



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR SPRÅK OCH LITTERATURER

# **Errores del orden de las palabras en sueco como L2**

-Un estudio de hispanohablantes adultos en cursos de sueco

**Anna Larsson**

Kandidatuppsats i spanska

VT 2012

Tutor:

Ingmar Söhrman

Examinador:

Alejandro Urrutia

## Abstract

Ordföljden i svenskan är väldigt grammatikaliserad och dess funktioner skiljer sig från många av invandrarspråken i Sverige (Ekerot 2011:65). Därför ska den här uppsatsen ägnas åt att analysera ordföljden i tjugo texter skrivna på svenska av elever med spanska som modersmål inom vuxenutbildning. Analysen undersöker vilka fel som är vanligast, i vilka kurser de görs samt söka möjliga orsaker till att de sker.

De vanligaste felkategorierna i studien var *inversion vid topikaliserings*, *platshållartvånget* samt *adverbets position i huvud- samt bisatser*. Inversion vid topikaliserings går ut på att svenskan har omvänd ordföljd när en sats inleds med något annat än subjekt (Ekerot 2011:187), t.ex *Igår åt jag lasagne*. Platshållartvånget innebär att alla meningar måste ha ett subjekt i svenskan (Ballardini, Stjärnlöf & Viberg 1987:24), det går t.ex inte att säga *Gör läxan idag*. Med adverbets position i huvud- samt bisatser syftar jag på när i meningen adverbena kommer (Hultman 2010:292,297).

Studien kom fram till att fel relaterade till inversion kunde bero på att den konstruktionen kommer relativt sent i processbarhetsteorins inlärningsordning (Håkansson 2009:155) eller pga att spanskan inte har obligatorisk inversion efter topikaliserings (Fält 2009:475). Problem i samband med adverbens placering kan möjligen bero på att detta är mycket typologiskt markerat i svenskan, dvs ovanligt och därmed svårt för andraspråksinlärare att lära sig (Ekerot 2011:65) och brott mot platshållartvånget kan bero på att subjektet inte är obligatoriskt i spanskan (Ballardini, Stjärnlöf & Viberg 1987:24).

Palabras claves: inversión, posición de adverbio, obligatoriedad de sujeto

## Índice

1. Introducción.....	4
1.1 Metas.....	7
2. Teoría.....	8
2.1 Currículos.....	13
3. Metodología de la colección y selección de la data.....	15
3.1 Metodología del análisis de la data.....	18
4. Análisis y resultados.....	19
5. Conclusión.....	24
Referencias.....	27
Apéndice 1: El mensaje para los profesores. ....	29
Apéndice 2: El documento para los alumnos.....	30
Apéndice 3: Estadísticas.....	31
Apéndice 4: Análisis de los textos.....	33

## 1. Introducción

En el año 2010, el 4% de los estudiantes en los cursos de Sueco Para Extranjeros en Suecia (SPE), 3.845 individuos, tenían español como lengua materna (Skolverket 2010), así que hay una necesidad de investigar cuáles problemas tienen esos alumnos. Además, los resultados pueden ser útiles en el aprendizaje y la enseñanza de español para suecos.

El orden de las palabras en sueco es muy gramaticalizado y tiene otras funciones que en muchas de las lenguas de los inmigrantes en Suecia (Ekerot 2011:65) Por eso, analizamos errores del orden de las palabras en alumnos con español como lengua materna estudiando el sueco. Este estudio se enfoca en el lenguaje escrito porque errores del orden de las palabras se pueden compensar a veces con la entonación al hablar, pero cuando uno escribe no hay esa posibilidad. Así que el orden de las palabras se puede considerar más importante en el lenguaje escrito que en el oral.

Al analizar el aprendizaje de SPE es importante distinguir entre la adquisición de una lengua materna, *L1*, y el aprendizaje de una segunda lengua, *L2*, porque se diferencian bastante en varios sentidos (Abrahamsson 2009:25). La *L1* se aprende primero y con *L2* se refiere a todas las otras lenguas que una persona aprende. Eso no significa que la *L1* siempre es lo más fuerte, al contrario hay muchos niños de inmigrantes que al final tienen un nivel más alto en su *L2* (Abrahamsson 2009:13).

En la adquisición hay muy pocas diferencias: Todos los niños adquieren la gramática de la *L1* hasta un nivel nativo mientras que entre los individuos adultos hay diferencias enormes en el aprendizaje, en lo que se refiere a la rapidez y al nivel en que la lengua se queda finalmente (Abrahamsson 2009:25). El aprendizaje de una *L2* trata sobre una diferenciación sucesiva, es decir aprender a distinguir entre conceptos. Con el tiempo las distinciones se vuelven cada vez más exactas y detalladas (Ekerot 2011:27).

Este estudio analiza textos de alumnos. Al analizar como los individuos se expresan se usa a veces la distinción *competencia* y *rendimiento*. La competencia es el conocimiento de las reglas de la lengua que tiene el alumno mientras que el rendimiento se refiere a cómo el alumno se expresa (Chomsky 1968 en Harley 1995:141). Los errores que reflejan la competencia son frecuentes y muy sistemáticos mientras que los del rendimiento son esporádicos y no sistemáticos (Abrahamsson 2009:48). La teoría de competencia y

rendimiento se basa en algo que es un hecho según Clahsen, Meisel y Pienemann: Los estudiantes no siempre pueden expresarse según la gramática que saben porque cuesta demasiado tiempo y esfuerzo (1981:115). Por ejemplo es común que estudiantes con el sueco como lengua materna olviden añadir el sufijo –s en verbos de la tercera persona singular en inglés, por ejemplo *he eat*, aunque saben la regla (Abrahamsson 2009:17). Eso es muy relevante para estudios de faltas en general pero no es relevante para mi estudio.

Al analizar la respuesta de los alumnos, se debe tener en cuenta que como individuos no siempre actuamos de la forma esperada, sino que cada persona tiene su propia manera de actuar, que a veces puede parecer rara o ser inesperada. Por este motivo, tratar de explicar todas las respuestas dadas por los alumnos, no será posible en este estudio

Antes las incorrecciones eran consideradas como algo que necesitaba corrección, pero hoy la ciencia de la didáctica de lenguas considera que los errores con una parte inevitable e incluso positiva del proceso de aprendizaje. Antes, las faltas eran consideradas algo incorrecta mientras que hoy la ciencia de la didáctica de lenguas considera incorrecciones como una parte inevitable y positiva del proceso de aprendizaje (Hedge 2008:15).

A veces, las formas incorrectas se quedan en la interlengua aunque el estudiante sabe la forma correcta. Ese fenómeno se llama *fosilización* y no tiene que ser permanente, también puede aparecer en ciertas situaciones cuando el emisor tiene mucho estrés mental y se enfoca al contenido. Eso se llama *backsliding* (Abrahamsson 2009:115). Es importante conocer este fenómeno cuando uno estudia el aprendizaje de un L2, pero no es relevante en nuestro estudio.

Corder desarrolló *el análisis de errores*, un método que no solamente analiza las diferencias entre la L1 y la L2 y anticipa faltas, si no también analiza el desarrollo diacrónico de la interlengua y las incorrecciones que cometen los alumnos realmente, no solamente los que deberían cometer (Abrahamsson 2009:47,48). El análisis de errores consiste en cinco partes (Ellis 1994 en Abrahamsson 2009:48):

1. *Selección de data*. En esta fase se decide el tipo del material y cuáles factores de los participantes se debe tener en cuenta.
2. *Identificación de los errores*. En esa fase a veces hay que convertir el material a una forma analizable. Luego se identifican las faltas. Ahora es relevante

distinguir entre incorrecciones de competencia y de rendimiento, algo que puede resultar muy difícil y a veces imposible.

3. *Descripción y cuantificación de los errores.* En la tercera fase se decide cuáles niveles lingüísticos se desean analizar, por ejemplo la fonología, morfología, sintaxis etcétera, y categorías, por ejemplo vocales, consonantes etcétera. Luego se describe y clasifica las faltas por ejemplo según la categorización de los tipos.
4. *Explicaciones de los errores.* En esta fase se explica el origen de las faltas. En los años 70 se solía ponerlas en dos o tres categorías (Abrahamsson 2009:48-49), por ejemplo el de Dulay y Burt (1973 en Abrahamsson 2009:49): *Errores de transferencia*, es decir los que tienen que ver con la estructura de la L1 y *errores de desarrollo*, que son resultados de las construcciones creativas del estudiante. El último tipo de errores, *errores únicos*, son los que no pertenecen a los otros dos grupos.
5. *Evaluación de los errores.* Consiste en investigar cómo afectan las incorrecciones la comprensibilidad del receptor. Esta fase normalmente no se hace en estudios de faltas (Abrahamsson 2009:49).

El análisis de errores ha sido criticado por solamente enfocarse en las incorrecciones y en que se distingue de la lengua meta, sin ver lo que el estudiante hace bien (Hammarberg 1973, 2004 en Abrahamsson 2009:49). Otra crítica ha sido que cuando uno se enfoca solamente en los errores no se nota cuando los alumnos evitan construcciones gramaticales que no saben bien. Por ejemplo, un estudiante que sabe un poco sobre una construcción pero no se siente suficiente seguro suele evitar la construcción (Abrahamsson 2009:237). También es común usar una estructura demasiado si es más común en la L1 que en la L2 (Abrahamsson:2009:238). A pesar de esa crítica, este estudio se enfoca en faltas porque las incorrecciones muestran con certeza lo que el alumno puede mejorar en ese aspecto.

El análisis de errores dejó de ser el método más usado a causa de problemas con la teoría y porque otros métodos se desarrollaron. (Abrahamsson 2009:49,50). Este estudio sigue el modelo de análisis de errores, pero también toma en cuenta lo que los alumnos ya saben. Clahsen, Meisel y Pienemann muestran que comparar la L1 y el L2 no es suficiente para explicar las faltas: Hay que ver el aprendizaje como un proceso complejo en el cual el desarrollo de un sistema gramatical solamente es una parte. Dicen que es probable que otros factores, especialmente psicológicos, tengan una influencia más grande en el output del alumno (1981:109,110). Esta tesina no solamente tiene la L1 de los alumnos en cuenta sino

también *la marcación tipológica* (Abrahamsson 2009:245) y *la teoría de procesabilidad* (Meisel, Clahsen & Pienemann 1981:110) porque ellos indican la dificultad de estructuras gramaticales.

