marcoELE
REVISTA DE DIDÁCTICA ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

MARTA SÁNCHEZ CASTRO

Doctora en Filosofía y Letras por la Universität Duisburg-Essen (Alemania), Máster en lengua española y Licenciada en Filología Hispánica por la Universitat Autònoma de Barcelona. Imparte clases de lingüística española y didáctica del español en la Universität Duisburg-Essen, es responsable del centro de examen para las pruebas DELE en Essen y autora de materiales para la enseñanza del español. Actualmente trabaja en su tesis de habilitación en el ámbito de didáctica de ELE.

RESUMEN

El presente artículo, enmarcado dentro de la línea de investigación del plurilingüismo y de los estudios sobre la intercomprensión, tiene una manifiesta motivación personal y profesional: como profesora de ELE para estudiantes universitarios y alumnos de secundaria, consideré interesante ver las diferencias apreciables–si es que las habría- en los primeros estadios de interlengua de los universitarios y de los chicos y chicas de instituto en su aprendizaje de ELE como segunda o tercera lengua extranjera. Todo ello con el fin de dilucidar si los procesos y mecanismos para la adquisición de la nueva LE de ambos grupos eran comparables o, si por lo contrario, había diferencias considerables debidas, sobre todo, al grado de concienciación lingüística de los aprendices y al papel de la LM y de las otras LE anteriormente aprendidas.

PALABRAS CLAVE

Interlengua, didáctica del plurilingüismo, intercomprensión, concienciación lingüística, interculturalidad, análisis de errores.

THE ROLE OF THE NATIVE TONGUE AND OTHER FOREIGN LANGUAGES IN SPANISH MFL TEACHING FOR GERMAN STUDENTS: FRIENDS OR FIENDS?

This paper is part of a plurilingual research approach which particularly focuses on intercomprehension studies. It thus reflects a personal and professional approach of the author alike: As a University lecturer and secondary school teacher of Spanish as foreign language at various institutions in Germany, a key motivation was given for further investigation on the mode of potential interlanguage differences at beginner level of aforementioned groups as second or third MFL learners.

The overall aim of this is to elucidate whether processes and mechanisms of the current language acquisition of both student groups are comparable or whether there are substantial differences primarily caused by the level of the learner's language awareness as well as the role of their native tongue and other foreign languages that have been studied previously.

KEY WORDS

Interlanguage, didactics of plurilinguism, intercomprehension, language awareness, interculturality, mistake analysis.

1. INTRODUCCIÓN: DE LA TEORÍA A LA PRAXIS

Como se sabe, desde hace ya varias décadas y, sobre todo gracias a la elogiosa tarea llevada a cabo por el Profesor Dr. Franz-Joseph Meißner y un grupo de expertos en el ámbito de la didáctica del plurilingüismo, se viene investigando y debatiendo en Alemania –y en Europa– sobre qué es y cómo puede aplicarse en la práctica docente de la forma más efectiva posible la *Mehrsprachigkeitsdidaktik* (didáctica del plurilingüismo) con el fin de acelerar y optimizar el aprendizaje de lenguas extranjeras por parte de nuestros alumnos.

La presente contribución se suma, pues, a esta línea de investigación para, desde un punto metodológico-didáctico, intentar contribuir a una mejora activa de la realidad en las aulas. A partir del análisis de errores y aciertos presentes en cien composiciones escritas producidas por un total de cincuenta alumnos estudiantes de español (escolares y universitarios) situados en un nivel A2 se analizó la presencia de la LM –alemán– y de las otras LE aprendidas hasta el momento –francés, latín, inglés e italiano– y el papel que éstas desempeñan en los primeros estadios de adquisición del español como nueva lengua extranjera.

El objetivo de la investigación llevada a cabo era doble: por una parte, determinar qué tipos de interferencias y transferencias interlingüísticas efectúan nuestros alumnos de su LM y de las LE a la nueva lengua en proceso de aprendizaje y, por otra, comprobar si realmente existen diferencias apreciables entre las etapas de la interlengua[1] de alumnos escolares y universitarios. Todo ello, con el fin de determinar qué conocimientos que ya poseen nuestros alumnos se pueden aprovechar para lograr una progresión más rápida en su aprendizaje de la nueva lengua extranjera, en este caso, del español.

Por último, en el apartado dedicado a las conclusiones, se aportarán datos, en relación al tema que vertebra la investigación, sobre la posible importancia de una lingüística intercultural como base de las futuras clases de idiomas extranjeros, ya sea en escuelas, institutos, academias o universidades.

2. HACIA UNA DIDÁCTICA DEL PLURILINGÜISMO, LA INTERCOMPRENSIÓN Y LA CONCIENCIACIÓN LINGÜÍSTICA EN LAS AULAS

Para llevar a cabo nuestra investigación se tomaron como referencia y se siguieron estudios actuales basados en los tres ámbitos esenciales de la didáctica de lenguas extranjeras que queríamos analizar: el plurilingüismo, la intercomprensión entre lenguas de una misma familia y la concienciación lingüística.

[1] Para más información sobre la interlengua y los errores de aprendizaje de español por parte de hablantes no nativos, consúltese: Santos Gargallo (1993) y Fernández (1997).

