

El inglés como lengua-puente para el aprendizaje del alemán de los hispanohablantes: un estudio piloto ¹

Violetta DMITRENKO
Universidad de Navarra
vdmitrenko@alumni.unav.es

RESUMEN

El estudio piloto tiene por objeto comprobar la premisa de que el inglés podría servir de lengua-puente para los hispanohablantes que empiezan a estudiar el alemán. Se basa en un trabajo de Gibson&Hufeisen (2003) con algunas modificaciones. Se confirmaron los resultados de varios estudios en cuanto al uso de estrategias cognitivas, la identificación del léxico y la selección de las lenguas de base para las transferencias entre las lenguas. Se confirmó que el conocimiento del inglés puede facilitar la comprensión y el aprendizaje del alemán para los hispanohablantes. Se reveló que los conocimientos previos de idiomas se movilizaron en una cierta jerarquía. Por otro lado, el hecho de que algunos participantes no eran conscientes de similitudes entre distintas lenguas parece indicar la necesidad de ayudarles a desarrollar las estrategias de intercomprensión.

ABSTRACT

English as a bridge-language for Spanish native learners of German: a pilot study.

The aim of the pilot study is to check the hypothesis that English could be a bridge-language for Spanish native speakers who are beginning to learn German. This project is based on the Gibson&Hufeisen study (2003) with some modifications. The results of different studies had been confirmed as to the use of cognitive strategies, words identification, and the choice of a language as a transfer base. The study results confirmed that knowledge of English could facilitate comprehension and learning German for Spanish speakers. The study also revealed that prior language knowledge had been activated in a certain hierarchy. On the other hand, as some of the participants were not aware of similarities between different languages, it seems necessary to help them to develop intercomprehension strategies.

PALABRAS CLAVE : plurilingüismo, estrategias de aprendizaje de idiomas, intercomprensión, lengua-puente, DaFnE.

KEYWORDS : plurilingualism, language learning strategies, intercomprehension, bridge-language, DaFnE.

Introducción

El estudio piloto tiene por objeto comprobar la premisa de que el inglés podría servir de lengua-puente para los hispanohablantes que empiezan a estudiar el alemán (cf Hufeisen & Neuner, 2004; Grzegza, 2005; Klein, 2008; Le Besnerais, 2010).

¹ Este proyecto se enmarca en la investigación del plurilingüismo patrocinada por el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra (Resolución 66/2010, del 8.03.2010).

1. Marco teórico. Relevancia del proyecto.

1.1 Conceptos clave

Los conceptos clave de nuestro estudio son:

- (1) el concepto de *multicompetencia* que se refiere a ‘*the knowledge of more than one language in the same mind*’ (Cook, 1992, 1995, 2010)² y que se aplica en nuestro estudio a los usuarios / aprendientes plurilingües si dominan dos lenguas o más, o si están estudiando su tercera o consiguiente lengua, independientemente de que sean o no inicialmente “bilingües”;
- (2) el concepto y la tipología de las *estrategias de aprendizaje de idiomas* desarrollados por varios autores (Chamot, Cohen, Oxford, Wenden, etc.), entre las cuales nuestro estudio se centra en las estrategias cognitivas, tales como inferencias y transferencias de conocimientos previos de otras lenguas;
- (3) las ideas del *constructivismo* (Piaget, Vygotsky) acerca de la construcción de nuevos conocimientos basados en los previos; y
- (4) el enfoque de *intercomprensión* (Candelier, Klein, Meißner, etc.) que propone utilizar los conocimientos previos como una base sólida para el aprendizaje de los elementos similares de las lenguas emparentadas.

1.2 Estudios

Entre los estudios en los que se basa nuestra investigación podemos citar los siguientes.

1.2.1 López Alonso C. & Séré A. (2001). *Procesos cognitivos en la intercomprensión*

El esquema de López Alonso & Séré (véase Fig. 1) presenta las estrategias que se activan en la **inferencia por similitud** para entender un texto en una lengua desconocida. Tras la *percepción* de una palabra se activan los *conocimientos* de la lengua materna y de las lenguas extranjeras del sujeto. Para *identificar* las propiedades gráficas, semánticas y morfológicas de la palabra se activan los saberes en 3 niveles.

1. En el *Nivel lingüístico* – se produce la *asimilación* de las formas. Si las formas son similares en la LM y en la LE, la representación semántica de la unidad léxica en la LM se atribuye a la unidad léxica en la LE. Si las formas son distintas, se activan otros recursos.
2. En el *Nivel cognitivo* – en función de las características del texto se elabora un *guión* que permite al lector construir (o reconstruir) la coherencia del texto. En el caso de que esto no fuera suficiente,

² “El conocimiento de más de una lengua en la misma mente” (traducción propia de Cook, 2010). Disponible en Internet en <<http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/MCentry.htm>>.