En estudios de errores del aprendizaje de una L2, Clahsen, Meisel y Pienemann sugieren analizar el output de los estudiantes contando cuántas faltas cometen en cada estructura gramatical, hacer estadísticas sobre el resultado y luego agrupar los estudiantes en diferentes grupos que representan pasos diferentes en el aprendizaje de una L2 (1981:113). Sin embargo, Clahsen, Meisel y Pienemann dicen que el hecho de que un alumno cometa muchas incorrecciones en una construcción no tiene que significar que aquella construcción se ha aprendido recientemente porque no lo ven probable que un alumno empiece con lo fácil, si no que usa todo lo que sabe para comunicarse. Así, algunas construcciones siguen causando problemas durante mucho tiempo y otras pueden ser usadas correctamente directamente después de aprenderlas (1981:113). En nuestro estudio no analizamos si un alumno ha aprendido una construcción recién o hace mucho tiempo porque simplemente estamos investigando cuáles errores suelen ocurrir y en qué curso ocurren.

### **1.1 Metas**

Nuestro estudio analiza las faltas del orden de las palabras en textos en sueco escritos por estudiantes hispanohablantes. El análisis trata de responder las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles incorrecciones del orden de las palabras son los más frecuentes?
- ¿En qué cursos de sueco ocurren los diferentes errores?
- ¿Por qué se cometen esas faltas?

En el análisis, aplicamos la teoría de procesabilidad, es decir la idea que todos los alumnos aprenden una lengua en el mismo orden (Meisel, Clahsen & Pienemann 1981:110), y la teoría de la marcación tipológica, es decir el sistema de definir la ordinariedad de estructuras gramáticas en (Abrahamsson 2009:245) porque esas dos teorías describen la dificultad de construcciones gramaticales. Además tomamos el fenómeno *transferencia*, es decir transición desde la L1 a la L2 (Abrahamsson 2009:247) en cuenta en la búsqueda de razones posibles de las incorrecciones.

Este estudio puede revelar estructuras que causan errores en varios cursos diferentes de sueco, lo que podría indicar que se debería enfocar más en este aspecto en la enseñanza de sueco. Un

objetivo secundario de nuestro trabajo es buscar las razones posibles de las faltas, algo que puede servir para anticipar otras incorrecciones en otros tipos de alumnos y otros tipos de errores.

## 2. Teoría

En los años 1970 hubo una transición en la ciencia desde ver el aprendizaje de una lengua extranjera como un proceso mecánico de aprender hábitos (Abrahamsson 2009:21) hasta considerarlo un desarrollo creativo siguiendo procesos cognitivos según un patrón universal (Bjar 2006:64:NT). Además, se empezó a ver la lengua meta como un sistema dinámico y natural y al estudiante como un "constructor" creativo y activo. También se dejó de comparar la L1 con la L2 y se comenzó a estudiar *la interlengua* y su desarrollo diacrónico (Abrahamsson 2009:21) y el enfoque se mudó desde el producto, es decir el resultado, hasta el proceso de aprendizaje (Abrahamsson 2009:21). El término interlengua puede referir a la L2 del alumno en un tiempo específico y también puede referir al desarrollo de la interlengua (Abrahamsson 2009:43). En este estudio usamos la primera definición.

En la teoría de la interlengua los siguientes procesos son centrales (Selinker 1972 en Abrahamsson 2009:):

1. *Transferencia*, es decir transición (Abrahamsson 2009:87), de la L1. Consiste en usar algo de la L1 en el uso de la L2. Eso suele ser más común cuando las lenguas L1 y L2 son similares (Abrahamson 2009:247). Por ejemplo, si un hispanohablante omite el sujeto al hablar sueco porque en español el sujeto no es necesario en la frase mientras que lo es en sueco (Abrahamsson 2009:165,166). La transferencia puede ser positiva y negativa.
2. *Transferencia desde la enseñanza*, es decir usar demasiado las formas aprendidas en la enseñanza. Por ejemplo, un alumno sueco usa el gerundio demasiado en inglés porque la enseñanza de inglés se enfoca mucho en esa construcción.
3. *Estrategias del aprendizaje*. Pueden ser conscientes y non conscientes
4. *Estrategias de la comunicación*, por ejemplo usar cambio de códigos, es decir usar más de una lengua en la misma conversación (Park 2009:297). Las estrategias pueden ser necesarias para mantener la comunicación.

5. *Generalización de formas de L2* (Abrahamsson 2009:111ff), es decir aplicar reglas donde no se debe. Por ejemplo aplicar el orden de las palabras de oraciones principales a oraciones subordinadas.

Cuando la interlengua fue introducida en la ciencia, se empezó a ver la gramática que un alumno sabe como un sistema en lugar de verla como una versión parcial de la lengua meta (Håkansson 2009:154). La interlengua tiene la misma estructura, reglas y variabilidad que cualquier idioma (Eckman 1991 en Abrahamsson 2009:46,47). Sin embargo, la variación de la interlengua es más grande que la L1. Los estudios sobre la variabilidad lingüística vienen de los estudios de Labov (1969, 1970, 1972 en Abrahamsson 2009:84), que dicen que la variabilidad en el uso de lenguas es normal entre hablante de L1 y L2. Sin embargo, los estudios de Labov se dedicaban sobre todo a L1 (Abrahamsson 2009:84).

Además, en estudios de output de alumnos se distingue la variedad interpersonal de la intrapersonal y hay una distinción entre la variación *libre* y *sistemática*. La variación libre es la variación que no tiene ninguna explicación, es decir que parece pasar por azar, y la variación sistemática pasa por diferentes razones. Temprano en el aprendizaje de un L2 hay mucha variación libre en el output porque el estudiante aún no ha podido sistematizar la gramática que sabe. Además, la variación depende de la situación, es decir el nivel de formalidad, con quien hablan etcétera (Abrahamsson 2009:90,93). En otras palabras, la variación depende del contexto situacional, psicolingüístico y lingüístico (Abrahamsson 2009:107). La interlengua tiene más variación que la lengua materna, pero la variación es sistemática y coincide con el contexto sociolingüístico, psicolingüístico y lingüístico (Abrahamsson 2009:22).

*La Gramática Universal* (GU) se basa en principios biológicos sobre la estructura de una lengua e investiga cuáles son las estructuras comunes en las lenguas del mundo. Se usa principalmente en los estudios de la L1, pero también ha sido usado en estudios del aprendizaje de lenguas extranjeras. Sin embargo, sobre todo ha sido usado en países anglófonos y no ha tenido mucha importancia en los estudios de sueco como lengua extranjera. La GU trata de explicar cómo niños pequeños pueden adquirir una L1 tan eficiente con un input tan incompleto (Hammarberg 2009:46).

La GU dice que las lenguas humanas tienen principios generales que valen para todas las lenguas, y *parámetros*, es decir conjuntos de estructuras gramaticales que existen en las mismas lenguas. Si cierta estructura existe en una lengua significa que aquella lengua también

tiene otras estructuras relacionadas (Hammarberg 2009:45,46). Por ejemplo, existen lenguas que solo tienen clusivas sordas, es decir /p/, /t/ y /k/, pero no existe ninguna lengua que sólo tiene clusivas sonoras, es decir /b/, /d/ y /g/. En otras palabras, es un parámetro que las lenguas que tienen clusivas sonoras también tienen clusivas sordas (Abrahamsson 2009:138,139). Es importante conocer la GU cuando uno investiga el aprendizaje de lenguas extranjeras, pero no es relevante para mi estudio.

Igual que la GU, la marcación tipológica estudia las estructuras comunes de las lenguas humanas, pero esa teoría se basa en observaciones empíricas mientras que la GU estudia los principios biológicos (Abrahamsson 2009:139). La marcación tipológica dice que estructuras complejas, infrecuentes y no comunes se consideran marcadas mientras que las estructuras simples, frecuentes y comunes se consideran *no marcadas* (Abrahamsson 2009:245). Mientras más marcada es una estructura, más problemas causa en el aprendizaje (Abrahamsson 2009:141). Por ejemplo, es más marcada cuando una palabra termina con tres consonantes que con dos, así que la primera es más difícil de aprender (Abrahamsson 2009:139).

Un problema con la marcación tipológica es que solamente anticipa faltas, no explica por qué (Abrahamsson 2009:149). En sueco, el orden de las palabras es muy gramaticalizado y muy marcado tipológicamente. La posición de la negación en oraciones subordinadas y la inversión en frases con tematización son ejemplos de estructuras muy marcadas en sueco (Ekerot 2011:65).

No solamente existe un sistema para estimar la dificultad de una construcción, también hay una teoría sobre en qué orden se las aprenden. En un experimento descubrieron Meisel, Clahsen y Pienemann que estudiantes que aprenden el alemán como L2 aprendieron las leyes del orden de las palabras en un orden distinto (1981:110). La teoría de procesabilidad (Processability theory) trata de explicar tales órdenes del aprendizaje a partir de un idea que estudiantes solamente pueden producir construcciones que saben expresar y por eso no pueden aprender toda la gramática a la vez.

Según Clahsen, Meisel y Pienemann, las construcciones gramaticales se aprenden en un orden estricto, más o menos independientemente de la L1 del estudiante, excepto cuando el progreso se interrumpe por procesos por ejemplo la fosilización (Abrahamsson 2009:115). Sin embargo, opinan que hay que distinguir entre tipos diferentes de estudiantes, porque siguen

caminos diferentes (Meisel, Clahsen & Pienemann 1981:110). Pero, Meisel, Clahsen y Pienemann dicen también que estudiantes con la misma lengua materna deberían seguir el mismo camino (1981:113). En sueco, hay cinco niveles de desarrollo de la sintaxis:

1. Unidades sueltas. En este nivel el alumno no conjuga las palabras, por ejemplo *Jag äta mat* (Yo comer comida).
2. Orden canónico de las palabras, es decir, normalmente SVO, por ejemplo *Han spelar fotboll* (Él juega al fútbol) (Pienemann & Håkansson 1999 en Håkansson 2009:154,155).
3. Tematización de adverbio sin hacer inversión después (Eklund Heinonen 2009:34), por ejemplo *Idag jag är glad* (Hoy estoy feliz).
4. Inversión en frases con tematización, es decir que el verbo viene en segundo lugar cuando la frase empieza con algo que no es sujeto, por ejemplo *På jobbet äter vi lunch kl.12:00*. (En el trabajo almorzamos a las 12:00).
5. Negación antes del verbo en oraciones subordinadas (Pienemann & Håkansson 1999 en Håkansson 2009:154,155), por ejemplo *Jag somnar om jag inte dricker kaffe snart* (Me duermo si no tomo café dentro de poco).

Así que, todos alumnos de sueco aprenden esos pasos en el orden mencionado dado que hay que saber los niveles anteriores para poder aprender otro nivel (Håkansson 2009:154). Los alumnos empiezan en nivel uno y suben. Experimentos muestran que siempre se sabe los niveles anteriores, es decir que no se puede aprender esas estructuras en otro orden (Håkansson 2009 en Hyltenstam & Linberg 2009:160).