Del bloque de potenciación del plurilingüismo en la escuela se tomaron como referencia dos obras: *Mehrsprachigkeit fördern. Vielfalt und Reichtum Europas in der Schule nutzen* (Meißner, Beckmann, Schöder-Sura: 2008) y *Mehrsprachigkeit und Romanische Sprachwissenschaft an Gymnasien* (Frings: 2006). En cuanto a los estudios basados en un modelo intercomprensivo para acelerar las competencias receptivas, se tomaron como ejemplo „Spanischunterricht einmal anders beginnen. Erfahrungen mit einem vorgeschalteten Interkomprehensionsmodul" (Bär, Gerdes, Meißner, Ring: 2005) y los diversos proyectos y publicaciones llevadas a cabo por el Prof. Dr. Horst G. Klein en el ámbito de EuroCom y la intercomprensión europea[2]. Y en lo que respecta al ámbito de la concienciación lingüística por parte de los alumnos y de los profesores de lenguas extranjeras, se recurrió a *Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit* (Hug, Siebert-Ott: 2007) y a *Wie sprachbewusst sind FranzösischlehrerInnen?* (Vetter: 2008).

De las experiencias llevadas a cabo por estos expertos en el tema y de los alentadores resultados obtenidos, nació la idea de hacer una pequeña cala o prueba representativa y contrastiva en el aula de español con alumnos principiantes de secundaria y universitarios, con el fin, no sólo de comprobar el avance en las competencias receptivas, sino, sobre todo, con la intención de analizar la repercusión que tiene la aplicación de estas aproximaciones didácticas en las competencias productivas; en nuestro caso, la de la escritura.

3. EL EXPERIMENTO: "AULA INTERCULTURAL"

Para llevar a cabo el experimento, que recibió como nombre "Aula intercultural", se elaboraron unas hojas de trabajo a través de las cuales se querían comprobar los puntos arriba expuestos y dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Cuántos idiomas extranjeros necesita saber en realidad un alumno de secundaria?

- ¿Es compatible el aprendizaje de una LE con otra(s) LE y con la propia LM? ¿Supone más una ventaja o una desventaja?

- ¿Es la *Mehrsprachigkeitsdidaktik* realmente viable y efectiva en el aula de lenguas extranjeras?

Algunos investigadores y expertos en el tema presentan una postura bastante definida frente a estas preguntas. Sin ir más lejos, Michael Frings (2006: 164) parece tener claro que:

> Die Antwort müsste lauten: so viel wie möglich! Und bei der Auswahl selbiger ist neben der Bedeutung der einzelnen Sprachen und den

[2] Para más información sobre estos proyectos europeos de investigación en el ámbito del plurilingüismo y de la intercomprensión, consúltese: http://www.eurocomprehension.de/

> Nachbarsprachen auch darauf zu achten, dass geeignete Brückensprachen der germanischen, romanischen und slawischen Sprachfamilie möglichst früh im Fremdsprachenangebot der Schulen institusionalisiert werden, damit hierauf aufbauend Transferleistungen für weitere Sprachen trainiert werden[3].

Otras instituciones y documentos oficiales como el *Weißbuch der Europäischen Kommission* (1996: 73-74) realizan afirmaciones tan firmes respecto a estas cuestiones que sorprenden por su contundencia. Aquí algunas de ellas:

> Das Beherrschen mehrerer Gemeinschaftssprachen ist zu einer unabdingbaren Voraussetzung dafür geworden, dass die Bürger der Union die beruflichen und persönlichen Möglichkeiten nutzen können, die sich ihnen mit der Vollendung des Binnenmarktes ohne Grenzen bieten. Diese Sprachkenntnisse müssen einhergehen mit der Fähigkeit zur Anpassung an von unterschiedlichen Kulturen geprägte Arbeits- und Lebensverhältnisse (…).
>
> Die Sprache ist ausserdem eine wichtige Brücke, über die man die anderen kennenlernt. (…).
> Die Erfahrung zeigt, dass ein möglichst frühzeitiger Beginn ein nicht zu vernachlässigender Faktor für den Erfolg in der Schule ist. Der Kontakt zu einer anderen Sprache ist mit der Beherrschung der Muttersprache nicht nur vereinbar, sondern fördert diese sogar noch. (…)[4].

Así es que, partiendo de estas afirmaciones, de los supuestos teóricos realizados por varios expertos en el tema y con el fin de examinar el papel que la LM y otras lenguas extranjeras desempeñan al aprender español como L3 o L4 y ver en qué medida es viable una aplicación didáctica del plurilingüismo en clase de LE, se decidió dar un salto de la teoría a la práctica y comprobar si estas afirmaciones se cumplen en el aula o más bien se quedan en una bonita quimera.

---

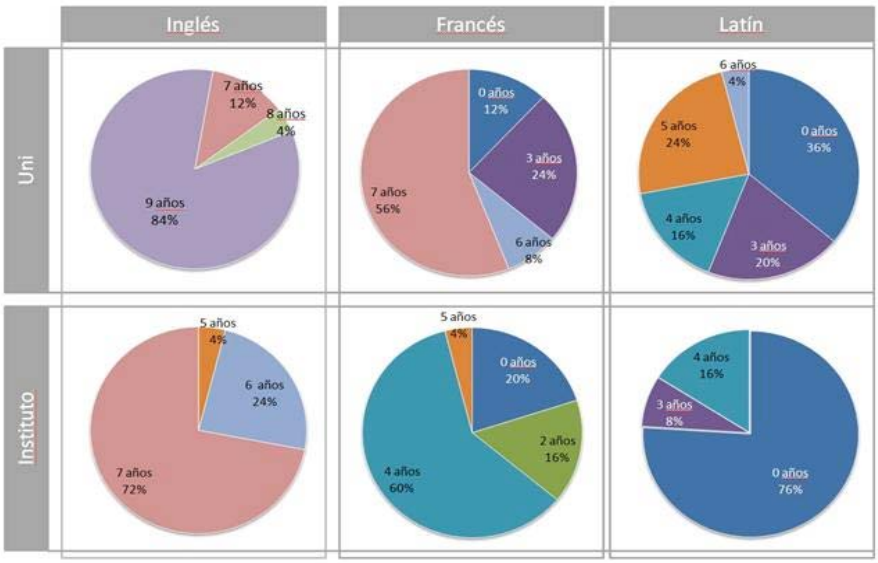
[3] Traducción propia del original alemán: "La respuesta debería ser: tantas como sea posible. Y para la selección de dichas lenguas debería tenerse en cuenta, además de la importancia de un idioma y de los idiomas vecinos, que algunas lenguas puente de las familias lingüísticas germana, romana y eslava, deberían institucionalizarse lo antes posible y formar parte de la oferta de idiomas extranjeros en las escuelas con el fin de poner en práctica los mecanismos de transferencia hacia otros idiomas".

