengua objeto. A la hora de estudiar una nueva lengua, los alumnos adquieren un nuevo sistema fonológico que refleja las maneras en las que se constituyen las palabras de los diferentes sonidos que existen en esa lengua. Por consiguiente, a la hora de adquirir una nueva lengua, los alumnos estudian sobre las propiedades de los sonidos de esta lengua, y sobre las reglas de acuerdo con las que esos sonidos se combinan en palabras. A veces existen diferencias entre los sistemas fonológicos que los alumnos ya han adquirido y el sistema fonológico de la lengua objeto, lo que lleva a una transferencia negativa de los sonidos previamente adquiridos y las reglas de acuerdo con las que se combinan estos sonidos a la lengua objeto. Así se producen errores fonológicos en la lengua objeto. Por otra parte, las similitudes entre los sistemas fonológicos de la lengua fuente y de la lengua objeto llevan a la transferencia positiva. En otras palabras, si dos lenguas son fonológicamente similares, a los alumnos les va a ser relativamente fácil adquirir un sistema fonológico nuevo. A la hora de aprender la lengua objeto, los alumnos pueden depender del sistema fonológico de su lengua materna, o de los sistemas fonológicos de las lenguas previamente adquiridas. En cuanto a la influencia del sistema fonológico de la lengua materna, Guzmán Muñoz y Martínez Tapia (2013) investigaron la interferencia fonética en los estudiantes colombianos cuya lengua materna era el español y que eran estudiantes del inglés en varios niveles. Los autores comentan en la adquisición de la fonética inglesa por un aprendiente colombiano (con el español como L1) del inglés del nivel elemental (Guzmán Muñoz y Martínez Tapia, 2013:62): “En el lexema Asia, el informante relaciona la pronunciación del morfema -s con su transcripción en su lengua materna, evidenciando interferencia fonética por la influencia del sistema fonético de la lengua materna

hacia la lengua extranjera.” Por otro lado, en cuanto a la influencia del sistema fonológico de otras lenguas previamente adquiridas en la adquisición de la lengua objeto, Singh y Carroll (1979, citado en De Angelis, 2007:54) mencionan el ejemplo de un estudiante turco que estudia inglés como L2 y francés como L3. El estudiante usaba el sonido inglés /w/ en vez del sonido francés /v/. Como el turco no tiene el sonido /w/, al aprender la diferencia fonética entre el inglés /w/ y /v/, seguramente el estudiante extendió esa diferencia al francés y empezó a pronunciar el francés /v/ como el inglés /w/, sobregeneralizando la regla inglesa de la distinción entre el /w/ y el /v/.

Para concluir, dependiendo de las similitudes y las diferencias entre la lengua materna (u otras lenguas extranjeras previamente adquiridas) y la lengua objeto, se produce respectivamente la transferencia positiva o la transferencia negativa de la fonética y la fonología.

Morfología. En la literatura sobre la influencia interlingüística existe un alto grado de escepticismo sobre la transferencia de los morfemas ligados (De Angelis, 2007:54). Los morfemas ligados son los prefijos, los sufijos, u otras formas que llevan el significado pero que son incapaces de ser palabras independientes (Odlin, 1989:82). No obstante, en recientes investigaciones existen ejemplos de la transferencia morfológica, así que se puede decir que este parte de la lengua no es tan impermeable a la transferencia como tradicionalmente se creía. (De Angelis, 2007:54). Un ejemplo de la transferencia morfológica sería la frase *too manys cars*, hablada por un niño bilingüe inglés-español, en la que se ve la transferencia de la regla en el español de acuerdo con la que los adjetivos deben coincidir en el número con el sustantivo que modifican. (Odlin, 1989:82). En el caso de las lenguas morfológicamente similares, es posible que ocurra este tipo de transferencia. Odlin (1989:83) ofrece el ejemplo de la palabra *nubladelí* (= bastante nublado) del español de Uruguay, en la que se ve la influencia del italiano, puesto que esa palabra es la combinación de la palabra española *nublado* y el sufijo italiano *-eli*. A este tipo de palabras se las llama *combinaciones (blends)*, y son los productos de la mezcla del material lingüístico de diferentes lenguas. Por consiguiente, la transferencia morfológica interlingüística se refiere a la producción de formas interlingüísticas en las que morfemas libres o ligados de la lengua objeto se mezclan con otros morfemas libres o ligados de la lengua fuente en un intento de formar palabras de la lengua objeto. (De Angelis y Selinker, 2001:43). Un ejemplo de la combinación de morfemas como producto de la transferencia morfológica lo ofrece Sánchez (2014: 253, mi propio énfasis): *I was much pigger after the walking out*. En este ejemplo, la palabra *pigger* es una combinación

de la palabra sueca *pigg* (= refrescado) y el sufijo inglés *-er* que sirve para construir el comparativo.

Para concluir, aunque tradicionalmente se creía que la morfología era impermeable a la transferencia, hoy en día existen investigaciones en las que hay ejemplos de la transferencia morfológica, especialmente entre dos lenguas morfológicamente similares.

Léxico. En la literatura sobre la influencia interlingüística, la transferencia del léxico es un fenómeno muy frecuente, ya que este tipo de transferencia es bastante fácil de identificar (De Angelis, 2007:41). La transferencia léxica es el uso de una palabra que no pertenece a la lengua objeto a la hora de producir textos en la lengua objeto (De Angelis y Selinker, 2001:49). Dietrich (2015:24) divide los tipos de la transferencia léxica en cuatro categorías: *el préstamo lingüístico*, *la invención léxica*, *el emparejamiento de lexemas* y *el calco literal*. A continuación, se va a definir cada categoría y se van a ofrecer ejemplos correspondientes. *El préstamo lingüístico* es “una palabra que se ha transferido en su forma completa de una lengua previa a la lengua meta sin ningún tipo de adaptación.” (Dietrich, 2015:24). Un ejemplo es la palabra *japanisch* en la oración “The dog is one *japanisch* dog.” (Dietrich, 2015:25), que es la palabra alemán en una oración en inglés. *La invención léxica* es una palabra morfo-fonológicamente adaptada a la lengua objeto, pero nunca usada por los hablantes nativos (De Angelis, 2007:39). Este tipo de palabras suele ser producto de la mezcla de morfemas, resultando en una palabra que no existe tanto en la lengua objeto, como tampoco en la lengua fuente. Un ejemplo de la invención léxica es la palabra *calefazione*, que no existe ni en el español ni en el italiano, pero que es una mezcla de la palabra española *calefacción* y el sufijo italiano *-zione*. (Dietrich, 2015:25). Según Dietrich (2015:25, énfasis en el original), “El *emparejamiento de lexemas* describe el caso en el que se emplea una palabra de la L2 que existe en la L3 pero que tiene otro significado en las dos lenguas (Bouvy, 2000). Por lo tanto, el significado que tiene la palabra en la L2 se empareja con la palabra que es (casi) igual en su forma en la L3.” Un ejemplo del emparejamiento de lexemas es el uso de la palabra inglesa *loan* (= préstamo) para decir *salario* en inglés, lo que proviene de la palabra holandesa *loon*, que significa *salario*. De este ejemplo se puede ver que en el emparejamiento de lexemas se emparejan un lexema de la lengua objeto con otro lexema de la lengua fuente a base del significado. A continuación, el *calco literal* “describe casos de IIL donde se transfiere por ejemplo la estructura de la L1 o de la L2 a la L3 o cuando se hacen traducciones literales de palabras compuestas, modismos y colocaciones de las lenguas previas a la L3.” (Dietrich, 2015:25) Un ejemplo del calco literal es la oración “Her *outlook* is good.”

(Dietrich, 2015:26, énfasis en el original), en la que el hablante nativo del sueco tradujo literalmente la palabra sueca *utseende* como *outlook*, a pesar de que la traducción correcta de *utseende* sería *appearance* (= aspecto físico).

Cuando se habla sobre la transferencia del léxico, se deben describir también las categorías como *palabras con contenido* (*content words*; Bugueño Miranda, 2011:16) vs. *palabras de función* (*function words*; Ibídem). En cuanto a la distinción entre las palabras con contenido y las palabras de función, Bugueño Miranda (2011:13) distingue entre “palabras con contenido, y que se caracterizan por poseer un significado descriptivo (los sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios), y todos los demás tipos de palabras, que poseen un significado exclusivo o prioritariamente expresivo, deíctico o gramático funcional.” En cuanto a la transferencia de las palabras con contenido y las palabras de función, Cenoz (2001:24) investiga la influencia interlingüística en el aprendizaje del inglés de los estudiantes bilingües español-vascos, y llega a la conclusión que las palabras de contenido se transfieren más que las palabras de función del vasco al inglés. Más adelante, De Angelis y Selinker (2001:47) informan sobre el acuerdo entre los científicos que en la adquisición de la L3 ciertas palabras de función, como las preposiciones, los artículos y las conjunciones, se transfieren no de la L1, sino de la L2.

Para concluir, ya que la transferencia léxica es un fenómeno frecuente y fácil de identificar, uno debe poseer algunos conocimientos sobre diferentes categorías de palabras que se pueden transferir de una lengua a otra.

Sintaxis. Como es el caso con la morfología, los ejemplos de la transferencia de la sintaxis son escasos, pero existentes. Los casos de la transferencia negativa en el ámbito de la sintaxis son más frecuentes en los siguientes elementos: *la estructura predicado-argumento*, *el orden de las palabras*, y *las oraciones de relativo*. *La estructura predicado-argumento* se define como el número de argumentos que requiere el verbo, y los roles temáticos que el verbo asigna a cada argumento. Puesto que tienen un conocimiento incompleto de la lengua objeto, los estudiantes pueden seleccionar el verbo correcto en la lengua objeto, pero juntarlo a argumentos incorrectos (Wei, 2003:66). Un ejemplo de esto es: “My brother also *graduated* New York University. Last year he *graduated* that university.” (Íbidem, énfasis en el original). El ejemplo lo mencionó un estudiante del inglés como L3 que tenía japonés como L2. Puesto que no conocía el hecho de que el verbo inglés *graduate* (= licenciarse) rige el uso de la preposición *from* (= de), el estudiante usó sus conocimientos de la estructura predicado-argumento del japonés, en el que el verbo no requiere una preposición. Por otro lado, en

cuanto al *orden de las palabras*, un ejemplo para eso sería el español de los hablantes del español en Ecuador y Perú. Los indios de los Andes hablan tanto el español como el quechua. El español es un SVO lengua (*sujeto-verbo-objeto*), y el quechua es un SOV lengua (*sujeto-objeto-verbo*). Hay muchas investigaciones sobre los niños y adultos bilingües que indican que el orden de las palabras en el quechua afecta el orden de las palabras del español andino (Odlin, 1989:93). Por último, cuando se habla de las *oraciones de relativo*, es curioso mencionar que, aunque los errores causados por la transferencia de los elementos de las oraciones de relativo son relativamente pocos, algunos estudiantes que no están seguros de su conocimiento de ese tipo de oraciones usan la estrategia de la evitación, quiere decir que producen un número insuficiente de las oraciones de relativo en la lengua objeto. Ruhstaller y Berguillos (2004:15) comentan en el descubrimiento de Schachter (1974), quien investigó el inglés de los estudiantes chinos y japoneses, y descubrió que a la hora de hablar inglés, los alumnos producían menos oraciones de relativo que los alumnos cuya L1 era sintácticamente similar al inglés.

Para concluir, aunque los ejemplos de la transferencia de la sintaxis son relativamente pocos, hay que tener en cuenta los ejemplos de la producción insuficiente o la sobreproducción de algunas estructuras en la lengua objeto de los alumnos, ya que esos fenómenos también son resultados de la influencia interlingüística.

5.4. La transferibilidad y los factores que afectan la adquisición de lenguas extranjeras

Para describir detalladamente el proceso de la transferencia, además de especificar el objeto de la transferencia, es necesario también explicar las condiciones en las que se produce la transferencia. El contexto en el que se produce la transferencia es un factor decisivo a la hora de describir el proceso de la transferencia. La *transferibilidad* (ing. *transferability*), o la probabilidad que una estructura sea transferida de una lengua a otra (Medved Krajnović, 2010:108), depende de los factores individuales que afectan la adquisición de lenguas extranjeras, como la edad, la psicotipología, la proficiencia, o el efecto de la L2. También se considera que la cantidad y el tipo de la transferencia dependen también de la ansiedad del alumno o el talento para las lenguas que el alumno posee. Todo eso implica que la influencia interlingüística es un proceso cognitivo e individual complejo, y no solamente un proceso mecánico de la transferencia de los hábitos lingüísticos (Medved Krajnović, 2010:109). En

este capítulo se va a hablar sobre algunos de los factores que forman el contexto de la transferencia, concretamente sobre la *psicotipología*, *el efecto de la L2*, y la *proficiencia*.