3. En el *Nivel Social* – se movilizan los *conocimientos previos del mundo* que permiten rellenar lagunas y construir la coherencia entre el texto y el sistema de conocimientos y de creencias del lector. Finalmente, a la palabra de la LE se le atribuye un *sentido contextualizado*.

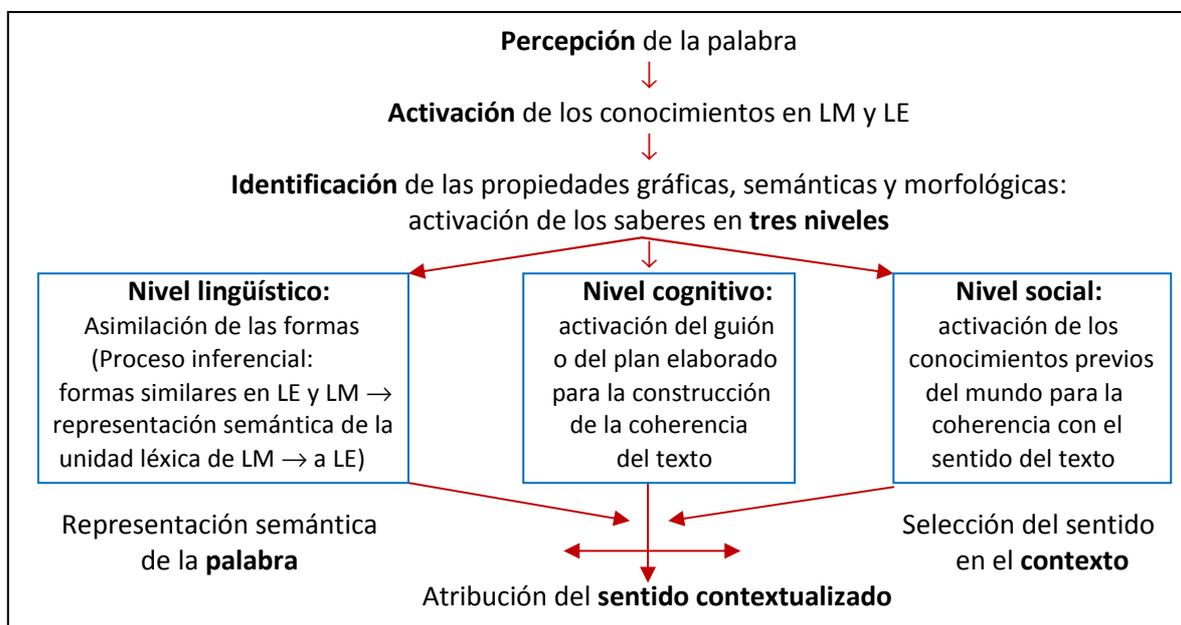


Figura 1. Inferencia por similitud (adaptado de López Alonso & Séré, 2001: 25)

1.2.2. Müller-Lancé J. (2003). *A strategy model of multilingual learning*

En su estudio de estrategias del aprendizaje plurilingüe Müller-Lancé construye un modelo similar al anterior en cuanto a la “*comprensión plurilingüe*” (Müller-Lancé 2003:129). Conforme a este modelo, en la comprensión plurilingüe después de haber intentado identificar las características fonológicas, morfológicas y la lengua de una palabra, el sujeto elige una estrategia inferencial: (1) recurre a la comparación interlingüe o intralingüe de las sílabas iniciales (en los niveles fonológico y morfológico), o (2) utiliza otras estrategias que se apoyan en el contexto o en el conocimiento del mundo. Los resultados de cada etapa pasan por un “filtro de motivación” que incita al sujeto a abandonar o a continuar los intentos de inferir el significado.

1.2.3. Berthele R. (2011). *On abduction in receptive multilingualism. Evidence from cognate guessing tasks*

Tras el análisis de las inferencias del significado de los cognados en lenguas emparentadas, Raphael Berthele en su estudio (2011) inspirado en el trabajo de Müller-Lancé (2003) llega a las conclusiones similares a las anteriores:

“Inferences can be drawn based on co-textual or contextual information, based on knowledge of the target language, of languages in general or based on knowledge that

links different languages in the multilingual system together” (interlingual inferences). (Berthele 2011: 193).³

Define la **inferencia interlingüística** como un mecanismo que funciona sobre las posibles bases de transferencia que proporciona cualquier idioma del repertorio multilingüe:

“We consider interlingual inferencing as a mechanism that operates on potential transfer bases, i.e. on acquired and learnt items and structures in any language pertaining to the multilingual repertoire.” (Berthele 2011: 193).⁴

1.2.4. *Gibson M., Hufeisen B. (2003). Investigating the role of prior foreign language knowledge: translating from an unknown into known foreign language*

El diseño de nuestro estudio se basa en el trabajo de Martha Gibson y Britta Hufeisen que analiza el papel de los conocimientos previos de lenguas en la comprensión de un texto en una lengua emparentada.