Ahora sabemos el orden en el cual se aprende la sintaxis del sueco, pero ¿cuales incorrecciones son los más frecuentes? Según Ekerot, en los estudiantes de sueco como lengua extranjera, los errores más característicos del orden de las palabras tratan de las reglas que siguen (2011:78-79):

1. *El verbo finito viene en el segundo lugar en oraciones principales* (Ekerot 2011:78). Por ejemplo: *Jag sjunger en sång* (Canto una canción.). En español, la forma más

neutral es que el sujeto viene en primer lugar y luego el verbo, por ejemplo *Ana comió en la cocina* pero también se lo puede expresar con orden invertido por ejemplo *Comió Ana en la cocina* y también se puede poner el sujeto después del sintagma verbal, por ejemplo *Comió en la cocina Ana* (Fält 2009:472).

2. *Cuando hay tematización también hay inversión* (Ekerot 2011:78). Tematización consiste en poner algo que no es sujeto primero en la frase. Normalmente eso se hace con adverbial, por ejemplo: *Igår gick jag på bio* (Ayer fui al cine.), pero puede ser todo tipo de palabra que no es sujeto y también se lo puede hacer con oraciones verbales, por ejemplo *Att dansa salsa är populärt i Sverige* (En Suecia es popular bailar la salsa.) (Ekerot 2011:187). Inversión significa que el verbo viene antes del sujeto en la frase, por ejemplo *Här är jag* (Aquí estoy).
3. *El verbo viene en segundo lugar en oraciones subordinadas* (Ekerot 2011:78), por ejemplo *Katten tittade på när mamma städade huset* (El gato miraba mientras que mama limpiaba la casa.) Hyltenstam muestra que los estudiantes de sueco como L2 aprenden el orden de las palabras de frases principales antes de las oraciones subordinadas, así que hay un fase en el cual usan el orden de oraciones principales en todas las oraciones (1978 en Ekerot 2011:85), por ejemplo “[...]när man bor inte i sitt hemland”. El español también tiene esa estructura, pero el orden de las palabras es mucho más flexible (Hedin 1977:12).
4. *La posición del adverbial, en oraciones subordinadas* (Ekerot 2011:79). En oraciones principales el adverbial viene después del verbo finito, por ejemplo *Han kommer inte* (No viene), mientras que viene antes del verbo en oraciones subordinadas (Hultman 2003:292,297), por ejemplo “Han sa att han inte kunde komma” (Dijo que no podía venir.). La posición del adverbial es muy marcado tipológicamente así que causa muchos problemas para los estudiantes (Ekerot 2011:65).

Otra regla que causa muchas faltas es *la obligatoriedad de sujeto explícito* (Hammarberg & Viberg 1979:3).

En resumen, en este capítulo hemos descrito el cambio de paradigma en los estudios del aprendizaje de una L2. También hemos presentado la teoría de interlengua, la GU, la marcación tipológica y la teoría de la procesabilidad. Además hemos escrito sobre la

variación del output de alumnos y presentado las incorrecciones más comunes entre personas que aprenden el sueco como una L2.

## 2.1 Currículos

En la regulación oficial del currículo de Sueco Para Extranjeros (SPE), la primera meta, pero no necesariamente lo más importante, es que los estudiantes aprendan a escribir. Además dice que en cursos de SPE el alumno desarrolla una capacidad comunicativa, es decir saber comunicar, oralmente y por escrito, según las necesidades del alumno. Eso asume que el estudiante conoce un sistema lingüístico y sabe usarlo. El conocimiento del sistema lingüístico incluye el manejo estructuras gramaticales y frases (Skolverket 2009a)

Hay nueve cursos de sueco para extranjeros. Primero estudian los cursos de Sueco Para Extranjeros A hasta D luego se puede continuar con los cursos de Sueco como Segunda Lengua G, A y B. Los alumnos que participan en este estudio son de ocho cursos diferentes. Los cursos están puestos en el orden que se los estudia, con la excepción del curso Sueco Para Suecos B (SPS B), que es el curso para estudiantes del bachillerato con Sueco como lengua materna. Un alumno en este estudio ha elegido estudiar el SPSB curso en lugar de Sueco como Segunda Lengua B (SSLB) pero su profesora dijo que tenía el mismo nivel que otros alumnos en SSLB. La tabla 1 muestra los cursos para inmigrantes en el orden que se los estudia y las abreviaciones de los cursos que a partir de ahora vamos a usar en este estudio. Los cursos son de Sueco Para Extranjeros, Sueco como Segunda Lengua y también hay un curso de Sueco Para Suecos porque una de los estudiantes del estudio ha elegido hacer ese curso en lugar de Sueco como Segunda Lengua.

Tabla 1: Abreviaciones de los cursos

<b>Nombre del curso</b>	<b>Abreviación</b>
Sueco Para Extranjeros	SPEA
Sueco Para Extranjeros	SPEB
Sueco Para Extranjeros C	SPEC
Sueco Para Extranjeros D	SPED
Sueco como Segunda Lengua G	SSLG
Sueco como Segunda Lengua A	SSLA
Sueco como Segunda Lengua B	SSLB
Sueco Para Suecos B (Sueco para suecos en el bachillerato sueco)	SPSB

La tabla 2 muestra la distribución de los alumnos entre los diferentes cursos.

Tabla 2: La distribución de los cursos de los alumnos

<b>Nombre del curso</b>	<b>No de alumnos</b>
SPE A	0
SPE B	0
SPE C	1
SPE D	5
SSL G	4
SSL A	3
SSL B	1
SPS B	1

Como este estudio analiza cuáles son los errores más comunes en hispanohablantes aprendiendo el sueco, incluimos a alumnos en todos los niveles de SPE y SSL. Sin embargo, no hemos podido sacar ningún texto desde los cursos SPE A y B porque los alumnos no son capaces de escribir textos con un nivel suficiente alto para el estudio.

Los currículos de todos los cursos que tratamos arriba mencionan algo sobre lo escrito, pero lo único que encontramos sobre el orden de las palabras es que, para sacar la nota VG en el curso SSLA, el alumno tiene que escribir relativamente correcto y poder variar la construcción de la frase... Todos los currículos de los cursos arriba mencionan algo sobre lo escrito, pero la sola cosa que encontremos sobre el orden de las palabras fue que para sacar la nota VG en el curso SSL A el alumno tiene que escribir relativamente correctamente y variar la construcción de la frase (Skolverket 2000). Los cursos de SSL tienen las siguientes notas posibles:

- IG=Suspendido
- G=Aprobado
- VG=Aprobado con distinción
- MVG: Aprobado con distinción especial (Skolverket 2009b)

### 3. Metodología de la selección del corpus

Este estudio consiste en analizar textos escritos en sueco por estudiantes de sueco con español como lengua materna. El análisis se enfoca en las faltas relacionadas con el orden de las palabras. En la lingüística, un texto no sólo es texto escrito sino también puede ser oral. En este estudio, con la palabra texto nos referimos a un texto escrito.

Al buscar textos pudimos haber tomado textos escritos en pruebas nacionales, pero entonces no habiéramos tenido la información necesaria sobre el perfil de los alumnos interesantes para nuestro estudio. De esta manera, decidimos buscar estudiantes hispanohablantes y para ello contactamos a las escuelas de SPE y SSA para conseguir los datos de los profesores que enseñan los cursos en cuestión: ellos nos ayudarían con sus alumnos hispanohablantes que estudian sueco.

Lo mejor hubiera sido hablar directamente con los profesores pero eso costaría mucho tiempo y sería difícil de organizar. También habiéramos podido llamar a los profesores pero tomaría también mucho tiempo. Por eso decidimos contactar a los profesores por correo electrónico. Luego había dos opciones; contactar a los profesores directamente o contactar la escuela y dejar a ellos que contacten a los profesores. Preferimos contactar a los profesores directamente y esconder los otros receptores para que los profesores sintieran que su contribución era más importante que si supieran que todos los profesores en aquella escuela habían recibido el mismo mensaje.

Así que contactamos las escuelas y les pedimos permiso de realizar el estudio y de proporcionarnos los correos electrónicos de los profesores. En algunos casos no nos dejaron contactar a los profesores directamente pero desgraciadamente mandaron el mensaje a todos los profesores. Les dejamos hacer eso pidiendo que escondieran los otros receptores por las mencionadas arriba. La ventaja de eso fue que algunas escuelas también juntaron todos los textos para que yo no tuviera que visitar a cada profesor individualmente.

Por varias razones, es difícil estimar si conseguimos más textos al contactar a los profesores directamente o cuando las escuelas lo hicieron. Si la escuela mandó a todos, la sola respuesta que tuvimos fueron los textos. Cuando contactamos a los profesores directamente tuvimos muchas respuestas pero al final no pudieron darnos ningún texto. Eso puede variar mucho

entre escuelas por ejemplo, porque los alumnos están puestos en grupos según los años que han estudiado en su país.

En una escuela no nos respondió casi nadie y cuando contactamos al director de la escuela resultó que esa escuela estaba bajo un control de cualidad al mismo tiempo así que los profesores no tenían tiempo.

Mandamos un correo electrónico consistiendo en una instrucción para los profesores y un documento adjunto para los alumnos con las condiciones del estudio, un par de preguntas breves y un lugar para firmar. Así que los profesores tenían que dar el documento a los estudiantes y, si éstos firmaron los profesores tenían que darnos el documento y una copia de un texto que el estudiante había escrito dentro del curso.

Cuando escribimos el mensaje a los profesores intentamos ser muy claros en la instrucción sin escribir demasiado para evitar que no lo leyeran o no lo entendieran. El papel de los profesores era dar un documento a sus alumnos hispanohablantes y si ellos querían participar en el estudio, buscar un texto escrito por el alumno, marcar en qué curso estaba el alumno y luego contactarnos para que nosotros fuéramos a recoger los textos.

Los alumnos en SPE están agrupados en tres categorías dependiendo de cuantos años han estudiado en su país (Skolverket 2009c). Al inicio quisimos preguntar en cuál grupo los alumnos estaban pero resulta que sólo se usa esa categorización en los cursos de SPE, así que los profesores de SSL no lo sabían. Decidimos no preguntarlo a los estudiantes directamente porque hay un riesgo de que mientan (Saville-Troike 2003 en Bloomer, Trott y Wray 2006:155), por ejemplo que no quieren revelar que no han tenido tantos estudios en su país. No quisimos preguntar a los alumnos directamente porque la educación puede ser algo muy sensible en algunas culturas y sabemos que muchos alumnos mientan sobre ello.

También decidimos preguntar a los profesores en qué curso estaba el alumno porque no estábamos seguros que los alumnos lo sabían, o quizás ni sabrían qué responder, ya que existe el riesgo de que dijeran el nombre de su clase. Bell (2006:142) llama la atención al riesgo de preguntar cosas que los cuestionados quizás no saben o no saben explicar.

