

**Adquisición de terceras lenguas y de lenguas adicionales.
El proceso de comprensión escrita**

Lidia Lozano González

Tesis doctoral

Doctorado en Filología Española

Universidad Autónoma de Barcelona

Facultad de Letras

Directora: M^a Lluïsa Hernanz Carbó

Junio de 2012

La presente tesis no habría sido posible sin la valiosa ayuda de mi familia, mi directora, mis compañeros de trabajo y mis amigos.

A mi directora de tesis, la Dra. M^a Lluïsa Hernanz, catedrática en la Universidad Autónoma de Barcelona, quisiera hacerle llegar mi más sincero agradecimiento por su valiosa ayuda en la confección de este trabajo, en cada una de sus etapas. Mi directora fue para mí el pilar que me permitió centrarme, establecer mis objetivos y avanzar a lo largo de este estudio. Puesto que escribí una gran parte de la tesis en Nueva York, saber que ella estaba disponible, al otro lado del océano, para escucharme y ofrecerme su ayuda fundamental para el desarrollo de mi estudio. Siempre encontró tiempo para mí en mis frecuentes viajes a Barcelona para comentar cada capítulo de la tesis. Nunca olvidaré su ayuda, su apoyo, sus generosos comentarios y su infinita paciencia. Ha sido un honor para mí realizar este estudio bajo su tutela.

Al Dr. Manel Tost, catedrático de la Universidad Autónoma de Barcelona, y director y coordinador del curso Font del Cat (proyecto Minerva III) en el *Institut de Ciències de l'Educació*, UAB le agradezco que me ofreciera la oportunidad de colaborar en el proyecto Minerva III; además, me orientó a la hora de enfocar el estudio práctico que integra esta tesis; y por último, me permitió trabajar en mi investigación con los textos académicos del curso Font del Cat.

A la Dra. Juana Liceras, catedrática de la Universidad de Ottawa, le agradezco sus respuestas, siempre rápidas y eficaces, a mis preguntas por correo electrónico sobre adquisición de terceras lenguas y de lenguas adicionales, y la bibliografía que me envió, que me fue de gran utilidad.

Doy las gracias a los responsables del Departamento de Español en la ONU por concederme el permiso para que se llevara a cabo esta investigación. Quisiera hacer extensible mi agradecimiento al equipo de profesores del Programa de Lenguas de la ONU por su colaboración en el proceso de selección de estudiantes para el estudio empírico, así como por su apoyo, sus cálidas palabras y sus ánimos. Especialmente al Dr. Yong Ho, coordinador del Departamento de Chino en la ONU, y compañero de trabajo, por aceptarme como estudiante en sus clases cuando ya había empezado el curso, por prestarme amablemente su tesis doctoral y por sus explicaciones sobre gramática china.

Cuántas veces respondió a mis preguntas, a cualquier hora del día e incluso los fines de semana, con prontitud y precisión, dando muestra de un altruismo y entusiasmo por el conocimiento que sólo he conocido en los profesores. A mis queridos profesores de chino, Vera Huang y Ben Wang, por su infinita paciencia conmigo a pesar de mi torpeza para aprender esta lengua.

Agradezco profundamente a todos mis estudiantes de la ONU su motivación, su dedicación a las clases de español, y su excelente trabajo dentro y fuera del aula. Mientras escribía esta tesis pensaba en mi experiencia docente con ellos, y eso me ayudaba a entender mejor muchos trabajos y a aportar mis propias contribuciones. Mi encarecido agradecimiento a los estudiantes que aceptaron con entusiasmo participar en este estudio, sin ellos no habría podido hacer este trabajo.

Muchas gracias a mis alumnos de la Universidad de Princeton y del Instituto Cervantes de Nueva York, donde consolidé mi experiencia como profesora de lenguas: su interés, sus preguntas, sus excelentes notas, su pasión por aprender me motivaron a mejorar, como docente y como investigadora.

Debo agradecer también a Germán Hita, Lola Martínez y Nuria Vaquero, del excelente equipo de trabajadores del *Instituto Cervantes* de Madrid, el brindarme la oportunidad de escribir varios trabajos didácticos sobre plurilingüismo para el *Centro Virtual Cervantes*, que escribí en base a mi experiencia y a lo que aprendía durante la elaboración de esta tesis. Sus sugerencias y comentarios a lo largo de la elaboración de esos trabajos me ayudaron a no perder de vista la dimensión pedagógica de mi investigación doctoral.

Mi agradecimiento también a la Dra. Mar Garachana, de la Universidad de Barcelona, por sus clases de gramática durante el Máster de Español como Lengua Extranjera que cursé antes de mi tesina doctoral. Gracias por ser una excelente profesora. Su docencia a través del foro en línea, animándonos continuamente a participar en debates sobre aspectos gramaticales, fue la más ejemplar, la más dedicada.

Gracias a todos los investigadores que he citado en este trabajo y cuyos estudios me han sido de gran ayuda. Ahora soy un poco más consciente del sacrificio que supone recoger, analizar, discutir y presentar datos mediante los cuales podemos entender un

poco mejor un fenómeno, en este caso el de la adquisición de terceras lenguas. Este estudio parte de sus resultados, y sin ellos no habría sido posible.

Y, sobre todo, quisiera enviar mi más profunda gratitud a mis padres, por su trabajo, esfuerzo inconmesurable y sacrificio constante para que nosotros, sus hijos, tuviéramos todo lo que necesitábamos. Sin ellos no habría llegado hasta aquí. Cuando era pequeña, y llegaba a casa con una nota de algún examen, mi madre se alegraba siempre muchísimo y me hacía sentir muy especial. Hay otro recuerdo que tengo siempre presente en la memoria: el día en que mis padres me llevaron a la Universidad de Gerona para matricularme en mi primer año de Filología. Estuvieron esperando pacientemente durante horas en la entrada de la universidad mientras yo asistía a la reunión inaugural del curso y hacía otros trámites. Qué importantes son esos gestos para fomentar la autoestima en un hijo y hacerle sentir que puede conseguir las metas que se proponga.

Gracias a mis hermanos, por soportarme. A mi hermana mayor, Esther, por escuchar con tanta paciencia y altruismo mis charlas sobre la tesis, y por animarme siempre a continuar. He aprendido mucho de su entereza. Y gracias a mi hermana pequeña, Laura, por confiar siempre en mí, por escribirme correos electrónicos interesándose por el estado de la tesis, y por ofrecerse a leerla, para que me sintiera acompañada. Al Míster. Siempre nos acordamos de ti. Siempre estás a nuestro lado.

Muchas gracias a Scott. Mis conversaciones con él en materia de enseñanza, aprendizaje de lenguas y plurilingüismo me inspiraron durante la realización de esta investigación. Qué suerte tenerlo a mi lado.

A los miembros de este tribunal, les agradezco sinceramente el tiempo dedicado a la lectura de este trabajo. Estoy segura de que aprenderé mucho de sus comentarios en el momento de la disertación.

Cualquier error en este trabajo es sólo a mí atribuible.

ABREVIATURAS UTILIZADAS

AC: *Adjusted Curriculum* (currículum ajustado)

AC: Análisis Contrastivo

AE: Análisis de Errores

ASL: Adquisición de segundas lenguas: proceso y disciplina

AL2: Adquisición de la L2

AL3: Adquisición de la L3

ATL: Adquisición de terceras lenguas: proceso y disciplina

CLD: Catalán como lengua desconocida

CLI: *Cross-linguistic influence* (influencia interlingual)

CL4: Catalán, L4¹

DPDE: *Diccionario de partículas discursivas del español*

ECML: *European Centre of Modern Languages*

ELE: Español como lengua extranjera

EMT: Enfoque mediante tareas

EPT: Enfoque por tareas

E1, E2, E3, etc.: Estudiante 1, estudiante 2, etc. (Todos de español L3 básico)

EA, EB, EC, etc.: Estudiante A, estudiante B, etc. (Todos de español L3 avanzado)

EL2: Español como segunda lengua

EL3: Español como tercera lengua

GBE: *Gramática básica del estudiante*

GGC: *Gramàtica del català contemporani*

GDLE: *Gramática descriptiva de la lengua española*

GU: Gramática Universal

IL: Interlengua

LCP: *Language and Communications Programme* (en las Naciones Unidas)

LPE: *Language Proficiency Exam* (en las Naciones Unidas)

LD: Lengua desconocida

¹ Cabe precisar que todas las menciones que contiene esta tesis del CL4 se refieren específicamente al catalán L4 como lengua a la que el estudiante no ha sido expuesto previamente.

LO: Lengua objeto

LS: Lengua segunda

L1: Lengua primera, primera lengua

L2: Lengua segunda, segunda lengua

L3: Lengua tercera, tercera lengua

Ln, Lx: Lengua segunda o lenguas subsiguientes

MCER (o Marco): Marco común europeo de referencia

MD: Marcadores del discurso

ML: Metalenguaje

PEL: Portfolio europeo de las lenguas

SVO: Sujeto, verbo, objeto

T1: Texto 1

T2: Texto 2

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	15
--------------------	----

PARTE I. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	27
-------------------------------------	----

Capítulo 1. Conceptos generales	29
--	-----------

1.1 Introducción	29
------------------------	----

1.2. Conceptos de lengua materna, extranjera y adquisición de lenguas	29
---	----

1.2.1. Lengua materna, lengua extranjera	29
--	----

1.2.2. Adquisición de lenguas	32
-------------------------------------	----

1.3. Conocimiento multilingüe	34
-------------------------------------	----

1.3.1. Monolingüismo, bilingüismo, trilingüismo	34
---	----

1.3.2. Multilingüismo y plurilingüismo	41
--	----

1.3.3. Competencia plurilingüe y competencia pluricultural	42
--	----

1.4. Resumen.....	49
-------------------	----

Capítulo 2. Modelos de análisis de la actuación del aprendiz de lenguas	51
--	-----------