1.2.5. *Hufeisen B., Neuner G. (eds.) (2004). The Plurilingualism Project: Tertiary language learning – German after English*

El *Proyecto del plurilingüismo* de Britta Hufeisen y Gerhard Neuner examina el aprendizaje del alemán después del inglés y desarrolla la idea del estudio de terceras lenguas en constelaciones. Este trabajo resulta relevante para nuestra investigación, puesto que examina la función del inglés como “lengua-puente” hacia el alemán, lo que puede ser provechoso para los alumnos hispanohablantes.

Por lo general, todos los estudios citados arriba comparten la misma idea de que:

“Multilinguals with high proficiency in many languages, and above all in languages that are relatively similar to the target language, can make use of their repertoire in the sense that it provides not only important lexical transfer bases, but also potential rules and regularities, i.e. conceptual knowledge and strategic know-how [...]. It is this knowledge and these skills that allow the interlingual guessing game to become increasingly accurate.” (Berthele 2011: 200)⁵.

³ “Las inferencias pueden basarse en la información co-textual o contextual, en el conocimiento de la lengua-meta o de idiomas en general o en los conocimientos que reúnen distintas lenguas en un sistema plurilingüe” (inferencias interlingüísticas). (Traducción propia de Berthele 2011: 193).

⁴ “Consideramos la inferencia interlingüística como un mecanismo que funciona sobre las posibles bases de transferencia, es decir, mediante los elementos y las estructuras adquiridas y estudiadas en cualquier idioma del repertorio plurilingüe.” (Traducción propia, *ibid*).

⁵ “Las personas plurilingües con un buen dominio de varios idiomas, y ante todo de las lenguas que son relativamente similares a la lengua-meta, pueden hacer uso de su repertorio lingüístico en el sentido de que este les proporciona no sólo bases importantes de transferencia léxica, sino también reglas y regularidades potenciales, es decir el saber conceptual y el saber-hacer estratégico [...]. Precisamente este conocimiento y estas habilidades permiten que las inferencias interlingüísticas se hagan cada vez más acertadas.” (Traducción propia de Berthele 2011: 200).

1.3 Relevancia del proyecto. Objetivos del estudio.

El estudio piloto en cuestión permite alcanzar los siguientes **objetivos**:

1. Realizar una primera aproximación al tema de las estrategias de aprendizaje de idiomas utilizadas por los usuarios *multicompetentes*:
 - adultos cuya lengua materna (o L2 en caso de bilingües) es español,
 - que dominan más de una LE, incluido el inglés, y
 - que están estudiando una nueva LE (alemán) de la misma familia que el inglés.
2. Analizar cómo los aprendices plurilingües aplican sus conocimientos previos de otras lenguas en las situaciones de la intercomprensión.
3. Comprobar la hipótesis de que el inglés podría desempeñar el papel de lengua-puente para los adultos hispanohablantes que empiezan a estudiar el alemán (sin ninguna preparación previa en las estrategias de intercomprensión).
4. Afinar las herramientas de investigación.

1.4 Preguntas de investigación

Con el fin de lograr los objetivos fijados el estudio piloto pretende dar respuesta a cuatro preguntas de investigación:

1. ¿Qué *perfil lingüístico* predomina actualmente entre los adultos hispanohablantes: monolingüe o plurilingüe? ¿Saben *inglés*?
2. Para entender una lengua desconocida los aprendientes plurilingües ¿suelen aprovechar sus *conocimientos previos* de otras lenguas?
3. El *parentesco* de las lenguas y el conocimiento de una lengua de la misma familia, ¿puede facilitar la comprensión y el aprendizaje del vocabulario de una nueva lengua para los alumnos hispanohablantes?
4. Los participantes con mayor *número de lenguas* ¿tendrían mejores resultados en el test?

2. Metodología

2.1 Participantes

En el estudio participaron 18 alumnos del *Curso intensivo de alemán para los principiantes* de edades comprendidas entre 21 y 48 años, con una media de 30 años; 12 varones y 6 mujeres. La mayoría tenía el nivel educativo universitario: desde la diplomatura hasta el doctorado, excepto dos participantes que tenían la formación secundaria: EGB y Bachillerato.

Como lengua materna todos los participantes tenían el español: un participante era de México y los demás - de España, con lo cual el grupo era homogéneo en cuanto a la L1. Los perfiles lingüísticos de los participantes eran similares: tenían tres lenguas como media. Un 94% de los participantes contaba con el inglés como su L2 o L3, mientras que un 61% de ellos citaba el francés como su L3. Solamente un participante era monolingüe: hablaba solo su L1 español.

2.2 Instrumentos de recogida de datos

Como instrumentos de recogida de datos, se utilizaron algunas de las herramientas que se aplican en el estudio de las estrategias de aprendizaje de idiomas (Chamot, 2005: 113) y de la adquisición de segundas/terceras lenguas en general:

1. Un cuestionario de datos sociolingüísticos

El cuestionario de elaboración propia recogía: los datos personales, el nivel de estudios, la profesión, los idiomas estudiados, los niveles, el orden y la duración del estudio de idiomas.