Resultó que muchos de los profesores no entendieron las instrucciones, algunos no comprendieron que tenían que dar el papel a los estudiantes, otros pensaron que era suficiente

dar el papel a los estudiantes sin darnos un texto a nosotros y otros no nos informaron en qué curso estaba el alumno. Por eso nos dimos cuenta que la instrucción para los profesores había podido ser más clara si lo hubiéramos escrito como una lista, por ejemplo:

1. Da el papel a tus alumnos hispanohablantes.
2. Busca un texto para cada alumno que ha firmado.
3. Contáctame ara que yo venga a recoger los documentos.

El documento para los estudiantes contenía información sobre el estudio, algunas preguntas breves y un lugar para firmar. Fue escrito en español para asegurar que todos lo entendieran. Al hacer cuestionarios puede ser mejor hacerlo en la L1 del respondiente (Bloomer, Trott & Wray 1998:66). La información contenía las condiciones de la participación, que es voluntaria y anónima, que íbamos a analizar textos etcétera pero no decía nada sobre de dónde íbamos a sacar los textos. Por eso algunos alumnos pensaron que ellos tenían que escribir un texto especialmente para el estudio mientras que la idea fue usar textos ya escritos dentro de los cursos de sueco. Por eso, la próxima vez escribiríamos eso en el mensaje para los estudiantes también.

Decidimos hacer un cuestionario para sacar información general sobre los alumnos para poder hacer un perfil de ellos. Un cuestionario es un método conveniente para poder sacar información de muchas personas en lugares diferentes (Bloomer, Trott & Wray 2006:158). Sin embargo, no hemos podido asistir cuando los alumnos respondieron, así que corremos el riesgo que otras personas lo han llenado (Bloomer, Trott & Wray 2006:159) etcétera pero lo vemos improbable. Las preguntas en el texto tratan de información general sobre los alumnos para poder hacer un perfil sobre ellos y usarlo en el análisis: La edad, sexo y cuántos años llevan en Suecia. En el apéndice hay una copia del mensaje para los profesores y el mensaje para los alumnos. El cuestionario pregunta por la edad y el sexo, pero como la meta de ese estudio es buscar los errores más comunes en hispanohablantes adultos, decidimos no tomar esos dos factores en cuenta.

Tardó mucho tiempo sacar los textos. Habíamos decidido a analizar 20 textos para que los resultados sean confiables. Mandamos los primeros correos electrónicos a los profesores el 9 de febrero y recibimos los últimos textos el 4 de abril. Hay que tener eso en cuenta cuando uno hace estudios como en nuestro. Para acortar el tiempo de colección se puede reducir el número de los textos de los alumnos. Eso se puede hacer si uno hace otro tipo de estudio, por ejemplo comparar dos textos. También hubiéramos podido contactar a más escuelas, por

ejemplo todas las escuelas en Suecia o todas de una misma empresa. Nuestro estudio contiene textos escritos por alumnos de las escuelas, ABF, Cuben, Folkuniversitetet, Hermods y Lernia, todas situadas en Gotemburgo.

Cuando nos faltaba un texto recibimos cinco textos a la vez así que tuvimos cuatro textos demasiado. De estos textos sacamos los veinte más largos para tener lo más posible de material para analizar. Cuando habíamos recibido los textos empezamos a analizarlos. Para que los resultados fueran comparables decidimos analizar más o menos la misma cantidad de palabras en cada texto. El texto más corto tenía 105 palabras así que analizamos lo más cercano a 105 palabras de cada texto sin cortar las frases.

Primero estudiamos todo tipo de problema gramatical, los categorizamos y luego consideramos qué aspecto convenía analizar. El orden de las palabras fue la categoría que generó más faltas, excepto las categorías generales “Falta de ortografía” y “Palabra y expresión equivocada”. Además, el orden de las palabras en sueco es muy marcado tipológicamente (Ekerot 2011:65) así que es relevante analizarlo.

### **3.1 Metodología del análisis de la data**

Después de haber seleccionado los textos categorizamos las incorrecciones del orden de las palabras según la regla que rompen. Las categorías son las siguientes:

- Inversión cuando hay tematización
- La obligatoriedad de sujeto
- La posición de adverbio en oraciones principales
- La posición de adverbio en oraciones subordinadas

Luego categorizamos los resultados e hicimos estadísticas. Buscamos conexiones y patrones en los problemas gramaticales y en relación con los datos en los perfiles de los alumnos. Clahsen, Meisel y Pienemann llegan a la conclusión que la única manera de analizar secuencias de desarrollo es estudiar alumnos durante un tiempo largo (1981:117) Porque es más enriquecedor estudiar el proceso de aprendizaje que solamente estudiar los output (Clahsen, Meisel & Pienemann 1981:109).

#### 4. Análisis y resultados

En esta sección presentamos los resultados del análisis. Categorizamos los errores según la regla que rompen en una tabla, por ejemplo inversión cuando hay tematización, y también hacemos una tabla con las formas correctas de cada categoría. Luego analizamos las faltas de cada categoría. Pero, antes de analizar el material necesitamos más información sobre los participantes del estudio. La tabla 3 muestra los perfiles de los alumnos.

Tabla 3: Los perfiles de los alumnos

Estudiante	Curso	Edad	Años en Suecia	Sexo
1	SSLG	39	4	H
2	SSLG	40	12	M
3	SSLG	41	3 años 6 meses	M
4	SvB	36	3	M
5	SPED	27	1	M
6	SSLA	25	1 año 6 meses	M
7	SSLA	26	4	M
8	SPED	39	1 año 8 meses	H
9	SSLB	25	1 año 6 meses	M
10	SPED	28	1 año 6 meses	H
11	SPED	28	6 meses	H
12	SPED	34	1	H
13	SPED	30	6 meses	M
14	SPED	32	8 meses	H
15	SPED	28	6 meses	M
16	SPED	38	1 año 6 meses	M
17	SPEC	31	1	H
18	SSLG	24	2	M
19	SSLA	39	4	M
20	SPED	35	6 meses	M

La tabla 4 que viene a continuación muestra la distribución de incorrecciones, empezando con el error más frecuente. Cada número, por ejemplo 1:1:SSLG, representa un alumno. El primer número indica el alumno, el segundo número indica la falta y la combinación de letras indica el curso (véase tabla 1). Para delimitar el estudio, solamente analizamos reglas gramáticas que causan por lo menos cinco incorrecciones. La tabla 4 muestra la distribución de errores de cada categoría, cuáles alumnos han cometido las faltas y en cuál curso están.

Tabla 4: La distribución de los errores

Tipo de error	Distribución	Nº errores	Nº de alumnos
Inversión cuando hay tematización	1:1:SSLG, 1:2:SSLG, 1:3:SSLG, 1:4:SSLG, 2:1:SSLG, 12:3:SPED, 13:2:SPED, 13:7:SPED, 15:1:SPED, 17:1:SPEC, 19:3:SSLA	11	7
La obligatoriedad de sujeto explícito	11:1:SPED, 13:4:SPED, 16:2:SPEC, 18:2:SSLG, 18:3:SSLG, 20:1:SPED	6	5
Posición de adverbio en oraciones principales	3:1:SSLG, 9:1:SB, 10:2:SPED, 11:2:SPED, 12:1:SPED	5	5
Posición de adverbio en oraciones subordinadas	5:1:SPED, 14:1:SPED, 16:1:SPED, 19:4:SSLA, 19:2:SSLA	5	4
Total:		27	21

El resto de las faltas están en la tabla 13. Los alumnos 6:SSLA, 7:SSLA, 8:SPED y 20:SPED no cometieron ninguna incorrección. En la tabla 4 vemos que el error más frecuente que tiene que ver con el orden de las palabras es la inversión cuando hay tematización, por ejemplo *Här i Sverige det finns[...]*(Aquí en Suecia hay[...]). En Suecia. También es la falta que ocurre en la mayoría de los cursos; desde el curso SPED hasta el curso SSLA. Ese tipo de incorrección ocurre once veces y siete alumnos lo han cometido. Según Ekerot es uno de los errores más comunes en alumnos aprendiendo el sueco como lengua extranjera (2011:78,79). En español se puede poner adverbios primero en las frases pero no hay inversión (Fält 2009:475), por ejemplo *Mañana Maria va a cocinar*. También hemos investigado los casos en los cuales los alumnos han usado la forma correcta. La tabla abajo demuestra la distribución de las formas correctas.

Tabla 5: La distribución de formas correctas

Tipo de error	Distribución	Nº errores	Nº de alumnos
Inversión cuando hay tematización	3:A:SSLG, 4:A:SPSB, 4:B:SPSB, 5:B:SPED, 5:E:SPED, 8:D:SPED, 8:F:SPED, 8:G:SPED, 9:A:SSLB, 9:B:SSLB, 10:A:SPED, 10:B:SPED, 11:B:SPED, 11:D:SPED, 12:A:SPED, 13:A:SPED, 14:B:SPED, 18:C:SSLG, 18:D:SSLG, 18:E:SSLG, 20:A:SPED, 20:D:SPED, 20:G:SPED.	23	12
La obligatoriedad de sujeto explícito*	-	-	-
Posición de adverbio en oraciones principales	8:A:SPED	1	1
Posición de adverbio en oraciones subordinadas	20:G:SPED	1	1
Total:		25	14

\*No hemos hecho estadísticas sobre eso porque hay demasiados ejemplos

La tabla cuatro muestra que las formas que los alumnos han usado más frecuentemente bien (en el orden mencionado) son la obligatoriedad de sujeto explícito (demasiados casos para analizar), inversión cuando hay tematización (23 casos, 12 alumnos), posición de adverbio en oraciones principales (1 caso, 1 alumno) y posición de adverbio en oraciones subordinadas (1 caso, 1 alumno). Sin embargo, no podemos saber si el alumno se ha expresado correctamente porque sabe la regla. También puede ser que está aplicando otra regla, un caso de transferencia (Abrahamsson 2009:87), etcétera. Vamos a comentar más las tablas cuatro y cinco cuando discutamos cada regla individualmente. Empezamos por la Inversión cuando hay tematización porque es la falta más común en los alumnos en este estudio:

Tabla 6: Los errores de la categoría *Inversión cuando hay tematización*

Alumno	Error	Falta inversión después de tematización de...
1:1:SSLG	när vi behöver hjälp <u>de hjälper</u> oss	Oración subordinada
1:2:SSLG	i skolan <u>det finns</u> mat	Adverbial
1:3:SSLG	varje månad <u>jag gör</u> på bio	Adverbial
1:4:SSLG	Här i Sverige <u>det finns</u>	Adverbial
2:1:SSLG	i mi hemland <u>det bat*</u> bara sommar hela år	Adverbial
12:3:SPED	förresten <u>Avenyn är</u>	Conjunción
13:2:SPED	varje gång han gick till där <u>råttorna åt</u>	Frase subordinada
13:7:SPED	medan gjorde han <u>det råttorna gick</u>	Frase subordinada
15:1:SPED	Om du behöv hjälpa, <u>du kan</u>	Frase subordinada
17:1:SPEC	I slut, båda <u>Tosca och honom kärlek</u> <u>Paparadosi. (död) dog<sup>1</sup></u>	Adverbial
19:3:SSLA	På grund av rösten <u>mannen skulle</u>	Adverbial

\*Gracias a la posición de la palabra *bat* se puede suponer que es un verbo.