[4] Traducción propia del original alemán: "el dominio de diversos idiomas comunitarios se ha convertido en una condición indispensable que los ciudadanos de la Unión Europea que tienen que cumplir para poder hacer uso de sus posibilidades tanto laborales como personales, las cuales se le ofrecen con la culminación de un mercado interior sin fronteras. Estos conocimientos lingüísticos deben ir acompañados de la capacidad de adaptarse a condiciones laborales y de vida marcadas por diferentes culturas. (…)
Los idiomas son, además, un puente importante a través del cual se conoce a los demás (…). La experiencia ha puesto de manifiesto que un aprendizaje temprano es un factor determinante para el éxito en la escuela. El contacto con otro idioma es, junto al dominio de la propia lengua materna, no sólo compatible, sino que además la favorece (…)".

3. 1. PERFIL DE LOS INFORMANTES

Para la realización de nuestro cuestionario se seleccionaron, como en la introducción ya se apuntaba, dos grupos de informantes diferentes: 25 alumnos y alumnas alemanas entre 16 y 17 años de edad pertenecientes a la clase 11 (nivel A2 según el MCER) del Otto Hahn-Gymansium en Dislaken y 25 estudiantes de ambos sexos del primer semestre (nivel A2 según el MCER) de la Universität Duisburg-Essen; todos ellos situados entre los 20 y los 22 años de edad.

El perfil lingüístico de ambos grupos, el cual se pidió que precisaran en la batería inicial de preguntas que figuraba en la hoja de trabajo, dio como resultado la siguiente constelación:



De los diagramas anteriores se desprende que, salvando las diferencias de edad, ambos eran bastante homogéneos en cuanto a su perfil de lenguas, ya que, casi todos ellos tenían como primera lengua extranjera el inglés (estudiada por la mayoría entre 7 y 9 años) y como segunda, el francés (estudiada por la mayoría entre 4 y 7 años). La única diferencia apreciable es que los universitarios habían cursado más años de latín que los alumnos de secundaria. Factor, a priori, muy interesante, para ver si realmente los conocimientos de latín ejercen una ventaja notable a la hora de realizar las tareas propuestas.

3.2. HOJAS DE TRABAJO Y CONDICIONES DE REALIZACIÓN

Las hojas de trabajo que se prepararon (*cf.* apéndice páginas finales) constan de un total de seis tareas de comprensión lectora y producción escrita para cuya realización los alumnos contaron con un total de 180 minutos distribuidos de la siguiente manera: dos clases dobles de 45 minutos en el caso de los alumnos de instituto y dos clases completas de 90 minutos, en el de los universitarios.

Cabe decir que todas las tareas se hicieron en clase, con breves instrucciones por parte de la profesora y sin ayuda de ningún método, gramática o diccionario.

Si se observan las hojas de trabajo, se podrá comprobar que las tareas están distribuidas para trabajar homogéneamente la destreza de comprensión lectora en otros idiomas extranjeros (tareas 2, 3, 5) y la de producción escrita en español (tareas 1, 4 y 6). Hay que añadir, además, que las tareas 1 y 5 combinan ambas destrezas, ya que, por una parte, se pide al alumno que escriba las respuestas en la lengua meta español, pero para ello la comprensión en el idioma(s) extranjero es *conditio sine qua non*.

3.3. OBJETIVOS PERSEGUIDOS E HIPÓTESIS DE PARTIDA

Para poder dar respuesta a las preguntas que se planteaban en el primer apartado de este artículo, se partió de una serie de hipótesis, las cuales, como se ve, fueron fuente de otras cuestiones que también pretendíamos dilucidar:

- Los alumnos aplicarán una serie de estrategias (sobre todo transferencias gráficas, morfológicas, sintácticas y léxicas de su LM y de las otras LE hacia la nueva lengua y viceversa) para poder solventar las tareas propuestas. ⇨ ¿Son éstas realmente una ayuda para los estudiantes?

- Los alumnos realizarán una serie de errores[5] previsibles y, en cierta manera, propiciados por la presencia de varias lenguas extranjeras románicas: por distracción, por interferencia, por traducción, por hipergeneralización, intralingüísticos, etc. ⇨ ¿Son estos errores positivos para el aprendizaje del español como L3 o L4 o más bien irritan/ confunden al estudiante? ¿Pesan más los errores o los aciertos por transferencia?

- La didáctica de la intercomprensión y del plurilingüismo potencia la llamada "multi language learning awareness" (Böing, 2004: 19) de los alumnos. ⇨ ¿En qué medida refuerza la construcción de estos "puentes entre idiomas" los conocimientos del alumnos sobre su propia LM y lo motiva a interesarse más por otras LE? ¿Realmente suponen una motivación o son más una desmotivación?

