La enseñanza del español como L3. Implicaciones didácticas

Esther Gutiérrez Eugenio
Universidad de Eötvös Lorán, Hungría

INTRODUCCIÓN. EL ESPAÑOL COMO LENGUA APRENDIDA EN EL MUNDO

Según las estimaciones del Instituto Cervantes (2012), ahora mismo hay más de 18 millones de estudiantes de español en todo el mundo. Como vemos en la tabla 1 que aparece más abajo, de estos 18 millones poco más de una tercera parte estarían localizados en Estados Unidos, Reino Unido y Nueva Zelanda, países anglófonos donde el español es aprendido, en la inmensa mayoría de los casos, como segunda (e incluso única) lengua extranjera. Sin embargo, en el resto de los países no anglófonos del mundo el inglés se ha establecido ya desde hace bastantes años como la primera lengua extranjera (L2) con la que entran en contacto nuestros estudiantes. Según esto, el español pasaría a ser, como mínimo, la segunda lengua extranjera de nuestros alumnos, o lo que se denomina más específicamente una L3 o tercera lengua. Así, la L1 sería el idioma nativo del alumno, la L2 sería el primer idioma extranjero (como hemos explicado, en la mayoría de los casos, el inglés), y utilizaríamos el término L3 para referirnos a todas las lenguas que se aprendan después de la L2.

Tabla 1. Número aproximado de estudiantes de español en el mundo. Clasificación por países (Instituto Cervantes, 2012)

1	Estados Unidos	6.000.000
2	Brasil	5.000.000
3	Francia	2.109.609
4	Alemania	453.252
5	Italia	301.976
6	Costa de Marfil	235.806
7	Suecia	163.378
8	Reino Unido	102.114
9	Senegal	101.455
10	Canadá	92.853
11	Camerún	63.560
12	Japón	60.000
13	Marruecos	58.382
14	Bélgica	40.981
15	Dinamarca	39.501
16	Australia	33.913
17	Polonia	31.855
18	Irlanda	28.854
19	Grecia	25.959
20	Sáhara Occidental	25.800
21	Nueva Zelanda	25.677
22	Austria	24.150
23	Noruega	23.677
24	Bulgaria	20.786
25	Filipinas	20.492
26	Rusia	20.000
27	China	20.000
	Total en el mundo	18.017.913

BILINGÜISMO, MULTILINGÜISMO, PLURILINGÜISMO

Pese a que el bilingüismo y el multilingüismo son casi tan antiguos como el lenguaje mismo, no fue hasta principios del siglo XX cuando se publicaron los primeros estudios describiendo estos fenómenos. Mientras que al principio la mayoría de los autores se centraron en advertir de los efectos negativos del bilingüismo (Saer, 1923; Weisgerber, 1929), unas décadas después Vildomec (1963) publicaría su monografía sobre el multilingüismo describiendo las ventajas y los estilos de aprendizaje de los individuos multilingües.

Con la proliferación de estos estudios también surgieron términos nuevos que sugieren realidades similares y que en muchos casos pueden dar lugar a equivocación. Así, Wilton (2009) sugiere que se diferencie entre:

- Monolingüismo: conocimiento solamente de la lengua materna.

- Bilingüismo: el conocimiento casi perfecto de dos idiomas, normalmente la lengua materna y de una lengua extranjera, aunque en el caso de personas bilingües desde la infancia puede que no exista una diferencia clara entre cuál es la lengua nativa y cuál es la lengua extranjera.

- Multilingüismo: el conocimiento de tres o más idiomas, incluyendo la lengua materna. Pese a que algunas definiciones establezcan como requisito indispensable para ser considerado como persona multilingüe el tener un nivel avanzado de al menos tres idiomas, también existen otras definiciones menos estrictas que reconocen como multilingüe a toda persona con al menos un nivel intermedio de dos o más lenguas extranjeras.

- Plurilingüismo: igual que el multilingüismo, expresa el conocimiento de más de dos lenguas, pero en este caso el énfasis suele recaer sobre el fenómeno social de que varios idiomas convivan en un mismo espacio geográfico y temporal.

- Poliglotismo: también denota el conocimiento de varias lenguas por una misma persona, pero su uso es infrecuente en el ámbito académico.

EL APRENDIZAJE DE TERCERAS LENGUAS (ATL)

Durante años, los estudios sobre las ventajas cognitivas del bilingüismo y del multilingüismo pasaron desapercibidas para los expertos en aprendizaje de segundas lenguas (ASL), para quienes la lengua materna solo podía ser fuente de interferencias (transferencias negativas). Ringbom (1987) fue el primero que observó que los estudiantes bilingües de finés-sueco eran mucho mejores aprendiendo inglés que los alumnos monolingües, sentando las bases de lo que después se convertiría en el aprendizaje de terceras lenguas (ATL).