2. Un test

La tarea de test para el estudio empírico consistía en una traducción de un texto en una LE desconocida (alemán) a la LM (español).

3. Entrevistas

Las entrevistas se realizaron con algunos de los participantes (que han sido seleccionados en función de los resultados del test y de los perfiles lingüísticos).

Consistían en 3 preguntas principales: ¿Cómo facilitaron / dificultaron la tarea:

(1) la lengua materna? (2) las LE previas? (3) el texto (contexto, estructura)?

Por lo general, el **diseño** de nuestro Estudio Piloto se basa en el trabajo de Gibson & Hufeisen (2003). El siguiente cuadro recoge las principales características de ambos estudios.

	Gibson & Hufeisen 2003		Estudio Piloto 2011
Participantes	10 alumnos EFL ⁶ (Inglés LE)	26 alumnos GFL ⁶ (Alemán LE)	18 alumnos (Alemán LE Nivel 0 / inicial)
Edades → media	20-34 → 24	19-55 → 25	21-48 → 30 años 21-29 (12 al.), 30-48 (6 al.)
L1	8 - alemán, 1 - portugués, 1 - bulgaro-ruso	18 (!) lenguas maternas: ucr., bulg., pol., lit., chino / mand., armen., ruso, checo, eslov., hung., persa, vietn., mongol., esp., port., fr., rum.	Español – L1 Lenguas del país: Euskera: 3 L2, 1 L4 Valenciano: 1 L2
LE	Inglés, alemán: 10 al. 3 LE - 6 al.	Más de 2 LE Alemán: 7 L2, 10 L3, 9 L4 Inglés (24): 9 L2, 12 L3, 3 L4	Inglés (17): 12 L2, 5 L3. Francés (11): 1 L2, 8 L3, 2 L4. Italiano: 1 L4. Finlandés: 1 L3.
Parte 1	Traducción del sueco al inglés	Traducción del sueco al alemán	Traducción del alemán al español
Objetivo	Texto de 16 frases cortas con un dibujo.		Carta informal de 19 frases.
	Aprovechar los conocimientos previos de las lenguas de la misma FAMILIA		Aprovechar los conocimientos previos de TODAS las lenguas
Parte 2	Cuestionario acerca de la traducción		Entrevistas individuales

Tabla 1. Los datos de ambos estudios

⁶ EFL- English as a Foreign Language, GFL-German as a Foreign Language.

2.3 El texto para el test

En nuestro estudio para la traducción se elaboró un texto en alemán en forma de una carta informal que contenía:

- el vocabulario correspondiente a los temas del nivel A1 del MCER: presentación, nacionalidades (países, lenguas), familia, amigos, estudios, trabajo (profesiones), aficiones; y
- un gran número de elementos transparentes: palabras que tienen una forma similar en distintas lenguas; nombres propios de personas, ciudades, países; fechas y cifras.

Tras un análisis del texto según la metodología de los Siete Tamices (Martín Peris *et al.*, 2005), se puede agrupar las palabras por categorías (para la comodidad del lector están marcadas en distintos colores):

- las palabras internacionales (Tamiz nº 1) – en azul,
- los nombres propios de personas, ciudades, países, instituciones – en verde,
- las palabras similares a las del inglés – en amarillo.

Alemán	Español
Madrid, den 20. April 2011	Madrid, el 20 de abril de 2011
Hallo!	¡Hola!
Mein Name ist Hans. Ich bin 21 Jahre alt. Ich wurde am 5. Februar in Berlin geboren, aber ich wohne in Madrid.	Mi nombre es Hans. Tengo 21 años (de edad). Nací el 5 de febrero de 1990 en Berlín, pero vivo en Madrid.
Meine Familie ist nicht groß. Ich habe eine Schwester, Anna. Sie geht in die Schule. Mein Vater ist Ingenieur bei VW (Volkswagen) und meine Mutter arbeitet als Sekretärin in einem Büro.	Mi familia no es grande. Tengo una hermana, Anna. Ella va a la escuela. Mi padre es ingeniero en VW (Volkswagen) y mi madre trabaja como secretaria en una oficina.
In Madrid studiere ich an der Biologischen Fakultät der Complutense Universität. Am Morgen gehe ich zur Uni. Am Abend studiere ich zu Hause oder in der Bibliothek.	En Madrid estudio en la Facultad de Biología de la Universidad Complutense. Por la mañana voy a la Uni(versidad). Por la tarde estudio en casa o en la biblioteca.
Meine Hobbys sind Computer, Fußball und moderne Musik. Meine Muttersprache ist Deutsch und ich spreche zwei Fremdsprachen: Englisch und Spanisch.	Mis hobbies (aficiones) son el ordenador, el fútbol y la música moderna. Mi lengua materna es el alemán y hablo dos lenguas extranjeras: inglés y español.
In Spanien habe ich viele Freunde aus verschiedenen Ländern: Spanien, Italien, Portugal, Belgien, Frankreich, Holland und Dänemark.	En España tengo muchos amigos de distintos (diferentes) países: España, Italia, Portugal, Bélgica, Francia, Holanda y Dinamarca.
Willst du mein Freund sein? Dann schreib mir, bitte, über dich.	¿Quieres ser mi amigo? Entonces escíbeme, por favor, acerca de ti.
Viele Grüße, Hans	Saludos, Hans