Antes de responder a las preguntas anteriores, presentaremos a continuación los resultados obtenidos de la realización del experimento:

4. DATOS OBTENIDOS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Para una mayor claridad expositiva y comparativa y para poder profundizar más en cada uno de los aspectos analizados, se presentarán los resultados de cada una de

[5] Para una visión más amplia de los errores y su tipología, consúltese Vázquez (1991: 31).

las tareas de forma independiente y poniendo en relación las soluciones de los alumnos de instituto con las ofrecidas por los universitarios:

TAREA 1

Como se puede observar en la hoja de trabajo, en esta tarea inicial se le pide al alumno descifrar con ayuda de las lenguas conocidas y la LM palabras de uso cotidiano en español.

En la lista hay vocablos pertenecientes al léxico panrománcio (segundo tamiz después de los internacionalismos, según los siete tamices de EuroComRom[6]): *ojo, catorce, hablar, ayudar, mucho* y *yo*. Con este ejercicio se pone a prueba la capacidad del alumno de descifrar o deducir palabras cotidianas que probablemente ya conoce y otras que no con ayuda de muestras léxicas de otras lenguas de la misma familia que el español, ya que, según estudios recientes, „una lengua románica es una puerta abierta a las otras lenguas románicas" (Martín Peris, Clua, Klein, Stegmann: 2005: 15).

En la lista hay también vocablos específicos de cada lengua; es decir, aquéllos que no se pueden descifrar con ayuda de otra lengua románica ni con el léxico internacional (p.e.: *mañana, azúcar, salida).* La intención aquí es ver si el alumno se ayudará de las arriba mencionadas correspondencias gráficas y fonéticas entre lenguas (tercer y cuarto tamiz) para descifrar el equivalente español.
Por cuestiones de espacio no podemos ilustrar los resultados obtenidos pero sí podemos ofrecer un resumen de los aspectos más representativos:

La comparación de las diferentes tablas nos permite llegar a la conclusión de que, por un lado, los universitarios presentan notablemente más aciertos que los de alumnos de instituto y, además, son más creativos y arriesgados en sus respuestas. El primer aspecto puede explicarse principalmente porque saben aplicar mejor y más eficientemente las transferencias interlingüísticas sirviéndose de los diferentes tamices y, el segundo, quizá responde a un mero factor psicológico: para los estudiantes era una práctica más de clase y, por lo tanto no se sentían presionados por la nota, y los alumnos de instituto interpretaron dicha práctica como parte de su nota oral; con lo cual, se redujeron a escribir aquéllo de lo que creían estar seguros.

Cabe resaltar también la diferencia entre el léxico panrománico y específico. Para ambos grupos resultó claramente más difícil poder dar los equivalentes correctos en español en el caso de que no les fueran conocidos.

Por lo que respecta a las interferencias ortográficas entre lenguas, se observa una notable presencia del francés (*Oel, parler, quatorze, queder, sorti, sortie, aider, etc.*) y también del alemán, sobre todo, en el caso de la confusión de la grafía <ch> como equivalente del sonido [x]. Véase el caso de *ocho* en lugar de *ojo*, por ejemplo.

---

[6] *Cf.* Martín Peris, Clua, Klein, Stegmann, (2005).

TAREA 2

La tarea 2 tiene como objetivo principal ver la capacidad de los alumnos de reconocer y separar piezas léxicas en tres idiomas románicos (uno de los cuales es desconocido para todos: el italiano) y también la de construir oraciones sintácticamente correctas en cada uno de estos idiomas extranjeros. La oración seleccionada es muy simple (*nosotros estamos muy cansados*) y, en principio no debería plantear graves problemas a alumnos de un nivel A2.

Como subtarea o "tarea trampa", se incluyen dos errores en los correspondientes franceses (**somme* y **fatiguée*) para ver cuántos alumnos los detectan y cuántos de ellos los corrigen. He aquí los resultados:

1. Resultados alumnos instituto:

ITALIANO:	noi siamo troppo stanchi	(18)
	noi siamo estanchi troppo	(4)
	.....	(3)
ESPAÑOL:	nosotros estamos muy cansados	(25)
FRANCÉS:	nous somme très fatiguée	(24)
	nous sommes très fatigués	(1)

2. Resultados universitarios:

ITALIANO:	noi siamo troppo stanchi	(15)
	noi siamo estanchi troppo	(4)
	noi stanchi troppo sismo	(2)
	noi stanchi siamo troppo	(2)
	noi siamo stanchi trés	(1)
	fatiguée nous siamo somme	(1)
ESPAÑOL:	nosotros estamos muy cansados	(24)
	estamos muy nosotros cansados	(1)
FRANCÉS:	nous somme très fatiguée	(15)
	nous sommes très fatigués	(3)
	nous sommes très fatigue	(5)
	……	(2)

Como se puede observar, de nuevo, el público universitario es más creativo y prolífico. Curiosamente, frente al acierto elevado de los escolares en la oración italiana, sólo quince estudiantes universitarios lo hicieron bien y la diversidad de opciones demuestra que no han reflexionado o comparado las otras lenguas ni desde un punto de vista léxico ni estructural. Han separado, por lo tanto, los tres sistemas lingüísticos sin establecer puentes entre ellos.

En cuanto al francés, la mayoría no detectó los errores, pero construyó sintácticamente bien la frase y ocho de ellos hicieron alguna corrección. Sólo cuatro (tres estudiantes y un escolar) introdujeron los cambios pertinentes.

En el caso del español, salvo un caso localizado en el grupo de estudiantes, todos ofrecieron la opción correcta.