Tabla 11 en el apéndice contiene todos los casos en los cuales los alumnos han usado *inversión cuando hay tematización* correctamente. En la tabla 6 vemos que la tematización de algo que consiste en varias palabras causan incorrecciones. Seis de los errores vienen después de adverbiales tematizadas, por ejemplo [...] *Varje månad jag gör på bio* (Voy al cine cada mes), mientras que cuatro vienen después de frases subordinadas y tematizadas, por ejemplo [...] *när vi behöver hjälp de hjälper oss* (Nos ayudan cada vez que lo necesitamos). Puede ser que partes largas causan más problemas porque son más compleja y por eso más difíciles de distinguir.

Tabla 5 muestra que los alumnos han usado La inversión cuando hay tematización 23 veces (12 alumnos de los cursos SPED, SSLG, SSLB, SPSB). Los alumnos 1:SSLG, 2:SSLG, 15:SPED, 17:SPEC y 19:SSLA solamente han usado la forma incorrecta. Alumno 1 lo ha

usado cuatro veces, así que podemos constatar que es un error sistemático (es decir que lo comete cada vez que usa la estructura y lo usa por lo menos tres veces). Los alumnos 112:SPED y 13:SPED han usado formas incorrectas (ambos lo han hecho una vez) y correctas (una y dos veces) y los siguientes alumnos solamente han usado la forma correcta: 3:SSLG, 4:SPSB, 5:SPED, 8:SPED, 9:SPS:B, 10:SPED, 11:SPED, 14:SPED, 18:SSLG y 20:SPED. En otras palabras, los alumnos en este estudio empiezan a usar correctamente la inversión cuando hay tematización en el curso SPED.

La obligatoriedad de sujeto explícito causa muchas faltas en estudiantes de sueco.(Hammarberg & Viberg 1979:3). En sueco, cada oración necesita un sujeto (Ballardini, Stjärnlöf & Viberg 1987:24). La tabla 7 muestra las incorrecciones de esta categoría:

Tabla 7: Los errores de la categoría *La obligatoriedad de sujeto*

Alumno	Error
11:1:SPED	men den här gången var_trött
13:4:SPED	Sen läggade_den
16:2:SPEC	På operan var_mycket
18:2:SSLG	eftersom_ska
18:3:SSLG	han att_vill
20:1:SPED	och problemet_löst

No ponemos las formas correctas de *La obligatoriedad de sujeto* en estadísticas porque la forma es demasiado común así que hay demasiados casos. Los alumnos 11:SPED, 13:SPED, 16:SPEC, 18:SSLG y 20:SPED han cometido faltas con esa estructura (una vez cada uno menos el alumno 18:SSLG quien erró dos veces) y todos lo han usado correctamente también.

En nuestro estudio cometieron incorrecciones con la posición de adverbio en oraciones principales cinco veces por cinco alumnos; 3:SSLG, 9:SPSB, 10:SPED, 11:SPED y 12:SPED y sólo un alumno lo usó correctamente (8:SPED), así que es un error que cometen hasta un nivel relativamente alto. Según Ekerot es uno de las faltas más frecuentes para alumnos con sueco como lengua meta (2011:78,79). En oraciones principales el adverbio viene después del verbo finito, mientras que vienen antes del verbo en oraciones subordinadas (Hultman 2003:292). La tabla muestra las incorrecciones de esta categoría:

Tabla 8: Los errores de la categoría *Posición de adverbio en oraciones principales*

Al.	Error
3:1:G	Jag mår bra och min familj också mår bra.
9:1:SSLB	Studien <u>också visar att</u>
10:2:SPED	OCH FÖRST MÅSTE JAG PRATA OCH FÖRSTÅR <u>BRA SVENSKA SPRÅKET*</u> .
11:2:SPED	och igår, <u>äntligen skulle det</u> bli den stora dagen.
12:1:SPED	<u>Det finns här<sup>1</sup></u> ett nöjesfält som heter liseberg.

\*El alumno ha escrito en mayúsculas.

Tabla 12 en el apéndice contiene todas los casos en los cuales los alumnos han usado Posición de adverbio en oraciones principales correctamente. Luego, habían cinco faltas (cometidas por cuatro alumnos: 5:SPED, 14:SPED, 16:SPEC y 19:SSLA) con la posición de adverbios en oraciones subordinadas y sólo un alumno lo hizo correctamente (20:SPED). En sueco, el adverbio viene antes del verbo en oraciones subordinadas (Hultman 2003:297), por ejemplo *Jag vet att du inte vill* (Sé que no quieres). La tabla 9 muestra los errores de ese tipo:

Tabla 9: Los errores de la categoría *Posición de adverbio en oraciones subordinadas*

Al.	No del error	Curso	Error
5	1	D	eftersom det <u>tar bara några</u> minuter
14	1	D	Jag tycker att ljudet <u>var verkligen</u> bra
16	1	D	för att man <u>kan inte</u> veta
19	2	A	Han hörde en röst som <u>han bara</u> kunde lyssna.
19	4	A	att han <u>kunde inte</u> yppa ett enda ord

La tabla 13 muestra los ejemplos correctos de esta estructura. En la tabla 9 vemos que los adverbios causan cinco faltas (cometidas por cuatro alumnos diferentes). En resumen, el error más común relacionado con el orden de las palabras fue con la inversión después de la tematización. También fue la falta que ocurrió en la mayoría de los cursos, desde el curso SCE C hasta SSL A con siete alumnos. La obligatoriedad de sujeto causó cinco incorrecciones cometidas por cinco alumnos desde los cursos SPEC, SPED y SSLG. Es una estructura tan común que cada alumno también lo usa correctamente varias veces en el estudio. Otro aspecto problemático fue la posición de adverbios, ocurrió cinco veces por cinco alumnos en oraciones principales (desde los cursos SPED, SSLG y SPSB) y sólo un alumno lo usó bien (desde el curso SPED), y cinco veces por cuatro alumnos en oraciones subordinadas (5:SPED, 14:SPED, 16:SPEC y 19:SSLA) mientras que solamente el alumno 20:SPED lo usó correctamente.

## 5. Conclusión

En 2010 había 3845 personas con español como lengua materna estudiando SCE (Skolverket 2010). Una de las metas de SPE es que los alumnos aprendan a escribir (Skolverket 2009a). La meta de esta tesina es analizar qué errores cometen los alumnos en SPE y SSL en lo que se refiere al orden de las palabras cuando escriben. Hemos analizado las faltas del orden de las palabras en 20 textos escritos en sueco por alumnos hispanohablantes en cursos de SPE y SSL. Al analizar, tratamos de responder las siguientes preguntas:

- ¿Qué errores del orden de las palabras son los más frecuentes?
- ¿En qué cursos ocurren los diferentes errores?
- ¿Por qué se cometen esos errores?

Al analizar las faltas, tenemos en cuenta la teoría de la interlengua (Abrahamsson 2009:14) y transferencia (Abrahamsson 2009:49), la teoría de la procesabilidad (Håkansson 2009:154) y la marcación tipológica.

En el estudio, la incorrección más común fue la inversión después de la tematización. También es el error que ocurre en lo más cursos; desde curso D hasta curso A. En sueco, la regla es que cuando hay tematización también hay inversión (Ekerot 2011:78). Faltas en esta categoría están en nivel cuatro en la teoría de procesabilidad (Håkansson 2009:154). El español también acepta adverbios primero en oraciones, pero no hay inversión después (Fält 2009:475), por ejemplo *En mi país tomamos la siesta cada día*. La tematización de algo que consiste en varias palabras causan la mayoría de los errores. Seis de las faltas vienen después de adverbios tematizadas mientras que cuatro vienen después de frases subordinadas y tematizadas. Puede ser que partes largas causan más problemas porque son más complejas y por eso más difíciles de distinguir.

Otra regla que causa muchas incorrecciones es la obligatoriedad de sujeto explícito (Hammarberg & Viberg 1979:3): que todas las oraciones necesitan sujeto y verbo (Ballardini, Stjärnlöf & Viberg 1987:24). Según Ekerot, es común que esa regla causa errores entre alumnos estudiando el sueco (2011:86). En español el sujeto no es obligatorio (Ballardini, Stjärnlöf & Viberg 1987:24), así que si hispanohablantes cometen es de ese tipo puede ser a

causa de transferencia (Abrahamsson 2009:49). Sin embargo es una estructura tan común que todos los alumnos también la han usado correctamente varias veces.

La posición del adverbio es muy marcada tipológicamente en sueco así que causa muchos problemas para los estudiantes (Ekerot 2011:65) y puede ser la razón de las faltas en nuestro estudio pero no se puede saber con certeza. En sueco, el adverbio viene después del verbo finito en oraciones principales (Hultman 2003:292), por ejemplo *Han gick sakta*. (Anduvo lentamente) mientras que en español puede venir antes o después del verbo, dependiendo del tipo de adverbio (Fält 2009:437,460). Incorrecciones con la posición de adverbio en oraciones principales ocurrió cinco veces por cinco alumnos diferentes desde los cursos SPED, SSLG y SSLB en nuestro estudio y una vez correctamente (por alumno 8:SPED).

En oraciones subordinadas el adverbio viene antes del verbo en sueco (Hultman 2003:297). Según Ekerot eso es uno de los errores más frecuentes en alumnos con sueco como lengua meta (2011:78:79) y está en el nivel más alto de la teoría de la procesabilidad (Håkansson 2009:154), que puede ser la causa de las faltas en el estudio. En español, las reglas de la posición de adverbio son los mismos en oraciones principales y oraciones subordinadas (Fält 2009:437,460).

En resumen, la incorrección más común relacionado con el orden de las palabras fue con la inversión después de la tematización, por ejemplo *På semestern brukar jag läsa böcker* (En las vacaciones suelo leer libros). Es posible que ese tipo de error ocurra porque está en un nivel relativamente alto en la teoría de la procesabilidad (Håkansson 2009:155) o porque no hay inversión en español (Fält 2009:475). Otro aspecto problemático en sueco es la posición de adverbios, posiblemente porque es muy marcado tipológicamente (Ekerot 2011:65).

También hubo muchas faltas con la obligatoriedad de sujeto explícito (Hammarberg & Viberg 1979:3), posiblemente porque no lo hay en español (Ballardini, Stjärnlöf & Viberg 1987:24).

Nuestro estudio muestra la distribución de incorrecciones del orden de las palabras en textos en sueco escritos por 20 alumnos hispanohablantes y la distribución de errores según el curso. Sin embargo, nuestra investigación no profundiza en cuál es la causa de tales errores. Esto es algo muy relevante que se debería retomar en futuras investigaciones.



