El español como segunda o tercera lengua extranjera: algunos objetivos específicos

Victoria Béguelin-Argimón
Universidad de Lausana, Suiza

Resumen

Al empezar el aprendizaje del español, los alumnos llegan con un bagaje de conocimientos, competencias y actitudes lingüísticas, determinado por su adquisición tanto de la L1 como, quizás, de otras lenguas extranjeras que, a menudo, no se tiene suficientemente en cuenta. En esta comunicación se revisarán las recomendaciones actuales sobre la enseñanza de lenguas en contextos plurilingües; se propondrán algunos objetivos específicos que convendría enfatizar en la enseñanza del español a alumnos con conocimientos previos de otras lenguas extranjeras, y se esbozará una propuesta didáctica.

1. Introducción

Uno de los principales ejes de la investigación en el ámbito de la adquisición de lenguas extranjeras es el impacto de las lenguas ya conocidas en el aprendizaje de una nueva. Se ha demostrado que aprender la primera lengua extranjera difiere fundamentalmente de aprender la segunda, la tercera o la cuarta. Estos últimos casos implican fenómenos más complejos, influidos por las experiencias precedentes. Los individuos que entran en contacto con una segunda lengua extranjera poseen una conciencia metalingüística más elevada que los que se enfrentan a la primera (Cenoz y Jessner 2000: IX-X), manejan más estrategias, han adquirido destrezas precisas para desarrollar un nuevo sistema lingüístico (Herdina y Jessner 2000: 92) y, por todo ello, son aprendices más experimentados.

Efectivamente, al empezar el español como segunda o tercera lengua extranjera, los alumnos llegan con un bagaje a múltiples niveles de competencias generales (conocimientos declarativos, destrezas y habilidades, competencia *existencial* y capacidad de aprender) y de competencias comunicativas (lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas) determinado por su adquisición tanto de la L1, o lengua materna, como de otras lenguas extranjeras.[1] Podemos afirmar, basándonos en la literatura de referencia (Castellotti 2001; Cenoz *et al*. 2001, 2003, Clyne 1997, 2003; Ringbom 2007, entre otros), que estos alumnos han forjado un sistema plurilingüe pues las lenguas con las que han tenido contacto no se encuentran separadas en compartimentos estancos sino que interactúan unas con otras. Sin embargo, y pese a los resultados de los estudios, el español como segunda, tercera o incluso cuarta lengua extranjera se enseña demasiado

1. Adoptamos aquí la terminología propuesta por el *Diccionario de términos clave de ELE* que denomina L1 a la lengua materna (*s.v. lengua materna*) por oposición a la L2 o LE (*s.v. lengua meta*), la lengua segunda y la lengua extranjera, respectivamente. Nosotros emplearemos *L3* o *tercera lengua* como término para referirnos a una lengua que se aprende después de haber tenido un contacto previo con una, dos o más lenguas extranjeras.

a menudo de la misma manera que si de la primera se tratara, y el bagaje lingüístico adquirido por los alumnos no se tiene suficientemente en cuenta.

Esta comunicación pretende, en primer lugar, esbozar el problema, presentando un breve estado de la cuestión y evocando algunos elementos de reflexión. En segundo lugar, propone algunos objetivos específicos que convendría tener especialmente en cuenta en la enseñanza del español a alumnos con conocimientos previos de otras lenguas y ofrece una propuesta basada en los principios de la intercomprensión lingüística.

2. Estado de la cuestión y elementos de reflexión

El *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) ha planteado importantes cambios de paradigma en cuanto a las metas de la enseñanza / aprendizaje de las lenguas extranjeras que nos interesarán aquí particularmente. Ya no se aspira a un dominio perfecto de las lenguas estudiadas (cada una por su lado, en compartimentos estancos) y el modelo ya no es el del "locutor nativo ideal" (MCER 2002: 11). Se busca más bien construir "una competencia plurilingüe y pluricultural que incluye el conjunto de esas lenguas" (MCER 2002: 162). La noción de competencia parcial –entendida como la posibilidad de poseer una competencia lectora, por ejemplo, a un determinado nivel que no se alcanza en otra competencia– y, por ende, la noción de perfil asimétrico encuentran en este contexto su lugar y su justificación.