2.1. Introducción	51
-------------------------	----

2.2. El tratamiento del error	52
-------------------------------------	----

2.2.1. El Análisis Contrastivo (AC)	52
---	----

2.2.2. El Análisis de Errores (AE)	59
--	----

2.2.3. La interlengua (IL).....	64
---------------------------------	----

2.3. Resumen.....	69
-------------------	----

Capítulo 3. Gramática Universal y adquisición de lenguas	71
---	-----------

3.1. Introducción	71
-------------------------	----

3.2. Gramática Universal y adquisición de L1	72
--	----

3.2.1. Descripción del modelo de “Principios y parámetros”	72
--	----

3.2.2. Definición y ejemplos de principios y parámetros	73
---	----

3.2.3. La variación lingüística: Categorías léxicas y categorías funcionales	79
3.3. La Gramática Universal y la adquisición de L2.....	83
3.3.1. Acceso directo o indirecto a la GU	83
3.3.2. Jerarquía del grado de dificultad según el marcaje del parámetro	85
3.4. La Gramática Universal y la adquisición de L3 y lenguas adicionales	88
3.5. Resumen.....	89
Capítulo 4. Estudios sobre adquisición de L2	91
4.1. Introducción	91
4.2. El papel de la L1	92
4.2.1. La influencia positiva de la L1.....	92
4.2.2. La influencia negativa de la L1.....	93
4.3. Estudios sobre el papel de la L1 en el aprendizaje de la L2	95
4.3.1. El papel de la L1 en los distintos niveles lingüísticos	95
4.3.2. Otros factores que repercuten en el proceso adquisitivo de la L2	107
4.4. Resumen.....	112
Capítulo 5. Estudios sobre adquisición de la L3	113
5.1. Introducción	113
5.2. Estado actual de las investigaciones sobre adquisición de terceras lenguas y lenguas adicionales	114
5.3. Estudios sobre el papel de la L1 y L2 en el aprendizaje de la L3.....	117
5.3.1. El papel de la L1 y L2 en los distintos niveles de la lengua	117
5.3.2. Otros factores que repercuten en el proceso adquisitivo de la L3	128
5.4. Las virtudes del aprendiz multilingüe.....	135
5.4.1. La evolución en la concepción de los beneficios del multilingüismo	135
5.4.2. Estudios sobre las virtudes asociadas al aprendiz multilingüe	136
5.5. Resumen.....	145

Capítulo 6. Enfoque plurilingüe e intercomprensión de lenguas	147
6.1. Introducción	147
6.2. El enfoque plurilingüe.....	148
6.2.1. Multilingüismo: un fenómeno común.....	148
6.2.2. El enfoque plurilingüe.....	150
6.2.3. La permanencia de un enfoque monolingüe	152
6.3. El tratamiento de la diversidad lingüística y cultural en las aulas	155
6.3.1. Nuevo modelo didáctico	155
6.3.2. Nuevo tipo de materiales didácticos	158
6.4. La intercomprensión de lenguas	161
6.4.1. Proyectos y materiales para la intercomprensión de las lenguas	161
6.4.2. El proyecto Minerva	164
6.5. Resumen.....	165

PARTE II. ESTUDIO PRÁCTICO..... 167

Capítulo 7. Preguntas de investigación, hipótesis y metodología	169
7.1. Introducción	169
7.2. Preguntas de investigación e hipótesis.....	171
7.3. Metodología de análisis	172
7.3.1. Planteamiento de la investigación.....	172
7.3.2. Contexto de enseñanza – aprendizaje	174
7.3.3. Perfil de los informantes	176
7.4. Explicación y justificación del corpus	185
7.4.1. El corpus de datos: los dos textos	185
7.4.2. Comentario lingüístico de los dos textos	188
7.5. Procedimiento de análisis del corpus de datos.....	192
7.5.1. Clasificación de los datos.....	192
7.5.2. Análisis y comentario de los datos.....	194
7.6. Resumen.....	197

Capítulo 8. Análisis y comentario de los resultados del estudio	199
8.1. Introducción	199
8.2. Influencia interlingüística en la comprensión del CLD. T1 y T2	201
8.2.1. La influencia de la L1 en la identificación de los cognados	204
8.2.3. La influencia de la L3 en la identificación de los cognados	214
8.3. Análisis de la comprensión global de T1 y T2	220
8.3.1. Nivel morfológico	221
8.3.1.1. Procesos flexivos y derivativos	222
8.3.1.2. Los monosílabos	226
8.3.2. Nivel sintáctico	229
8.3.3.1. La determinación	230
8.3.3.2. Los sustantivos deverbales	242
8.3.3.3. Los elementos de relación	246
8.3.3.4. La modificación adverbial	265
8.3.3.5. La temporalidad. Tiempos verbales	273
8.3.3.6. La auxiliaridad. Perífrasis verbales	279
8.3.3.7. La modalidad. Modos verbales	283
8.3.3.8. La omisión de elementos. El sujeto nulo	289
8.3.3.9. El orden de los elementos. El sujeto pospuesto	311
8.3.3. Nivel discursivo	328
8.3.3.1. Los marcadores del discurso	329
8.3.3.2. Problemas en la comprensión de los marcadores	331
8.4. Resumen	345
 Capítulo 9. Conclusiones	 347
9.1. Principales datos extraídos de este estudio	347
9.1.1 Conclusiones generales	347
9.1.2. Diferencias intergrupales en la comprensión del catalán	351
9.1.3. Diferencias individuales en la comprensión del catalán	355
9.1.4. Evolución en la habilidad de comprensión del catalán	357
9.2. Respuesta a las preguntas de investigación y verificación de hipótesis	358

9.2.1. Respuesta a las preguntas de investigación	358
9.2.2. Verificación de la hipótesis.....	359
9.3. Aportaciones de esta investigación	360
9.3.1. Precompetencia en catalán en hablantes políglotas	360
9.4. Implicaciones para la didáctica de la L3.....	362
9.5. Futuras líneas de investigación	364
BIBLIOGRAFÍA	369
a. Recursos lingüísticos y estudios descriptivos y contrastivos de los idiomas de este trabajo	371
b. Otras obras de consulta para la elaboración de este trabajo.....	377
ANEXOS.....	405
Anexo A. Textos por traducir	407
Anexo B. Traducciones.....	409
Anexo C. Entrevistas	446

INTRODUCCIÓN

Partiendo de los postulados del enfoque glotodidáctico más extendido en la actualidad y avalado por estudios empíricos, el comunicativo, concebimos al discente como protagonista del proceso de aprendizaje. Así, se pasa de un sistema en el que el docente explica, en la L1 del aprendiz, conceptos gramaticales de la lengua objeto de estudio (LO) y el aprendiz toma nota o repite, a otro en el cual este participa en actividades comunicativas y tareas que simulan situaciones de la vida diaria, empleando la LO. Además se tienen muy en cuenta el perfil del estudiante, sus características y necesidades particulares: su edad, profesión, formación académica, estilo y técnicas de aprendizaje, estancias en el país donde se habla la LO, motivación personal, etc.

Sin embargo, no suelen tenerse tan presentes sus conocimientos multilingües, a pesar de que la mayoría de la población mundial conoce más de dos lenguas, y de que todo el bagaje lingüístico previo (todos y cada uno de los idiomas que ha aprendido, con más o menos profusión) puede ser relevante en la adquisición de una nueva lengua. Y no sólo ese conocimiento lingüístico amasado a lo largo de los años, sino también las habilidades y destrezas adquiridas en cada nueva experiencia discente (sensibilización y conciencia metalingüísticas, técnicas de estudio, capacidad de análisis, de comparación, abstracción, inducción y deducción de normas, etc.).

Si nos detenemos, en concreto, en los trabajos que evalúan la influencia interlingüística en la adquisición de un nuevo idioma, comprobamos que la mayoría se ha centrado, hasta hace pocos años, en la influencia de la L1 en la LO, sin tener en cuenta las otras que sabe el aprendiz (ya sea un conocimiento amplio o limitado, y una competencia activa o pasiva). Lo mismo sucede con los estudios pedagógicos y en los materiales didácticos que se publican.

Todo ello repercute en la forma como el docente concibe y trata la influencia interlingüística en el aula: aunque tiene presente las características de la L1 del grupo al que está impartiendo clase (y de una manera u otra ello condiciona su forma de transmitir conceptos de la LO), no suele atender lo suficiente al conocimiento plurilingüe del grupo, y si hace alguna incursión a otra lengua distinta de la LO suele ser sólo a la L1 del alumno (cuando es compartida por todos) o la instrumental (en contextos multilingües).

Las causas de esa actitud elusiva respecto al conocimiento plurilingüe del discente son varias. Por una parte, puede provenir de la estigmatización de los modelos de aprendizaje estructuralistas basados en análisis contrastivos: quizás es demasiado pronto para aceptar la idea de que, aun usando la LO como vehículo de comunicación en clase, todo conocimiento lingüístico previo debería aprovecharse de forma positiva para facilitar y acelerar el proceso adquisitivo de otro idioma. No se trata de regresar a pautas didácticas estructuralistas, sino de incorporar la dimensión plurilingüe del aprendiz en el enfoque comunicativo. Por otra parte, la implementación de una enseñanza de este tipo entraña dificultades metodológicas, pero ya se están elaborando materiales en esa línea, que presentan técnicas de trabajo organizadas y fundamentadas en resultados empíricos.

En el presente estudio nos proponemos, primero, presentar el estado de la cuestión en estudios teóricos y pedagógicos sobre enseñanza y aprendizaje de lenguas, volcando nuestra propia experiencia docente acumulada a lo largo de estos últimos quince años. En la segunda parte, deseamos aportar datos que nos permitan demostrar el potencial no sólo del conocimiento plurilingüe sino también de las experiencias discentes previas en el proceso de comprensión de la LO. Nos centraremos, específicamente, en los procesos de comprensión: evaluaremos la capacidad de un grupo de hablantes políglotas de captar un texto escrito en catalán, una lengua a la cual no han sido expuestos antes. Nuestra tesis se ubica, pues, en el campo de la adquisición de terceras lenguas y de lenguas adicionales² y de la intercomprensión de lenguas.

La enseñanza y aprendizaje de L3³ es un fenómeno multidisciplinar en el cual entran en juego factores sociolingüísticos, psicolingüísticos y pedagógicos, que tendremos en cuenta en nuestro trabajo. En el ámbito sociolingüístico nos proponemos ofrecer un panorama general de la situación del multilingüismo en la sociedad actual, que nos permita entender por qué es relevante dedicar más estudios a la adquisición de terceras lenguas y de lenguas adicionales. En el área psicolingüística, deseamos arrojar luz a la comprensión de las variables que

² Disciplina que estudia la adquisición de cualquier lengua posterior a la L2. Definiremos más extensamente este concepto en el siguiente capítulo.