## Referencias

- Abrahamsson, N. (2009) Fonologiska aspekter på andraspråksinläring och svenska som andraspråk. Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (Editores) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur
- Ballardini, K., Stjärnlöf, S. & Viberg, Å. (1987) *Gramática Sueca – Svensk grammatik på spanska*. Stockholm: Natur & Kultur
- Bell, Judith (2006), *Introduktion till forskningsmetodik*. Studentlitteratur
- Bjar, Lousise m.fl (2006) *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur
- Bloomer, A. Trott, K. & Wray, A. (1998) *Projects in linguistics*. Nueva York: Oxford University Press Inc.
- Clahsen, H. Meisel, J. & Pienemann, M. (1981) On determining developmental stages in natural second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 3, 109-135.
- Ekerot, L. (2011) *Ordföljd, bestämdhet och tempus*. Malmö: Gleerups
- Eklund Heinonen, M. (2009) Processbarhet på prov. Bedömning av muntlig språkfärdighet hos vuxna andraspråksinlärare. (Processability in tests. Assessment of oral proficiency in adult second language learners.) *Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet* (78) 218
- Fält, G. (2009) *Spansk grammatik för universitet och högskolor*. Lund: Studentlitteratur
- Hammarberg, H. & Viberg, Å.(1979) *Platshållartvånget, ett syntaktiskt problem i svenskan för invandrare*. Estocolmo: Stockholms Universitet. SSM-Report 2
- Hammarberg, B. (2009) Teoretiska ramar för andraspråksforskning. Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (Editores) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur
- Harley, T.A. (1995) *The Psychology of Language – From Data to Theory*. Hove: Earlbaum (UK) Taylor & Francis
- Hedge, T. (2008) *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press
- Hedin, L.M. (1977). *Några svårigheter i svensk grammatik för spankstalande*. Estocolmo: Serie: Serie G, 0347-822X
- Hultman, T. G. (2003) *Svenska Akademiens språklära*. Estocolmo: Svenska Akademien

Håkansson, G. (2009) Utveckling och variation i svenska som andraspråk enligt processbarhetsteorin. Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (Editores) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur

Park, H. (2009) Kodväxling som fenomen-exemplet svenska-koreanska. Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (Eds.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur

Saville-Troike, M. (1989) *The Ethnography of of Communication* (Segunda edición). Oxford: Blackwell

Skolverket "Kursplan för SVA1201 - Svenska som andraspråk A" [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)  
[http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/vuxenutbildning/gymnasial-vuxenutbildning/kursplaner-och-betygskriterier?\\_xurl=http%3A%2F%2Fsvcm.skolverket.se%2Fsb%2Fd%2F388%2Fa%2F16144%2Ffunc%2Fkursplan%2Fid%2F3824%2FtitleId%2FSVA1201%2520-%2520Svenska%2520som%2520andraspr%25E5k%2520A%2520](http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/vuxenutbildning/gymnasial-vuxenutbildning/kursplaner-och-betygskriterier?_xurl=http%3A%2F%2Fsvcm.skolverket.se%2Fsb%2Fd%2F388%2Fa%2F16144%2Ffunc%2Fkursplan%2Fid%2F3824%2FtitleId%2FSVA1201%2520-%2520Svenska%2520som%2520andraspr%25E5k%2520A%2520) 2000 Bajado el 14 abril 2012

Skolverket b "Förordning om kursplan för svenskundervisning för invandrare" [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)  
[http://www.skolverket.se/lagar-och-regler/2.3134/2.5007?\\_xurl=http%3A%2F%2Fwww4.skolverket.se%3A8080%2Fwtpub%2Fws%2Fskolfs%2Fwtpubext%2Ffs%2FRecord%3Fk%3D1491](http://www.skolverket.se/lagar-och-regler/2.3134/2.5007?_xurl=http%3A%2F%2Fwww4.skolverket.se%3A8080%2Fwtpub%2Fws%2Fskolfs%2Fwtpubext%2Ffs%2FRecord%3Fk%3D1491) 2008

Skolverket *Förordning om kursplan för svenskundervisning för invandrare*  
[http://www.skolverket.se/lagar-och-regler/2.3134/2.5007?\\_xurl=http%3A%2F%2Fwww4.skolverket.se%3A8080%2Fwtpub%2Fws%2Fskolfs%2Fwtpubext%2Ffs%2FRecord%3Fk%3D1491](http://www.skolverket.se/lagar-och-regler/2.3134/2.5007?_xurl=http%3A%2F%2Fwww4.skolverket.se%3A8080%2Fwtpub%2Fws%2Fskolfs%2Fwtpubext%2Ffs%2FRecord%3Fk%3D1491) 2009a Bajado el 14 abril 2012

Skolverket *How does assessment take place?* [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)  
[http://www.skolverket.se/2.3894/in\\_english/the\\_swedish\\_education\\_system/2.883/2.903/how-does-assessment-take-place-1.104668](http://www.skolverket.se/2.3894/in_english/the_swedish_education_system/2.883/2.903/how-does-assessment-take-place-1.104668) 2009b Bajado el 14 abril 2012

Skolverket "Ny kursplan för sfi" [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)  
<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=1011&skolform=37&infotyp=2&id=37> 2009c Bajado el 15 de abril 2012

Skolverket "Elever och kursdeltagare i svenskundervisning för invandrare (sfi) kalenderår 2010" [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)  
<http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/2.1862/2.4402/2.4419> 2010 Bajado el 26 febrero 2012

## **Apéndice 1: El mensaje para los profesores:**

Hej

Jag heter Anna Larsson och håller på att skriva en C-uppsats i spanska på Göteborgs Universitet. Min undersökning går ut på att analysera texter på svenska skrivna av spankstalande elever som studerar svenska för att undersöka vilka grammatiska fel som är mest frekventa inom den gruppen. För att kunna genomföra detta behöver jag elevtexter och det så snart som möjligt.

Har du någon elev med spanska som modersmål som läser svenska? I så fall, har du någon text skriven av den eleven? Om så är fallet skulle jag kunna komma förbi din skola och hämta den. Vi måste fråga eleverna om lov först, så jag har bifogat ett brev på spanska som du kan ge dem så att de vet vad det hela går ut på. De ska även svara på ett par snabba frågor och skriva på.

Det går bra att lämna flera texter men max en per deltagare och jag måste ha underskrift från eleven samt veta vilket spår eleven tillhör och vilken kurs han eller hon går. Om det är flera elever är det även bra om du märker texterna och de ifyllda formulären på något sätt så att jag kan para ihop rätt text med rätt formulär. Du får även givetvis ta del av resultatet om du så önskar, det är bara att säga till.

Tack på förhand!  
Med vänlig hälsning  
Anna

## Apéndice 2: El documento para los alumnos

Hola

Me llamo Anna Larsson y este semestre escribo una tesis de español en la Universidad de Gotemburgo. Mi investigación consiste en analizar textos en sueco escritos por estudiantes hispanohablantes en clases de sueco. Para eso necesitaría vuestra ayuda. Para poder realizar mi investigación necesito que voluntarios me dejen analizar sus textos. En otras palabras, estoy preguntando a usted si me da permiso a analizar un texto escrito por usted. La participación es voluntaria, anónima y usted tiene el derecho de cancelar la participación cuando quiera sin tener que dar explicaciones.

Si a usted le interesa participar, también necesito la información siguiente. Por favor llena el formulario abajo:

Edad: \_\_\_\_\_ años

Sexo:  Hombre

Mujer

Cuantos años lleva en Suecia: \_\_\_\_\_ años

Firma abajo si usted acepta las condiciones y quiere participar:

\_\_\_\_\_

¡Gracias en antemano!

Anna Larsson

larsson.anna.caroline@gmail.com

### Apéndice 3: Estadísticas

Tabla 10: Los casos en los cuales alumnos han manejado la regla *Inversion cuando hay tematizacion* correctamente

Alumno	Forma correcta	Unidad tematizada
3:A:SSLG	På denna dag <u>firar vi</u>	På denna dag
4:A:SPSB	År efter år <u>har vi</u> sett	År efter år
4:B:SPSB	I alla europeiska länderna <u>har vi</u> set	I alla europeiska länderna
5:B:SPED	På hans väg till skolan <u>måste han</u>	På hans väg till skolan
5:E:SPED	På vårdcentralen <u>undersökte</u> läkare honom	På vårdcentralen
8:D:SPED	Igår när Pedro skulle ställa fram råttfällor i köket <u>tog han</u>	Igår när Pedro skulle ställa fram råttfällor i köket
8:F:SPED	När Pedro vände sig för att lägga råttfällor på golvet <u>har</u> råttorna	När Pedro vände sig för att lägga råttfällor på golvet
8:G:SPED	När Pedro upptäckte råttorna på bordet <u>blev han</u>	När Pedro upptäckte råttorna på bordet
9:A:SSLB	I artikel ”Fettceller olika hos feta och slanka” <u>presenterar</u> författaren	I artikel ”Fettceller olika hos feta och slanka”
9:B:SSLB	Enligt studien <u>kan</u> fettet	Enligt studien
10:A:SPED	SEN <u>ÄKTE</u> JAG*	SEN*
10:B:SPED	FÖRST <u>MÅSTE</u> JAG*	FÖRST*
11:B:SPED	och igår, äntligen <u>skulle</u> det	och igår
11:D:SPED	”Jag ska lägga lite ost i fällan i hörnet av köket och jag ska säga hej då till råttorna problem” <u>tänkte han.</u>	”Jag ska lägga lite ost i fällan i hörnet av köket och jag ska säga hej då till råttorna problem”
12:A:SPED	Förra helgen <u>gick</u> jag	Förra helgen
13:A:SPED	I sommars <u>hade</u> en	I sommars
14:B:SPED	Tydligt <u>tänkte</u> de	Tydligt
18:C:SSLG	Nu <u>måste</u> han	Nu
18:D:SSLG	I framtid <u>vill</u>	I framtid
18:E:SSLG	Nästa gång <u>sa</u> han	Nästa gång
20:A:SPED	Igår <u>hade</u> pojken	Igår
20:D:SPED	för att äta den, <u>skulle</u> de	för att äta den
20:G:SPED	när han gjorde det, <u>kom</u> råttorna	när han gjorde det

\*El alumno ha escrito en mayúsculas

Tabla 11: Los casos en que alumnos han manejado la regla *Posición de adverbio en oraciones principales* correctamente

Alumno	Forma correcta
8:A:SPED	Råttorna hade ätit allt mat och hade <u>inte</u> låtit honom sova.