TAREA 3

Este ejercicio se sitúa en la misma línea del anterior, pero incorpora un mayor grado de dificultad, el cual se hace evidente en las propuestas de ambos grupos de informantes. Como los siguientes resultados demuestran, la confusión entre sistemas lingüísticos se potenciada en este ejercicio, en el cual, ya no tienen que formar una misma oración en tres idiomas diferentes (uno de los cuales desconocen), sino que se trata de tres oraciones diferentes y de extensión y dificultad considerable.

En general, los estudiantes y los escolares perdieron bastante la paciencia y se desmotivaron un poco. Los resultados ponen de manifiesto que ahora también tienen problemas no sólo con clasificar los idiomas, sino también con la estructura sintáctica de las oraciones, aunque en español y francés, cabe decir, no de una forma tan evidente:

RESULTADOS CORRECTOS INSTITUTO:		RESULTADOS CORRECTOS UNIVERSITARIOS:	
Francés:	17	Francés:	21
Español:	8	Español:	24
Italiano:	1	Italiano:	0

Como se puede observar, el hecho de no tener las mismas piezas léxicas en los tres idiomas y no poder apoyarse en del conocido "transfer positivo" entre las lenguas románicas, hizo la tarea más complicada para ambos grupos.

Otro aspecto que llama la atención es comprobar, como los resultados de arriba reflejan, que los universitarios solucionaron de forma correcta en más casos que los alumnos de instituto la oración en francés y también, de forma más contundente, la española. La única explicación plausible parece ser que los universitarios están en un estadio de interlengua más avanzado o maduro y poseen mayor capacidad o hábito de reflexión metalingüística que los alumnos de secundaria. En otras palabras, los tres o cuatro años de edad que separan a ambos grupos parecen tener una repercusión directa en su competencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras y en la capacidad de activar las estrategias de aprendizaje para solventar este tipo de tareas intercomprensivas.

TAREA 4

Los resultados de esta tarea de traducción directa al alemán están, como era de esperar, vinculados estrechamente a los resultados del ejercicio anterior: ningún alumno de los cincuenta que participaron pudieron traducir la frase italiana; es más, la mayoría ni lo intentó y en cuanto a los otros dos idiomas, contamos con resultados parecidos a los anteriores: 15 de los 17 alumnos tradujeron bien la frase del francés y sólo 4 aceptaron en la correspondencia de la española. En cambio, los universitarios aportaron nuevamente un mayor número de traducciones correctas: 20 de 21 en francés y 24 de 24 en español.

TAREA 5

En cuanto a la tarea de comprensión lectora para comprobar el nivel de comprensión global y parcial en italiano (nivel A1) y francés (nivel A2), podemos decir que fue un ejercicio muy afortunado y con resultados muy interesantes desde un punto de vista motivacional y actitudinal.

En cuanto al italiano, idioma desconocido por todos y frente al cual se mostraban algo reticentes, casi todos los alumnos, estudiantes o escolares, respondieron bien a las preguntas y a través de la lectura del texto se generó un interés por dicha lengua[7]. Esta práctica motivó o despertó –sobre todo en los alumnos de instituto– el interés por saber y leer más en italiano.

El texto en francés y sobre todo la lectura del mismo, en cambio, suscitó ciertos comentarios del tipo "yo dejé el francés porque odiaba la pronunciación", "estamos aquí para aprender español y no francés", etc. Hemos de decir que, aunque casi el 60% de los alumnos habían estudiado antes francés, las preguntas, sobre todo las de carácter parcial, no fueron respondidas con éxito por el casi 80% del total de los estudiantes y escolares. Algo que parece ser prueba suficiente de lo importante que es la actitud del aprendiz frente a un idioma para aprenderlo con más o menos éxito.

En cuanto a la segunda parte de la tarea, es decir la de producción escrita en español y la de traducción de algunos vocablos franceses e italianos de los textos con ayuda del contexto, se puede decir que, nuevamente, los universitarios presentan una clara ventaja frente a los alumnos de secundaria que vuelve a revelar una mayor capacidad por parte de los universitarios de construir puentes entre lenguas extranjeras y de establecer redes asociativas, sean éstas fonéticas, gráficas, léxicas o sintácticas. Esto parece ser otro claro indicio de que cuanto más tiempo se lleva aprendiendo lenguas, más capaces somos de detectar las relaciones entre familias lingüísticas.

Se pudo comprobar que el grupo universitario fue capaz de detectar en italiano incluso formas plurales, verbos conjugados y adverbios. Los aprendices escolares, en cambio, presentaron relativamente poca capacidad de traslación de formas léxicas de un idioma a otro y sólo detectaron las palabras que estaban realmente muy cerca (fuerte, cocina, responsable). Esto evidencia la necesidad inmediata de trabajar más con ellos en construir puentes entre lenguas y enseñarles a trasladar sonidos, grafías y estructuras sintácticas, con el fin de proporcionarles estrategias efectivas que aligeren y optimicen su proceso de aprendizaje de la nueva lengua con los conocimientos que ya poseen sobre su LM y las otras LE.

TAREA 6

Después de una serie de ejercicios en los que primaba la competencia perceptiva y, en menor medida, la productiva (formar frases a partir de elementos dados y

[7] Para más información sobre esquemas de progresión en idiomas terciarios apoyándose en un método intercomprensivo, consúltese Meißner (2008).

traducir algunos vocablos contextualizados), la tarea final presentaba a los alumnos una nueva dificultad: la de producir un texto en español cuya temática estaba directamente relacionada con los temas en italiano y en francés (algo hecho expresamente para ver en qué medida producirían transfer positivo o negativo entre las lenguas trabajadas, la LM y el español en el caso de palabras conocidas o desconocidas y/o de estructuras).