³ Emplearemos L3 para referirnos, de manera general, a cualquier lengua posterior a la L2.

intervienen en el procesamiento de una L3 y en la inferencia interlingüe. Por último, a nivel pedagógico, nos proponemos, por una parte, explicar en qué consisten los modelos de enseñanza actuales que integran el conocimiento plurilingüe en la práctica glotodidáctica; y, por otra, ofrecer algunas pautas de actuación en el aula de L3 orientadas al aprovechamiento de los conocimientos multilingües del discente. Esperamos que las conclusiones de este estudio puedan implementarse en el ámbito glotodidáctico, dentro de un modelo educativo que dé cabida a la diversidad multilingüe y multicultural característica de la sociedad actual.

Quisiéramos, a continuación, explicar los **motivos** que nos han impulsado a tratar el tema de la influencia interlingüística en los procesos de intercomprensión de lenguas. Existe una variedad de razones que nos motivó a emprender este estudio específico, razones que conciernen al ámbito científico, profesional y personal.

Sobre el **ámbito científico**, como sabemos, la adquisición de una L3 en contextos naturales e institucionales es una experiencia común y frecuente en diversas partes del mundo. Es un fenómeno que encierra una gran complejidad debido a que en él intervienen múltiples lenguas y estrategias psicolingüísticas y, sin embargo, no ha merecido tanta atención como la adquisición de L2, de modo que existen numerosos interrogantes y datos por evaluar o corroborar en este campo de investigación. La presente tesis desea ser una contribución en este ámbito.

Referente a la motivación por **cuestiones laborales**, ésta surge a lo largo del recorrido profesional de la autora de la tesis. De 2002 a 2005 trabajó como profesora universitaria de lengua española (Universidad de Princeton, Nueva Jersey), compaginando su labor docente con la escritura de artículos y materiales didácticos, especialmente para el Instituto Cervantes (Centro Virtual Cervantes). Asimismo, ha impartido varias charlas sobre adquisición y didáctica de lenguas. Estas experiencias le llevaron a querer profundizar más en el conocimiento del proceso de adquisición lingüística desde la perspectiva del instructor y diseñador de materiales. Por ello estudió el Máster en Didáctica del Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Barcelona, y posteriormente inició su doctorado en adquisición de lenguas (Universidad Autónoma de Barcelona).

En 2006 empezó a colaborar en el diseño de un curso multimedia de intercomprensión del catalán, en el *Institut de Ciències de l'Educació* de la

Universidad Autónoma de Barcelona⁴, bajo la coordinación del profesor Manel Tost. Se trata de un material didáctico destinado a alumnos de L1 romance, que desea desarrollar en ellos las destrezas necesarias para comprender textos orales y escritos en catalán en base a su conocimiento de otra u otras lenguas romances⁵. El objetivo final consiste en permitir a cada hablante emplear su propia lengua y comprender a los demás, en una situación de comunicación multilingüe. Durante la colaboración en el diseño de este curso junto con sus compañeros de trabajo, la autora de esta tesis sintió la curiosidad de averiguar si también los alumnos de L1 no romance pero con conocimientos de español podrían decodificar los textos en catalán, y si unos materiales de intercomprensión de esas características les podrían ser útiles. Ello fue uno de los motivos que la llevó a plantearse la posibilidad de conducir un estudio práctico en el que se comparara la habilidad de intercomprensión del catalán por parte de hablantes con L1 de origen muy distintos

Posteriormente empezó a trabajar como profesora de español en un contexto académico multilingüe: el Departamento de Lenguas de la ONU, Nueva York. A lo largo de esta experiencia su interés se asentó definitivamente en la didáctica de lenguas en aulas multilingües: en concreto, en la habilidad del alumno de comprender un nuevo idioma con ayuda del bagaje lingüístico previo. A la par que realizaba su labor docente ha ido publicado, para el Instituto Cervantes, numerosas técnicas destinadas a los profesores de español en ámbitos multilingües.

En cuanto a la motivación por **factores personales**, la autora de este trabajo ha sentido un gran interés a lo largo de su vida por el aprendizaje de idiomas por parte de hablantes políglotas. Este interés, que se manifestó desde sus primeros años de escolarización, la llevó a aprender varios idiomas (primero, inglés y francés; posteriormente, alemán y nociones de italiano, portugués y chino) y a viajar para ponerlos en práctica y ampliar sus conocimientos culturales (ha vivido en Inglaterra, Alemania y Estados Unidos). En sus experiencias didácticas siempre ha ido recabando datos e información sobre su propia actuación como estudiante, para intentar comprender un poquito mejor cómo adquirimos una lengua adicional (L2, L3, Lx).

Investigar sobre adquisición de terceras lenguas es, para la autora de este estudio, una oportunidad de aunar su experiencia como aprendiz y como profesora de

⁴ El curso se titula *Font del Cat*, dentro del proyecto Minerva III. Está dirigido por el profesor Manel Tost.

⁵ Se puede acceder al curso en www.intercat.cat o también <http://ice.uab.cat/fontdelcat>.

lenguas, así como de aprovechar las ventajas que le ofrece trabajar en una organización multilingüe y multicultural.

Ahora que hemos explicado brevemente qué nos ha motivado a seleccionar este tema de estudio, quisiéramos **justificar su relevancia** en el marco de los estudios en adquisición de lenguas. Como comentábamos anteriormente, así como la ASL es un campo de investigación que ha generado una abundante bibliografía en las últimas cuatro décadas, los trabajos en adquisición de terceras lenguas y de lenguas adicionales no han merecido tanta atención, hasta el momento. Y, sin embargo, éstos proporcionan nuevos datos sobre el proceso de aprendizaje de idiomas que los estudios de L1 y de L2 no pueden proveer. El campo de estudio al que se limita la investigación en ASL no es suficiente para comprender en su totalidad la habilidad que tenemos para adquirir el lenguaje. Por ejemplo, si nos centramos sólo en la ASL, las siguientes preguntas quedan sin responder: en el aprendizaje de lenguas subsiguientes (L3, L4, Lx), ¿la L1 sigue ejerciendo la misma influencia? ¿Todo proceso adquisitivo está marcado por la impronta de la L1, de la L2, o bien se trata de un fenómeno acumulativo? ¿En qué medida cada una de las lenguas previas se activa e influye en la LO? ¿Puede el influjo de una L2 incluso ser muy superior al de la L1? ¿Es necesaria una competencia alta en una lengua previa para que ésta pueda ejercer algún tipo de influjo? ¿Cómo puede beneficiar el conocimiento de varias lenguas los procesos de intercomprensión?

Creemos que con nuestro trabajo podemos contribuir a dar a conocer y a ampliar los datos que se han descubierto hasta ahora en este campo de estudio. Esperamos, asimismo, aportar datos para el diseño de cursos y materiales didácticos de intercomprensión entre lenguas emparentadas y no emparentadas. Por otra parte, no nos consta que exista ningún estudio experimental que evalúe la precompetencia en una lengua romance del alumnado multilingüe del Departamento de Lenguas de las Naciones Unidas. Los resultados de este trabajo podrían implementarse en el diseño de cursos y materiales didácticos destinados específicamente a este contexto educativo.

Para cerrar esta introducción, presentaremos un somero **resumen del contenido** general de la tesis. Este trabajo está constituido por dos grandes partes:

La primera parte presenta y comenta los estudios más relevantes en materia de adquisición de lenguas y práctica glotodidáctica, para determinar el estado de la cuestión del que partimos para elaborar nuestro estudio práctico. Esta primera parte está integrada por seis capítulos:

En el **capítulo 1** desarrollamos las precisiones conceptuales necesarias en el presente trabajo. Ello nos permite, a la vez, ofrecer un panorama general de los conceptos esenciales que conviene conocer y manejar en el ámbito de la adquisición de terceras lenguas y de lenguas adicionales.

En el primer apartado (1.2), en concreto, explicaremos las distintas denominaciones que se han aplicado a varios conceptos en la literatura sobre el tema y fijaremos el significado con el que los emplearemos en nuestra investigación. Esos conceptos son:

- lengua materna, lengua extranjera, lengua segunda, segunda lengua, lengua vehicular;
- adquisición de segundas lenguas, adquisición de terceras lenguas y de lenguas adicionales.

Hablaremos también de las distintas formas de denominar la corriente de estudio en adquisición de terceras lenguas y de lenguas adicionales.

En el segundo apartado (1.3) explicaremos qué se entiende por monolingüismo, bilingüismo y trilingüismo; y distinguiremos las dos definiciones de bilingüismo, según el autor, relacionando una de ellas con la de multilingüismo. También presentaremos las diferencias entre multilingüismo y plurilingüismo, fundamentales en el marco de nuestra tesis. Y destacaremos la importancia de la competencia plurilingüe en la enseñanza de idiomas.

Cerramos el capítulo con un resumen (1.4).

El **capítulo 2** se centra en la caracterización de las corrientes lingüísticas de evaluación de la actuación de los estudiantes de lenguas en los últimos cuarenta años:

- el Análisis Contrastivo;
- el Análisis de Errores;
- la Interlengua.

En el primer apartado (2.2) expondremos con qué teoría lingüística se relaciona cada una; a qué enfoque docente han dado lugar y qué características presenta; las ventajas e inconvenientes que encierra cada una de estas corrientes y el modelo didáctico correspondiente; cómo han ido evolucionando hasta ser cuestionadas por un nuevo modelo de análisis y enseñanza; y cómo ha contribuido cada una de ellas al campo de la lingüística aplicada y la glotodidáctica.

Posteriormente, presentaremos y justificaremos el modelo de análisis al cual nos adherimos para nuestro estudio empírico: la Interlengua. Es particularmente importante en este apartado la definición de la corriente de Interlengua, y el valor que concede a toda la actuación del aprendiz (no sólo los errores que comete).

El capítulo termina con un resumen de los puntos más destacados (2.3).