El *Marco* (MCER 2002: 162-170) nos invita a reflexionar sobre opciones curriculares que tengan en cuenta:

1. La integración gradual de las lenguas

2. La diversificación posible de objetivos según la lengua, el momento de su introducción y las necesidades e intereses de los alumnos

3. La posibilidad de terminar la escolaridad con conocimientos lingüísticos en diferentes lenguas con competencias asimétricas.

Estas opciones curriculares deben, además, integrar otros pilares fundamentales del *Marco*: el desarrollo de la autonomía en los alumnos (MCER 2002: 17) y la perspectiva de poder ampliar la competencia lingüística a lo largo de toda la vida.

Más recientemente, el Consejo de Europa (2008)[2] ha formulado principios y recomendaciones precisas sobre la educación plurilingüe, dirigidos a las autoridades educativas (nacionales, regionales o locales) y a los propios docentes. En ellos se pide:

1. que no se no trate cada lengua del programa (materna, oficial, segunda, extranjera, clásica) de manera aislada sino como parte integrante de una educación plurilingüe coherente;

2. Véase también Beacco *et al.* (2010).

2. que se tenga en cuenta cómo se articulan entre sí los *curricula* de lenguas tanto a nivel horizontal (por año escolar, por ejemplo) como a nivel vertical (de la escuela primaria a la universidad y a lo largo de toda la vida);

3. que se otorgue la atención necesaria al desarrollo de las capacidades plurilingües de los aprendices;

4. que se consideren las competencias que se deben desarrollar en cada lengua y que se deben reutilizar de una lengua a otra;

5. que se establezcan enfoques diferenciados según las lenguas;

6. que se considere la posibilidad de enseñar disciplinas en lengua extranjera;

7. que se promueva el aprendizaje autónomo de las lenguas a lo largo de toda la vida;

8. y que se anime a autores y a editores a crear materiales didácticos que tengan en cuenta estos principios.

Muchos son los esfuerzos que se han venido realizando en algunos países europeos para implementar el *Marco* en relación con los puntos citados y para adoptar las recomendaciones del Consejo de Europa en materia de enseñanza de lenguas extranjeras. Dejando de lado los importantes proyectos sobre intercomprensión a los que nos referiremos más adelante, recordaremos aquí los trabajos que se llevan a cabo en Suiza en el marco de EOLE (*Éveil et Ouverture aux Langues à l'École*) o en relación con las competencias plurilingües.[3] No obstante, y al margen de experiencias como las mencionadas, en la enseñanza de lenguas extranjeras, parece que la tendencia más extendida es la de tratar la lengua de escolarización y, luego, las lenguas extranjeras como compartimentos estancos, si no en teoría sí en la práctica: los aprendizajes de nuevas lenguas se realizan a menudo por adición (L1 + L2 + L3 + L4, y así sucesivamente) y todas se enseñan con los mismos enfoques y los mismos objetivos sin invitar a los aprendices a establecer puentes de manera sistemática (Girard 1995: 102; Coste 1991). Incluso los manuales suelen estar construidos con progresiones temáticas similares y, a menudo, los contenidos resultan repetitivos. Además, en la adquisición de las nuevas lenguas no se suele tener en cuenta ni el orden en el que éstas se aprenden ni las competencias generales ya adquiridas. No se recurre a posibles *atajos*, a aceleraciones, y pocas son las referencias explícitas a las estrategias de aprendizaje y a los saberes que ya se poseen.