Las dos frases en rojo resultaron ser más difíciles para los alumnos por contener un número elevado de elementos desconocidos que formaron una *zona de opacidad* de un 90%, mientras que el nivel de tolerancia de la opacidad puede ser de un 20%.⁷

2.4 El cálculo de los resultados

Los resultados del test se calcularon según la metodología utilizada en el estudio de Gibson&Hufeisen, atendiendo a dos aspectos:

1. El **Nivel de corrección** (*Accuracy rate*) es el porcentaje de aciertos sobre la cantidad total de 142 palabras (*word tokens*) que hubieran formado una traducción correcta al español. El número de 142 es el promedio entre 131 y 152 palabras de las versiones corta y larga del texto español, en función de ligeras variaciones léxicas (cf *Accuracy* en Gibson&Hufeisen, 2003: 98).
2. Por otro lado, se realizó el cálculo de los **Errores** (*Errors rate*) para definir las partes más difíciles del texto. Es el número de palabras alemanas que el participante no ha traducido correctamente del total de 96 palabras diferentes (*word types*), ya que varias palabras se repetían en el texto (cf Gibson&Hufeisen, 2003:100).

3. Análisis de los datos y discusión

3.1 Los datos del cuestionario

Los datos recogidos han permitido definir los perfiles lingüísticos de los alumnos (véase la Tabla 2). Más de la mitad de los participantes hablan 3 lenguas y solamente uno es monolingüe. Casi todos tienen en su repertorio el inglés como L2 o como L3. Además, la mayoría de los alumnos (11 de 18) tienen en sus repertorios el francés como 2ª o 3ª lengua extranjera.

Nº lenguas	% part.	Nº participantes	L1	L2	L3	L4	L5	L6
1L	5 %	1	Esp					
2L	17 %	3	Esp	Ing				
3L	56 %	10	1	Esp	Ing	Fin		
			6	Esp	Ing	Fr		
			1	Esp	Fr	Ing		
			2	Esp	Eus	Ing		
4L	22 %	4	1	Esp	Eus	Ing	Fr	
			1	Esp	Val	Ing	Fr	
			1	Esp	Ing	Fr	Eus	
			1	Esp	Ing	Fr	It	Lat
Media = 3L	100 %	18						

Tabla 2. Los perfiles lingüísticos de los participantes

⁷ « Nous avons estimé le taux de tolérance à l'opacité à environ 20% des mots du texte. Cette mesure, comme les autres appréciations au demeurant, est extrêmement approximative. » (Degache, 1996:167).

Los perfiles lingüísticos del grupo se configuran de distinto modo:

1. LM (L. nacional): español + L. internacional (*Lingua franca*): inglés + L. románica: francés (9 participantes);
2. LM (L. nacional): español + L. Regional: euskera / valenciano + L. internacional: inglés + L. románica: francés (5 participantes).
Asimismo, se destacan dos casos particulares:
 - 1) LM (L. nacional): español + L. internacional (*Lingua franca*): inglés + L. menos estudiada como LE: finés;
 - 2) LM (L. nacional): español + L. internacional (*Lingua franca*): inglés + 2 L. románicas: francés, italiano + 2 L. clásicas: latín + griego.

3.2 Los resultados del test: Nivel de corrección

Por lo general, el porcentaje de aciertos (*Nivel de corrección*) es bastante alto: desde el 47,7% del participante monolingüe hasta el 91,5% del participante con el mayor número de idiomas. El nivel de corrección medio es del 73,7 %, lo que es similar al resultado medio del 72 % para el grupo de los alumnos de alemán en el estudio de Gibson & Hufeisen (2003: 96).

Casi todas las palabras internacionales (en azul) han sido traducidas sin errores.

El inglés ayudó para traducir solamente algunas palabras alemanas:

- 1) Freund – similar a "friend",
- 2) Name – con la misma ortografía que "name" en inglés y
- 3) Schwester – que puede parecer a "sister".

Como los extranjerismos "fútbol" y "hobby" ya forman parte del diccionario del español, los alumnos podían apoyarse directamente en su lengua materna (español) para deducir su significado en alemán. Cabe señalar que para encontrar una equivalencia con la palabra "Computer" el participante de México pudo aprovechar la palabra "computadora" de su propia variedad diatópica.