Psicotipología. Como ya se ha definido en el capítulo III, la psicotipología es la percepción que tiene un individuo sobre la distancia lingüística entre dos idiomas. Esa distancia lingüística percibida difiere de la distancia lingüística objetiva, que se refiere a “las similitudes y diferencias que un lingüista puede medir objetivamente entre lenguas y familias lingüísticas” (Fessi, 2014:10). En la literatura sobre la transferencia, se cree que la distancia percibida, o la psicotipología es un factor más importante que la distancia lingüística objetiva (Cenoz, 2001:16). Cenoz (2001) publicó un estudio sobre la influencia del español y el vasco en la adquisición del inglés en los estudiantes de las escuelas primaria y secundaria que eran bilingües en el español y el vasco. El estudio reveló que en la adquisición del inglés los estudiantes dependían más en el español que en el vasco. La autora atribuyó eso a el hecho que el español y el inglés son lenguas indoeuropeas, y el vasco no lo es. Debido a esto, aunque el español es una lengua romance y el inglés una lengua germánica, el estudio demostró que los estudiantes percibían el español y el inglés más cercanos uno a otro que al vasco (2001:16). El estudio mostró también que la edad de los estudiantes estaba relacionada con la distancia lingüística percibida: los estudiantes de secundaria poseían una conciencia metalingüística más desarrollada que los estudiantes de primaria, quiere decir que los estudiantes de secundaria eran más conscientes de la distancia lingüística entre el inglés y el vasco, y por eso usaban más el español que el vasco a la hora de estudiar inglés (2001:16,17). Otro estudio sobre la distancia lingüística y la psicotipología fue publicada por Gibson, Hufteisen y Libben en 2001. Los autores investigaron la producción de los verbos con preposiciones en alemán como L2 y L3 en los alumnos adultos de la universidad. Lo que los autores querían descubrir fue si un L1 o L2 similar al alemán ayudaba o interfería en la producción de los verbos con preposiciones alemanes. Los informantes eran de diferentes nacionalidades y con diferentes L1, como, por ejemplo, inglés, francés, español, ruso, turco, u otros. Los autores descubrieron que no hay diferencia entre los informantes cuyas lenguas (L1 o L2) eran similares al alemán y las cuyas lenguas eran diferentes del alemán. A la hora de investigar la influencia de lenguas similares al alemán como, por ejemplo, inglés, los autores descubrieron que la distancia lingüística, tanto objetiva como percibida, no jugaba un rol decisivo en la producción de los verbos con preposiciones en alemán. Los autores explicaron eso diciendo que era posible que los alumnos evitaran los verbos similares a los ingleses a propósito para no cometer errores. (2001:146).

Para concluir, la psicotipología es un factor importante que afecta la adquisición de lenguas extranjeras, puesto que es un reflejo del pensamiento de los alumnos sobre la lengua que adquieren y del grado de su conciencia metalingüística.

El efecto de la L2. Como ya se ha definido en el capítulo III, el efecto de la L2 es la opinión de los alumnos que una lengua extranjera, L2, y no la L1, puede servir como punto de referencia a la hora de adquirir otra lengua extranjera. Lo que pasa aquí es que al adquirir una lengua extranjera, los estudiantes le asignan el estatus de la lengua extranjera, así que a la hora de adquirir una nueva lengua extranjera (que también recibe el estatus de la lengua extranjera), los estudiantes se refieren a la lengua previamente adquirida, ya que previamente le han pegado la etiqueta de lo ‘extranjero’. Brevemente, a la hora de estudiar una lengua extranjera, los estudiantes marcan la lengua como extranjera, y toman como punto de referencia otras lenguas extranjeras, ya que a los alumnos esas dos lenguas, la que han adquirido previamente y la que adquieren ahora, ambas pertenecen a la categoría de las lenguas ‘extranjeras’. Ciertos estudios han confirmado que porque existe el efecto de la L2, las lenguas extranjeras previamente adquiridas pueden ser las lenguas fuentes de la influencia interlingüística (Cenoz, 2001:9). De Angelis (2005:12) relaciona el efecto de la L2 con la psicotipología y dice que en la presencia de dos sistemas lingüísticos similares en forma, los plurilingües favorecen el uso de las palabras no nativas y evitan el uso de las palabras de su L1, ya que perciben que dos lenguas extranjeras son más cercanas una a otra que a su lengua nativa. En el famoso estudio longitudinal de Sarah Williams, un alumno de sueco como L3 (con L1 inglés, y L2 alemán, francés e italiano), Williams y Hammarberg (1998:323) explican la influencia interlingüística de una lengua extranjera a otra diciendo que esa influencia se produjo por el deseo del estudiante de suprimir la L1 por la creencia que L1 no es ‘extranjera’, y por la idea de que usar una lengua extranjera sería una estrategia mejor al aprender otra lengua extranjera.

Para concluir, cabe decir que el efecto de la L2, como la psicotipología, se produce por la percepción que los alumnos tienen de las lenguas que están adquiriendo. Por la similitud entre esos dos factores, y por su relación con la conciencia metalingüística, la psicotipología y el efecto de la L2 se deben tener en cuenta a la hora de describir la transferencia.

Proficiencia. Según Carrasquillo (1994:65), la *proficiencia* (del ingl. *proficiency*) se define como el conocimiento general que un alumno tiene de la lengua objeto. Eso incluye tanto la competencia lingüística como también la competencia sociolingüística, lo que quiere

decir que el alumno debe conocer tanto el sistema lingüístico de un idioma, como también las condiciones de su uso. En la literatura sobre la adquisición de lenguas extranjeras, el nivel de proficiencia se ha relacionado con la influencia interlingüística a la hora de adquirir la lengua objeto de esa manera: los estudiantes con un nivel bajo de la lengua objeto transfieren más de su lengua nativa que los estudiantes con un alto nivel de la lengua objeto. A la hora de adquirir la L3, uno debe considerar tanto la proficiencia en el idioma nativo de los estudiantes, como también la proficiencia en la L2 (Cenoz, 2001:9). Como dice Ringbom (2001:62), la influencia de la L2 en la adquisición de la L3 es más frecuente en los estadios iniciales de la L3, pero disminuye con el progreso del estudiante en la L3. Ringbom (2001:59) también menciona que el alcance de la exposición a la L2 y el nivel de la proficiencia en la L2 influyen en la producción del alumno en la L3, quiere decir que un grado alto de la proficiencia en la L2 significa más transferencia negativa de la L2 a la lengua objeto. Aquí se debe mencionar la transferencia positiva, que ocurre frecuentemente en los estadios altos de proficiencia en la lengua objeto. (De Angelis, 2007:33).

Para concluir, a la hora de examinar la cantidad y el tipo de influencia interlingüística, uno debe contar tanto con la proficiencia del alumno en la lengua objeto, como con el grado de la proficiencia en todas las lenguas que el alumno ha adquirido previamente.

6. El estatus del inglés y español en Croacia

Antes de empezar con la parte investigadora de esta tesina, es necesario comentar el rol que juegan el inglés y el español en el sistema escolar y la sociedad croata.

Ambas lenguas tienen el estatus de lenguas extranjeras en la sociedad croata. Desde 2003 los estudiantes croatas estudian lenguas extranjeras desde el primer grado de la escuela primaria. Los estudiantes estudian una lengua como obligatoria y la segunda lengua como optativa (NCVVO, 2012:6). La mayoría de los estudiantes estudian inglés como primera lengua, y alemán como segunda lengua (NCVVO, 2012:9). Según los datos del Instituto Nacional de Estadística (Državni zavod za statistiku) del año escolar 2010/2011, un 69,9 % de los estudiantes de la escuela primaria estudian inglés, mientras que solamente un 0,03 % estudia español. (NCVVO, 2012:9). Estos datos implican que el inglés sigue siendo la lengua más popular de todas las lenguas extranjeras, mientras que el español no goza de tanta popularidad entre los estudiantes de la escuela primaria. Cabe decir aquí que estos datos también reflejan el estatus del inglés y el español en la sociedad croata: el inglés es el idioma más hablado por los croatas, mientras que el español sigue siendo poco hablado. (NCVVO, 2012:9).

En las últimas décadas, el inglés se ha convertido en la *lingua franca* no solamente en Croacia, sino en el mundo. Hoy el inglés es la lengua más hablada del mundo, lo que se puede ver en los medios de comunicación: si se ve la televisión o escucha la radio y se hace caso a las entrevistas con actores o futbolistas populares, se va a ver que todos ellos no hablan en sus lenguas nativas sino en inglés, porque saben que así todo el mundo los va a entender. Sin embargo, en el contexto croata el inglés no ha sido siempre tan popular. El inglés se empezó a estudiar en la Universidad de Zagreb en 1898 (Vilke, 2007:10). Después de la Segunda Guerra Mundial se introdujo en las escuelas croatas como lengua optativa. (Vilke, 2007:1). En los años cincuenta se introdujo el estructuralismo americano como el método alternativo de la enseñanza de lenguas extranjeras, y se abrieron las primeras escuelas de idiomas, como por ejemplo, el centro de lenguas extranjeras en la calle Vodnikova, en Zagreb. En los años setenta y ochenta la popularidad del inglés va aumentando, y se van abriendo los estudios de la filología inglesa en muchas universidades de Croacia (Vilke, 2007:12). En los años noventa se conducen varias investigaciones sobre el aprendizaje de lenguas en la edad temprana, y por consiguiente, se introducen las lenguas extranjeras (inglés, alemán y francés) en las escuelas primarias de Zagreb en el año escolar 1991/1992 (Petrović, 2004:28). Hoy en día el inglés se estudia en casi todas las escuelas primarias y secundarias, y en las universidades de Zagreb,

Osijek, Rijeka, Zadar y Split. Por la popularidad que goza el inglés, no extraña oír préstamos del inglés en el habla de la juventud croata. En el habla de ese grupo demográfico se ve la mayor influencia del inglés en el croata.

Por otro lado, el español no aparece ser tan popular que el inglés. El español se estudia en algunas escuelas primarias como clase optativa, y en un total de 15 institutos de enseñanza secundaria. En algunas escuelas secundarias se enseña “durante los dos últimos años de estudios y en otros, durante los cuatro años que dura la enseñanza secundaria”. (Elías Gutiérrez, datos de 2004-2005: 295). En cuanto al ámbito universitario, el español se enseña en la Universidad de Zagreb, Facultad de Filosofía y Letras, y en la Universidad de Zadar, Facultad de Filosofía y Letras (del año académico 2007/2008). Aun así, va aumentando el interés por la lengua española y la cultura española y latinoamericana, lo que se ve en el número de las obras escritas en el español que son traducidas al croata. Además de eso, otra muestra del interés por la cultura española y latinoamericana es el número creciente de asociaciones como “la Asociación Croata de Profesores de Español (ACPE), creada en 2001; la Asociación de Amistad España-Croacia, fundada así mismo en 2001 y que tiene como fin la promoción de la cultura española; la Asociación Cultural Croato-Argentina; la Asociación Croata para América Latina (HOLA) y el Centro Latinoamericano e Ibérico-Croata.” (Elías Gutiérrez, 296). También se debe mencionar aquí que va aumentando el número de los estudiantes del español en las escuelas de idiomas en toda la Croacia (Elías Gutiérrez, 296).

Para concluir, debido a la popularidad del inglés como lengua de la comunicación global, sería interesante examinar su influencia tanto en el croata, como también en otras lenguas que se aprenden en Croacia. Si el inglés influye en el croata, especialmente en el habla de los jóvenes croatas, sería intrigante describir su influencia en el español como una lengua que se aprende en institutos y escuelas de idiomas croatas.

7. Estudio

En las siguientes secciones de este trabajo se describirán con más detalle el método y los resultados del estudio en el que se basa este trabajo. Este estudio es un estudio transversal, lo que significa que en ello los datos se recogieron de los usuarios de la lengua individuales en un solo momento temporal sin la intención de seguir como la influencia interlingüística cambia en relación con los cambios en el conocimiento de las lenguas de los usuarios a medida que pasa el tiempo (Jarvis y Pavlenko, 2008:32). Por consiguiente, cabe decir también que este estudio es una combinación del estudio cualitativo, puesto que se basa en la descripción de los ejemplos de la influencia interlingüística; y el estudio cuantitativo, puesto que en el estudio se exponen números de las ocurrencias de la influencia interlingüística.