3. Objetivos

Las consideraciones precedentes ponen de relieve la necesidad de adaptar los objetivos, los recursos, los enfoques y los contenidos cuando se enseña el español como tercera lengua. Un primer objetivo general es que el alumno tenga consciencia del funcionamiento global del lenguaje a través de la pluralidad de las lenguas naturales. Ello requiere la integración en la enseñanza de las lenguas de elementos del *language aware-*

3. Véanse, por ejemplo, los trabajos de Berthele (2010, 2011) o de Wokush (2005).

ness o del *éveil aux langues*. Por supuesto, estas prácticas deben situarse, idealmente, en los niveles de primaria como forma general de iniciación al aprendizaje de lenguas y como medio para hacer tomar consciencia a los alumnos de la naturaleza de su repertorio lingüístico, de valorizar todas las L1 de los niños y de hacer frente a los prejuicios lingüísticos.

Pero, por otro lado, hay un segundo objetivo general que es el de explicitar y explotar las estrategias que muestran que los alumnos son conscientes de su competencia comunicativa global. Este objetivo general se puede subdividir en algunos objetivos específicos que será necesario considerar especialmente con alumnos que, teniendo conocimientos previos de una o varias lenguas extranjeras, se enfrentan por primera vez al español. Estos objetivos pueden situarse en tres ejes diferentes: el eje del aprendizaje, el de la comunicación y el de la autonomía.

3.1. Eje del aprendizaje

Para activar y acelerar el proceso de aprendizaje del español como tercera lengua, el alumno debe ser capaz de:

1. Tomar riesgos
2. Tolerar la imprecisión
3. Tolerar los errores
4. Dar un rodeo ante la dificultad
5. No dejarse impresionar por la rapidez de los hablantes o por la aparente dificultad de un texto.

3.2. Eje de la comunicación

Para lograr una comunicación eficaz sin tener que depender exclusivamente de la fuente lingüística, el alumno debe ser capaz de:

1. Activar y utilizar sistemáticamente todos sus conocimientos generales:
    i. conocimientos del mundo (por ejemplo, lo que ya conoce sobre el tema).
    ii. conocimientos culturales e interculturales.
    iii. elementos contextuales (disposición del texto en una página de periódico, por ejemplo) y extralingüísticos (gestos, entonación, tono, ritmo, pausas y silencios, etc.).
    iv. conocimientos textuales (tipología textual, estructura textual, etc.).
    v. conocimientos comportamentales (reconocer la relación que existe entre los interlocutores según el registro que utilizan y la situación comunicativa).

Para lograr una comunicación eficaz apoyándose en sus conocimientos lingüísticos previos, el alumno debe ser capaz de:

1. Realizar las transferencias pertinentes en los siguientes ámbitos:
    i. la grafía y la pronunciación

ii. las correspondencias fonográficas
iii. la morfología (morfemas, formas verbales, etc.)
iv. la sintaxis
v. la prefijación y la sufijación
vi. el léxico I: vocabulario panrománico
vii. el léxico II: vocabulario internacional.[4]

2. Construir un conjunto de hipótesis sobre la correspondencia o no-correspondencia del español con las demás lenguas conocidas ("gramática de las hipótesis")
3. Realizar sistemáticamente una reflexión metalingüística
4. Compensar su déficit lingüístico mediante el cambio de código, el recurso puntual a otras lenguas, la alternancia de lenguas, la adaptación de términos de otras lenguas, las traducciones literales
5. Formular hipótesis para interpretar los mensajes recibidos
6. Inferir.

3.3. Eje de la autonomía

Para lograr un aprendizaje rápido apoyándose en sus experiencias previas, el alumno debe ser capaz de:

1. Gestionar de forma consciente y autónoma el aprendizaje de la
2. Controlar conscientemente su propio proceso de aprendizaje
3. Buscar formas para lograr un aprendizaje más rápido y eficaz (Instituto Cervantes 2007: vol. I: 90-91).