Investigaciones de autores como Odlin (1989) han puesto de manifiesto que las transferencias se producen sobre todo en aspectos fonéticos, fonológicos y léxicos de la lengua. En lo que a la sintaxis se refiere, se producen transferencias en el orden de palabras, artículos, oraciones de relativo y sintagmas verbales. En los resultados obtenidos de nuestro experimento se cumple al cien por cien lo que este autor postula.

Kean (1986: 83), por su parte, analizó los tipos de transferencias que los alumnos hacen de una L1 a la LN y estableció las cuatro clásicas: transferencia miope, ciega, autómata y estratégica. En nuestra investigación nos centramos, más que en los tipos de transferencia positiva, los cuales son difíciles de detectar en un texto, en la presencia de las transferencias negativas de la LM y de otras LE al escribir en español.

Sorprendentemente, los alumnos, tanto de instituto como de universidad, no se dejaron influir tanto por el francés (evidentemente el italiano queda fuera) como por el alemán. En el texto hay mayor presencia de interferencias con la LM que con el francés. Quizá eso se debe a que los alumnos eran conscientes de qué trataba el experimento y pusieron mucha atención en no dejarse influir por el francés que acababan de leer. Por otro lado, hay que decir que en la lista de transferencias, las de mayor peso son las morfosintácticas, las gráficas y las léxicas. He aquí algunos ejemplos representativos:

1. Transferencias negativas alumnos instituto

1.1. Ausencia de artículo delante de sustantivos plurales o comunes:

NIÑOS van a la guardería
ANIMALES de compañía son muy importante
GENTE viejo viven con animales
Para ALEMANES la importancia de ANIMALES…
MUJERES quedan a casa y PADRES trabajar

1.2. Transferencias morfológicas:

Jóvenes pueden ser muy CRIMINAL
FRECUENTE los padres compran un animal
Hay familias alemanas que no TENEMOS…
Los animales me parecen muy IMPORTANTE

1.3. Transferencia de estructuras sintácticas:

LOS MÁXIMOS ALEMANES tienen animales menores
Muchos animales son una ayuda para CIEGO GENTE
Los padres HACEN UNA GRAN ALEGRÍA a sus niños
TÍPICO ALEMÁN DE las animales son perros, gatas…
Alemania NO GUSTA NINOS
Otras familias PUEDEN NO TENER ninguno de ellos

1.4. Transferencias de otras LE (latín / francés)

Animal doméstico COME sustitución de niños
Tienen perros, pájaros e PISCIS
JE PENSO, hay animales….
No tenemos tiempo para cuidarse para los animales OU estas familias…
Familias alemanas SINE ninos, tienen muchos…
Yo HE un CAN, Benny
Animals de compagnia

2. Transferencias negativas universitarios

2.1. Ausencia de artículo delante de sustantivos plurales o comunes:

ABUELOS hacen una familia completa
(…) para desarrollar una relación natural con ANIMALES

2.2. Transferencias morfológicas:

¡LO no es cierto!
MÍA madre ama sus animales. LA ha HECHO animales toda la vida

2.3. Transferencia de estructuras sintácticas:

Pienso, es difícil A DESCRIBIR la relacíon…
Es importante para sus hijos A CRECER con un animal
Hay veintiseís MILLIONES ANIMALES…
Van a casa para ver sus padres
UNA OTRA cosa es que…
Para HACER UNA ALEGRÍA los padres regalan…
Los animales SON COMPROMETIDO con los animales

2.4. Transferencias de otras LE (latín, francés):

Los animales ayudan POR SE RELAJAR
Esto me da que PENSER
Estoy la respirando
Ellos no tienen DE los animales salvajes
Por lo géneral, les animales SONT divertido

Como de los ejemplos arriba expuestos se puede deducir, a diferencia de lo que pasa en la escuela, los alumnos universitarios no cometen el error de emisión del artículo ante sustantivos plurales o comunes. Sólo se encontraron dos muestras de transfer negativo en los 25 textos analizados.

En cuanto a las transferencias morfosintácticas, hay que decir que se ha reducido considerablemente el error de no concordar el adjetivo con el sustantivo en posición postnominal, pero han aumentado los casos de confusión entre pronombres objeto y sujeto y son escasos o casi nulos los errores de concordancia o flexión verbal.

Lo que sí ha aumentado considerablemente son los errores de acentuación, pero eso no forma parte de las transferencias, aunque se revela el modo en que los universitarios formulan hipótesis sobre lo desconocido. Los alumnos de instituto, por su parte, se caracterizan por no colocar tildes ni hacer uso de la grafía <ñ>; lo cual se puede interpretar como otra muestra de la mayor concienciación lingüística de los estudiantes frente a los escolares.

Como última observación, queremos añadir que todos los universitarios superaron las ciento cincuenta palabras en sus textos y se acercaron bastante al nivel B1, mientras que los alumnos de secundaria se ciñeron a las cien palabras y el nivel sigue siendo claramente el A2. La edad parece ser de nuevo un factor importante que afecta de manera decisiva a los procesos cognitivos que caracterizan las distintas fases de interlengua.

5. CONCLUSIONES

Partiendo del análisis e interpretación de los resultados anteriormente expuestos, se puede concluir que:

- Los alumnos están muy poco acostumbrados a realizar tareas de intercomprensión, pero los resultados de este experimento demuestran que son capaces de obtener buenos resultados de este tipo de aproximaciones didácticas.

- En los actos de descifrar / interpretar, los alumnos generan una gramática de hipótesis basada, sobre todo, en analogías entre la LM, las lenguas puente y la lengua meta. Ésta está mucho más desarrollada en los alumnos universitarios.

- Las correspondencias interlingüísticas se producen en todos los niveles de lengua, siendo más frecuentes las transferencias morfosintácticas.