3.3 Los resultados del test: Errores

Los errores cometidos por los participantes se deben a distintas causas.

- 1) Pueden ser relacionados con las palabras de "perfil", por ejemplo, la palabra que causó el mayor número de errores entre todos los participantes:
Abend – tarde (español) / afternoon (inglés).
- 2) Algunos errores surgen porque los alumnos no saben cómo se pronuncian las palabras, por ejemplo:
Vater [fate(r)] – similar a "father" en inglés,
groß [gros] – puede parecer "grob".
- 3) A veces los alumnos siguen las pistas erróneas del contexto, por ejemplo, un participante reflexionaba así:
"Si primero se habla de la *hermana*, entonces después del *hermano*." (En vez del *padre*).

- 4) La interpretación errónea de algunas palabras se debe a las diferencias en los conocimientos del mundo, por ejemplo, como explicó uno de los participantes durante la entrevista:

“En algunas universidades de España la palabra *facultad* casi no se utiliza. En vez de ella se dice: *edificio de económicas, estudiar las empresariales...*”

Los participantes no tuvieron dificultades con los nombres propios, excepto el fallo común cuando muchos de los alumnos interpretaron los *nombres de los países* como *nacionalidades*, lo que se puede explicar (a) como un despiste (por no fijarse en la palabra alemana “Ländern”) o (b) por falta de conocimientos acerca de la formación de adjetivos en alemán (con el sufijo –isch).

Para traducir la palabra “Frankreich” (Francia) los participantes utilizaron distintas pistas, por ejemplo:

- 1) es el único país de Europa cuyo nombre empieza por “Fran”;
- 2) aprovechando la erudición general: “Reich” = imperio > estado, país.

3.4 Los resultados de las entrevistas

Para las entrevistas se seleccionaron a 9 participantes de 18 con los perfiles lingüísticos similares, pero con distintos resultados: el más bajo y el más alto dentro de su perfil. También pareció interesante entrevistar

- al participante con el mayor número de idiomas y el mejor resultado y
- al participante que había estudiado el finés (lengua que no se estudia mucho en España).

Perfiles lingüísticos similares	Resultados altos	Resultados bajos
Español / inglés / francés	5 (88 %), 15 (71,8%)	6 (60,6 %)
Español / euskera / inglés	14 (79,6 %)	8 (57,7 %)
Español / euskera / inglés / francés	2 (71,1 %)	1 (62 %)
Español / inglés / finlandés	-	12 (69,7 %)
Esp/ ing / fr / italiano / latín / griego	4 (91,5 %)	-

Tabla 3. Los perfiles de los entrevistados

Las entrevistas desvelaron que la mayor parte de los entrevistados

- 1) eran “falsos principiantes”, es decir, “*personas que ya han estudiado la lengua pero siguen con lagunas*” (López Alonso, Séré 2001: 13) o
- 2) ya habían tenido el contacto con la lengua y la cultura alemanas.

La excepción fue el participante nº 6 con el resultado del 60,6 % que se sitúa por encima del 57,7 % del alumno nº 8 que había asistido en un curso de alemán de 2 meses.

Durante las entrevistas se confirmaron los resultados de los estudios anteriores: al enfrentarse con un texto en una lengua desconocida los sujetos plurilingües aprovechan:

1. Sus conocimientos de **lenguas LM y LE**, además en una cierta jerarquía (cf Müller-Lancé 2003:120).

2. Inferencias por **similitud** de formas, comparando las primeras partes de las palabras en distintas lenguas:

“The good inferers seem to be particularly efficient if the first part of the item is identical to English (V1 and C1).” (Berthele 2011: 210⁸; cf Miller-Lancé 2003: 119, 127).

“The good inferers in particular rely on consonants.” (Berthele 2011: 212)⁹.

3. La **competencia discursiva** en LM (texto = carta informal → se elabora un guión):

“Ante un texto con un paratexto reconocible, los lectores movilizan su competencia sociodiscursiva, buscan el esquema organizador del texto a partir de inferencias elaboradas de tipo inductivo-deductivas y, para ello, recurren a sus conocimientos del mundo y lingüísticos, tanto los de su LM como los de la LE.” (López Alonso&Séré 2001: 20).

4. El **contexto** (inferencias dentro de un guión) con el fin de (re)construir la coherencia y la cohesión dentro del texto.

5. Su **conocimiento del mundo** para (r)establecer la coherencia del sentido del texto con el sistema de sus conocimientos y de creencias del lector. (cf López Alonso & Séré, 2001: 26).

3.5 Respuestas a las preguntas de investigación

El estudio piloto realizado permite contestar a las preguntas de investigación.