El **capítulo 3** ofrece una breve explicación del concepto de Gramática Universal y el modelo de Principios y Parámetros (3.2), así como algunos ejemplos concretos:

- Principio de la dependencia de la estructura; principio de predicación...
- Parámetro del sujeto nulo (o *pro drop*); parámetro de adyacencia; parámetro de núcleo; parámetro del clítico...

En el siguiente apartado (3.3) damos paso a la explicación de la repercusión que estas teorías han tenido en la adquisición de lenguas no nativas. Primero nos centramos en los estudios en ASL, y presentamos las tres principales teorías sobre el acceso a la GU al aprender una L2:

- acceso directo, acceso indirecto, ausencia de acceso

Seguidamente explicamos las teorías de la GU aplicadas a la adquisición de terceras lenguas y lenguas adicionales (3.4). En esta tesis adoptamos la idea, ampliamente defendida en estudios previos, del acceso indirecto a la GU en la

adquisición de una L2, L3 y posterior, que estaría condicionado por los parámetros ya fijados en la L1, de modo que esto puede obstaculizar, o beneficiar, según el caso, el aprendizaje de los parámetros de la nueva LO.

Aportamos, al final, un resumen (3.4).

En el **capítulo 4** nos ocupamos de los estudios en adquisición de segundas lenguas, centrándonos en el papel que ejerce la L1 en la L2. Creemos conveniente ofrecer un panorama general de los resultados más destacados en este ámbito para poder contrastarlos en el siguiente capítulo con los resultados de los estudios en adquisición de L3.

Empezamos ofreciendo una explicación de los varios tipos de influencia interlingüística (4.2), precisando las diferencias entre:

- influencia positiva y negativa;
- influencia en la comprensión y en la producción.

Seguidamente (4.3) damos paso a una recopilación y comentario de los principales estudios en ASL, centrando nuestro foco de atención en la impronta de la L1 en la adquisición de la L2. Clasificaremos estos estudios según el nivel de lengua:

- fonético y fonológico, léxico, sintáctico, discursivo

Explicaremos, además, otros factores que pueden intervenir en el proceso adquisitivo, y en algunos casos acentuar la influencia interlingüística:

- tipología lingüística, psicotipología, competencia en las lenguas previas, competencia en la LO, orden de adquisición de las lenguas, exposición a las lenguas, contexto, efecto de lengua extranjera, efecto de la última lengua, uso reciente, edad, nivel de educación.

El punto básico que conviene tener presente tras la lectura y explicación de estas investigaciones es que la L1 ejerce un papel considerable en la L2, pero no es el único factor a tener en cuenta, sino que muchas otras variables lingüísticas y extralingüísticas intervienen en ese proceso.

A modo de cierre, compilamos los datos esenciales en un resumen (4.4).

En el **capítulo 5** dirigimos nuestro foco de interés a los trabajos en adquisición de terceras lenguas y de lenguas adicionales. Para empezar, justificamos la necesidad de profundizar en este campo de estudio en la actualidad, y explicamos por qué no debería subsumirse en la ASL. Seguidamente, destacamos la escasez de investigaciones en este ámbito, y apuntamos las posibles causas, que tienen que ver con las dificultades metodológicas pero también con el hecho de que esta disciplina no esté aún del todo extendida (5.2).

Una vez hemos dejado este punto claro, en el siguiente apartado (5.3) nos centramos específicamente en un ámbito concreto de estudio en adquisición de terceras lenguas y de lenguas adicionales: la impronta de la L1 y L2 en la L3, y los factores que inciden en la activación de cada Lx. Describiremos y comentaremos los trabajos más destacados en esta área. Esta parte del capítulo es particularmente importante, en tanto en cuanto recoge una de las ideas pilares de nuestra tesis, que aún no está suficientemente analizada, ni tampoco implementada en la didáctica: todo el bagaje lingüístico previo puede intervenir en cada nuevo proceso adquisitivo.

Después de ello, damos paso a una breve caracterización del aprendiz plurilingüe (5.4), que no sólo tiene conocimientos en varias lenguas, sino que posee ciertas habilidades y destrezas que lo convierten en un estudiante destacado. Estas destrezas tienen que ver con su actitud frente a ciertas situaciones de aprendizaje:

- actitud en la dinámica del grupo; uso de la LO; técnicas de estudio; capacidad de análisis; monitoreo de errores propios; motivación; asunción de riesgos; adaptación a distintas condiciones de aprendizaje.

Para acabar, ofrecemos un resumen de los puntos más destacados (5.5).

En el **capítulo 6**, de contenido principalmente didáctico, empezamos ofreciendo una sucinta explicación de las características del enfoque plurilingüe, así como del incipiente interés que está suscitando en la glotodidáctica en los últimos años (6.2).

En el siguiente apartado (6.3.) se recogerán algunos de los trabajos más relevantes sobre la diversidad lingüística y cultural en las aulas, y se comentará cómo

el enfoque plurilingüe puede adecuarse a esta nueva realidad. Expondremos las características de un nuevo modelo de aprendizaje basado en la intercomprensión que aboga por el uso de la propia L1 en la comunicación con hablantes de otras L1s emparentadas, favoreciendo con ello el mantenimiento de la propia lengua y la comprensión entre hablantes de distintas lenguas y culturas.

Asimismo, se hablará de ciertos proyectos didácticos relevantes en el marco de la intercomprensión lingüística (6.4). De este capítulo se subraya, como idea principal, la necesidad actual de pasar de un enfoque monolingüe a un enfoque plurilingüe en las aulas. Se cerrará con un resumen (6.5).

La segunda parte de esta tesis recoge el estudio empírico realizado en el Departamento de Lenguas y Culturas de las Naciones Unidas: análisis de la comprensión de un texto en catalán, por parte de un grupo de alumnos multilingües que estudian español, L3, en las Naciones Unidas. Esta parte está integrada por cuatro capítulos, cuya distribución y contenido resumimos a continuación:

El **capítulo 7** presenta las preguntas de investigación, la hipótesis y la metodología de trabajo de la segunda parte de la tesis. Las preguntas de investigación giran en torno a la habilidad de decodificación de una lengua desconocida y a la influencia interlingüística. Seguidamente se expone la hipótesis de este trabajo, que defiende la activación de las varias lenguas que conoce el lector, nativas y no nativas, en el proceso de decodificación de una nueva, y la importancia del procesamiento sintáctico. Se defenderá que la intercomprensión es posible también entre hablantes de lenguas no emparentadas. (7.2).

Después se detallan las pautas metodológicas seguidas en el estudio empírico: se explica cómo se ha planteado la investigación; qué objetivos se persiguen y cómo se desea alcanzarlos; en qué contexto académico particular tiene lugar y sus características: el programa de lenguas de la ONU, sus contenidos y duración, el tipo de materiales empleados y el perfil de los informantes del estudio (7.3).

Seguidamente daremos paso a la caracterización del corpus de datos: la presentación y tipología de los dos textos en catalán que los informantes deben traducir (T1. “La llengua catalana” y T2. “El Carnaval”), su análisis lingüístico y el contenido de las entrevistas (7.4.).

Continuamos con la explicación del procedimiento para el análisis y comentarios de la producción de los informantes (7.5): a qué criterios nos atenemos para la seleccionar los datos del corpus objeto de estudio, y cómo los agrupamos.

El resumen de todo ello cierra esta sección (7.6).

En el **capítulo 8**, ofrecemos el análisis y comentario de los resultados de la investigación. Se divide en dos secciones: en la primera (8.2), analizamos la influencia interlingüística en la comprensión de los dos textos objeto de estudio, T1 y T2. Para acotar nuestro campo de trabajo nos ceñimos al análisis del influjo en la identificación de los cognados, puesto que está demostrado que es más fácil detectar la incidencia operatoria de las lenguas previas en la identificación de los cognados. Clasificaremos los datos según el idioma fuente:

- influencia de la L1, de la L2 o de la L3

En la siguiente sección (8.3) damos paso al estudio de la comprensión global de los dos textos, cuyos datos dividimos en tres secciones:

- morfológico, sintáctico, discursivo.

Primero evaluamos la impronta de la L1 y las ILs del aprendiz en los procesos de inferencia, y posteriormente llevamos a cabo un análisis de la comprensión textual, atendiendo por separado a cada uno de esos tres niveles de la lengua (8.3).

Terminamos el análisis, que constituye el pilar central de esa segunda parte de la tesis, con resumen de los datos más destacados (8.4).

Con el **capítulo 9** finalizamos esta investigación, aportando una serie de conclusiones sobre el proceso de comprensión de una lengua desconocida y los factores lingüísticos que han intervenido en él (9.1).

Seguidamente respondemos a las preguntas de investigación y a la hipótesis formulada en el primer capítulo de esta segunda parte (9.2).

En el tercer apartado (9.3) se presentan las aportaciones de esta investigación a la lingüística aplicada, en concreto al campo de adquisición de L3, de la intercomprensión y de la glotodidáctica.

Seguidamente, se presentan las implicaciones de los resultados de nuestra tesis para los estudios en ese campo (9.4).

Cerramos este capítulo proponiendo algunas futuras líneas de investigación tanto para estudios de adquisición de terceras lenguas y de intercomprensión como para el diseño de materiales didácticos (9.5).

Al final de esta tesis se recoge la **bibliografía y webgrafía** empleadas para su elaboración. Por último, se compilan los **anexos**, que se clasifican en tres: los dos textos por traducir (anexo a); las traducciones de los estudiantes (anexo b); y la transcripción de varias preguntas y respuestas concretas durante las entrevistas a los informantes (anexo c).

PARTE I. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Capítulo 1. Conceptos generales

1.1 Introducción

La presente tesis se enmarca en una serie de postulados de carácter interdisciplinar sobre la adquisición de lenguas, que provienen de los estudios en lingüística teórica y aplicada, teoría lingüística, teoría del aprendizaje, pedagogía y didáctica de lenguas.