El aprendizaje autónomo (o semi-autónomo) supone, por ejemplo, que se ofrezca una enseñanza presencial combinada con el empleo dirigido de una serie de recursos puestos a disposición del alumno (espacio multimedia, principalmente). El mensaje implícito que se transmite enseñando así una lengua *–hay cosas que se pueden aprender solo–* tiene una importancia capital para aprendizajes lingüísticos posteriores y para la formación de una personalidad plurilingüe. Siempre hay que pensar en situaciones futuras en las que un individuo se enfrenta a una nueva lengua y conviene evitar que este tenga que volver a empezar de cero, independizándolo de un sistema de aprendizaje exclusivamente escolar o demasiado formalizado.

4. El trampolín de las competencias receptivas

La explotación de las competencias receptivas como base para la adquisición de una lengua extranjera es bien conocida en el ámbito de la investigación. Para Ellis (1994: 6), la comprensión es la fuerza motriz del desarrollo natural de la lengua y es la principal motivación de los alumnos, estimulados por el caudal de *input* al que se ven expuestos. El investigador sostiene que todo aprendizaje de lengua empieza por la comprensión, el tratamiento receptivo (el llamado *silent period*) y que las inferencias receptivas forman

4. Es lo que en el proyecto EuroComRom se denominan los siete "filtros" (ver en Internet la página de *EuroCom Center*).

parte integrante de este aprendizaje, sobre todo en los métodos "naturales" (inspirados en la adquisición no guiada).

Se basan, parcialmente, en estos postulados los proyectos para facilitar la intercomprensión entre lenguas próximas como son las lenguas escandinavas, las lenguas escandinavas y el neerlandés, las lenguas germánicas (*IGLO*: "Intercomprehension in Germanic Languages Online"), las lenguas eslavas ("Intercompréhension en langues slaves") y las lenguas romances (*Galatea*, *Galanet.be*, *Itinéraires Romans*, *EuroComRom*). Pero hay que tener en cuenta que el inglés también puede actuar como lengua de partida o como lengua-puente en actividades de intercomprensión por su gramática latinizada y por el gran caudal léxico de origen latino que posee esta lengua (Forlot y Robert 2008). Tales proyectos permiten adivinar no solo el enorme potencial que puede presentar la lectura extensiva sino también el uso de soportes fílmicos, por ejemplo, desde las primeras fases de la enseñanza del español como tercera lengua.

Efectivamente, como alternativa al uso de un manual y siguiendo las pistas de Coste (2001: 175) –que sugiere variar y multiplicar las vías de acceso a las lenguas extranjeras cuando ya se ha aprendido más de una–, se pueden sentar las bases del aprendizaje del español como tercera lengua extranjera, en las competencias receptivas, tanto orales como escritas. El objetivo es exponer al aprendiz a una gran cantidad de documentos auténticos, escritos u orales, que presentan un nivel de dificultad superior al nivel A1, primer umbral que tiene que alcanzar un alumno que se inicia en el español. La utilización desde el principio de la enseñanza de documentos escritos, audio-visuales (películas, documentales, programas de televisión...) y/o soportes multimedia favorece la adquisición autónoma e individualizada de la lengua, actuando como trampolín para llegar a un nivel de comprensión escrita u oral en un tiempo mucho más corto que el que exigiría un recorrido tradicional y sin que ello suponga mayores esfuerzos en el aprendizaje.

El trabajo de lectura o visionado se puede realizar de manera autónoma e individual, fuera de los periodos de clase; ello reduce el tiempo dedicado a resolver en el aula dificultades individuales o a atender a la diversidad de ritmos y necesidades personales en el aprendizaje. La clase se reservará para la asimilación de una selección de contenidos y para el uso de la lengua en actividades productivas, sobre todo de interacción espontánea. Según Klein (2004), los alumnos que tienen como L1 o como lengua-puente una lengua de la misma familia pueden alcanzar un nivel de comprensión lectora B2 en seis meses de estudio. Con estas prácticas, hay que aceptar, sin embargo, que el alumno presente al inicio de su aprendizaje del español unas competencias lingüísticas muy asimétricas: son las competencias receptivas, que se van a potenciar al principio, las que le permitirán avanzar después con mayor rapidez en las competencias productivas.