La pregunta de investigación nº 1: *¿Qué perfil lingüístico predomina actualmente entre los adultos hispanohablantes: monolingüe o plurilingüe? ¿Saben inglés?*

El análisis de los datos del cuestionario permite definir los perfiles lingüísticos de los aprendientes adultos hispanohablantes. Aparte de su lengua materna, tienden a dominar, como mínimo una lengua extranjera. La mayoría de los participantes son plurilingües, con una media de 3 lenguas, entre las cuales está el inglés como la 1ª o la 2ª lengua extranjera. La presencia del inglés en los repertorios lingüísticos de la mayoría de los alumnos posibilita la utilización de este idioma como base de transferencia (o lengua-puente) para el aprendizaje del alemán.

Nº lenguas	% part.	Nº part.
1L	5 %	1
2L	17 %	3
3L	56 %	10
4L	22 %	4
Media = 3L	100 %	18

Tabla 4. El número de lenguas en los repertorios lingüísticos de los participantes

⁸ “Parece que los participantes con mejores resultados son más eficientes si la primera parte del ítem es idéntica a la del inglés (Vocal 1 y Consonante 1).” (Traducción propia de Berthele 2011:210).

⁹ “Los buenos inferenciadores confían sobre todo en los consonantes” (traducción propia de Berthele 2011: 212).

La pregunta de investigación nº 2: Para entender una lengua desconocida los aprendientes plurilingües ¿suelen aprovechar sus *conocimientos previos* de otras lenguas?

Efectivamente, los alumnos plurilingües aprovechan sus conocimientos previos de otras lenguas. Cuando se enfrentan con una muestra escrita de una lengua desconocida activan: (1) distintas **estrategias**, tales como inferencias y transferencias de los conocimientos previos de otras lenguas, (2) algunos elementos de la **competencia comunicativa** (MCER, 2001): conocimiento del mundo, competencia discursiva en la lengua materna y otras lenguas, así como (3) inferencias por el **contexto**.

El estudio ha confirmado los resultados del trabajo de López Alonso & Séré (2001) que indican que en los procesos interpretativos “*los lectores principiantes y de nivel medio hacen inferencias por similitud de forma y deducen otros valores por el contexto –inferencias elaboradas– para asegurar la coherencia local.*” (López Alonso & Séré, 2001: 23-24). Además, “*construyen la continuidad temática no sólo desde sus conocimientos lingüísticos sino también por transferencia de la competencia discursiva de la lengua materna.*” (ibid, 30).

La pregunta de investigación nº 3: El *parentesco* de las lenguas y el conocimiento de una lengua de la misma familia, ¿puede facilitar el aprendizaje del vocabulario de una nueva lengua para los alumnos hispanohablantes?

Parece que al pertenecer a la misma familia germánica, el inglés podría facilitarles el aprendizaje del alemán en algunos aspectos: (a) que sean más cercanos al alemán (en el caso contrario los alumnos se apoyarían en su LM románica) y (b) con los que los alumnos estén familiarizados en inglés (por ejemplo: Freund – friend o las 3 formas de los verbos irregulares).

Por otro lado, el estudio revela que los conocimientos de idiomas se movilizan en una cierta jerarquía: desde lo más cercano y mejor conocido para el individuo (la lengua materna y/o la LE mejor dominada) hasta las lenguas tipológicamente más alejadas (euskera) (cf Müller-Lancé, 2003; Cenoz, 2003), lo que confirma la idea de Müller-Lancé acerca de la primacía de los factores personales sobre el parentesco de idiomas en el proceso de las inferencias intercomprensivas:

“The individual degree of **proficiency** in a foreign language and its degree of **activation** were more important than its typological similarity with the target language in choosing this as a **source language** in the framework of inferencing strategies.” (Müller-Lancé 2003: 120)¹⁰

¹⁰ “El nivel de dominio del individuo en una lengua extranjera y el grado de activación de esta han sido más importantes que la cercanía tipológica a la lengua-meta en la elección de aquella como lengua-base en el marco de las estrategias inferenciales.” (traducción propia de Müller-Lancé 2003: 120). La negrita es nuestra.

La pregunta de investigación N° 4: Los participantes con mayor *número de lenguas* ¿tendrían mejores resultados en el test?

En cuanto a la 4ª pregunta de investigación – si los alumnos con mayor número de idiomas tendrían mejor puntuación en el test – los resultados no son concluyentes. Efectivamente, el único participante monolingüe obtuvo el resultado más bajo del grupo: n° 11 (47,9 %). Por otro lado, algunos de los participantes con mayor número de idiomas no siempre recurrían a todos sus conocimientos ni eran conscientes de similitudes entre distintas lenguas. Así pues, algunos de los participantes que cuentan en sus repertorios lingüísticos con 4 lenguas obtuvieron los resultados por debajo de la media de 73,7%, por ejemplo, los participantes n° 1 (62%) y n° 2 (71,1 %). En cambio, el resultado del “verdadero” principiante n° 6 (60,6 %) fue más alto que el del alumno n° 8 (57,7 %) que había estudiado alemán durante 2 meses antes del test (falso principiante).