7.1. Objetivos e hipótesis de investigación

Los objetivos de este estudio son:

- 1) obtener datos sobre la influencia interlingüística en alumnos adultos del inglés y el español. Se supone que con el cuestionario se recogerán suficientes datos para poder hacer conclusiones sobre la influencia interlingüística en alumnos adultos del inglés y el español. A la base de estos datos se espera pintar un perfil detallado de los usuarios adultos de las dos lenguas e ilustrar sus experiencias con la influencia interlingüística con la pareja lingüística inglés – español.
- 2) averiguar si el conocimiento del inglés como L2 influye en la adquisición del español como L3. Se espera que el conocimiento del inglés como L2 afecte en la adquisición del español como L3.
- 3) averiguar si la influencia interlingüística del inglés como L2 en la adquisición del español como L3 se manifiesta en la transferencia positiva o en la transferencia negativa. Se supone que la influencia interlingüística del inglés como L2 se manifestará en forma de la transferencia negativa de las estructuras del inglés a la hora de producir textos en el español.
- 4) averiguar en qué estructuras más se nota la influencia interlingüística a la hora de la producción escrita. Se espera que esa influencia interlingüística ocurra en la producción de las estructuras léxicas.

- 5) averiguar si existen correlaciones entre los grados de conocimiento del inglés y el español y los grados de la influencia interlingüística en las dos lenguas. Se supone que entre el grado del conocimiento del inglés y el grado de la influencia interlingüística existirá una correlación positiva, mientras que entre el grado de conocimiento del español y el grado de la influencia interlingüística existirá una correlación negativa.

7.2. Participantes

El estudio se llevó a cabo en los meses de abril y mayo de 2017 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Zagreb. En el estudio participaron 18 estudiantes del primer y del segundo ciclo del programa de grado en inglés y español. Se encontraron los estudiantes de esas dos lenguas como programas del grado en la Facultad, puesto que uno de los objetivos de este trabajo fue obtener datos sobre la influencia interlingüística en alumnos adultos de esas dos lenguas. Además de ser alumnos adultos de inglés y español, los participantes de este estudio eran futuros profesionales en el ámbito de lenguas extranjeras: futuros lingüistas, profesores de lenguas y traductores. Por consiguiente, eso significa que sus resultados en este estudio van a reflejar tanto su conocimiento de las ambas lenguas, como también sus conocimientos sobre la lingüística y las características especiales de esas dos lenguas, lo que los hace usuarios avanzados de las dos lenguas. En el estudio participaron 17 estudiantes femeninos y un estudiante masculino. La edad de los participantes fue entre 19 y 34 años, la edad media siendo 22 años. Fueron los estudiantes de todos los años del programa del grado inglés – español, entre ellos: 2 estudiantes del primer año, 3 estudiantes del segundo año, 5 estudiantes del tercer año, 3 estudiantes del cuarto año, 3 estudiantes del quinto año, y 2 estudiantes del sexto año. La nacionalidad de todos los participantes fue croata. La lengua materna de todos los participantes fue croata, la L2 inglés, y la L3 español. De otras lenguas los participantes hablaban el alemán, el francés y el italiano.

7.3. Instrumentos y procedimiento

A la hora de llevar a cabo este estudio, a los participantes se les dio un cuestionario que consistía en tres partes: el cuestionario sociolingüístico, el cuestionario sobre la influencia interlingüística, y la tarea de describir un cómic.

El cuestionario sociolingüístico consistía en dos partes: *Las preguntas relacionadas con el inglés (Pitanja vezana uz engleski jezik)* y *Las preguntas relacionadas con el español (Pitanja vezana uz španjolski jezik)*. Los participantes tenían que responder a las preguntas sobre la edad en la que empezaron a estudiar las dos lenguas, los años que llevaban estudiándolas, la exposición a las lenguas a lo largo de su vida, su experiencia con el uso de las lenguas en el contexto diario, y su estimado nivel del conocimiento de las dos lenguas. El cuestionario contenía 18 preguntas, 9 para el inglés y 9 para el español. Se había elegido este tipo de cuestionario porque se quería recoger los datos sobre los factores que podían influir en la ocurrencia y el tipo de la transferencia que se iba a manifestar en la producción escrita a la hora de escribir la tarea. El método fue elegido porque los datos sobre esos factores eran importantes para pintar el perfil de los participantes y para poder encontrar correlaciones entre los factores y la ocurrencia de la transferencia. Por consiguiente, el cuestionario sociolingüístico es el método más económico para obtener este tipo de los datos.

El cuestionario sobre la influencia interlingüística, titulado *Las preguntas relacionadas con las ambas lenguas (Pitanja vezana uz oba jezika)*, contenía 7 preguntas sobre las percibidas similitudes y diferencias entre el inglés y el español, sobre si el conocimiento del inglés les ayudaba a la hora de estudiar español, y sobre los percibidos ejemplos de la influencia interlingüística en el uso del español en la producción oral y escrita en español. Cabe decir aquí que en las preguntas sobre la transferencia, no se mencionó explícitamente el término *transferencia* o *influencia interlingüística*, sino que se plantearon preguntas sobre el uso de las estructuras inglesas en la producción oral y escrita en el español. De aquí proviene también la decisión de no poner ni *transferencia* ni *influencia interlingüística* en el título de este apartado del cuestionario. Se optó por *Las preguntas relacionadas con las ambas lenguas* porque se quería que este apartado del cuestionario fuera visto por los participantes como una continuación de los dos apartados previos relacionadas con el inglés y el español como lenguas separadas una de otra. Además, de esa manera se evitó la posible confusión de los participantes a encontrar un término tan complejo en el

cuestionario. A continuación, se creó este tipo del cuestionario porque se quería recoger datos sobre las experiencias de los participantes con la transferencia entre el inglés y el español en su uso de las dos lenguas, para después comparar los resultados de la tarea de describir el cómic con los resultados de este cuestionario. Este tipo de cuestionario se empleó para investigar económica- y eficazmente los puntos de vista de los participantes sobre la transferencia del inglés al español.

La tarea de describir un cómic o una tira de viñetas fue la última parte del cuestionario. El cómic usado en este estudio se llama “The Dog Story”, y contiene seis dibujos sin palabras, y el argumento del cómic se desarrolla así: hay dos protagonistas, una chica y un chico, que se están preparando para un picnic; su madre les está preparando la comida; y su perro que les come la comida antes que lleguen al picnic (Sánchez y Jarvis, 2008:330). A base de los dibujos, los participantes tenían que contar la historia sobre los chicos en español. Tenían que escribir el mínimo de 150 palabras. Ese método fue elegido porque las tareas narrativas “son recomendables como forma de elicitación porque proporcionan información acerca de cómo los aprendices construyen narrativas no nativas a diferentes niveles (al nivel sintáctico, morfológico, fonológico y léxico)” (Dietrich, 2015:21). Además, contar la historia a base de los dibujos es una tarea creativa y libre, en la que los participantes pueden expresar lo que ven con sus propias palabras. Además, ya que los dibujos de esta viñeta son bastante simples, se podían dar a todos los participantes, independientemente de su nivel del español. A la hora de crear el cuestionario se había tomado en consideración también la traducción del croata al español como el método de investigación, pero finalmente se optó por la tarea narrativa, ya que en ella los participantes de todos los niveles del español (a diferencia de, por ejemplo, crear textos para la traducción para cada nivel) pueden usar el vocabulario que poseen y expresarse libremente. Se optó por la producción escrita, y no la oral, ya que eso facilitó mucho la recogida de los datos de los participantes. Se debe decir aquí que la decisión de examinar el uso del español usando la tarea de la producción escrita fue basada en el hecho que es más fácil examinar ese tipo de destreza que la producción oral, que requeriría una entrevista con cada participante a base individual y la grabación y el análisis de su descripción de los dibujos. Con la elección de la tarea de la producción escrita se aceleró el proceso del análisis de las tareas escritas por los participantes, pues no se tenía que entrevistar a cada participante individualmente. Por consiguiente, la tarea de la producción escrita es un método más simple de recoger los datos que se necesitan para el estudio. Aun así, aunque este método es más conveniente tanto para

la investigadora como para los participantes, a los que se quita el estrés de tener que producir textos oralmente en el momento dado, hay que reconocer también que el método de la producción escrita es el método menos directo que la producción oral, porque en la producción escrita los participantes tienen más tiempo para construir la narrativa y para corregir sus posibles errores que en la producción oral, donde reproducen la narrativa sin supervisar la producción. El hecho que se decidió a usar la tarea de la producción escrita podría influir en los resultados, por eso se tenían que analizar las ventajas y las desventajas del método antes de usarlo. Aun así, por su simplicidad y el hecho que es un método más económico que la tarea de la producción oral, finalmente se optó por la tarea de la producción escrita.

Al empezar con el estudio, se repartió a cada participante una copia del cuestionario, se les pidió que no copiaran unos de otros y que respondieran rápidamente con la primera cosa que se les ocurría en el momento de rellenar el cuestionario. Para rellenar todo el cuestionario los participantes tenían 15 minutos. Se decidió a dar tanto tiempo a los participantes para que sus respuestas en la parte de los cuestionarios fueran más directas, y para que tuvieran menos tiempo para corregir sus errores en la tarea de la producción escrita. A la hora de rellenar el cuestionario, parecía que los participantes tenían bastante tiempo para hacerlo, aunque les parecía el cuestionario bastante complejo a todos los participantes. Aun así, todos los participantes rellenaron todo el cuestionario, así que no va a ser ningún problema a analizar los resultados del cuestionario.

7.4. Resultados

A continuación, se van a analizar los resultados del cuestionario sociolingüístico, del cuestionario sobre la influencia interlingüística y de la tarea de la producción escrita. Con la ayuda de esas herramientas se va a pintar el perfil lingüístico completo de los participantes como usuarios adultos y avanzados del inglés y el español. Además, se van a investigar sus experiencias con la influencia interlingüística en cuanto a la pareja lingüística inglés – español. A base de todo esto, se van a crear conclusiones sobre el fenómeno de la influencia interlingüística en los universitarios croatas que estudian inglés y español como programas de grado, con el fin de usar esos conocimientos a la hora de enseñar esas dos lenguas.

7.4.1. Resultados del cuestionario sociolingüístico

A la hora de analizar los resultados del cuestionario sociolingüístico, las preguntas del cuestionario van a formar tres categorías: la edad en la que empezaron a estudiar las lenguas y cuántos años llevaban estudiándolas, la exposición a las lenguas, el uso de las lenguas, y el estimado nivel del conocimiento de las lenguas.

La edad en la que empezaron a estudiar las lenguas y los años que llevaban estudiándolas

En el siguiente gráfico se van a mostrar los datos sobre la edad en la que los participantes empezaron a estudiar el inglés.

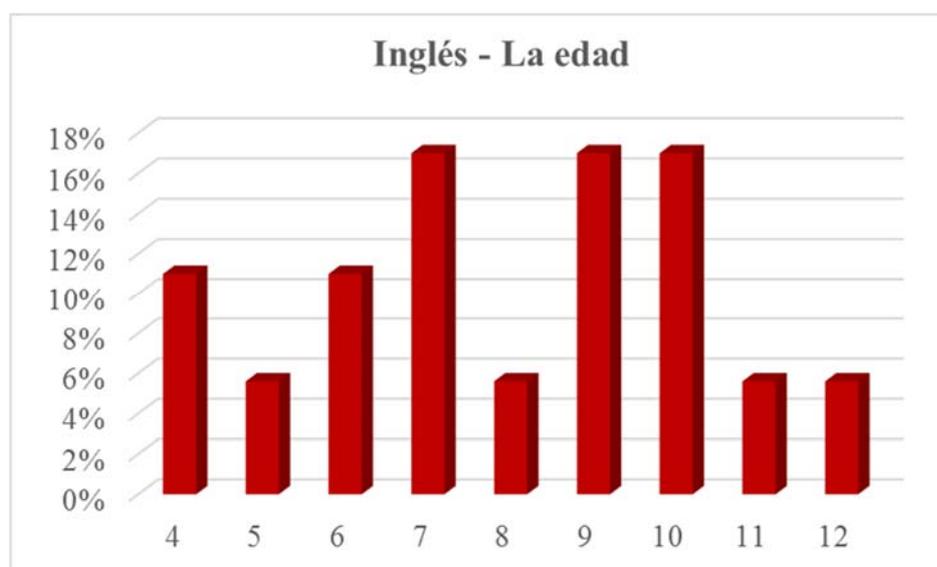


Gráfico 1. La distribución de los participantes según la edad al empezar estudiando inglés por porcentajes (100% = 18 participantes).

Como se puede ver en el gráfico 1, la edad más frecuente en la que los participantes empezaron a estudiar inglés era entre 7 y 10 años.

En el siguiente gráfico se van a exponer los datos sobre los años que los participantes llevaban estudiando el inglés.



Gráfico 2. La distribución de los participantes según los años que llevaban estudiando el inglés por porcentajes (100% = 18 participantes).

Como se puede ver en el gráfico 2, los participantes llevaban en promedio desde 13 hasta 16 años estudiando inglés.

Por otro lado, en el siguiente gráfico se van a exponer datos sobre la edad en la que los participantes empezaron a estudiar el español.