4.1. Una actividad de lectura

Una tarea de lectura que se puede llevar a cabo desde las primeras clases de español como tercera lengua con alumnos hablantes de una lengua romance –o que puedan utilizar alguna lengua romance como lengua-puente– es la elección de un libro que se leerá durante el curso. Veamos las etapas para su realización:

1. El profesor suscita el interés de los alumnos, explicando la tarea.

2. El profesor da a leer unas fichas que contienen resúmenes de los libros propuestos, fragmentos seleccionados de los mismos e imágenes relacionadas con el tema.

3. Cada alumno lee las fichas y escoge dos libros que le gustaría leer. En esta fase de lectura, basta una comprensión global.

4. Por parejas, los alumnos argumentan su elección: las citas en español procedentes de las fichas, el uso de algunas palabras clave o la lectura de fragmentos de los resúmenes son buenas maneras de *lanzarse* en el uso de una lengua de la que no se tienen conocimientos previos. En esta fase de la actividad, el alumno puede recurrir al uso de la L1 si lo necesita, al cambio de código o a la introducción puntual en su discurso de palabras en su propia lengua.

5. Después de las exposiciones, cada pareja tiene que decidirse por uno de los libros previamente seleccionados.

6. El profesor pregunta por los títulos escogidos por cada pareja; si no se ha llegado a un consenso en la clase y hay, por ejemplo, dos o tres títulos escogidos, se realiza el mismo intercambio que en el punto 4 pero en grupos mayores hasta decidir cuál va a ser la lectura del curso.

7. Los alumnos leen individualmente el texto escogido, guiados mediante fichas de lectura. En ellas se presentan actividades para la activación de los conocimientos previos sobre el tema, se formulan hipótesis de lectura, etc. Los alumnos realizan ejercicios para comprobar y afinar su comprensión: preguntas verdadero/falso; cuestionarios de elección múltiple; selección de un dibujo que corresponda a un texto o a una parte del texto; imágenes que hay que ordenar; clasificación de información... En esta fase, se otorga especial importancia al sentido global.

8. El profesor se centra después en algunos aspectos lingüísticos. Los alumnos responden a algunas preguntas que les obligan a reflexionar sobre su gramática espontánea (o gramática de hipótesis) y, a partir de formas y/o esquemas lingüísticos que le son familiares, identifican una serie de elementos gramaticales (formas de los determinantes, formas verbales, formación de palabras, etc.).

9. En clase, se sistematizan las formas lingüísticas seleccionadas y se reutilizan: el paso de la recepción a la producción se realiza paulatinamente.

5. Conclusión

Nos parece que tener en cuenta las pistas mencionadas aquí permitiría integrar mejor el aprendizaje del español en los conocimientos previos de los aprendices, acelerando el aprendizaje de la lengua, conduciendo a una mayor autonomía e introduciendo

una diversificación de los soportes y vías de acceso a la lengua. Toda la dificultad radica en saber basarse en la competencia plurilingüe para alcanzar nuestro objetivo principal, a saber, la competencia para comunicar en español.

Como profesores de español o como formadores de futuros docentes tenemos que analizar cuáles son nuestras representaciones y nuestras prácticas en relación con la enseñanza del español como L2, L3, etc.; tenemos que fomentar la concertación con docentes de otras lenguas para definir objetivos comunes y estrategias susceptibles de favorecer la transferencia de una lengua a otra; y, por último, es indispensable llevar a cabo experiencias prácticas concretas y trabajos teóricos que tengan en cuenta la especificidad de la enseñanza del español como lengua tercera. Por parte de los creadores de materiales didácticos, hay también aquí un campo que está a la espera de ser explotado.