Consideramos oportuno iniciar este estudio abordando ciertas cuestiones conceptuales sobre los términos generales de estos temas que manejaremos a lo largo de nuestra investigación. Esta decisión se basa en dos cuestiones: la primera de ellas es que algunos conceptos e ideas que entran en juego en nuestro trabajo han sido denominados de formas muy distintas, debido a la amplia variedad de estudios en los que se aplican, por lo cual creemos conveniente concretar por qué término optamos en cada caso y qué razones nos han movido a esa elección; la segunda cuestión es que ciertos términos han recibido un tratamiento distinto en diversos estudios según el criterio de cada investigador y las teorías o postulados en que se basa, y por ello nos parece relevante fijar en estas páginas iniciales el significado con el que nosotros los emplearemos en el marco de esta investigación.

1.2. Conceptos de lengua materna, extranjera y adquisición de lenguas

1.2.1. Lengua materna, lengua extranjera

a. Lengua materna (L1). Se trata de la primera lengua que el hablante ha adquirido, y en la cual se considera que posee una competencia más alta, en general. Se aprende de manera natural a través de la interacción con los demás hablantes del entorno, sin necesidad de instrucción formal. Algunos autores le dan el nombre de “lengua primera”, “principal”, “nativa”, “de pertenencia”, “de origen” o “vernácula”. En este trabajo emplearemos las expresiones “lengua materna” y “lengua primera”, y las siglas L1, que

nos permitirán a su vez distinguir claramente entre la L1 y las lenguas posteriores que se adquirieran (L2, L3...). No usaremos las siglas LM, para evitar errores de interpretación entre lengua materna y lengua meta.

b. Lengua extranjera (LE). Es la que se aprende después de al menos una L1, bien sea en un contexto natural o de enseñanza guiada. A menudo se emplea la denominación “segunda lengua” cuando se aprende en el mismo país donde se habla, y “lengua extranjera” cuando se aprende en otro país. Sin embargo, en numerosos trabajos sobre didáctica el término más generalizado es el segundo (precedido del idioma objeto de estudio, como “español como lengua extranjera”, ELE, “catalán como lengua extranjera”, CLE, etc.).

No obstante, el término “extranjero” no es siempre el más apropiado, por varias razones. Como señala Hammerly (1994, citado en Martín, 1996: 70), puede tener connotaciones de carácter político. Propone, en su lugar, “lenguas en contexto lejano”. Además, una lengua, en esencia, nunca es foránea. Y la denominación “extranjera” puede ser inapropiada si es asignada a una lengua que el hablante ya no siente que es ajena, porque ha adquirido una competencia alta en ella, o porque es su idioma vehicular. Por todo ello, en este trabajo optamos por los nombres “lengua segunda” (LS, L2), “lengua objeto” (LO) y “lengua meta” para referirnos al aprendizaje de un idioma que no es el materno. Para lengua meta no usaremos las siglas LM, por la misma razón apuntada en el apartado a). No obstante, sí recurriremos a la forma léxica completa, puesto que es uno de los términos más empleados en la literatura sobre el tema.

c. Lengua segunda. Segunda lengua (L2). Conviene distinguir entre estos dos términos, que a menudo han sido usados indistintamente. El primero se usa para denominar de manera genérica cualquier idioma que el sujeto ha aprendido después de su L1 (sea L2, L3...). El segundo implica que el hablante no posee conocimientos en una L3, y también suele emplearse para indicar que se trata de la primera L2 en la cual el sujeto tiene una alta competencia y que usa como instrumento de comunicación cotidiano en el medio social en el que se desenvuelve. Por ejemplo, puede ser el caso de un español, residente en España, que trabaja en una empresa francesa en la cual emplea el

francés de manera natural y frecuente como vehículo de comunicación. En un caso y otro también se puede usar la expresión general de lenguas no nativas (*nonprimary languages, non-native languages*), y las siglas Ln, Lx.

d. Tercera lengua. Lengua tercera (L3). La distinción entre ambos términos es similar a la que se establece en el apartado c) para la L2. En cuanto al significado de L3. Algunos autores (como Hufeisen, 1998) la definen como aquella que se aprende en tercer lugar. En cambio, otros estudiosos (por ejemplo, Groseva, 1998) consideran que el orden de los idiomas debe corresponder al nivel de competencia del sujeto en cada uno. No obstante, teniendo en cuenta que la competencia comunicativa del sujeto en un idioma dado puede y suele fluctuar con el paso del tiempo, en función de una multiplicidad de circunstancias (frecuencia de uso, exposición al idioma, tiempo dedicado a su aprendizaje, etc.), resulta poco operativo calificar los idiomas que sabe el hablante bajo este criterio. Por consiguiente, en el presente trabajo denominaremos L3 a la lengua que el sujeto ha asimilado tras la L1 y una L2, independientemente de su nivel de competencia.

Cuando nos refiramos en general al aprendizaje de una lengua que no es la materna recurriremos el término “lengua segunda” (L2), nueva o adicional. Cuando hablemos, en general, de cualquier lengua posterior a la segunda emplearemos el término “lengua tercera” (L3). Cuando queramos distinguir específicamente entre lenguas posteriores a la L1, hablaremos de L2, L3, L4, etc. Usaremos la sigla Lx para referirnos de manera genérica a cualquier número de idiomas.

Recurriremos también a la palabra “**interlengua**” (**IL**) para referirnos a las lenguas aprendidas con posterioridad a la L1 y en las cuales el hablante no posee una competencia como la de un nativo. Posteriormente en este trabajo explicaremos con más detalle este concepto (§2.2.3).

e. Lengua vehicular. También llamada lengua franca, según el contexto en que se emplee, es aquella a la que recurren los hablantes para comunicarse cuando no comparten la misma L1. Así ocurre en la institución en la que trabajamos, y donde se llevará a cabo el estudio empírico de esta tesis: en el Departamento de Lenguas de las

Naciones Unidas, Nueva York, la lengua vehicular de los estudiantes es el inglés, pero no es la L1 de la mayoría de ellos, y tampoco es la LO en los cursos de español. Dentro del aula se emplea el inglés como lengua instrumental cuando existen dificultades de expresión y/ o comprensión en español.

f. Lengua fuente u origen (*source language*), lengua meta. Estos términos resultan de gran utilidad en el marco de una investigación sobre multilingüismo: pasamos de emplear L1 y L2 a otros más genéricos. Con “lengua fuente” se hace referencia a cualquiera (no sólo la L1) que haya podido influir en la LO. Con “lengua meta” nos referimos a cualquiera (no necesariamente la segunda) que sea objeto de estudio.

1.2.2. Adquisición de lenguas

Con frecuencia la expresión “adquisición de segundas lenguas” (ASL) se ha empleado para denominar la apropiación de la L2. Pero también de forma general para referirse a cualquier lengua posterior a la L1.

En cuanto a la forma específica para mencionar la asimilación de una lengua posterior a la L1 y L2, existen diversas denominaciones: “adquisición lingüística múltiple”, “adquisición multilingüe”, “adquisición de terceras lenguas” y “adquisición de terceras lenguas y de lenguas adicionales”. Sin embargo, cada una de ellas puede resultar un tanto inapropiada, por distintas razones, como explica De Angelis (2007: 10-11):

- **Adquisición lingüística múltiple** (*Multiple language acquisition*). La palabra “múltiple” alude a varias cosas “al mismo tiempo”, con lo cual esta denominación parece más adecuada para la asimilación simultánea (como puede ocurrir cuando el niño aprende dos idiomas distintos, del padre y de la madre respectivamente, desde pequeño). En cambio, no es apropiada para hablar de adquisición secuencial.

- **Adquisición multilingüe** (*Multilingual acquisition*). También esta expresión es inadecuada, dado que el calificativo “multilingüe” debería aplicarse al hablante, y no al proceso.
- **Adquisición de terceras lenguas** (*Third language acquisition*). En numerosas investigaciones esta expresión representa el concepto prototípico de aprendizaje de cualquier otra lengua después de la L2: una tercera, cuarta, etc. Pero pone énfasis en la L3, y ello puede entenderse como una exclusión de las lenguas posteriores a ésta.
- **Adquisición de terceras lenguas o de lenguas adicionales** (*Third or additional language acquisition*). A pesar de que ésta es una expresión larga y por ello poco práctica, estamos de acuerdo con De Angelis en que es la más adecuada puesto que se refiere al aprendizaje de cualquier lengua después de una L2, sin indicar ninguna preferencia por ninguna lengua particular. El nexo disyuntivo en esta expresión no introduce una forma alternativa de denominar la adquisición de terceras lenguas sino que se refiere a las lenguas subsiguientes a la L3.

Nosotros usaremos las siglas ASL para la adquisición de una L2. Usaremos “adquisición de terceras lenguas o de lenguas adicionales” para referirnos a la apropiación de cualquier Lx después de la L2, siguiendo la postura de De Angelis (2007).

También cabe diferenciar entre **adquisición de terceras lenguas** y **educación trilingüe**: el primero hace referencia al aprendizaje de una L3 o posterior y el segundo puede indicar el empleo de tres lenguas de instrucción. Sin embargo, las fronteras entre ambos conceptos son un tanto difusas, y la instrucción multilingüe puede tomar diferentes formas y características según el caso (Cenoz *et al.*, 2001a). En general, en cada estudio se emplea un término u otro según si se hace más hincapié en la apropiación de la L3 o bien en la integración de las tres lenguas.

1.3. Conocimiento multilingüe

1.3.1. Monolingüismo, bilingüismo, trilingüismo

a. Monolingüismo. Como ya se sabe, se entiende por monolingüismo el conocimiento del individuo de una sola lengua. También se conoce como “unilingüismo”.

b. Bilingüismo. Existen muchas definiciones distintas de este concepto⁶. En términos generales, el bilingüismo consiste en la habilidad del sujeto para poder comunicarse en la L1 y la L2. El bilingüismo ha sido propiciado por factores relacionados con el colonialismo, las migraciones, la unificación de territorios, los negocios, etc.⁷. Conviene distinguir entre **bilingüismo individual** (cuando se refiere a una sola persona) y **social** (referido a un colectivo). En el segundo caso, al menos algunas de las personas de ese colectivo hablan dos idiomas, en general según la circunstancia y la situación comunicativa. Contamos también con términos particulares para denominar el conocimiento de un número específico de idiomas, como “trilingüismo” y “tetralingüismo”. Pero frecuentemente se ha empleado el término “bilingüismo” como vocablo genérico para denominar el conocimiento de dos o más lenguas. Por ejemplo, Oksaar, 1983:

...the ability of a person to use here and now **two or more languages** as a means of communication in most situations and to switch from one language to the other if necessary. (Oksaar 1983:19)⁸

⁶ De hecho, y como señala Hoffmann (2001: 13), si se comparan las definiciones que se han dado a lo largo de la historia, es obvio que éstas son cada vez más extensas, pues tratan de incorporar más criterios para describir este fenómeno. Por ejemplo, por poner dos extremos, Weinreich (1968) empleó 16 palabras para definir ese concepto, mientras que Skutnabb-Kangas (1984) usó 69 (en Hoffmann, 2001: 13).