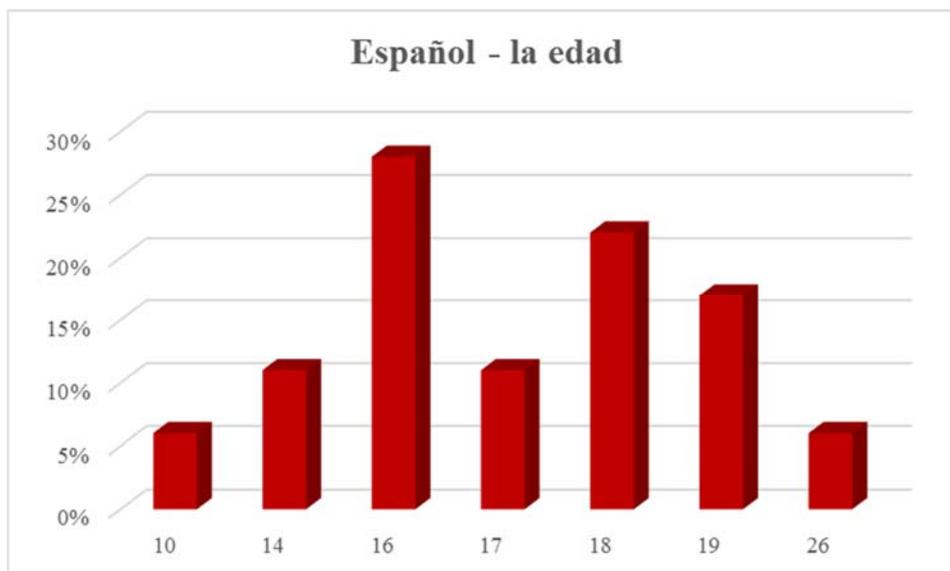


Gráfico 3. La distribución de los participantes según la edad al empezar estudiando español (100% = 18 participantes).

Como se puede ver en el gráfico 3, la edad más frecuente en la que los participantes empezaron a estudiar español era entre 16 y 19 años.

En el siguiente gráfico, se van a mostrar datos sobre los años que los participantes llevaban estudiando el español.

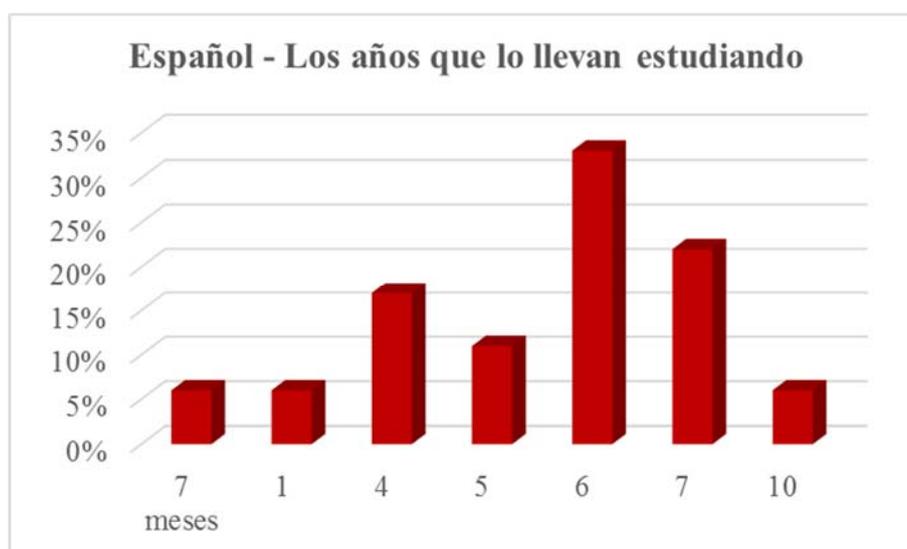


Gráfico 4. La distribución de los participantes según los años que llevaban estudiando el español por porcentajes (100% = 18 participantes).

Como se puede ver en el gráfico 4, los participantes llevaban en promedio 4-6 años estudiando el español.

La exposición a las lenguas

A esta parte la formaban preguntas sobre si estudiaban el inglés y el español fuera de la Facultad, y sobre las estancias breves o largas en los países donde se hablan las dos lenguas. En cuanto al inglés, ninguno de los participantes estudiaba la lengua fuera de la Facultad. Un participante mencionó que, aunque no estudiaba inglés en ninguna escuela de idiomas o algo similar, le gustaba a leer y ver los vídeos en inglés y que eso era una forma de estudiar la lengua. En cuanto a las estancias en los países donde se habla el inglés, una mitad (50%) de los estudiantes no había visitado nunca un país anglófono. De los 9 que habían visitado un país anglófono, la mayoría (39%) visitó al Reino Unido y pasó allí desde un día hasta un mes. Entre otros países destacaban los Estados Unidos, donde los participantes pasaron desde 1 semana hasta 3 meses; Irlanda, donde los participantes pasaron 10 días; y Canadá, donde un participante pasó 5 meses. Otra pregunta sobre la estancia en un país anglófono era si habían vivido en un país anglófono, a la que solamente un participante respondió que había vivido en los Estados Unidos por 3 meses. Aunque el participante que había pasado 5 meses en Canadá no respondió afirmativamente a esta pregunta, se puede decir que ese participante había vivido en Canadá por 5 meses. Por otro lado, en cuanto al español, ninguno de los estudiantes estudiaba la lengua fuera de la Facultad. 33 % de los participantes nunca habían visitado ningún país hispánico. De los participantes que habían visitado un país hispánico, todos los participantes habían visitado España, pasando allí desde una semana hasta 3 meses. Una persona había vivido en España por 3 meses.

El uso de las lenguas

Las siguientes preguntas se plantearon con el objetivo de descubrir cómo y cuánto los participantes usaban las lenguas. En cuanto al inglés, todos los participantes dijeron que lo usaban fuera de la Facultad, 94 % lo usaban cada día, y 6 % una vez a la semana. A los participantes se les ofrecía múltiples opciones para marcar en cuanto al uso de las lenguas. La pregunta era *Si lo usa, ¿cómo?*, y las respuestas ofrecidas eran *leer, ver la televisión/las*

películas, charlar con los amigos, cartearse con los amigos, charlar con la familia, el internet, escuchar la música, y algo más (¿Qué?).

En el siguiente gráfico se pueden ver los datos sobre cómo los participantes usaban el inglés.

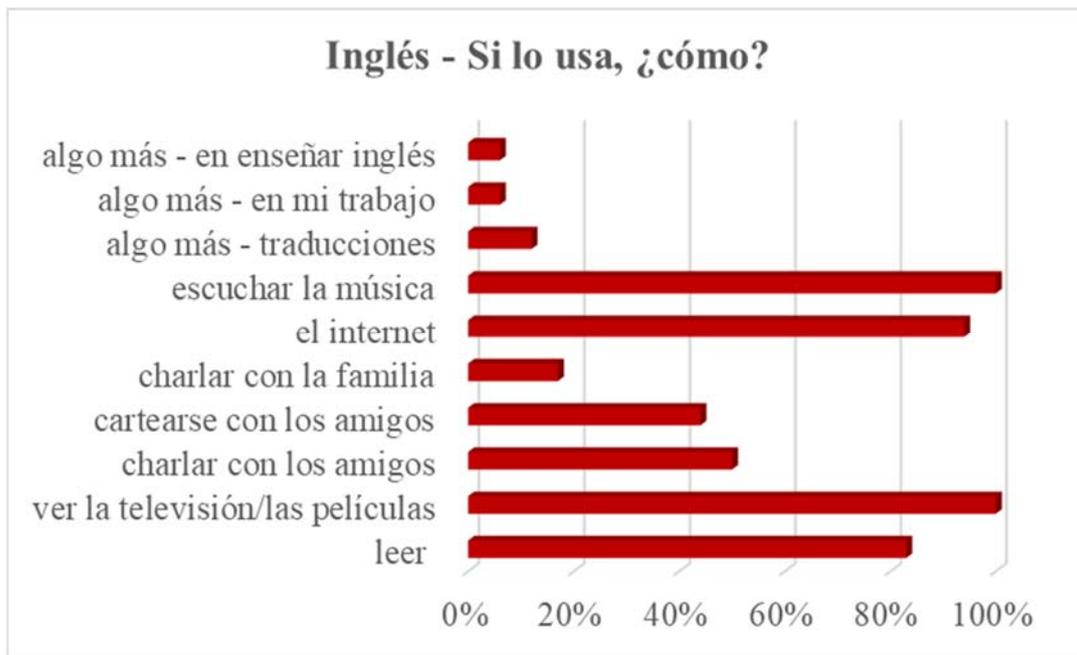


Gráfico 5. La distribución de los participantes según su uso del inglés por porcentajes (100% = 18 participantes).

Como se puede ver en el gráfico 5, los resultados mostraron que todos los participantes veían la televisión y las películas en inglés, todos los participantes escuchaban la música en inglés, 94 % de ellos usaba el internet en inglés, y 80 % de ellos leía libros en inglés.

En cuanto al español, 94 % de los participantes lo usaba fuera de la Facultad, y 6% no lo usaba. Los participantes usaban el español desde la base diaria (44 %) hasta múltiples veces por la semana (50 %), y hasta una vez por mes (6%).

En el siguiente gráfico se puede ver cómo los participantes usaban el español.

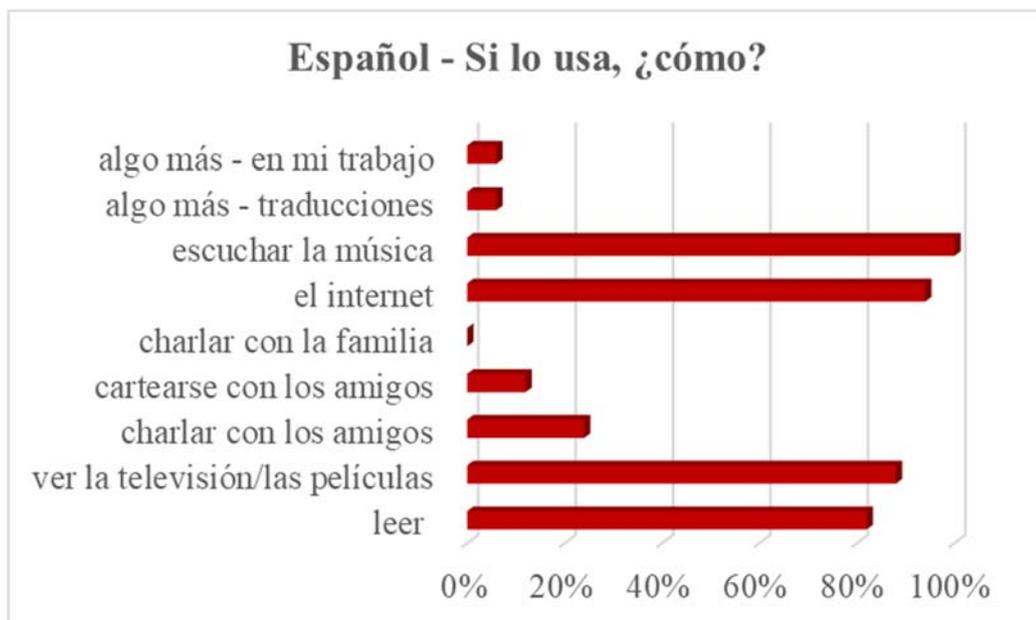


Gráfico 6. La distribución de los participantes según su uso del español por porcentajes (100% = 17 participantes).

Como se puede ver en el gráfico 6, todos los participantes escuchaban la música en español, 94% de ellos usaban el internet en español, 88% de ellos veían la televisión y las películas en español, y 82% de ellos leía libros en español. Para más detalles, véase el siguiente gráfico.

El estimado nivel del conocimiento de las lenguas

Los participantes tenían que estimar su nivel del conocimiento de las ambas lenguas marcando una de las opciones ofrecidas. La pregunta era *¿Cómo evaluaría su conocimiento del inglés/el español en un nivel general?* y las opciones ofrecidas eran *principiante, promedio, y avanzado*. En cuanto al inglés, el 89% de los participantes marcaron su conocimiento como avanzado, y el 11% marcó su conocimiento como promedio. En cuanto al español, el 67% de los informantes marcaron su conocimiento como promedio, y el 33% de ellos marcaron su conocimiento como avanzado.

7.4.2. Resultados del cuestionario sobre la influencia interlingüística

Las percibidas similitudes y diferencias entre el inglés y el español

La primera pregunta era compuesta de 4 subpreguntas y con ella se quería descubrir qué los participantes pensaban sobre las similitudes y diferencias entre el inglés y el español. Los participantes tenían que evaluar 4 afirmaciones optando por un número desde 1 hasta 5 de la escala de Likert, donde 1 significa *totalmente en desacuerdo*, y 5 *totalmente de acuerdo*.

En el siguiente gráfico se pueden ver las respuestas de los participantes a la primera subpregunta.