Bibliografía

BEACCO, J.-C., M. BYRAM, M. CAVALLI, D. COSTE, M. EGLI CUENAT, F. GOULLIER y J. PANTHIER (2010): *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Strasbourg: Conseil de l'Europe.

BERTHELE, R., E. PEYER y I. KAISER (2011): "On abduction in receptive multilingualism. Evidence from cognate guessing tasks", *Applied Linguistics Review*, 2, Berlin, New York: de Gruyter, 191-220.

BERTHELE, R., E. PEYER y I. KAISER (2010): *The multilingual reader: advantages in understanding and decoding German sentence structure when reading German as an L3*, International Journal of Multilingualism.

CASTELLOTTI, V. (ed.) (2001): *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations,* Rouen: Presses Universitaires de Rouen.

CENOZ, J. y U. JESSNER (2000): *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

CENOZ, J., B. HUFEISEN y U. JESSNER (ed.) (2003): *The Multilingual Lexicon,* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

CENOZ, J., B. HUFEISEN y U. JESSNER (ed.) (2001): *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives,* Clevedon: Multilingual Matters.

CLYNE, M. (1997): "Some of the Things Trilinguals Do", *The International Journal of Bilingualism,* 1, 2, 95-116.

CLYNE, M. (2003): *Dynamics of Language Contact,* Cambridge: Cambridge University Press.

CONSEJO DE EUROPA (2008): *Recommandation CM/Rec (2008) du Comité des Ministres aux Etats membres sur l'utilisation du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) du Conseil de l'Europe et la promotion du plurilinguisme* [en línea]. *http://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1318687*

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* [en línea]. Madrid: Instituto Cervantes. *http://cvc.cervantes.es/obref/marco*

COSTE, D. (1991): *Vers le plurilinguisme? École et politique linguistique*, París: Hachette.

DEGACHE, C. (1992): *Observation des stratégies d'accès au sens lors de l'activité de lecture en Langue Etrangère Voisine Inconnue Romane: français langue source, espagnol langue cible*, Mémoire de DEA, Université Stendhal Grenoble.

ELLIS, N. C. (1994): *Implicit and explicit learning of languages*, San Diego: Academic Press.

EUROCOM CENTER [en línea]. *http://www.eurocomcenter.eu/index2.php?lang=fr&main_id=0*

FORLOT, G. y R. JEAN-MICHEL (2008): *L'anglais, langue passarelle vers le français?*, *Ela. Études de linguistique appliquée,* /1 - n° 149 [en línea]. Klincksieck. *http://www.cairn.info/revue-ela-2008-1.htm*

GALATEA (1996): "Et si vous suiviez Galatea? Présupposés théoriques et choix pédagogiques d'un outil multimédia d'entraînement à la compréhension des langues romanes" [en línea]. Centre de Didactique des Langues, Université Stendhal Grenoble III. *http://w3.u-grenoble3.fr/galatea/dm%201999.htm*

GIRARD, D. (1995): *Enseigner les langues: méthodes et pratiques*, París: Bordas.

HERDINA, P. y U. JESSNER (2000): "The Dynamics of Third Language Acquisition" en J. Cenoz y U. Jessner, *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 84-98.

INSTITUTO CERVANTES: *Diccionario de términos clave de ELE* [en línea]. Madrid: Instituto Cervantes. *http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/*

INSTITUTO CERVANTES (2007): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, vol. 3, Madrid: Instituto Cervantes / Edelsa.

KLEIN, HORST G.: "L´Eurocompréhension (EuroCom), une méthode de compréhension des langues voisines", 13 [en línea]. *http://www.eurocomresearch.net/lit/ela2004.pdf*

RINGBOM, H. (2007): *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning,* Clevedon: Multilingual Matters.

WOKUSCH, S. (2005): *La didactique intégrée des langues à l'école: tentative de conceptualisation*, Document martyr pour le Groupe de référence pour l'enseignement des langues en Suisse (GREL).