⁷ Aproximadamente la mitad de la población mundial es bilingüe funcional (escoge entre dos lenguas según la situación comunicativa) (Martín *et al.* 2003).

⁸ El realce tipográfico es nuestro.

También Grosjean (1992) sugiere que dos o más idiomas pueden subsumirse bajo el concepto de bilingüismo cuando afirma que:

...bilingualism is the regular use of two (or more) languages, and bilinguals are those people who need and use two (ore more) languages in their everyday lifes (Grosjean, 1992: 51).

Una postura similar adopta el Consejo de Europa (1997), que mediante ese término define el conocimiento de al menos la L1 y la L2:

Encore une fois, ce que l'on désigne habituellement sous le terme de parler bilingüe n'implique pas nécessairement le recours alterné à deus langues seulement, mais à deux langues *au moins*. (Consejo de Europa, 1997:25).

Sin embargo, como bien apunta De Angelis, el prefijo *bi-* significa dos, por lo cual resulta inapropiado que se emplee para el conocimiento de más de dos lenguas:

In reading these definitions- and many more of this kind are available in the literature- we are under the impression that the word bilingual can refer to anything beyond the L1, when in actual fact the prefix 'bi-' means 'two' hence a bilingual can only be a speaker of two languages and not a speaker of more than two languages by definition... (De Angelis, 2007: 9).

En nuestro trabajo el término "bilingüismo" hará referencia exclusivamente al conocimiento de dos lenguas.

A continuación expondremos las diversas formas de bilingüismo que pueden darse. La clasificación y caracterización que presentaremos se puede aplicar también,

obviamente, al trilingüismo, tetralingüismo, etc. con la única diferencia del número de lenguas implicadas⁹.

En este estudio centraremos nuestra atención principalmente en el bilingüismo individual. Para definirlo, podemos adoptar dos posturas:

1. Definiciones maximalistas: según las cuales un individuo es bilingüe cuando su nivel de competencia en L1 y L2 es similar (Bloomfield, 1933).

2. Definiciones minimalistas: sostienen que si el hablante posee algún conocimiento en una L2 ya no es monolingüe y, por consiguiente, ya debe hablarse de bilingüismo (McNamara, 1967).

La postura maximalista ha sido la más extendida hasta hace poco, pero lo cierto es que es probable que en general los hablantes no posean una competencia idéntica en la L1 y la L2, puesto que pueden haber tenido una mayor exposición y oportunidades de uso comunicativo en una de las dos. Desde un punto de vista maximalista, resulta difícil hallar hablantes que puedan considerarse bilingües, por lo cual una clasificación de este tipo resultaría poco operativa. La postura minimalista, por su parte, tiende a considerar el bilingüismo como un continuo entre dos extremos: el monolingüismo y el ambilingüismo (competencia similar en dos lenguas). Entre ambos habría una variedad de posibles situaciones, según si el hablante presenta un nivel más o menos alto. Si está iniciando el proceso de apropiación de una L2 sería considerado bilingüe incipiente. Entonces, una de las dos lenguas está menos desarrollada que la otra, de modo que se trata de un **bilingüismo poco fluido**. En cambio, el **bilingüismo equilibrado** se refiere a una competencia alta y similar en la L1 y la L2, aunque en la L2 presente ciertos rasgos que no sean como los de un nativo.

Si el individuo adquiere cada idioma de manera sucesiva, uno tras otro, hablamos de **bilingüismo secuencial**. Si, en cambio, los adquiere al mismo tiempo, se trata de bilingüismo **simultáneo**. Esto puede ocurrir, por ejemplo, cuando el niño es expuesto a

⁹ Posteriormente en esta investigación (§4 y §5) presentaremos los estudios llevados a cabo sobre las diferencias entre el bilingüismo y el trilingüismo, y justificaremos por qué es necesario marcar claramente una distinción entre ambos términos, así como entre los procesos de ASL y ATL.

dos lenguas, del padre y de la madre, respectivamente, desde su nacimiento, en cuyo caso se trataría específicamente de bilingüismo infantil simultáneo. En estos casos las dos lenguas en cuestión se denominan, obviamente, “primeras lenguas”. También puede usarse la expresión “bilingüismo (trilingüismo, tetralingüismo...) como primera lengua” aunque puede resultar confusa, debido a que no se trata de una sola lengua.

Puede ocurrir también que un individuo haya desarrollado ciertas habilidades de comprensión oral y/o escrita, pero no de producción, en cuyo caso se trata de un **bilingüe receptivo**. Por ejemplo, es el caso de los hispanófonos que son capaces de interpretar textos en italiano o en portugués, sin haberlos aprendido, debido, entre otras causas, a sus afinidades lingüísticas con el español. Por otra parte, conviene distinguir entre **bilingüismo ascendente**, cuando la competencia en la L2 se va incrementando progresivamente, y **descendente**, si ocurre lo contrario. Si el sujeto conoce dos idiomas pero ha pasado una larga temporada sin poner en práctica uno de ellos, hablamos de **bilingüismo latente** o durmiente (*dormant bilingualism*).

Si, al adquirir una L2, se mantiene el dominio de la primera, el individuo desarrollará un **bilingüismo aditivo**. Si, por el contrario, el aprendizaje de la L2 va en detrimento de la competencia en la L1, se trata de un **bilingüismo subtractivo**.

Si se ha aprendido la L1 y L2 en el seno de la familia, se habla de **bilingüismo familiar**. Y si aprende una L2 desde la infancia, se trata de un **bilingüismo precoz** (ambos fenómenos han sido objeto de numerosas investigaciones, y con frecuencia los estudiosos eran los propios padres de los sujetos analizados). Éste es el caso de algunos hijos de inmigrantes españoles que crecen en Cataluña y adquieren el catalán gracias a la escolarización bilingüe y al contacto con otros compañeros que lo hablan. La competencia en ese idioma puede ser similar a la de su L1. No suele ser así, en cambio, en el caso de los **bilingües tardíos**, que aprenden la L2 después de la pubertad. Incluso si lo hablan con regularidad en el día a día, pueden mostrar la huella de su L1, y en muchos casos siguen sintiéndose menos seguros hablando en la L2 que en la L1.

Como se desprende de estas líneas, existen varios tipos de bilingüismo, que se clasifican según el nivel de competencia del sujeto, el tipo de habilidades (receptivas, productivas) que muestra en la L2, las condiciones en las que lo adquiere y el tipo de

desarrollo. En esta tesis emplearemos “bilingüismo” (y “trilingüismo”) en base a la definición minimalista apuntada anteriormente.

En la actualidad, está generalmente aceptada la idea de que el conocimiento de dos idiomas es beneficioso para el hablante, no sólo porque lo capacita para comunicarse en ambos sino también porque puede despertar en él una mayor conciencia metalingüística. Sin embargo, no siempre se había pensado así. Muchos estudiosos del tema postulaban que el bilingüismo ocasionaba deficiencias y retrasos en el aprendizaje y falta de integración en la sociedad. Posteriormente, ya en la década de los 70 y de los 80, nuevas investigaciones en ASL demostraron que el conocimiento bilingüe potenciaba el desarrollo cognitivo y social del sujeto, y facilitaba el dominio de Lx subsiguientes.

A pesar de que en las primeras investigaciones se describió bilingüismo como un doble monolingüismo, en la actualidad existe un consenso general respecto a la idea de que el conocimiento bilingüe no es simplemente la suma de las nociones en dos lenguas, sino que existen diferencias cualitativas, además de cuantitativas, entre la competencia de un hablante monolingüe y uno bilingüe. Uno de los estudios destacados sobre ese aspecto es el de Grosjean (1985), en el que se explica que el discurso del hablante bilingüe posee ciertas características particulares que no se encuentran en el de un monolingüe. Así, por ejemplo, el bilingüe puede emplear la L1 o la L2 según la situación comunicativa y sus intenciones (para integrar o excluir a algún interlocutor, mostrar su dominio frente a él, etc.), tiene la habilidad de emplearlas de manera simultánea, alternándolas o tomando elementos concretos de una y transfiriéndolos a la otra, puede compararlas, hacer juegos de palabras con ellas, percatarse de ciertos matices semánticos y connotativos en cada una, etc. En definitiva, hay que contemplar el repertorio lingüístico de un bilingüe en su globalidad, y no como la suma de dos lenguas. En palabras de Grosjean, se trata de “*someone with a unique and specific linguistic configuration*” (Grosjean, 1985: 470).

c. Trilingüismo. Como la palabra indica, se trata del conocimiento de tres idiomas. Igual que el bilingüismo, puede verse motivado por una variedad de circunstancias, voluntarias o involuntarias: en la infancia, por ejemplo cuando los niños crecen en un ambiente familiar multilingüe; durante la escolarización, cuando el niño y el

adolescente aprenden las lenguas que se imparten en el centro donde estudian; y en la edad adulta, por viajes, negocios o interés filológico.

También se ha empleado el término “bilingüismo” como concepto genérico para dar nombre al conocimiento de dos o más lenguas, como ya hemos comentado en el apartado anterior. De hecho, y como se explicará con más detalle posteriormente en el presente trabajo, hasta hace muy poco el trilingüismo se había concebido como un subtipo dentro del bilingüismo, y las investigaciones referentes a sujetos que hablaban más de dos lenguas se han llevado a cabo en el marco teórico y metodológico del bilingüismo, tanto en la recogida de datos como en su análisis (Hoffman, 2001: 2). Esta situación está cambiando en los últimos años, como veremos con más detalle en el siguiente capítulo.