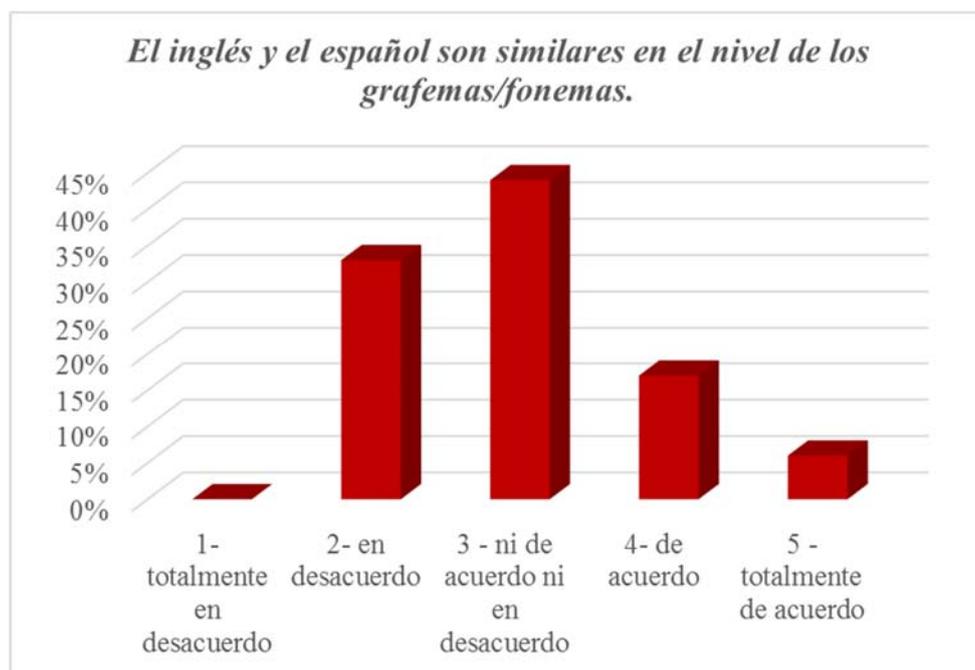


Gráfico 7. Las respuestas de los participantes a la pregunta del cuestionario por porcentajes (100% = 18 participantes).

Como se puede ver en el gráfico 7, la primera afirmación era *El inglés y el español son similares en el nivel de los grafemas/fonemas*. La mayoría de los participantes (44%) no

estaban *ni de acuerdo ni en desacuerdo*, eligiendo la opción 3. La segunda opción más frecuente (con 33%) era 2, *en desacuerdo*.

En el siguiente gráfico se pueden ver las respuestas de los participantes a la segunda subpregunta.

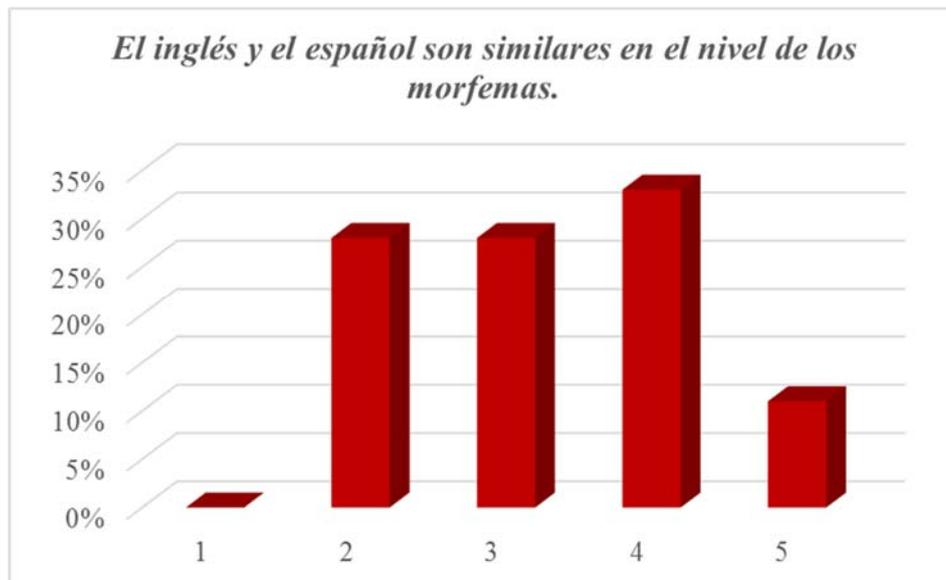


Gráfico 8. Las respuestas de los participantes a la pregunta del cuestionario por porcentajes (100% = 18 participantes).

Como se puede ver en el gráfico 8, la segunda afirmación era *El inglés y el español son similares en el nivel de los morfemas.*, a la que la mayoría de los participantes (33 %) optó para la opción 4, *de acuerdo*. Las dos opciones también frecuentes (con 28% para cada una) eran 2, *en desacuerdo*, y 3, *ni de acuerdo ni en desacuerdo*.

En el siguiente gráfico se pueden ver las respuestas de los participantes a la tercera subpregunta.

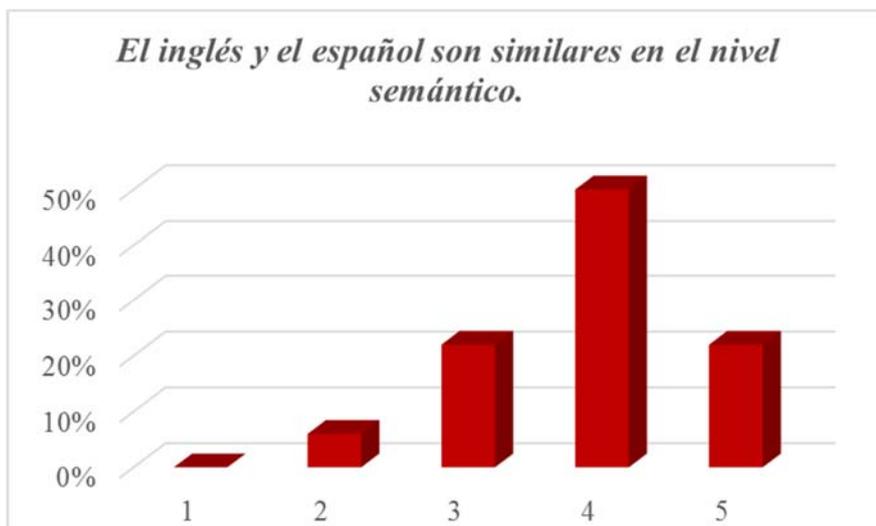


Gráfico 9. Las respuestas de los participantes a la pregunta del cuestionario por porcentajes (100% = 18 participantes).

Como se puede ver en el gráfico 9, la tercera afirmación era *El inglés y el español son similares en el nivel semántico.*, con la que un 50% de los participantes estaba de acuerdo. Las dos opciones también frecuentes (con 22% para cada una) eran *totalmente de acuerdo*, y *ni de acuerdo ni en desacuerdo*.

En el siguiente gráfico se pueden ver las respuestas de los participantes a la cuarta subpregunta.



Gráfico 10. Las respuestas de los participantes a la pregunta del cuestionario por porcentajes (100% = 18 participantes).

Como se puede ver en el gráfico 10, la cuarta y última afirmación era *El inglés y el español son similares en el nivel sintáctico.*, a la que un 44% de los participantes respondió con *de acuerdo*, y un 39% respondió con *ni de acuerdo ni en desacuerdo*.

La influencia del inglés en la adquisición del español

En esta parte del cuestionario los participantes respondieron a las preguntas sobre sus experiencias con la transferencia del inglés al español. La primera pregunta era una afirmación, *El conocimiento del inglés ayuda a la adquisición del español.*, a la que los participantes tenían que responder con SÍ o con NO. 83 % respondieron con SÍ, mientras que 17 % de ellos respondieron con NO. Más adelante, se les pidió a los participantes que explicaran su respuesta. Los que respondieron con NO dijeron que las dos lenguas no eran tan similares una a otra para que eso les ayudara. Los que respondieron con SÍ dijeron que las dos lenguas eran similares en vocabulario y gramática. Algunos de ellos mencionaron que las dos lenguas compartían algunos rasgos de gramática porque las dos lenguas provenían del latín. Un participante mencionó que en la concordancia de los tiempos en el estilo directo e indirecto en español le ayudaba el conocimiento de las mismas estructuras en inglés.

Más adelante en el cuestionario, se les ofreció a los participantes la siguiente afirmación: *En vez de la palabra en español, se le ocurre la palabra en el inglés.* A ella podían responder con *nunca, raras veces, frecuentemente, siempre*. En el siguiente gráfico se pueden observar las respuestas de los participantes a la afirmación mencionada.

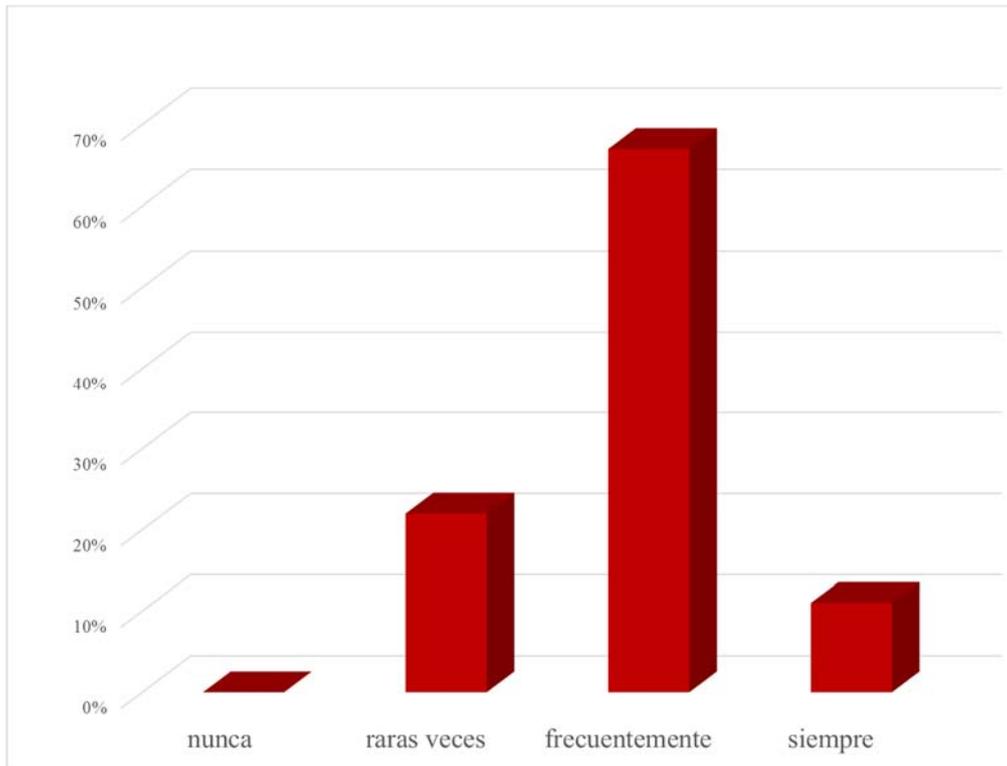


Gráfico 11. Las respuestas de los participantes a la pregunta del cuestionario por porcentajes (100% = 18 participantes).

Como se puede ver en el gráfico 11, la mayoría de los participantes (67 %) respondió *frecuentemente*.

En la siguiente pregunta, los participantes tenían que responder con *nunca*, *raras veces*, *frecuentemente*, *nunca* a la afirmación *Cuando usa el español en la producción escrita, a veces accidentalmente usa las estructuras inglesas*. En el siguiente gráfico se pueden ver las respuestas de los participantes a la afirmación mencionada.