Pese a que el ATL es un campo de estudio bastante nuevo en la enseñanza de idiomas, un número considerable de expertos parecen estar de acuerdo en que

se trata de un fenómeno esencialmente diferente al ASL (Cenoz & Jessner, 2000; Cenoz, Hufeisen & Jessner, 2001; Flynn, Foley & Vinnitskaya, 2004; Jessner, 2008). Así, señalan que el ATP depende de muchas más variables que los procesos de ASL tradicionales en lo que se refiere, por ejemplo, a los contextos posibles de aprendizaje, el orden del aprendizaje de las lenguas o las relaciones que se establecen entre los factores individuales y psicosociales del aprendizaje.

Para ilustrar esta complejidad característica del ATP, imaginemos por ejemplo un alumno de español cuya lengua materna sea el húngaro (idioma tipológicamente lejano del español y del resto de lenguas indoeuropeas) pero que haya estudiado otras lenguas romances antes, e imaginemos igualmente otro que solo haya estudiado antes lenguas germánicas. Pese a que ambos estudiantes aprenden el español como L3, lo más probable es que no se enfrenten a este aprendizaje de la misma manera. El conocimiento y contacto con otras lenguas romances permitirá al primer estudiante avanzar mucho más rápido que el segundo alumno, al menos al principio. Sin embargo, esta tendencia también podría alterarse si, por ejemplo, el segundo alumno hubiera alcanzado un nivel avanzado de, digamos, otros dos idiomas germánicos, lo que le convertiría en casi un experto en los procesos prácticos de aprendizaje de idiomas, y el primer alumno solo hubiera tenido un contacto escaso con una sola lengua romance muchos años atrás.

Al igual que en el ASL, también se han diseñado una serie de modelos que intentarían explicar cómo todos estos diferentes factores interactúan en el ATL. Jessner (2008), una de las principales expertas en enseñanza de terceras lenguas, ofrece una lista de los modelos de ATL que existen hasta el momento, y en los que no podemos detenernos más que para simplemente mencionarlos, no sin antes recomendar a todo lector interesado que se dirija a las obras de esta autora para una revisión más detallada de los mismos:

- modelos de producción bilingüe y multilingüe (De Bot, 1992, 2004; Clyne, 2003a);
- modelo de activación/inhibición (Green, 1986, 1998);
- hipótesis del modo de idiomas (Grosjean, 1998, 2001);
- modelo de factores (Hufeisen, 1998; Hufeisen & Marx, 2007b);
- modelo de procesamiento multilingüe (Meissner, 2004);
- modelo de multilingüismo basado en la teoría de los sistemas dinámicos (Herdina & Jessner, 2002).

(Jessner, 2008:21-26)

IMPLICACIONES PARA LA ENSEÑANZA DE ELE

Teniendo en cuenta que, como explicábamos al principio, el español ha pasado a ser enseñado como L3 en una gran parte de los casos, las teorías de ATL y los estudios realizados en este campo tendrán una relevancia directa para la enseñanza de ELE. Por un lado, tendremos que atender a un cambio esencial en el perfil del alumnado y, para hacer frente a este cambio, tanto el perfil del profesor de ELE como el enfoque pedagógico que apliquemos tendrán que irse modificando poco a poco.

Cambio en el perfil del alumnado

Ahora mismo existe un número reducido de estudios sobre los alumnos multilingües (Kemp, 2007; Psaltou-Joycey y Kantaridou, 2009; Kramsch, 2006; Jessner, 2008; Jessner, 2010; Aronin y O Laoire, 2003; Singleton y Aronin, 2008; Molnár, 2010), y casi todos ellos destacan la dificultad de obtener resultados generalizables, precisamente debido a la gran complejidad de los procesos de ATL en comparación con los de ASL. Esta complejidad, como ya hemos visto, viene principalmente dada por la multiplicación exponencial de las variables que pueden influir en el aprendizaje. Pese a todo, evaluando las obras de los autores anteriores se pueden identificar una serie de características específicas del alumnado de terceras lenguas:

Son expertos en el aprendizaje de idiomas tanto a nivel cognitivo como práctico, sobre todo los que han conseguido alcanzar un nivel avanzado de sus otros idiomas extranjeros.

- Sus experiencias previas de aprendizaje de idiomas van a influir decisivamente en su motivación y en su visión del proceso de aprendizaje.