- En las fases de producción escrita, la LM y las otras LE son más una baza que un escollo. Aunque hay una serie de transferencias negativas (inevitables y necesarias en los primeros estadios de interlengua), pesan más los efectos lingüísticos pro-activos que los retro-activos.

- En las fases de producción están mucho más presentes las transferencias de la LM que de las otras LE a la lengua meta para solucionar posibles lagunas de cada fase de interlengua, así como para solventar dificultades de acceso a elementos léxicos por falta de automatización, por problemas de procesamiento de orden temporal o por falta de seguridad del aprendiz.

- La edad, la capacidad y la motivación (factores individuales) son decisivos y totalmente influyentes en las diferentes fases de interlengua.

- Ejercicios fomentadores del plurilingüismo como los llevados a cabo aumentan la estabilización y fijación de estructuras lingüísticas en la LM, las LE y la nueva lengua meta y contribuyen a activar o mejorar la llamada "multi language learning awareness" de la mayoría de los alumnos.

Llegados a este punto, sólo resta decir que si queremos ayudar a nuestros alumnos y hacer de ellos personas competentes en la Europa del futuro, los enfoques plurilingües e interculturales deberían ganar presencia en nuestras clases de lengua, ya sea en institutos, universidades u otros centros de enseñanza.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bär, Marcus (2004): *Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen: Konsequenzen für Sprach- und Bildungspolitik.* Aachen: Shaker.

Bär, Marcus / Gerdes, Barbara / Meißner, Franz-Joseph / Ring Julitte (2005): Spanischunterricht einmal anders beginnen. Erfahrungen mit einem vorgeschalteten Interkomprehensionsmodul. *Hispanorama* 2005/ 110: 84-93.

Böing, Maik (2004): Interkomprehension and Mehrsprachigkeit im zweisprachig deutsch-französischen Bildungsgang. Ein Erfahrungsbericht. *Französisch heute* 35: 18-31.

Fernández, Sonsoles (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera.* Madrid: Edelsa.

Frings, Michael / Klump, Andre (eds.) (2006): *Romanische Sprachen in Europa: Eine Tradition mit Zukunft?* Stuttgart: Ibidem.

Frings, Michael / Vetter, Eva (eds.) (2008): *Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz: Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontext.* Tübingen: Ibidem.

Frings, Michael (2006): *Mehrsprachigkeit und Romanische Sprachwissenschaft an Gymnasien?: Eine Studie zum modernen Französisch-, Iatlienisch- und Spanischunterricht.* Stuttgart: Ibidem.

Hug, Michael / Sieber-Ott, Gena (eds.) (2007): *Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit.* Baltmannsweiler: Schneider.

Kahlen, Maren (2008): *Französisch als Basis für das Erlernen weiterer romanischen Sprachen am Beispiel des Italienischen: Ein Beitrag zur Mehrsprachigkeitsdidaktik.* Saarbrücken: VDM.

Kean, Mary Louise (1986): Core issues in transfer. In: Kellerman, Eric / Sharwood, Michael (edd.): *Crosslinguistic influence in second language acquisition. Oxford:* Pergamon (80-90).

Martín Peris, Ernesto / Clua, Esteve / Klein, Horst G. / Stegmann, Tilbert. D. (eds.) (2005): *EuroComRom- Los siete Tamices: Un fácil aprendizaje de la lectura en todas las lenguas románicas.* Aachen: Shaker.
Martinez, Hélène / Reinfried, Marcus (eds.) (2006): *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Tübingen*: Gunter Narr.

Meißner, Franz-Joseph (2008): Que peut apporter la didactique de l´intercompréhension aux systèmes éducatifs européens? *Le Langues Modernes. Dossier: L´intercompréhension.* 2008/102: 15-24.

Meißner, Franz-Joseph / Beckmann, Christine / Schröder-Sura, Anna (2008): *Mehrsprachigkeit fördern Vielfalt und Reichtum Europas in der Schule nutzen (MES): Zwei deutsche Stichproben einer internationalen Studie in den Klassen 5 und 9 zu Sprachen und Fremdsprachenunterricht.* Tübingen: Gunter Narr.

Odlin, Taylor (1989): *Language transfer: Cross-Linguistic Influences in Language Learning.* Cambridge: Cambridge University Press.

Santos Gargallo, Isabel (1993): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva.* Madrid: Síntesis.

Vázquez, Graciela (1991): *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*, Frankfurt am Main: Perter Lang.

Vences, Ursula (1998): Überlegungen zur (nicht nur) rezeptiven Mehrsprachigkeit am Beispiel des Spanischen. In: Meißner und Reinfried (eds.) 1998: 265-294.

Vetter, Eva (2008): *Sprachenbewusstheit von FranzösischlehrerInnen: Hindernis oder Chance für einen mehrsprachigkeitsorientierten Fremdsprachenunterricht.* Tesis de habilitación (pendiente de publicación).

Weskamp, Ralf (2007): *Mehrsprachigkeit. Sprachevolution, kognitive Sprachverarbeitung und schulischer Fremdsprachenerwerb.* Braunschweig: Shrodel-Diesterweg-Klinkhardt.

FECHA DE ENVÍO: 9 DE DICIEMBRE DE 2010

7. APÉNDICE. HOJAS DE TRABAJO

AULA INTERCULTURAL -Hoja de trabajo

1. ¡Las lenguas ayudan! Completa la siguiente tabla con las equivalencias en los idiomas que se piden:

alemán	francés	italiano	portugués		español
.....	oeil	occhio	olho	⇨	.....
Ausgang	.....	uscita	saída	⇨	.....
.....	.....	zucchero	açúcar	⇨	.....
.....	demain	domani	amanhã	⇨	.....
.....	quatorze	quattordici	catorze	⇨	.....
.....	.....	parlare	falar	⇨	.....
.....	écrire	.....	escrever	⇨	.....
.....	.....	aiutare	ajudar	⇨	.....
viel	.....	molto	muito	⇨	.....
.....	.....	io	eu	⇨	.....