Tabla 12: Los casos en que alumnos han manejado la regla *Posición de adverbios en oraciones subordinadas* correctamente

Alumno	Forma correcta
4:C:SPSB	Detta faktum är <u>inte</u> bara farligt
18:A:SSLG	Mohamed hade <u>aldrig</u> trott

20:G:SPED	som <u>fortfarande</u> fanns
-----------	------------------------------

Tabla 13: Errores que ocurrieron menos de cinco veces

Alumno	Error	Comentario
3:2:SSLG	Självständighet av Chile	Genitivo
3:3:SSLG	självständighet Chile	Genitivo
3:4:SSLG	den <u>September 18</u> , 1810.	Fechas
4:1:SPSB	utan <u>även</u> farligt för ungdomars framtid.	Falta un verbo
12:2:SPED	en pub på Avenyn <u>heter</u> lilla london	Falta la preposition <i>som</i>
13:1:SPED	han gick <u>till där</u>	Ha reemplazado <i>dit</i> con <i>till där</i>
13:2:SPED	bestämde <u>att</u>	Falta el pronombre reflexivo <i>sig</i>
13:3:SPED	bestämde <u>att</u>	Falta la preposition <i>för</i>
13:6:SPED	Sen <u>läggade</u> den i rävsax men medan <u>gjorde han det</u>	No hay inversion en frases subordinadas.
13:5:SPED	Sen <u>läggade</u> den i <u>rävsax</u>	Falta la palabra <i>en</i>
13:8:SPED	<u>råttorna</u> gick ut <u>deras</u>	Falta la preposicion <i>ur</i>
13:9:SPED	gick upp <u>bordet</u>	Falta la preposicion <i>på</i>
14:2:SPED	<u>att två raster</u> blir <u>det</u>	Falta la preposicion <i>med</i>
13:6:SPED	Sen <u>läggade</u> den i rävsax men medan <u>gjorde han det</u>	No hay inversion en frases subordinadas
14:3:SPED	eftersom var det	No hay inversion en frases subordinadas
18:1:SSLG	det kan finnas <u>så</u> grönt	Falta la palabra <i>ett</i>
18:5:SSLG	Nästa gång sa han att vill uppleva på ett arbeta och han titta på olika sätt hur <u>är sverige</u> .	No hay inversion en frases subordinadas.
19:1:SSLA	Den här berättelse handlar om en vanlig dag där <u>en man händer</u> honom något	Ha reemplazado el sujeto formal <i>det</i> con otro sujeto

## Apéndice 4: Análisis de los textos

Tabla 14: Perfil del alumno 1

<b>Alumno numero</b>	<b>1</b>
Curso	SAS G
Edad	39
Años en Suecia	4
Sexo	H

Texto 1: Hej kära mamma

Jog hoppas att du är trivs i där jag ska berätta lite om sverige Sverige är jättefin det finns mycke natur och mycket djuren och folken är snälla när vi behöver hjälp de hjälper<sup>1</sup> oss och skolan är jättebra i skolan det finns<sup>2</sup> mat och det finns datorer och alla lärare är snälla.

Jag bor i Göteborg och jag bor i en legenhets och alla legenhetsen är fin varje månad jag gör<sup>3</sup> på bio jag känner mig trivs här i Göteborg.

Här i Sverige det finns<sup>4</sup> inte så mycke fattiga människor regerin hjälper alla fattiga människor.

105 palabras

Tabla 15: Perfil del alumno 2

<b>Alumno numero</b>	<b>2</b>
Curso	SAS G
Edad	40
Años en Suecia	12
Sexo	M

Texto 2: Hej jag heter \*\*\*

Jag har två barn och en flyka med 10 år och en pojker med 4 år jag bor ensam med minna barn. Jag tigger natur här i Sverige det är bra därför vi har fyra klimat. Son vinter, boren, sommar och host i mi hemland det bat<sup>1</sup> bara sommar hela år och det är inte interesat och inte bra tigger jag. Jag tigger svenka maten men jag lagat Dominikaska mat liten barje svenska och Dominikaska. Människorna är lite annorlunda svenska människor är micke tis men Dominikaskas människor är micket öppet prata micket.

99 palabras

Tabla 16: Perfil del alumno 3

<b>Alumno numero</b>	<b>3</b>
Curso	SAS G
Edad	41
Años en Suecia	3 años 6 meses
Sexo	M

Texto 3: Kära Sofia

Hur mår du? Jag mår bra och min familj också mår<sup>1</sup> bra.

Jag skickar denna här brevet för all berätta om det speciell chilensk högtid.

Självständighet av Chile<sup>2</sup> är den viktigaste högtiden firas den 18 och 19 september i varje år.

På denna dag firar vi<sup>A</sup> självständighet Chile<sup>3</sup> från den spanska kronan och början av den självständighet land och proklamationen av de första nationella regeringen den September 18<sup>4</sup>, 1810.

Vi chilensare firas den heldagar med ett antal aktiviteter som traditionella spel, grillgrytta, piroger, öl, vin, och fester överallt.

91 palabras

Tabla 17: Perfil del alumno 4

<b>Alumno numero</b>	<b>4</b>
Curso	Sv B
Edad	36
Años en Suecia	3
Sexo	M

Texto 4: Debatartikle

År efter år har vi<sup>A</sup> sett hur huspriserna ökar och ökar. I alla europeiska länderna har vi<sup>B</sup> sett samma fenomen: människor lånar ”billiga” pengar från bankerna och investerar det i ett hus eller en lyxstuga. Husernas priser ökar på ett dramatiskt sätt medan människor investerar<sup>C</sup> mer och mer pengar i egendom och lånar mer och mer från bankerna. Detta faktum är inte<sup>D</sup> bara farligt för statens ekonomi utan <sup>1</sup>även farligt för ungdomars framtid. Människor lånar pengar för att leva idag utan att de tänker på att de faktiskt lånar från de ungas framtid.

95 palabras

Tabla 18: Perfil del alumno 5

<b>Alumno numero</b>	<b>5</b>
Curso	SPED
Edad	27
Años en Suecia	1
Sexo	M

Texto 5: Plastreas tecknad serie berättelse

Erik är en pojke som bor nära ifrån sin skola så han kan<sup>A</sup> gå där varje dag eftersom det tar bara<sup>1</sup> några minuter. På hans väg till skolan måste han<sup>B</sup> gå förbi Plastras fabriken. Fabriken är stor och den producerar giftgaser och rök som förorenar luften. Det har gjort att grannar och drabbade människor har<sup>C</sup> många klagomål mot Plastra.

Erik började att lida hosta sedan några dagar. Hans hosta har förvärrat och han känner sig som han ska<sup>D</sup> dränka! Så han har beslutit att boka en tid hos läkaren. På vårdcentralen undersökte<sup>E</sup> läkare honom. Efter hördeläkare hans lungor skrev ut han medicin mot hosta\*.

\*Incomprensible

110 palabras

Tabla 19: Perfil del alumno 6

<b>Alumno numero</b>	<b>6</b>
Curso	SAS A
Edad	25
Años en Suecia	1 año 6 meses
Sexo	M

Texto 6: Före betyget G-> dikter "Hur kan du tror soldat".

De går ut i krig.

Ex.: "snart ska vi mötas"

De hade varit utomlands och upplevde mötet med främmande länder som ett stort äventyr.

Ex.: "Hur kan du tror soldat att jag kan hata dej"

Det är fel, tycker jag, att det kriget i såg som får\* man att bete sig på ett sådant inhumant sätt.

Dem är soldater, och ska går ut i krig. Man får veta att dem ville inte var där, Dem hatar inte ens varandre, Dem är ledsen<sup>7</sup> och dem är ju likadana.

"Hur kan du tror soldat att jag ka hata en som du?"

\*Esta parte es incomprendible, no se sabe qué el alumno ha querido expresar.

103 palabras

Tabla 20: Perfil del alumno 7

<b>Alumno numero</b>	<b>7</b>
Curso	SAS A
Edad	26
Años en Suecia	4
Sexo	M

Texto 7: Texten om Godoy lever handlar om en man som heter Juan och han kommer från Mexico. Hans kusin berättade till honom att den mannen som är på green card är död och han kommer från Jualisco.

Han var inte gift och några kallade honom "maricon" eftersom de trodde<sup>A</sup> att han var gay<sup>B</sup>, men ingen visste säkert. Mannen var lika gammal som Juan och på porträttet på green card fotot hade alla kännetecken av Juan\*.

Vi får veta om huvudpersonen att han bestämde sig<sup>C</sup> att ta sig över gränsen mellan Mexico och Usa, för att han ville<sup>D</sup> ha en bättre liv.

\*Aqui no se sabe qué error el alumno ha cometido, hay varias opciones.

100 palabras

Tabla 21: Perfil del alumno 8

<b>Alumno numero</b>	<b>8</b>
Curso	SFI D
Edad	39
Años en Suecia	1 año 8 meses
Sexo	H

Texto 8: Pedro hade tröttnat på alla råttor i sommarstuga. Råttorna hade ätit allt mat och hade inte<sup>A</sup> låtit honom sova.

Pedro tänkte att det bästa sätt att göra<sup>B</sup> slut på råttorna var att använda råttfällor.

Igår när Pedro skulle<sup>C</sup> ställa fram råttfällor i köket tog<sup>D</sup> han en ostbit från kylskåpet och låg den på bordet.

Pedro skar en lite bit för att använda som lockbete. Pedro var säker att planen var<sup>E</sup> perfekt.

När Pedro vände sig för att lägga råttfällor på golvet har<sup>F</sup> råttorna utnyttjat tillfället för att äta osten som låg på bordet.

När Pedro upptäckte råttorna på bordet blev<sup>G</sup> han arg och började skrika.

105 palabras

Tabla 22: Perfil del alumno 9

<b>Alumno numero</b>	<b>9</b>
Curso	SAS B
Edad	25
Años en Suecia	1 año 6 meses
Sexo	M

Texto 9: Fettceller olika hos feta och slanka

I artikel ”Fettceller olika hos feta och slanka” presenterar författaren<sup>A</sup> 2011-09-26 i Göteborgs Posten, en aktuell svensk forskning om fettceller hos personer med vikt problem.

Uppsala Nya Tidnings förklarar metoden som gjorde Karolinska institutet och Uppsala universitetet för att få veta hur fettceller uppföra sig hos feta och slanka personer.

Enligt studien kan fett<sup>B</sup> förnyas flera gånger under en period av 10 år. Vidare visade forskningen<sup>C</sup> att en fettcell kan<sup>D</sup> leva ungefär 10 år hos en frisk och slank person. Studien också visar<sup>I</sup> att fett cellerna andrar<sup>E</sup> deras kondition under den här perioden.

100 palabras

Tabla 23: Perfil del alumno 10

<b>Alumno numero</b>	<b>10</b>
Curso	SFI D
Edad	28

Años en Suecia	1 año 6 meses
Sexo	H

Texto 10: HEJ

JAG HETER CLAUDIO OCH JAG ÄR 28ÅR.