Por todo ello, se puede decir -junto con Raphael Berthele- que “*the quality of these interlingual guessing procedures depends on many factors, both concerning the multilingual subjects and the linguistic contrasts involved.*” (Berthele 2011: 216).¹¹

4. Conclusiones

4.1 La hipótesis inicial

En cuanto a la hipótesis inicial, parece que el inglés podría desempeñar el papel de lengua-puente para los hispanohablantes que empiezan a estudiar el alemán, pero en cierta medida (en algunas palabras o construcciones) debido al carácter “*históricamente mixto germano-románico*” (Grzega 2005: 1) de esta “*lengua germánica latinizada*” (Criado De Val 1972: 283). Además, no hay que olvidar que la elección de una lengua-base para las transferencias depende de muchos factores (Müller-Lancé 2003, Berthele 2011).

4.2 Líneas del trabajo futuro

En la siguiente fase parece conveniente (1) ajustar las herramientas de investigación de distintas variables en el aprendizaje de terceras lenguas (cuestionarios, test), así como (2) concretar los perfiles y el número de participantes.

Bibliografía

Berthele, R. (2011). On abduction in receptive multilingualism. Evidence from cognate guessing tasks. En *Applied Linguistics Review*, Vol. 2011, p-1, 191-220.

¹¹ “La calidad de estas inferencias interlingüísticas depende de muchos factores, relacionados a la vez con los sujetos plurilingües y los contrastes lingüísticos implicados.” (Traducción propia de Berthele 2011: 216). La negrita es nuestra.

- Cenoz, J. (2003). The role of typology in the organization of the multilingual lexicon. En J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (eds.), *The Multilingual Lexicon*, (pp.103-116). Dordrecht, Boston: Kluwer.
- Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U. (eds.) (2003). *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht, Boston: Kluwer.
- Chamot, A.U. (1987). The learning strategies of ESL students. En A. Wenden, J. Rubin (eds.), *Learner strategies in language learning*. Cambridge: Prentice Hall International.
- Chamot, A.U. (2005). Language learning strategy instruction: current issues and research. En *Annual Review of applied Linguistics*, 25, pp. 112-130. Cambridge University Press.
- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Disponible en Internet en : http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco.
- Cook, V. (1995). Multi-competence and the learning of many languages. En *Language, Culture and Curriculum*, 8: 2, 93-98.
- Cook, V. (2010). <http://homepage.nflworld.com/vivian.c/Vivian%20Cook.htm>.
- Criado De Val, M. (1972). *Fisionomía del español y de las lenguas modernas*. Madrid: SAETA.
- Degache, C. (1996). *L'activité métalinguistique de lecteurs francophones débutants en espagnol*. Tesis doctoral. Grenoble: Université Stendhal Grenoble 3.
- Doyé, P. (2005). *Intercomprehension. Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Gibson, M. & Hufeisen, B. (2003). Investigating the role of prior foreign language knowledge: translating from an unknown into known foreign language. En J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (eds.), *The Multilingual Lexicon*, (pp.87-102). Dordrecht, Boston: Kluwer.
- Grzega, J. (2005). The Role of English in Learning and Teaching European Intercomprehension Skills. En *Journal for EuroLinguistiX*, 2: 1-18.
- Hufeisen, B. & Marx, N. (2007). How can DaF/E and EurocomGerm contribute to the concept of receptive multilingualism? En J.D. Thije & L. Zeevaert (eds.). *Receptive Multilingualism : Linguistic Analyses, Language Policies, and Didactic Concepts*. Amsterdam, NLD: John Benjamins Publishing
- Hufeisen, B. & Neuner, G. (eds.). (2004). *The Plurilingualism Project: Tertiary language learning – German after English*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Le Besnerais, M. (2010). Les langues romanes sont-elle un atout pour l'enseignement/apprentissage de l'anglais et inversement? En *Actas del GMF Congreso* (Augsburgo).
- López Alonso, C. & Séré, A. (2001). Procesos cognitivos en la intercomprensión. En *Revista de Filología Románica*, vol. 18, 13-32.
- Martín Peris, E., Clua E., Klein H.G. & Stegmann T.D. (eds.) (2005). *EuroComRom – Los siete tamicés: un fácil aprendizaje de la lectura en todas las lenguas románicas*. Aachen: Shaker.
- Müller-Lancé, J. (2003). A strategy model of multilingual learning. En J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (eds.), *The Multilingual Lexicon*, (pp.117-132). Dordrecht, Boston: Kluwer.

Agradecimientos

Quisiera expresar mi gratitud al Departamento de Educación del Gobierno de Navarra por haber patrocinado esta investigación, a la Directora del Instituto de Idiomas de la Universidad de Navarra la Dra. Ruth Breeze por conceder la autorización para el desarrollo de dicho estudio piloto, a la profesora de alemán la Sra. D^a Susana Goñi y a todos sus alumnos del *Curso intensivo de alemán para principiantes* por su colaboración en este proyecto.