- Están acostumbrados a procesar información de forma multilingüe, sobre todo cuando su nivel de otros idiomas es lo suficientemente alto como para que se puedan desenvolver en los respectivos grupos de hablantes nativos.

- Las influencias interlingüísticas van a estar presentes durante todo el proceso de aprendizaje. Por un lado, esto les va a facilitar ciertas tareas puesto que ya disponen de un cierto número de modelos lingüísticos que les pueden servir de referencia para comparar y adquirir vocabulario o comprender estructuras gramaticales. Por otro lado, también tendrán lugar interferencias (o transferencias negativas) no solo de la lengua materna, sino probablemente de las otras lenguas que conozcan y que más se parezcan al español.

- Precisamente como consecuencia del punto anterior, los otros idiomas con los que estén familiarizados nuestros estudiantes también van a cobrar importancia en el aula de ELE, puesto que servirán de referencia, comparación y confirmación cuando se introduzcan nuevos aspectos lingüísticos del español.

• Utilizan más estrategias de aprendizaje de idiomas más a menudo, o utilizan menos pero centrándose en las que les funcionaron cuando aprendieron sus otros idiomas extranjeros.

• Suelen ser más autónomos y definir más estrictamente el papel del profesor: conocen el camino que tienen que recorrer, y evaluarán de una forma más crítica si el profesor les está ayudando como ellos esperarían en este proceso o si, por el contrario, pueden valerse por sí mismos.

Implicaciones para el profesor de ELE

Un cambio tan radical en el perfil del alumnado va a tener por necesidad implicaciones para el profesor, cuyo perfil va a tener también que cambiar en un esfuerzo por adaptarse a las nuevas necesidades del alumnado. Quizá el ejemplo más extremo sea el que sugiere Jessner (2008:41), quien aboga por la figura del «profesor multilingüe». Según ella, este profesor será él mismo multilingüe, tendrá la capacidad, el conocimiento y la formación necesarias para enseñar varios idiomas (aunque en la práctica no lo haga), e idealmente continuará aprendiendo sus idiomas u otros nuevos. Es de especial relevancia señalar que este profesor es, a su vez, profesor y estudiante multilingüe de sus idiomas extranjeros, lo que le permitirá entender mucho mejor los procesos de aprendizaje que atraviesan sus alumnos, predecir las dificultades que van a encontrar y convertirse en un modelo de aprendizaje de idiomas extranjeros para sus alumnos (Hinger, Kofler, Skinner and Stadler, 2005; Jessner, 2008; Aronin and O Laoire, 2003; Ellis, 2010; Lowe, 1987; Waters, Sunderland, Bray and Allwright, 1990).

Igualmente, el profesor multilingüe también podrá hacer uso de sus conocimientos interlingüísticos e interculturales para enriquecer el aprendizaje de sus alumnos, evidenciando relaciones y diferencias entre las lenguas y las culturas que de otra forma podrían pasar inadvertidas para los estudiantes. Esta riqueza única, que solo el profesor multilingüe puede aportar al aprendizaje, nos lleva al polémico debate del profesor nativo y de su superioridad frente al profesor no nativo. Teniendo en cuenta los argumentos anteriores, no es difícil reconocer que el profesor nativo típicamente monolingüe estará realmente en inferioridad de condiciones respecto al nativo multilingüe o al no nativo (que, por definición, será por lo menos bilingüe, puesto que ha aprendido el español como lengua extranjera) para hacer frente al tipo de enseñanza que necesitarían los alumnos de español como L3. Como explican Kramsch (2007) y Widdowson (2003), el profesor monolingüe no es el más adecuado para enseñar su propia lengua puesto que desconoce los procesos multilingües asociados al aprendizaje de otros idiomas y solo con dificultad podrá guiar a sus estudiantes por un camino que él mismo nunca ha recorrido.

Además de su propia experiencia personal como usuario y estudiante multilingüe de idiomas, el profesor de terceras lenguas tendrá que estar familiarizado no solo con las teorías de ASL, sino también con las de ATL que, como ya hemos

explicado, difieren en cierta medida de las anteriores. Mientras que las primeras llevan ya mucho tiempo siendo un requisito casi indispensable para cualquier profesor de español como lengua extranjera, paradójicamente, las teorías de ATL no parecen haber cuajado todavía en el campo de la enseñanza del español y, en consecuencia, la inmensa mayoría de los profesores ni siquiera conocen su existencia. Teniendo en cuenta que ahora mismo el español se enseña principalmente como una L3, es necesario que estas teorías y los resultados de las más recientes investigaciones en este campo sean incluidos en los cursos de profesorado de ELE. De esta forma, los profesores podrán tener una idea más clara del perfil de sus estudiantes, entender mejor sus expectativas y reaccionar de la manera más adecuada a sus necesidades.