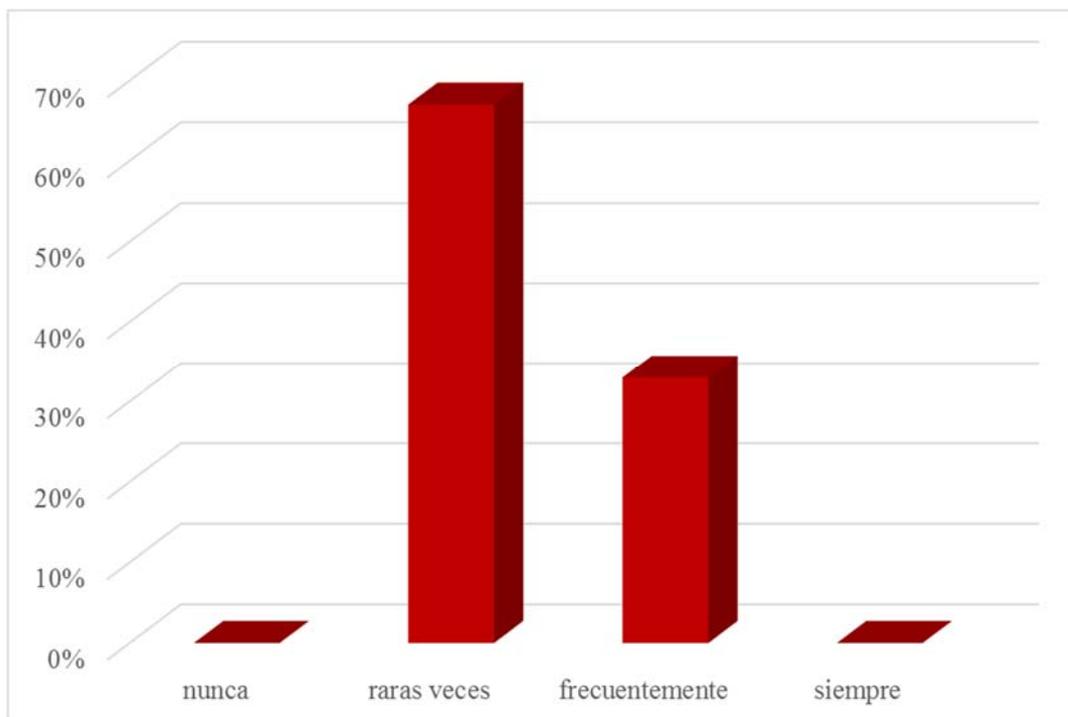


Gráfico 12. Las respuestas de los participantes a la pregunta del cuestionario por porcentajes (100% = 18 participantes).

Como se puede ver en el gráfico 12, 67 % de los participantes respondió con *raras veces*, y 33 % respondió con *frecuentemente*.

A continuación, se les pidió a los participantes que dijeran qué estructuras transferían del inglés al español. La mayoría dijo que eso les pasaba con los verbos y los modismos, algunos mencionaron que eso les pasaba con el vocabulario en general, mientras que otros dijeron que eso les pasaba con palabras que tienen una forma similar en inglés a la forma que tienen en el español. Se les preguntaba también qué pensaban por qué les ocurría que transfirieran las estructuras del inglés al español, y se les ofrecían tres opciones, y una opción de añadir otra razón. Las posibles explicaciones que se les ofrecían eran: *me defiendo mejor en el inglés, uso el inglés más que el español, el inglés y el español son similares*. Los participantes tenían la opción de agregar su propia explicación. En el siguiente gráfico se pueden observar las respuestas de los participantes a esa pregunta.



Gráfico 13. Las respuestas de los participantes a la pregunta del cuestionario por porcentajes (100% = 18 participantes).

Como se puede ver en el gráfico 13, 44% de ellos respondieron que se defendían mejor en el inglés, 28% de ellos usan más el inglés que el español, 22% respondieron que transferían las estructuras por la similitud que existe entre las dos lenguas.

7.4.3. Resultados de la tarea de la producción escrita

En la tarea de la producción escrita, los participantes tenían que describir por escrito una tira de viñetas. Como resultado, los participantes produjeron textos que contenían desde 44 palabras hasta 182 palabras. La longitud de los textos no dependía del año de los estudios de los participantes, aunque se nota que los estudiantes del segundo ciclo de estudios produjeron textos más largos que sus colegas del primer ciclo. Los participantes cometieron en total 19 errores, desde 4 errores por texto de los estudiantes del primer año, hasta ningún error en los textos de los estudiantes del segundo ciclo. De los 19 errores, solamente 1 error

(5%) era producido por la influencia del inglés y se podía llamar el caso de la transferencia negativa. El único caso de la transferencia negativa fue un error cometido por un estudiante del sexto año. En el siguiente gráfico se puede observar la distribución de la transferencia negativa por los años de los estudios.

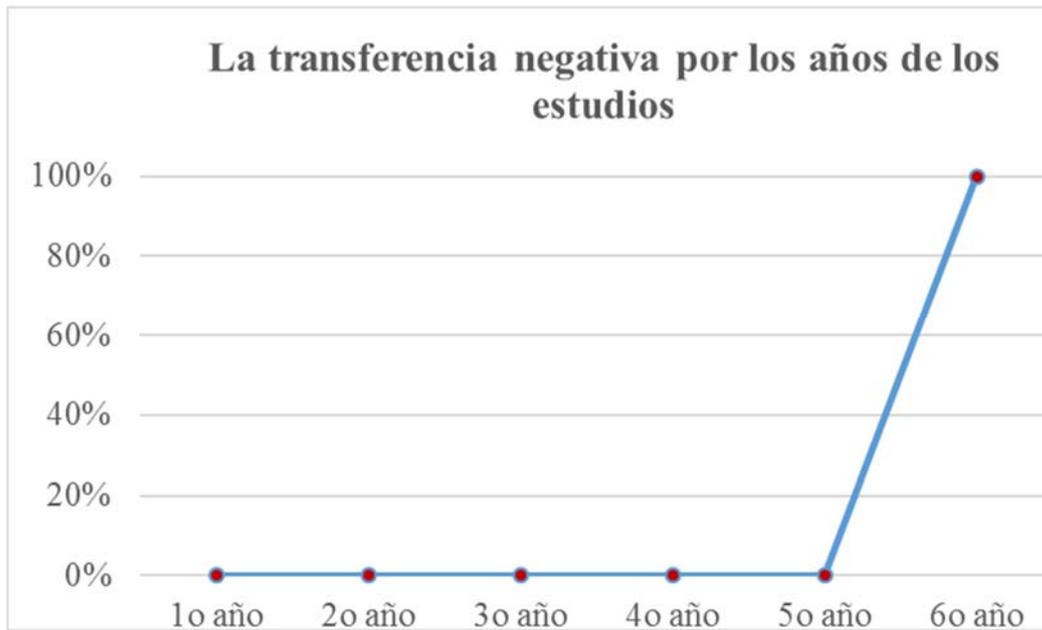


Gráfico 14. La distribución de los casos de la transferencia negativa por los años de los estudios de los participantes (100% = 1 caso de la transferencia).

Como se puede observar en el gráfico 14, casi todos los estudiantes, excepto un estudiante del sexto año, no produjeron ningún error que se podía considerar como el caso de la transferencia negativa.

Sin embargo, el ejemplo de la transferencia negativa era la palabra *basqueta*, lo que se puede ver en la siguiente frase:

- (1) Mientras los chicos están hablando con su mamá, el perro se va a la *basqueta* y come la comida preparada.

Es posible que el estudiante no supiera la palabra *cesta* para describir el recipiente en el que se pone la comida, y entonces fue creativo en encontrar una solución. El estudiante

probablemente usó la palabra inglesa *basket* y la adaptó a la gramática española, asignándole el género femenino y transformando su grafía para que pareciera más al español. En la selección del género se puede decir que el estudiante probablemente usó su conocimiento de la palabra croata para *cesta*, que es *košara*, porque no parece que supiera la palabra española. Aun así, ese ejemplo es un ejemplo interesante y lúdico de la interacción del conocimiento del croata, del que probablemente proviene el género; del inglés, del que proviene la palabra original *basket*; y del español, del que provienen las reglas de grafo-fonología (que en *basqueta* reemplaza el *k* en *basket*).

Por otro lado, se notó que en las tareas escritas de los estudiantes había un número elevado de casos de la transferencia positiva en forma de préstamos del inglés y palabras provenientes del latín que tienen una forma similar en inglés a la forma que la tienen en el español. Había 6 casos de la transferencia positiva: *picnic*, *excitados*, *opresión*, *paquetear*, *excursión*, *revelar*. Se debe decir aquí que, aunque algunas de esas palabras son préstamos del inglés, es posible que los participantes supieran esas palabras en español, especialmente en el caso de las palabras provenientes del latín, y que no se ayudaran con su conocimiento del inglés. En el siguiente gráfico se muestra la distribución de la transferencia positiva por los años de los estudios.



Gráfico 15. La distribución de los casos de la transferencia positiva por los años de los estudios de los participantes.

Como se puede ver en el gráfico 15, la mayoría de los casos de la transferencia positiva era producida por los estudiantes del quinto año de los estudios. Por otra parte, los estudiantes del segundo y el cuarto año de los estudios usaron solamente una palabra transferida del inglés.

Para concluir, en el siguiente gráfico se puede observar la distribución de los tipos de la transferencia que se vieron en las tareas de los participantes.

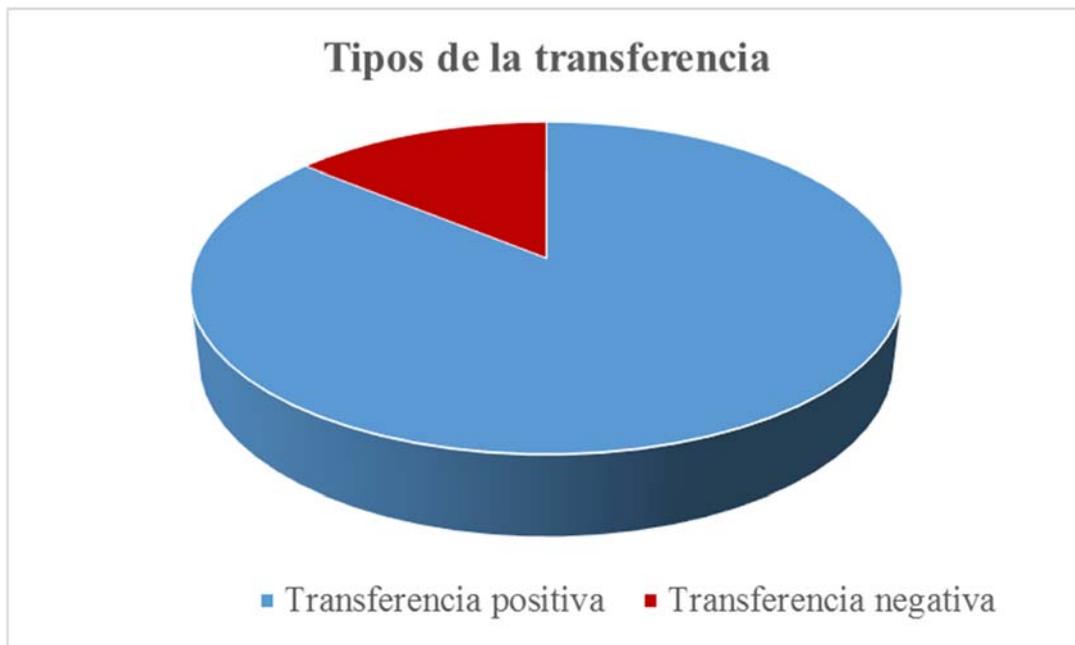


Gráfico 16. La distribución de la transferencia en las tareas escritas (100% = 7 casos).

Como se puede ver en el gráfico 16, en total había 7 casos de la influencia interlingüística del inglés: 6 casos de la transferencia positiva (86% de todos los casos), y un caso de la transferencia negativa (14%).

7.5. Discusión

En esta parte del trabajo se van a analizar los resultados según los objetivos del trabajo planteados.

El primer objetivo era obtener suficientes datos sobre la influencia interlingüística en alumnos adultos del inglés y el español para poder crear un perfil detallado de los usuarios adultos de las dos lenguas e ilustrar sus experiencias con la influencia interlingüística en usar la pareja inglés – español. Se supuso que con el cuestionario se recogerían suficientes datos como para crear un perfil complejo lingüístico de los usuarios de las dos lenguas. Esta hipótesis resultó ser correcta, ya que con la ayuda del cuestionario se recogieron todos los datos necesarios para crear un perfil detallado de los usuarios adultos y avanzados de las dos lenguas. A continuación, se va a ilustrar brevemente el perfil lingüístico de los participantes, como también sus experiencias con la influencia interlingüística. Los participantes eran estudiantes de todos los cursos de inglés y español en la Facultad de filosofía y Letras de la Universidad de Zagreb. Empezaron a estudiar inglés cuando tenían entre 7 y 10 años, y llevaban unos 13-16 años estudiándolo. Por otra parte, empezaron a estudiar español en la adolescencia, cuando tenían 16-19 años, y lo llevaban estudiando unos 4-6 años. De acuerdo con los años que llevaban estudiando las dos lenguas, los participantes se consideraban usuarios avanzados del inglés y usuarios promedios del español. Estudiaban el inglés y el español solamente en la Facultad. Más alumnos visitaron España que los países anglófonos, aunque si es cierto que visitaron muchos diversos países donde se habla el inglés. Todos los alumnos usaban el inglés y el español a base diaria, para navegar por internet, escuchar la música y ver la televisión o las películas. Usaban tanto el español como el inglés, lo que no sorprende, puesto que eran estudiantes de las dos lenguas y futuros profesionales en inglés y español. En cuanto al cuestionario sobre la influencia interlingüística, los resultados del cuestionario mostraron que los estudiantes consideraban las dos lenguas similares en los niveles de los morfemas, la semántica y la sintaxis, mientras que pensaban que las dos lenguas eran diferentes una de la otra en el nivel de los fonemas y grafemas. Los alumnos pensaban que el conocimiento del inglés les ayudaba a la hora de estudiar español, y que transferían las estructuras del inglés al español raras veces. No obstante, los posibles casos de la transferencia negativa los atribuyeron al hecho de que se defendían mejor en inglés porque llevaban más años estudiando el inglés que español. En cuanto a la tarea de la producción

escrita, había más casos de la transferencia positiva de las palabras que provenían del inglés que los casos de la transferencia negativa, lo que coincide con la afirmación de los estudiantes que el conocimiento del inglés les ayudaba a la hora de adquirir el español. Como se puede ver en los datos expuestos, se consiguió construir un perfil lingüístico complejo y detallado de los usuarios adultos y avanzados del inglés y el español. La parte del cuestionario sobre la influencia interlingüística resultó ser una herramienta útil a la hora de recoger datos sobre las experiencias de los participantes con la influencia interlingüística. En conclusión, con la ayuda del cuestionario se cumplió el primer objetivo del trabajo de obtener suficientes datos para crear un perfil lingüístico complejo de los participantes. Además, la meticulosa descripción de los participantes y sus costumbres lingüísticas realizada con la ayuda del cuestionario resultó ser muy útil a la hora de analizar los datos para ver si se cumplieron todos los objetivos del trabajo.