La palabra trilingüismo puede también hacer referencia, de manera general, al conocimiento de una L3, L4, Lx.

Es también frecuente el uso del vocablo **multilingüismo**, sin precisar de cuántas lenguas se trata. Este término suele emplearse en investigaciones a un nivel macrolingüístico, para hablar del conocimiento de 1) variedades lingüísticas de un idioma, o bien 2) más de un idioma, o 3) dos idiomas. Por eso “*bilingualism and trilingualism are thus seen as specific subtypes of a superordinate concept of multilingualism*” (Hufeisen y Marx; 2004: 142). Pero nosotros estamos de acuerdo con De Angelis en que el uso de “multilingüismo” y “bilingüismo” como sinónimos produce confusión¹⁰.

...the use of these terms [bilingualism, multilingualism] as synonyms generates confusion in the field and one often needs to look for additional information in the text itself in order to be able to identify whether the author is talking about bilinguals or multilinguals (De Angelis, 2007: 9).

En aras de una mayor precisión expositiva, y para evitar cualquier ambigüedad, nosotros recurriremos a la palabra “bilingüe” para referirnos específicamente al

¹⁰ Para una discusión más amplia sobre el diferente tratamiento de los términos “bilingüismo” y “multilingüismo” en la literatura sobre el tema, véase De Angelis (2007: 8-12).

conocimiento de dos lenguas, y “trilingüe” para el de tres. Emplearemos los términos “multilingüe” y “políglota” para referirnos de manera genérica al conocimiento de dos o más lenguas.

Por último, también se recurre a la palabra **políglota** para referirse de manera general al que habla al menos una L2, sin precisar el número.

La distinción entre hablantes bilingües y trilingües (así como cualquier otra categoría según el número de idiomas que conozcan) resulta relevante, puesto que cada lengua añadida a la competencia del aprendiz aporta diferencias en el proceso adquisitivo. Diversos estudiosos del tema (Hoffmann, 2000: 88; De Angelis y Selinker, 2001: 45, entre otros) sugieren que, así como el hablante bilingüe es alguien con una configuración lingüística específica, también puede afirmarse lo mismo de los hablantes que conocen más de dos lenguas:

A multilingual¹¹ is neither the sum of L3 or more monolinguals, nor a bilingual with an additional language. Rather, in our view a multilingual is a speaker of 3 or more languages with unique linguistic configuration often depending on his individual history, and, as such, the study of third or additional language acquisition cannot be regarded as an extension of second language acquisition or bilingualism. (De Angelis y Selinker, 2001: 45).

¹¹ Los autores emplean el término “multilingüe” con el significado de “competente en al menos tres lenguas”.

1.3.2. Multilingüismo y plurilingüismo

El multilingüismo y el desarrollo e implementación de programas de educación multilingüe se están expandiendo considerablemente, debido a factores históricos, políticos y económicos (Bernaus *et al*, 2004: 87). Éste puede ser natural o resultado de una transición (Ohlstain y Nissim-Amitai, 2004). El primero consiste en una competencia multilingüe más estable, a lo largo de las generaciones, mientras que el segundo es el resultado de la integración del sujeto en una nueva sociedad y la consiguiente asimilación de ese nuevo idioma.

Es fundamental distinguir **multilingüismo** de **plurilingüismo**. Éste último es un término probablemente más extendido en el ámbito de la glotodidáctica. Para definir cada uno de ellos, nos basaremos en lo que indica al respecto el *Marco común europeo de referencia (MCER o Marco)*¹² (2003: §1.3.):

- **Multilingüismo.** Es el conocimiento que el hablante posee de diversas lenguas o su coexistencia en una sociedad. Ello puede alcanzarse ofreciendo un más amplio abanico de enseñanza de L2 en el ámbito institucional y evitando priorizar una L2 determinada respecto a otras.
- **Plurilingüismo.** Este término ha adquirido una especial relevancia en los últimos años, en el Consejo de Europa y en relación con el ámbito de la glotodidáctica. Se refiere al conocimiento de dos o más lenguas por parte del individuo y la **relación entre ellas**, lo cual incrementa el desarrollo de su competencia comunicativa¹³.

El hablante plurilingüe dispone de un amplio abanico de competencias que le permiten comunicarse con su interlocutor y negociar la forma y sentido de sus

¹² El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* es el resultado de una extensa investigación en lingüística aplicada y en pedagogía, llevada a cabo por especialistas de los estados miembros del Consejo de Europa. Gracias a este documento, docentes y diseñadores de materiales didácticos disponen de una base común para elaborar programas, cursos y materiales destinados al ámbito glotodáctico en Europa. Asimismo, el *Marco* promueve una reflexión sobre los objetivos y la metodología de trabajo en ese campo.

¹³ Para una breve ejemplificación de las posibles aplicaciones didácticas del enfoque plurilingüe en el aula de lenguas, véase Lozano, L. (2007b) “Comparar lenguas” y Lozano, L. (2007d) “El enfoque plurilingüe”.

intercambios comunicativos. Posee una capacidad intuitiva más afinada, que le permite comprender a su interlocutor cuando los demás no pueden hacerlo. Puede relacionar y comparar dos o más lenguas para extraer conclusiones sobre el funcionamiento de cada una y para acelerar su propio aprendizaje. Puede pasar de una lengua a otra con facilidad, hacer juegos de palabras, captar matices en una lengua nueva gracias a su conocimiento en otras previas, etc.

En esta tesis se usarán ambos conceptos, multilingüe y plurilingüe, según el tema específico del que se hable, y remitiéndonos a las definiciones del *Marco*.

1.3.3. Competencia plurilingüe y competencia pluricultural

Los objetivos de aprendizaje deben basarse en las necesidades de formación de los alumnos, así como en las actividades y procesos lingüísticos necesarios para satisfacer esas necesidades y en las estrategias y competencias que deberán desarrollar para alcanzar sus propósitos formativos (*MCER*, 2003: §6.1.1). Esos objetivos de aprendizaje deben tener en cuenta las características de la sociedad en la que vivimos, plurilingüe y pluricultural. Las instituciones educativas pueden fomentar el desarrollo de una competencia plurilingüe y pluricultural del educando, que le permita tomar conciencia de su conocimiento global en varios idiomas y usarlo en la comunicación.

En palabras del Consejo de Europa (1997):

La construction d'une compétence plurilingüe et pluriculturelle favorise l'émergence **d'une conscience linguistique, d'une forme d'awareness¹⁴**, voire de stratégies métacognitives qui permettent à l'acteur social de prendre connaissance et de garder contrôle de ses modes "spontanés" de gestion des tâches et notamment de leur dimension langagière. (Consejo de Europa, 1997:13).

El hablante aprovecha los conocimientos lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos que posee, y a ellos incorpora los del siguiente idioma, creando una habilidad comunicativa más compleja, gracias a la cual tiene una mejor percepción de

¹⁴ El realce tipográfico es nuestro.

lo que es general y particular en el sistema de las lenguas. Ello puede acelerar el aprendizaje en el ámbito lingüístico y cultural (*op. cit.*, 14).

La competencia plurilingüe y la competencia pluricultural del estudiante no necesariamente se presentan de manera uniforme. Como sabemos, con frecuencia poseemos un dominio más alto en una lengua que en otras (por cuestiones de afinidades lingüísticas, por diferencias de exposición a cada una de ellas, etc.). Además, las competencias desarrolladas en una lengua pueden ser distintas de las de otra, de modo que puede darse el caso de que un estudiante presente un alto nivel de competencia oral en un idioma y un alto nivel de competencia escrita en otro¹⁵. Por último, cabe también señalar que el perfil pluricultural del hablante puede diferir de su perfil plurilingüe, cuando, por ejemplo, el conocimiento de la cultura de una comunidad es muy extenso, pero no así el del habla de esa comunidad, y viceversa. Estos desequilibrios son perfectamente normales. Además, los conocimientos plurilingües y pluriculturales presentan un carácter variable: van modificándose a medida que avanza el aprendizaje. La biografía lingüística y cultural del individuo se enriquece progresivamente con las nuevas experiencias –viajes, clases, lecturas...- a lo largo de su formación, y se va configurando una competencia más compleja en esos dos ámbitos. El resultado final no es, como pudiera parecer, una inestabilidad o desequilibrio, sino que suele ser una mejora de la conciencia de identidad del individuo (*MCER*, 2003: §6.1.3).

A causa de estos desequilibrios, cuando el individuo aprende una L2 utiliza sus conocimientos generales y lingüísticos de maneras diferentes. Por ejemplo, quien posee nociones limitadas en una L2 puede tender a hacer un uso más frecuente de la **competencia existencial** (sociabilidad e intención de hacerse entender mediante gestos, mímica y proxémica¹⁶) para conseguir comunicarse en una situación concreta.

¹⁵ De hecho, no es inusual que en los cursos de idiomas algunos estudiantes alcancen una gran habilidad de expresión auditiva pero una muy limitada capacidad de comprensión auditiva. Hemos observado que esto a menudo resulta frustrante para el aprendiz en los niveles más elevados, en los que él esperaría que su competencia en todas las destrezas estuviera más o menos equiparada. Bajo nuestro punto de vista, algunas de las causas de este déficit en los niveles de comprensión auditiva radican en una instrucción basada primordialmente en el soporte escrito y en una insuficiente exposición a un aucto oral variado durante el aprendizaje en un contexto institucional.

¹⁶ El término “proxémica” se refiere a la distancia física entre las personas, cuando interactúan. La proxemia es el uso que el individuo hace de su espacio físico.

Conviene tener presente, además, que la competencia plurilingüe y pluricultural consiste en la combinación (no suma) de habilidades en distintas Lx. El conocimiento conjunto de varias lenguas puede permitir cambiar de código durante el mensaje, por ejemplo, o aclarar o resolver las dudas sobre alguna de ellas (*op. cit.*: §6.1.3).