Finalmente, sería conveniente que los profesores tuvieran también un conocimiento general sobre el funcionamiento tanto de la lengua materna de sus estudiantes como de los principales idiomas que estos conozcan. De esta forma, podrá recurrir con más seguridad a una u otra lengua para clarificar conceptos y estructuras problemáticos para los estudiantes. Evidentemente, dependiendo del contexto, la diversidad de idiomas hablados por los estudiantes puede ser muy amplia y no se puede esperar que el profesor los conozca todos, pero al menos sí que sería conveniente tener una idea general de qué idiomas habla cada estudiante y de cómo funciona, a grandes rasgos, cada uno de estos idiomas. En este sentido, los estudiantes pueden convertirse ellos mismos en la mejor fuente de información para guiar al profesor y evidenciar aquellos aspectos del español que van a crearles dificultades.

Implicaciones para el enfoque pedagógico en el aula de ELE

Así como el perfil del profesor de ELE debe adaptarse a las nuevas características de sus estudiantes, también tendrá que hacerlo el enfoque pedagógico que se utilizará en el aula. Jessner (2008), al igual que Widdowson (2003), Cook (2010), Kramsch (2006, 2007) y muchos otros expertos en el ámbito del ASL, sugiere abandonar la idea de que solo el idioma meta debe ser utilizado en el aula, y que se adopte el enfoque multilingüe a la enseñanza de idiomas. De esta forma, los estudiantes podrían aprender utilizando abiertamente todas las herramientas que poseen, incluido su conocimiento de otras lenguas que, como ya hemos explicado, va a jugar un papel fundamental en el aprendizaje de nuevos idiomas extranjeros. Así, en el aula de ELE deberían incluirse tareas para reactivar el conocimiento lingüístico que poseen en otros idiomas, como por ejemplo:

- Buscar de términos equivalentes, no solo en la lengua materna sino en todas las otras lenguas que conozcan los estudiantes.

- Señalar similitudes y diferencias entre los diferentes sistemas lingüísticos con los que estén familiarizados los estudiantes.

• Incluir en las explicaciones referencias a las otras lenguas de los estudiantes, cuando sea posible o necesario, para favorecer que relacionen los nuevos conceptos con los que ya poseen.

• Realizar actividades interlingüísticas tales como la traducción o la interpretación pedagógica con énfasis en la práctica del español.

Como se indicaba en el apartado anterior, no es realista esperar que el profesor de ELE domine todos los idiomas que conozcan sus estudiantes hasta el punto de poder realizar todas estas tareas. Sin embargo, puede ser muy motivador para los estudiantes el explicar al resto de la clase en qué difieren o en qué se parecen, por ejemplo, las estructuras condicionales en español y en alemán, sobre todo si son los únicos estudiantes en el grupo que conocen esta otra lengua.

En relación con el punto anterior, cabe destacar la gran importancia que está tomando el inglés en el aprendizaje del español. Cada vez son más los profesores que, por no conocer la lengua nativa de sus estudiantes, o por trabajar con grupos en los que se combinan diferentes lenguas maternas, tienen que utilizar el inglés como lengua pivote en la enseñanza del español. Sin menospreciar las ventajas de la actividad interlingüística que pueda ocurrir entre el español y el inglés en el aula de ELE, sería conveniente en todos los casos incidir también en las otras lenguas de nuestros estudiantes, especialmente si se trata de sus lenguas maternas, y siempre animarles a que realicen cuantos más enlaces mejor entre el español y todas las otras lenguas que conozcan. El objetivo de esto es, en definitiva, favorecer un aprendizaje sólido y duradero del español anclado y construido sobre los conocimientos lingüísticos que el alumno ya posee en sus otros idiomas. Como Hufeisen y Neuner (2003, citado en Jessner, 2008:43) lo expresan, en el enfoque multilingüe de idiomas, «las lenguas no compiten, sino que se complementan».