El segundo objetivo era averiguar si el conocimiento de inglés como L2 influía en la adquisición de español como L3. Se supuso que el conocimiento del inglés como L2 afectaría en la adquisición del español como L3. Esa hipótesis se basaba en el hecho que los participantes llevaban más años estudiando inglés que español, así que se esperaba notar algún tipo de la influencia del inglés como L2. Además, en las últimas décadas el inglés se ha convertido en la *lingua franca* en la sociedad croata y en el mundo, así que influye en todas las lenguas del mundo. Los resultados de la tarea de la producción escrita confirmaron esta hipótesis, ya que los participantes produjeron tanto los casos de la transferencia negativa, como también los casos de la transferencia positiva en forma del uso de las palabras españolas prestadas del inglés y las palabras provenientes del latín que tienen la misma forma en inglés y en español. La influencia del inglés como L2 se podía observar tanto en los casos de la transferencia negativa como en los casos de la transferencia positiva. Sin embargo, había pocos casos tanto de la transferencia negativa como de la transferencia positiva. De eso se puede concluir que, aunque existía la influencia del inglés como L2 en la adquisición del español como L3, esa influencia no interfería en la adquisición del español como L3. Eso se puede explicar si se toma en consideración el hecho que los participantes eran usuarios bastante avanzados de las dos lenguas, que usaban las lenguas diariamente y que estudiaban las lenguas como programas de grado. El número bajo de los casos de influencia interlingüística del inglés como L2 en la adquisición del español como L3 se puede explicar también con el hecho de que los participantes tenían que describir la tira de viñetas por escrito en vez de describirla oralmente, lo que significa que los participantes tenían bastante tiempo

para corregir sus errores, minimizando de esa manera la influencia del inglés como L2. Si los participantes tuvieran que describir las viñetas oralmente, tal vez hubiera más casos de la influencia interlingüística del inglés. No obstante, el número bajo de los casos de la influencia interlingüística del inglés como L2 en la adquisición del español como L3 indica que los participantes eran usuarios avanzados de las dos lenguas que sabían separar el conocimiento del inglés del conocimiento del español en la mente y usar esos conocimientos para resolver con éxito la tarea de la producción escrita.

El tercer objetivo era averiguar si la influencia interlingüística del inglés como L2 en la adquisición del español como L3 se manifestaba en la transferencia positiva o en la transferencia negativa. Se supuso que la influencia interlingüística del inglés como L2 se manifestaría en forma de la transferencia negativa de las estructuras del inglés a la hora de producir textos en el español. Esta hipótesis se basaba en el hecho que los estudiantes llevaban muchos más años estudiando inglés que español, y en el estatus del inglés como *lingua franca* en la sociedad croata y el mundo. Esta hipótesis resultó ser parcialmente correcta, ya que había un caso de la transferencia negativa. Sin embargo, lo que prevaleció era la transferencia positiva en forma del uso de las palabras prestadas de inglés y las palabras provenientes del latín que tienen la misma forma en inglés y en español. Estos resultados son de acuerdo con la opinión de los participantes expresada en el cuestionario en el que los estudiantes consideraban inglés y español similares en los niveles de los morfemas, la semántica y la sintaxis. Justo el uso de las palabras provenientes del latín que tienen la misma forma en inglés y español apoya esta consideración. La prevalencia de la transferencia positiva en los textos producidos por los participantes está de acuerdo con la aproximación de los participantes del cuestionario en la que los participantes dijeron que el conocimiento de inglés les ayudaba a la hora de adquirir español. Sin embargo, el número de los casos de la transferencia positiva, aunque existente y mayor que el número de los casos de la transferencia negativa, era bajo. Quizás eso se debe al hecho de que los participantes describieron la tira de viñetas por escrito y no oralmente, lo que significa que tuvieron bastante tiempo para corregir sus textos y para usar palabras españolas en vez de préstamos del inglés. El número bajo de los casos de la transferencia positiva se puede deber también al hecho de que los participantes produjeron textos bastante cortos. Si produjeran textos más largos, puede ser que hubiera más casos de la transferencia positiva, no solamente en el léxico, sino también en la sintaxis y la morfología. No obstante, la prevalencia de los casos de

la transferencia positiva implica que el conocimiento del inglés de verdad ayudaba a los participantes a la hora de producir textos en el español.

El cuarto objetivo era averiguar en qué estructuras más se notaba la influencia interlingüística a la hora de la producción escrita. Se esperaba que esa influencia interlingüística ocurriera en la producción de las estructuras léxicas. Esta hipótesis se apoyaba en el hecho que el léxico es muy transferible de una lengua a otra, y que ese tipo de transferencia es fácil de identificar. Por consiguiente, esta hipótesis resultó ser correcta, puesto que todos los casos de la transferencia, tanto positiva como negativa, eran casos de la transferencia del léxico. El caso de la transferencia negativa era el caso de la invención léxica, mientras que los casos de la transferencia positiva eran préstamos del inglés y palabras provenientes del latín que tienen una forma similar tanto en inglés como en español. El número elevado de las palabras que tienen una forma similar en inglés y en español refleja un buen conocimiento de las lenguas en cuestión, y el uso de ese conocimiento a la hora de producir textos en el español. Por consiguiente, el hecho de que los participantes se apoyaron en su conocimiento del inglés en los casos de la transferencia del léxico implica que los participantes eran usuarios avanzados de inglés que sabían usar los conocimientos de inglés para ayudarse a sí mismos a la hora de producir textos en el español. Sin embargo, extraña observar que no había ningún caso de transferencia de la morfología o la sintaxis. Eso se puede deber al hecho de que los participantes produjeron textos bastante simples y cortos con un vocabulario limitado, puesto que los dibujos que tenían que describir eran bastante sencillas. Quizás si produjeran textos más largos y complejos, habría más casos de las transferencias de la morfología o la sintaxis. No obstante, el número elevado de los casos de la transferencia positiva del léxico y el bajo número de los casos de la transferencia negativa del léxico implican que los participantes eran usuarios avanzados de las dos lenguas que sabían usar sus conocimientos lingüísticos de acuerdo con los requerimientos de la tarea de la producción escrita.

El quinto objetivo era averiguar si existían correlaciones entre los grados de conocimiento del inglés y el español y los grados de la influencia interlingüística en las dos lenguas. Se supuso que entre el grado del conocimiento del inglés y el grado de la influencia interlingüística existiría una correlación positiva, mientras que entre el grado de conocimiento del español y el grado de la influencia interlingüística existiría una correlación negativa. Se debe decir aquí que, aunque no se podían calcular las correlaciones estadísticamente, puesto que había pocos casos de la transferencia, existían indicaciones que el número de los casos de

la transferencia aumentaba conforme aumentaban los años de estudios. De aquí proviene que los alumnos del segundo ciclo produjeran más casos de los dos tipos de la transferencia, la positiva y la negativa. Se puede decir que resultó correcto que los casos de la transferencia aumentaban con el aumento del grado del conocimiento de inglés. Por otro lado, parece que la segunda parte de la hipótesis no resultó ser correcta, puesto que con el aumento del grado del conocimiento de español no había ninguna reducción en los casos de la transferencia. Se puede concluir que con el aumento del grado del conocimiento de las dos lenguas aumentaban los casos de la transferencia positiva y los casos de la transferencia negativa. De eso proviene que el conocimiento de inglés realmente ayudaba a los alumnos a la hora de adquirir español. Por otra parte, el único caso de la transferencia negativa podía ser un caso aislado de la invención léxica que se produjo como una posible solución a la falta del vocabulario del individuo en cuestión. De todo eso se puede concluir que los estudiantes eran usuarios avanzados en las dos lenguas que sabían usar sus conocimientos de las dos lenguas para expresar lo que necesitaban que expresaran en la situación dada. El número bajo de los casos de la transferencia se puede explicar si se toma en consideración el hecho de que los estudiantes tenían que escribir un cuento en lugar de decirlo, y por eso tenían bastante tiempo para supervisar lo que escribían, y eso resultó en pocos errores y pocos casos de transferencia. No obstante, de las indicaciones sobre la relación entre el grado del conocimiento de la L2 y la L3 se puede concluir que los estudiantes del inglés y el español usaban eficazmente sus conocimientos de las dos lenguas para resolver la tarea.

Para concluir, hay que decir algo sobre las limitaciones de este estudio y sobre algunos aspectos que de la influencia interlingüística en la pareja inglés - español que todavía se tienen que investigar en los estudios futuros. Primeramente, las tareas escritas de los estudiantes eran bastante cortas, puesto que los estudiantes tenían solamente 15 minutos para resolver todo el cuestionario, lo que resultó en tareas de entre 44 y 182 palabras. Si se les hubiera dado más tiempo, quizás habrían producido textos que contuvieran más influencia del inglés. Por otra parte, quizás con más tiempo para escribir las tareas, los estudiantes tendrían más tiempo para supervisar su producción y corregir sus errores, minimizando de esa manera la influencia negativa del inglés. Otra limitación del estudio es que las tareas eran escritas y no orales. En el proceso de escribir las tareas, los estudiantes podían corregir sus errores y también de esa manera minimizar la influencia negativa del inglés. Si se les hubiera dado la tarea de describir los dibujos oralmente, quizás hubiera habido más influencia del inglés, tanto positiva como negativa. Por otra parte, cuando se habla de los aspectos que todavía se tienen

que investigar en los futuros estudios de la pareja lingüística inglés – español, sería interesante conducir un estudio donde los participantes tuviesen que describir la misma tira de viñetas oralmente en el español, para poder comparar los resultados de ese estudio con los resultados de este trabajo. También, sería interesante investigar la transferencia de la morfología y la sintaxis del inglés al español y viceversa. Con este tipo de investigaciones se arrojaría luz sobre la influencia interlingüística en la pareja lingüística inglés – español.

8. Conclusión

La influencia interlingüística es uno de los factores que afectan la adquisición de lenguas extranjeras. Los profesores de lenguas deben familiarizarse con este fenómeno tanto para poder minimizar los efectos de la influencia negativa en la adquisición de lenguas por sus alumnos, como también para aprovecharse de la influencia positiva a la hora de adquirir lenguas.

Este trabajo consistía en dos partes, la parte teórica y la parte investigadora. En la parte teórica se habló sobre el proceso de la adquisición de las lenguas, sobre los conceptos del bilingüismo y plurilingüismo, se definió el término de la influencia interlingüística y se describieron los posibles tipos de la influencia interlingüística. Finalmente, se habló sobre el estatus del inglés y el español en la sociedad y el sistema escolar croatas. Por otra parte, en la parte investigadora se investigó la influencia interlingüística del inglés en la adquisición del español en estudiantes universitarios croatas que estudiaban las dos lenguas como programas de grado. A base de los resultados se concluyó que la influencia del inglés ayudaba a los estudiantes a la hora de adquirir el español. La influencia positiva del inglés se explicó diciendo que los estudiantes eran usuarios avanzados de las dos lenguas que podían usar sus conocimientos del inglés para ayudarse a la hora de adquirir el español. Esos resultados implican que en el contexto croata los profesores tienen que estar conscientes de que el conocimiento del inglés como L2 puede ayudar a sus alumnos a la hora de adquirir el español como L3.

Para concluir, la influencia interlingüística en la pareja inglés – español en el contexto croata queda un fenómeno poco investigado en el ámbito de la adquisición del español como lengua extranjera, a pesar que las dos lenguas se enseñan en el sistema escolar croata. Esperamos que este trabajo anime a otros profesores y científicos para investigar esa pareja lingüística en el contexto croata desde el punto de vista de la adquisición de las dos lenguas, especialmente en el tiempo en el que el inglés se ha convertido en la *lingua franca* en la sociedad croata y en el mundo, y su influencia en todas las lenguas del mundo está en aumento.