2. Aquí tienes la misma frase en tres idiomas diferentes: español, italiano y francés. Ordena los elementos y escribe las frases resultantes:

siamo très muy troppo somme

noi fatiguée nosotros nous

estamos estanchi cansados

Italiano: .....

Francés: .....

Español: .....

3. Aquí se esconden tres frases diferentes: una en cada uno de los tres idiomas anteriores. Forma las frases con los elementos siguientes:

El pueblo / Une femme/ sono/ delle iniziative/ sus reyes/ à Marseille / et / Tutte queste/ ses deux enfants/ di tanti / contento / on été retrouvés/ innovazioni / está/ con/ morts / il risultato/ español / muy / politici/

Página 1

Italiano: Tutte queste .....

Francés: Une femme .....

Español: El pueblo .....

4. ¿Puedes traducir las frases del ejercicio 2 y 3 al alemán?

Ej. 2: .....

Ej.3: (it.) .....

(fr.) .....

(es.) .....

5. Lee los siguientes textos y responde en español a las preguntas:

a) ITALIANO:

C'è ancora la tipica mamma italiana?

- Lei non abita più con i suoi genitori?
- No. Io vivo per conto mio.
- Perché in Italia la maggior parte dei giovani resta così a lungo a casa dei genitori?
- Non so. Forse perché amiamo la famiglia e, in particolare, la mamma. Ci piace moltissimo tornare a casa e trovare la mamma che ci cucina il nostro piatto preferito. Quando torno a casa dopo essere stato in tournee, sono felicissimo di rivedere mia madre e di potermi sedere finalmente a tavola con tutta la famiglia.
- Le mamme italiane sono famose. Da cosa dipende?
- Mia madre, per esempio, è una donna molto forte. È la donna più importante della mia vita. Nella nostra famiglia è lei che controlla tutto. Ha una grande influenza su di me e mio fratello, ci aiuta nelle nostre decisioni, ci dà consigli se abbiamo dei problemi e ci protegge. Tutto questo è molto più sentito in Italia che in altre parti del mondo. In America molti giovani fanno degli errori perché lasciano la famiglia molto presto. In Italia il 90 % dei giovani resta a casa fino ai 20, 25 anni e prima si finisce la scuola o l'università.
- Lei è sempre d'accordo su quello che Le dice la mamma?
- Be', qualche volta no. Lei mi dà solo dei consigli, anche con le donne. Ma prima era peggio. Adesso sa che sono diventato responsabile.

[Parte di un'intervista al cantante Nek

1. **¿Cuál es el tema del texto?**

   .....

2. **¿Cómo es la relación de Nek con su madre?**

   .....

3. **Según Nek, ¿cuál es la diferencia entre Italia y otros países?**

   .....

Página 2

4. **Traduce las siguientes palabras del texto al español:**

forte: ..... **giovani:**.....

cucina: ..... **genitori:**.....

fanno: ..... **responsabile:** .....

b) FRANCÉS:

Les Français font plus qu'aimer les animaux, ils en sont fous ! Ils seraient plus de 50 %* à en avoir au moins un et il y aurait cinquante-trois millions de chiens, chats, canaris, hamsters et autres animaux exotiques dans l'Hexagone. Et ce n'est pas tout... Avec 1,5 animal de compagnie par personne, la France serait même championne d'Europe ! Quelles peuvent bien en être les raisons ? L'amour des animaux tout d'abord, bien loin devant l'envie des parents de faire plaisir à leurs enfants. C'est dans les grandes villes que le phénomène est le plus développé. La présence stimulante d'un animal de compagnie comme remède à la solitude – des personnes âgées notamment –, à l'anonymat, au manque de communication... ? Neuf Français sur dix** parleraient à leur petit compagnon, 85 % lui feraient même une place dans leur lit et 21 % dépenseraient chaque année au moins 1200 € pour lui. Selon les spécialistes, la décision de prendre un chien, un chat ou un oiseau n'est pas neutre. L'animal jouerait même un rôle important dans l'image que son maître veut donner de lui-même. La force, la beauté, l'indépendance sont quelques-uns des critères qui peuvent influencer son choix. Souvent, le maître et son animal finissent par se ressembler. Avec le temps, le mode de vie de l'un est adopté par l'autre. Ainsi, un « bon vivant » a rarement un chien rachitique et si son propriétaire est d'un naturel optimiste et communicatif, le chien ne risque guère d'être dépressif ! En définitive, on pourrait bien, grâce aux animaux, apprendre toutes sortes de choses sur l'être humain en général...

** Sondage BVA/Trente millions d'Amis, février 2002*
*** Enquête Facco/Sofres*

1. **¿Por qué hay en Francia tantos animales?**

.....

2. **¿Cuál es la relación de los franceses con los animales?**

.....

3. **¿Cuántos animales hay en Francia en total?**

.....

4. **¿Cómo pueden ayudar los animales a las personas?**

.....

5. **Traduce estas palabras del texto al español:**

aimer: ..... **chien:** .....

compagnon: ..... **lit:** .....

chose: ..... **être humain:** .....

même: ..... **en définitiv:** .....

Página 3

6. Escribe un texto de 100 palabras en español sobre el siguiente tema: "Los alemanes y las relaciones familiares. La importancia de los animales de compañía en las familias alemanas"

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....