CONCLUSIÓN

Como hemos intentando mostrar en esta presentación, el aprendizaje y la enseñanza de terceras lenguas constituyen un fenómeno diferente del aprendizaje y la enseñanza de segundas lenguas. Estas diferencias vienen marcadas principalmente por las características de los alumnos de terceras lenguas, que por definición son considerados como estudiantes bi o multilingües con una experiencia previa considerable aprendiendo idiomas extranjeros. Si nos atenemos al panorama actual en la enseñanza del español alrededor del mundo, salta a la vista el hecho de que, para una proporción grande de los estudiantes de ELE, el español no es aprendido como una L2 sino como una L3. Llegados a este punto, es necesario que nos concienciemos del cambio sustancial que se ha producido en la enseñanza de ELE, y que tanto los programas docentes como los de formación del profesorado empiecen a reflejar esta nueva realidad. Para ello, las teorías e investigaciones que se han elaborado hasta ahora en el ámbito del aprendizaje y la enseñanza de terceras lenguas podrían y deberían convertirse en valiosas fuentes de información sobre las que asentar los cimientos de la enseñanza del español como L3. Solo de esta forma podremos se-

guir ofreciendo una enseñanza que responda a las necesidades de aprendizaje de nuestros estudiantes y que les empuje a desarrollar todo su potencial de aprendizaje en el aula de ELE.

BIBLIOGRAFÍA

Aronin, L. y Ó Laoire, M. (2003). «Multilingual students' awareness of their language teacher's other languages», *Language Awareness*, 12 (3-4), 204-219.

Cenoz, J., Hufeisen, B. y Jessner, U. (2001). *Looking beyond second language adquistion: Studies in trilingualism and multilingualism*, Tübingen, Stauffenburg.

Cenoz, J. y Jessner, U. (eds.) (2000). *English in Europe: the acquisition of a third language*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cook, G. (2010). *Translation in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, E. M. (2010). «The invisible multilingual teacher: the contribution of language background to Australian ESL teachers' professional knowledge and beliefs», *International Journal of Multilingualism*, 1(2), 90-108.

Flynn, S., Foley, C. y Vinnitskaya, I. (2004). «The cumulative-enhancement model for language acquisition: comparing adults' and children's patterns of development in first, second and third language acquisition of relative clauses», *International Journal of Multilingualism*, 1(1), 3-16.

Hinger, B., Kofler, W., Skinner, A., y Stadler, W. (2005). «The Innsbruck model of Fremdsprachendidaktik: towards an integrated multilingual approach in preservice teacher education», *The Teacher Trainer*, 15(1), 17-20.

Instituto Cervantes (2012). *El español: una lengua viva. Informe 2012*. [En línea] http://eldiae.es/wp-content/uploads/2012/07/2012_el_espanol_en_el_mundo.pdf (23 de marzo de 2013).

Jessner, U. (2008). «Teaching third languages: Findings, trends and challenges», *Language Teaching*, 41(1), 15-56.

— (2010). «Metalinguistic awareness in multilinguals: cognitive aspects of third language learning», *Language Awareness*, 8 (3-4), 201-209.

Kemp, C. (2007). «Strategic processing in grammar learning: do multilinguals use more strategies?». *International Journal of Multilingualism*, 4 (4), 241-261.

Kramsch, C. (2006). «The multilingual subject», *International Journal of Applied Linguistics*, 16 (1), 97-110.

Kramsch, C. y Whiteside, A. (2007). «Three fundamental concepts in second language acquisition and their relevance in multilingual contexts», *The Modern Language Journal*, 91, 907-922.

Lowe, T. (1987). «An experiment in role reversal: teachers as language learners», *ELT Journal*, 41(2), 89-96.

Molnár, T. (2010). «Cognate recognition and L3 vocabulary acquisition», *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, 2 (2), 337-349.

Psaltou-Joycey, A. y Kantaridou, Z. (2009). «Plurilingualism, language learning strategy use and learning style preferences», *International Journal of Multilingualism*, 6 (4), 460474.

Ringbom, H. (1987). *The role of L1 in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
Saer, D. (1923). «The effects of bilingualism on intelligence», *British Journal of Psycology*, 14, 25-38.
Singleton, D. y Aronin, L. (2007). «Multiple language learning in the light of the theory of affordances», *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 83-96.
Vildomec, V. (1963). *Multilingualism*. Leyden: A. W. Sythoff.
Waters, A., Sunderland, J., Bray, T. y Allwright, J. (1990). «Getting the best out of "the language-learning experience"», *ELT Journal*, 44(4), 305-315.
Weisgerber, L. (1929). *Muttersprache und Geistesbildung*. Göttinghen: Vandenhoek & Rupprecht.
Widdowson, H. G. (2003). «Bilingualization and localized learning», en H. G. Widdowson (ed.) *Defining issues in English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
Wilton, A. (2009). «Multilingualism and foreign language learning», en K. Knapp y B. Seidlhofer (eds.), *Handbook of foreign language communication and learning*. New York: Mounton de Gruyter.