JAG STUDERA SVENSKA FÄR ETT ÅR PÅ Sfi, OCH NU SKA<sup>1</sup> BÖRJA JOBBA SOM KÖK, MEN JAG STUDERADE ELEKTRICITET I CHILE.

JAG ESTUDERADE 4 ÅR OCH JOBBADE 6 ÅR SOM ELEKTRIKER Y SAMMA FÖRETAG.

SEN ÅKTE JAG<sup>A</sup> TILL SVERIGE, JAG BOR ETT ÅR OCH FYRA ÅR HÄR I SVERIGE.

JAG ÄR SAMBO MED MARJORIE, HON ÄR 26 ÅR. HON FÖDDE I CHILE MEN HON KOM TILL SVERIGE NÄR HON VAR LITEN.

JAG VILL JOBBA SOM ELEKTRIKER HÄR I SVERIGE MEN JAG MÅSTE STUDERA ELEKTRICITET HÄR. OCH FÖRST MÅSTE JAG<sup>B</sup> PRATA OCH FÖRSTÅR BRA SVENSKA SPRÅKET<sup>2</sup>.

104 PALABRAS

Tabla 24: Perfil del alumno 11

<b>Alumno numero</b>	<b>11</b>
Curso	SPE D
Edad	28
Años en Suecia	6 meses
Sexo	H

Texto 11: POJKEN OCH RÅTTOR

Hannes har ett stort problema i hans sommarstuga. Han har många gäster eller, snarare, inkräktare. Fem råttor bor också där.

Han har alltid älskat djur men den här gången var<sup>1</sup> trött. Hannes hade planerat hur han kan<sup>A</sup> lösa detta problem i två veckor och igår, äntligen skulle<sup>B</sup> det<sup>2</sup> bli den stora dagen.

Han skulle sluta med problem. Han köpte en bit ost och en råttfälla. Han trodde att det skulle<sup>C</sup> vara lätt.

”Jag ska lägga lite ost i fällan i hörnet av köket och jag ska säga hej då till råttorna problem” tänkte<sup>D</sup> han.

Men man måste aldrig underskatta råttor...

104 palabras

Tabla 25: Perfil del alumno 12

<b>Alumno numero</b>	<b>12</b>
----------------------	-----------

Curso	SFI D
Edad	34
Años en Suecia	1
Sexo	H

Texto 12: Hej ”kompis”

Hur är det med dig? Jag är jätte glad här i Göteborg. Jag bor nära centrum, så det är mycket trevligt att gå ut från lägenheten och gå lite att hitta en park eller ett varuhus eller en restaurant mm.

Göteborg är fantastiskt roligt. Det finns här<sup>1</sup> ett nöjesfält som heter liseberg. Den har en synpunkt att se staden reser sig från toppen\*, det är så kul!

Förra helgen gick<sup>A</sup> jag till en pub på Avenyn<sup>2</sup> heter lilla london. Det var så roligt, den platsen har en ”engelsk stil”, förresten Avenyn är<sup>3</sup> den viktigaste gatan i Göteborg med många restauranger, pubar, teatrar, stadsbiblioteket och massor köpcentrum ligger där, toppen!

\*Incomprensible

112 palabras

Tabla 26: Perfil del alumno 13

<b>Alumno numero</b>	<b>13</b>
Curso	SFI D
Edad	30
Años en Suecia	6 meses
Sexo	M

Texto 13: Problem i sommarstugan:

I sommarstugan hade<sup>A</sup> en pojke tröttnat på all rätter i sommarstugan, varje gång han gick<sup>B</sup> till där<sup>1</sup> rätterna åt<sup>2</sup> hans mat, bitande hans skor och lämnade deras avtrycker på hela huset så huset var<sup>B</sup> alltid smutsig när pojken åkte där. Så pojken bestämde<sup>2,3</sup> att göra något, han åkte till affären och köpte en rävsax och en mycket doftande bit ost med en kniv och flyttade den lilla bit ost runt i huset så rätterna kunne<sup>C</sup> lukta den. Sen läggade<sup>4</sup> den i<sup>5</sup> rävsax men medan gjorde han<sup>6</sup> det rätterna gick<sup>7</sup> ut<sup>8</sup> deras gömställe och gick upp<sup>9</sup> bordet var den stora osten var\*.

\*Incomprensible

104 palabras

Tabla 27: Perfil del alumno 14

<b>Alumno numero</b>	<b>14</b>
Curso	SFI D
Edad	32
Años en Suecia	8 meses
Sexo	H

Texto 14: Jag tycker att ljudet var verkligen<sup>1</sup> bra, med undantag för de ”experter” som kommenterade, snackade och kritiserade föreställningen...

Orkesten var himla bra och skadespelare blev bättre och bättre. Kläderna, kostymer<sup>3</sup> och accessoarer på scenen var härliga.

Jag tänker att två<sup>2</sup> raster blir<sup>A</sup> det långvarigt och lite tråkigt men de är kanske nyttiga för de som spela roller eller instrumenter. För att vila lite mellan acter. Tydligt tänkte de<sup>B</sup> också på bars Kassar...

Trots att jag visste<sup>B</sup> vad operan handlar om, förvånade mig det och maktiga höga rösterna som hördes över orkestern. Jag var förvarnat också av platsen eftersom var det<sup>3</sup> min första gång där inne.

105 palabras

Tabla 28: Perfil del alumno 15

<b>Alumno numero</b>	<b>15</b>
Curso	SFI D
Edad	28
Años en Suecia	6 meses
Sexo	M

Texto 15: Hej Maria!

Du är rätt, det var jättelång vi hördes av nu! Hur är läget? Allt är bra med oss och Saga och Axel hälsa dig.

Saga har börjat skolan nu och hon är jätteglad att känna nya kompisar. Axel gå på dagis nu, så Sara kan börja jobba igen.

Hur var lägenhetens renovation? Om du behöver hjälpa, du kan<sup>1</sup> självklart ringa oss!:-)

Vi har inte många att göra på höst, så du kan<sup>A</sup> komma när du vill. Du är alltid välkomna på oss! Och Saga och Axel pratar om dig när de se<sup>B</sup> en gunga i parken.

101 palabras

Tabla 29: Perfil del alumno 16

<b>Alumno numero</b>	<b>16</b>
Curso	SFI D
Edad	38
Años en Suecia	1 año 6 meses
Sexo	M

Texto 16: Läxa

Man kan skaffa vänner på många olika sätt.

Man kan till exempel forum på internet\*.

Man kan ha massa vänner med samma välbehag men det kan bli en farlig situation för att man kan<sup>A</sup> inte<sup>1</sup> veta vilka som om forum, det är opålitligt och ytlig.

Man kan bli medlem i en idrottsförening

Man kan ha vänner för att prata, hjälpa och träna varandra. det kan bli litte tråkigt värför

blan är bra träfas\* andra colegor också man kan träffa nya vänner på jobbet i skolan

Man kan gå på Aw man får träna\* på social kontakte man tränar språk men det kan bli svår att koncentrera sig och Det kan bli jobbing om man bli<sup>B</sup> ovänner.

\*En esta frase no se sabe qué el alumno quiere expresar.

118 palabras

Tabla 29: Perfil del alumno 17

<b>Alumno numero</b>	<b>17</b>
Curso	SFI C
Edad	31
Años en Suecia	1
Sexo	H

Texto 17: Det var jättefin båda operan med också alla dag. Vi kommerit in senare det började med en sjungare i scen med blod på hennes sjorta och det menar en tragic situation.

I slut, båda Tosca och honom kärlek Papparadosi. (död) dog<sup>1</sup>, och detta tragik situation att kopla med börjare på en totalt tragedi i allt historia\*.

På operan var mycket<sup>2</sup> personer med olycka tider. Det var polisar, och en målare helper, en målare, Tosca om är målare flickor, det var också en läkare för att göra tortyrorna. Men det var också Papa, och korislar.

Jag tycker om operan var en intressant och ny upplevelse.

\*En esta frase no se sabe qué el alumno quiere expresar.

105 palabras

Tabla 30: Perfil del alumno 18

<b>Alumno numero</b>	<b>18</b>
Curso	SAS G
Edad	24
Años en Suecia	2
Sexo	M

Texto 18: Intervju åt en sydlänning.

Mohamed är en Sydländsk student som tyckte mycket om Sverige.

Han tänker att sverige har överträffat sina drömmar, framst människorna och sina kultur. Han aksikte att folket är elegant och tystålna.

Mohamed hade aldrig<sup>A</sup> trott att det kan<sup>B</sup> finnas\_1 så grönt och frödigt som detta land.

Nu måste<sup>C</sup> han resa hem men han har ändrat hennes tänka eftersom\_2 ska saknar friheten och betydelsen av att leva.

I framtid vill<sup>D</sup> Mohamed åka tillbaka här och upplever att bo Sverige somliga månader till.

Nästa gång sa<sup>E</sup> han att\_3 vill uppleva på ett arbeta och han<sup>4</sup> titta på olika sätt hur är sverige<sup>5</sup>

105 palabras

Tabla 31: Perfil del alumno 19

<b>Alumno numero</b>	<b>19</b>
Curso	SAS A
Edad	39
Años en Suecia	4
Sexo	M

Texto 19: En vanlig mans liv

Den här berättelse handlar om en vanlig dag där en man händer<sup>1</sup> honom något mycket ovanligt när han<sup>A</sup> var på väg hem från jobbet. Han hörde en röst som han bara<sup>2</sup> kunde lyssna. På grund av rösten mannen skulle<sup>3</sup> ha gjort många olika saker men bland de bud som rösten sa till honom var att han kunde inte<sup>4</sup> yppa ett enda ord om det här för någon, inte sin fru eller barnen. Han respektade den. Han dog lite mer än femtio år efter det att han hörde<sup>B</sup> rösten för första gången utan att någon fick<sup>C</sup> veta att han lyssnade<sup>D</sup> den.

104 palabras

Tabla 32: Perfil del alumno 20

<b>Alumno numero</b>	<b>20</b>
Curso	SFI D
Edad	35
Años en Suecia	6 meses
Sexo	M

Texto 20: Lilla vänner

Igår hade<sup>A</sup> pojken tröttnat på alla råttor i sommarstugan, så han började tänka på något han kunde göra för att bli av med dem.

Han visste att råttorna gillar<sup>B</sup> ost jätte mycket, så allt han måste göra var att skaffa en råttfälla, och sätta lite ost på den så när de kommer<sup>C</sup> för att äta den, skulle<sup>D</sup> de bli fast där, och problemet\_1 löst!

Han tog osten från köket och skar en bit så han kunde<sup>E</sup> sätta den i råttfällan. Men hans ”lilla vänner” var smartare än han trodde, så när han gjorde<sup>F</sup> det, kom råttorna<sup>G</sup> och åt hela osten som fortfarande<sup>G</sup> fanns kvar på tallriken.

108 palabras