9. Bibliografía

Alfaifi, E. (2015). “Backward Transfer: The Influence of English as a Second Language on Syntactic and Semantic Aspects of Arabic as a First Language”. *Tesina de maestría*. Universidad de Imam, Riyadh. Disponible en: <https://pqdtopen.proquest.com/doc/1648677807.html?FMT=ABS>

Bugueño Miranda, F.V. y V. Sita Farias. (2011). “Sobre las palabras y su clasificación según su contenido. Los problemas para el lexicógrafo”. *Revista de filología*, 29, págs. 9-19. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3662394.pdf>

Buitrago, S. H., Ramírez, J. F. & Ríos, J. F. (2011). “Interferencia lingüística en el aprendizaje simultáneo de varias lenguas extranjeras”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), págs. 721 - 737. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3750879.pdf>

Carrasquillo, A. (1994). *Teaching English as a Second Language: A Resource Guide*. New York and London: Garland Publishing Inc.

Cenoz, J. (2003). “The Role of Typology in the Organization of the Multilingual Lexicon”. En Cenoz, Hufeisen y Jessner, *The Multilingual Lexicon*, págs. 103-116. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Cenoz, J., B. Hufeisen, y U. Jessner (eds.). (2003). *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Cheung, Anna S.C., S. Matthews, and W. L. Tsang. (2011). “Transfer from L3 German to L2 English in the Domain of Tense/Aspect”. En G. De Angelis y J.-M. Dewaele, *New Trends in Crosslinguistic Influence and Multilingualism Research*, págs. 53 – 74. Bristol: Multilingual Matters.

De Angelis, G. (2005) “Multilingualism and Non-native Lexical Transfer: An Identification Problem”. *International Journal of Multilingualism*, 2(1), págs. 1-25. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17501220508668374>

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

De Angelis, G., y L. Selinker. (2001). “Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind”. En J. Cenoz, B. Hufeisen, y U. Jessner (eds.), *Cross-linguistic influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, págs. 42 – 58. Clevedon: Multilingual Matters.

Dietrich, J.M. (2015). “La influencia interlingüística en el aprendizaje de español como tercera lengua de aprendices brasileños”. *Máster Europeo Aprendizaje y Enseñanza del Español en Contextos Multilingües e Internacionales*. Universidad de Estocolmo, Suecia. Disponible en: <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:824970/FULLTEXT01.pdf>

Džapo, A. (2015). “Influencia interlingüística en personas plurilingües que hablan croata, inglés y español: Evidencias de producción oral y escrita”. *Tesina de maestría*. Universidad de Zagreb, Facultad de Filosofía y Letras.

Elías Gutiérrez, C. (s.f.). “El español en Croacia”. Recuperado el 18 de diciembre del Centro Virtual Cervantes https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_63.pdf

Fessi, I. (2014). “Influencia del conocimiento previo de una L2 en el aprendizaje de una L3: Estudio de un grupo de estudiantes tunecinos de español de nivel B1”. *Monografías, MarcoELE*, núm. 18; págs. 33-47. Disponible en: <http://marcoele.com/influencia-del-conocimiento-previo-de-una-l2/>

Gibson, M., B. Hufeisen, y G. Libben. (2001). “Learners of German as an L3 and their Production of German Prepositional Verbs”. En J. Cenoz, B. Hufeisen, y U. Jessner (eds.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, págs. 138-148. Clevedon: Multilingual Matters.

Guzmán Muñoz E. P., y M. C. Martínez Tapia. (2013). “Interferencia fonética del español al inglés en la producción de los fonemas /B/ /V/, /θ/ /T/, /ʒ/ /dʒ/, /ʃ/ /tʃ/”. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Comunicación y Lenguaje, Licenciatura en lenguas modernas. Disponible en: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/17088/GuzmanMunozElianaPaola2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hammarberg, B. (2001). “Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition”. En J. Cenoz, B. Hufeisen, y U. Jessner (eds.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, págs. 21-41. Clevedon: Multilingual Matters.

Herwig, A. (2001). “Plurilingual Lexical Organisation: Evidence from Lexical Processing in L1–L2–L3–L4 Translation”. En J. Cenoz, B. Hufeisen, y U. Jessner (eds.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, págs. 115-137. Clevedon: Multilingual Matters.

Hufeisen, B. y Marx, N. (2004). “A Critical Overview of Research on Third

Language Acquisition in the German Language”. *International Journal of Multilingualism*, 1 (3): págs. 141-154.

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

Kellerman, E., y M. Sharwood Smith,. (1986). *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. Oxford, UK: Pergamon.

Krashen, Stephen D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press Inc.

Leung, Y.-K. I. (2007). “Third Language Acquisition: Why It Is Interesting to Generative Linguists”. *Second Language Research*, 23 (1): págs. 95-114. Disponible en: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0267658307071604>

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

Muñoz Carrasco, M. (2015). “La transferencia bidireccional inglés-español en las situaciones de movimiento”. *Tesis Doctoral. Doctorado en Lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Universidad Nebrija. Disponible en: <http://infoling.org/repository/PhDdiss-Infoling-10-8-2016.pdf>

Odlin, T. (1989). *Language Transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Peal, E., y W. E. Lambert. (1962). "The relation of Bilingualism to Intelligence". *Psychological Monographs: General and Applied*, Vol 76 (27), págs. 1-23.

Petrović, E. (2004). "Kratka povijest ranog učenja stranih jezika, osječka iskustva". *Život i škola* no. 12, págs. 24-32. Disponible en: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=40180

"Preliminarni hrvatski rezultati prvoga Europskog istraživanja jezičnih kompetencija".

(2012). Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. Disponible en: https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2016/01/Preliminarni_hrvatski_rezultati.pdf

Rello, L. (2007). *La relación entre fonética y fonología*. Universidad Complutense de Madrid.

Ringbom, H. (2001). "Lexical Transfer in L3 Production". En J. Cenoz, B. Hufeisen, y U. Jessner (eds.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, págs. 59-68. Clevedon: Multilingual Matters.

Ruhstaller, S., y F.L. Berguillos (2004). *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla: Editorial Edinumen.

Sachsenroeder, A. (2010). *CultureShock! Bulgaria: A Survival Guide to Customs and Etiquette*. Singapore: Marshall Cavendish International (Asia) Ptd Ltd.

Sánchez, L. (2015). "L2 activation and blending in third language acquisition: Evidence of crosslinguistic influence from the L2 in a longitudinal study on the acquisition of L3 English". *Bilingualism: Language and Cognition*, Vol. 18 (02), págs. 252-269. Disponible en: <https://www.cambridge.org/core/journals/bilingualism-language-and-cognition/article/12->

[activation-and-blending-in-third-language-acquisition-evidence-of-crosslinguistic-influence-from-the-l2-in-a-longitudinal-study-on-the-acquisition-of-l3-english/1B05788EF4D301A7F67743382AC74F08](https://www.jstor.org/stable/40264460?seq=1#page_scan_tab_contents)

Sánchez, L. & Jarvis, S. (2008). “The use of picture stories in the investigation of crosslinguistic influence”. *TESOL Quarterly*, 42, págs. 329–333. Disponible en: https://www.jstor.org/stable/40264460?seq=1#page_scan_tab_contents

Singleton, D. (2003). “Perspectives on the Multilingual Lexicon: A Critical Synthesis”. En Cenoz, Hufeisen y Jessner, *The Multilingual Lexicon*, págs. 167-176. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Sharwood-Smith, M. (1994) *Second Language Learning. Theoretical Foundations*. London: Longman.

Vilke, M. (2007). “Engleski jezik u Hrvatskoj: Pogled u prošlost, sadašnjost i budućnost”. *Metodika* 8 (1), 2007, págs. 8-16. Disponible en: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=42644

Wei, L. (2003). “Activation of Lemmas in the Multilingual Mental Lexicon and Transfer in Third Language Learning”. En Cenoz, Hufeisen y Jessner, *The Multilingual Lexicon*, págs. 57-70. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Williams, S. y B. Hammarberg. (1998). “Language Switches in L3 Production: Implications for a Polyglot Speaking Model”. *Applied Linguistics* 19(3), págs. 295-333. Oxford University Press. Disponible en: <https://academic.oup.com/applij/article-abstract/19/3/295/162251?redirectedFrom=fulltext>

Zuheros Garrido, L. (2007-2008). “El desarrollo de la competencia plurilingue en el aula”.
Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Instituto Cervantes – UIMP.
Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:0200b8f3-60bb-477a-81b4-fc2b010408e0/2010-bv-11-23zuheros-pdf.pdf>

10. Apéndice

Šifra ispitanika: _____

Spol: M Ž

Dob: _____

Studij: _____

Razina studija: preddiplomski diplomski

Godina studija: _____

Materinski jezik (L1): _____

Strani jezici koje učite (prema redoslijedu usvajanja – L2, L3...):

Pitanja vezana uz engleski jezik

1. U kojoj ste dobi počeli formalno (u školi/na fakultetu ili u školi stranih jezika) učiti engleski? _____.
2. Koliko već dugo učite engleski? _____.
3. Učite li engleski negdje izvan fakulteta? Ako da, gdje i kojim ritmom (npr. dvaput tjedno po 45 min.....)? _____.
4. Jeste li ikad posjetili neku od zemalja engleskog govornog područja? Ako da, koju/e i koliko ste vremena tamo proveli? _____.
5. Jeste li ikad živjeli u nekoj od zemalja engleskog govornog područja? Ako da, u kojoj/kojima i koliko dugo?
_____.
6. Koristite li engleski izvan nastave na fakultetu? DA NE

7. Ako koristite, kako?

- a) čitanje,
- b) gledanje televizije/filmova
- c) razgovor s prijateljima
- d) dopisivanje s prijateljima
- e) razgovor s obitelji
- f) internet
- g) slušanje glazbe
- h) nešto drugo _____.

8. Koliko često koristite engleski jezik?

- a) svakodnevno
- b) više puta tjedno
- c) jednom tjedno
- d) više puta mjesečno
- e) jednom mjesečno

9. Kako biste procijenili svoje znanje engleskog na općenitoj razini?

- a) početno
- b) osrednje
- c) napredno

Pitanja vezana uz španjolski jezik

1. U kojoj ste dobi počeli formalno (u školi/na fakultetu ili u školi stranih jezika) učiti španjolski? _____.

2. Koliko već dugo učite španjolski? _____.

3. Učite li španjolski negdje izvan fakulteta?

Ako da, gdje i kojim ritmom (npr. dvaput tjedno po 45 min.....)? _____.

4. Jeste li ikad posjetili neku od zemalja španjolskog govornog područja? Ako da, koju/e i koliko ste vremena tamo proveli? _____.

5. Jeste li ikad živjeli u nekoj od zemalja španjolskog govornog područja? Ako da, u kojoj/kojima i koliko dugo? _____.

6. Koristite li španjolski izvan nastave na fakultetu? DA NE

7. Ako koristite, kako?

- a) čitanje,
- b) gledanje televizije/filmova
- c) razgovor s prijateljima
- d) dopisivanje s prijateljima
- e) razgovor s obitelji
- f) internet
- g) slušanje glazbe
- h) nešto drugo _____.

8. Koliko često koristite španjolski jezik?

- a) svakodnevno
- b) više puta tjedno
- c) jednom tjedno
- d) više puta mjesečno
- e) jednom mjesečno

9. Kako biste procijenili svoje znanje španjolskog na općenitoj razini?

- a) početno
- b) osrednje
- c) napredno

Pitanja vezana uz oba jezika

1.) U sljedećem pitanju kod tvrdnji zaokružite brojke od 1 (u potpunosti se ne slažem) do 5 (u potpunosti se slažem).

- a) Engleski i španjolski su slični na razini grafema/fonema. 1 2 3 4 5
- b) Engleski i španjolski su slični na razini morfema. 1 2 3 4 5

c) Engleski i španjolski su slični na semantičkoj razini. 1 2 3 4 5

d) Engleski i španjolski su slični na sintaktičkoj razini. 1 2 3 4 5

2. Znanje engleskog pomaže u učenju španjolskog. DA NE

3. Obrazložite odgovor na prethodno pitanje.

4. Umjesto španjolske riječi prvo se sjetite engleske. nikad rijetko često uvijek

5. Kada koristite španjolski u pisanoj jezičnoj produkciji, dogodi vam se da koristite engleske strukture. nikad rijetko često uvijek

6. S kojom vrstom riječi/izraza/fraza vam se to događa?

7. Što mislite zašto vam se to događa?

a) bolje vladam engleskim

b) više koristim engleski

c) engleski i španjolski su slični

d) neki drugi razlog: _____

Prema sljedećim sličicama ispričajte priču služeći se **španjolskim jezikom** (min. 150 riječi).