Como señala el *Marco*, la competencia plurilingüe y pluricultural permite al hablante concienciarse del sistema lingüístico y de los procesos de comunicación, así como desarrollar estrategias metacognitivas que lo hacen más consciente de su actuación en la realización de las tareas y del contenido y propósitos comunicativos de éstas. Además, el aprendiz hace uso, y a su vez desarrolla, competencias sociolingüísticas y pragmáticas pertenecientes a su competencia plurilingüe y pluricultural. La competencia plurilingüe le permite alcanzar una **conciencia “hiperlingüística”**, que le ayuda a llevar a cabo **procesos de abstracción y generalización**, así como a conocer y comprender sus propios procesos de aprendizaje. Es sumamente interesante, además, la reflexión del *Marco* sobre el potencial del conocimiento plurilingüe y pluricultural para reducir las ideas preconcebidas y estereotipadas sobre otra cultura distinta a la nativa, que podrían verse reforzadas si sólo se aprende esa lengua y cultura extranjeras. En otras palabras, cuanto mayor es la consciencia de la multiplicidad de lenguas y culturas menor es el riesgo de caer en ideas estereotipadas.

Por todas estas razones, y siguiendo al *Marco*, conviene fomentar dentro y fuera del aula de L2 el respeto por la diversidad lingüística y cultural, para ayudar a los estudiantes a construir su identidad personal basándose en una experiencia cultural plural.

La **pluriculturalidad** se refiere a la presencia e interrelación de dos o más culturas en la competencia comunicativa del hablante (Martín, 2003).

Conviene distinguir entre **pluriculturalidad** y **multiculturalidad**: éste segundo fenómeno se refiere a la coexistencia de diversas culturas en una sociedad (Martín 2003). Piénsese, por ejemplo, en la ciudad de Nueva York, uno de los casos más emblemáticos de convivencia de una gran variedad de culturas. Además, también puede distinguirse entre multiculturalidad y multiculturalismo. Aunque no existe un consenso definitivo sobre la definición de estos conceptos, en general se considera que el multiculturalismo tiene que ver con la propuesta de gestión de la coexistencia de culturas (Martín, 2003).

El *MCER* destaca la necesidad de tener en cuenta y no olvidar la multiplicidad cultural del individuo y de la comunidad.

Para el desarrollo de la competencia comunicativa, plurilingüe y pluricultural resulta de especial relevancia el aprendizaje de estrategias interculturales, que permitan al sujeto comprender la cultura del país de destino, relacionándola con la suya propia, sin caer por ello en estereotipos, generalizaciones y valoraciones subjetivas.

A continuación llevaremos a cabo las precisiones terminológicas necesarias de los conceptos de interculturalidad y competencia intercultural. Posteriormente en este estudio (§ 4) entraremos con más detalle en estos temas, y los pondremos en relación con la práctica didáctico-discente en el aula de lenguas.

La **interculturalidad** consiste en la relación entre dos o más culturas, que se respetan mutuamente. La diferencia entre este concepto y el de multiculturalidad consiste en que el primero, como el propio prefijo *inter-* indica, caracteriza una situación en la que los individuos ejercen un papel activo y solidario para el desarrollo de la convivencia, en armonía e igualdad (Tuts, 2007: 46). En el aula, se puede favorecer la interculturalidad a través de un aprendizaje cooperativo, en el que se tienen en cuenta todas las culturas presentes.

La **conciencia intercultural** es “la capacidad de que una persona se ponga en el lugar de otra (...) la necesidad de que una persona sea capaz de cambiar de punto de vista, de ponerse en la piel del otro” (van Hooft *et al.*). Esta habilidad para entender la otredad constituye el paso previo, el umbral hacia el desarrollo de la **competencia comunicativa intercultural**¹⁷, que se refiere a la capacidad para comunicarse con éxito con personas de otro origen y costumbres¹⁸.

¹⁷ El lector interesado en este tema hallará en las actas del XIII Congreso de ASELE: “El español: lengua del mestizaje y la interculturalidad” (Universidad de Murcia, 2-5 de octubre de 2002) un gran número de trabajos que tratan sobre la interculturalidad en el contexto de la enseñanza y aprendizaje del español como L2. Destacamos, entre otros, el artículo de Castro, en el que se ofrecen pautas pedagógicas para el desarrollo de la competencia intercultural en grupos de estudiantes multilingües.

¹⁸ Algunos investigadores han establecido una clasificación de distintos niveles dentro de la competencia comunicativa intercultural (entre otros, Bennet, 1986; Singerman, 1996, citados en Van Hooft, 2003: 60). Aunque las escalas de medición de cada autor varían considerablemente, en general subyacen a ellas dos ideas básicas: 1) la conciencia cultural constituye uno de los pasos necesarios para

Los estudios sobre interculturalidad realizados en los últimos treinta años apuestan por la vinculación de lengua y cultura, de modo que en la didáctica de L2 se concede un papel cada vez más relevante al factor cultural e intercultural y se integra en el proceso de apropiación de la LO. Esto conduce a una redefinición del concepto de competencia comunicativa, para dar cabida a la realidad de la coexistencia de lenguas y culturas y a su reflejo en las capacidades comunicativas del estudiante. Hay varios enfoques en glotodidáctica que tienen especialmente en consideración el desarrollo de la competencia intercultural, entre ellos el enfoque de las destrezas sociales (*social skills approach*) y el enfoque holístico (*holistic approach*):

- **Enfoque de las destrezas sociales.** Postula la importancia de las técnicas de asimilación cultural, la comunicación no verbal y el desarrollo de las destrezas sociales en intercambios interculturales de comunicación. De esta manera se conseguirá que el aprendiz adquiera el conocimiento de las convenciones sociales de la comunidad de habla, y pueda emplearlas con éxito en la comunicación y sentirse plenamente integrado.
- **Enfoque holístico.** En el marco de este modelo didáctico, se propone desarrollar en el educando una actitud positiva y una sensibilidad hacia la diversidad cultural. Así se puede superar el etnocentrismo¹⁹, manteniendo al mismo tiempo la propia identidad cultural.

Tanto el enfoque de las destrezas sociales como el holístico conceden a la interculturalidad un papel relevante en la práctica docente y postulan que la competencia intercultural resulta apropiada en la glotodidáctica y que posee una variable afectiva, una variable cognitiva y una dimensión comunicativa. Sin embargo,

el desarrollo de la competencia intercultural; y 2) en cada estadio, el sujeto avanza hacia el reconocimiento de las otras culturas y la relativización de la suya propia.

¹⁹ El etnocentrismo consiste en la tendencia a partir exclusivamente de la propia cultura para interpretar el comportamiento de otras distintas. Aunque esta postura puede ser ciertamente perjudicial, conviene tener en cuenta, como bien señala Rodrigo (2003), que en toda cultura existe cierto etnocentrismo, inevitable, que hay que asumir en su justa medida. A menudo se critica el etnocentrismo, pero hay que tener presente que éste genera una identidad de grupo, que es cohesionadora y que da un sentido a la realidad, a partir de unos referentes. Sin ello el grupo como tal desaparecería. Conviene, pues, fomentar la comprensión y el respeto por los demás, sin renunciar a la propia identidad.

el primero centra su interés en la LO, mientras que el segundo se centra en las lenguas (L1, L2) en contacto (Martín, 2003).

La **comunicación intercultural** consiste en la intercomprensión de hablantes de lenguas y orígenes distintos. Este ámbito de la ASL empezó a desarrollarse en Estados Unidos a mediados del siglo pasado, en el marco de la enseñanza de lengua y antropología a los diplomáticos del país. Para una comunicación intercultural eficaz conviene que confluyan, entre otros, los siguientes factores: motivación y empatía hacia la cultura objeto de estudio, conciencia de la cultura propia, atención a la comunicación no verbal y esfuerzo por comprender el sentido y la intención comunicativa del interlocutor (Rodrigo, 1999). Actualmente, dentro de la comunicación intercultural se distingue entre la **interpersonal** (entre dos personas) y la **mediada** (entre los medios de comunicación y la gente).

Debido al contacto con otra comunidad de costumbres, ideas y tradiciones diferentes, el aprendiz de L2, y cualquier individuo en general, puede experimentar un **choque cultural** (*cultural shock*). Este impacto puede manifestarse en un nivel afectivo, si el individuo siente miedo, ansiedad o desconfianza hacia la nueva cultura, y en un nivel cognitivo, cuando percibe que los valores, las interpretaciones y los marcos de conocimiento²⁰ de ambas culturas difieren entre sí²¹ (Martín *et al.*, 2003). Las dimensiones de un choque de este tipo vienen condicionadas por la distancia entre ambas culturas, aunque la actitud personal de cada individuo, su carácter, su experiencia, sus conocimientos anteriores y sus vivencias pueden contribuir a intensificar o reducir ese choque. Asimismo, la competencia intercultural asimilada en vivencias anteriores puede mitigar los aspectos negativos del impacto.

²⁰ Los marcos de conocimiento son las estructuras cognitivas, configuradas a partir del cúmulo de vivencias del individuo, que permiten procesar y comprender las nuevas informaciones y experiencias. En el caso del contacto intercultural, puede existir un desajuste entre las expectativas del sujeto, resultado de sus marcos de conocimiento, y los comportamientos que percibe. En glotodidáctica, este concepto es relevante para la creación de actividades previas a la comprensión lectora y auditiva, pues ayudan al discente a prepararse para descifrar el contenido del texto al que será expuesto.

²¹ Probablemente somos muchos los profesores que, en alguna ocasión, hemos trabajado con alumnos que se mostraban un tanto extrañados ante la cultura objeto de estudio, e incluso reacios a comprenderla. Esto, en muchos casos, lejos de ser un rechazo intencionado, es sólo miedo o inseguridad ante una nueva experiencia. Saber interpretar adecuadamente estos signos en el estudiante puede ayudar al profesor a hallar un tratamiento pedagógico en el aula.

Otro fenómeno relacionado con la transición cultural, muy común y, sin embargo, no tan estudiado como el anterior, consiste en el **choque cultural de regreso** (*re-entry shock*). Se trata del impacto que experimenta el sujeto al regresar a su país de origen tras haber pasado un tiempo fuera. Se siente desconcertado y poco comprendido. Su forma de ver su propia realidad ha cambiado y le cuesta reubicarse. Y se dan malentendidos. La autora de esta tesis recuerda que, al regresar un tiempo a su país natal después de haber pasado su primer año en Nueva York, estaba esperando en un restaurante a un amigo que llegaba con retraso:

-Amigo: *Perdona, sé que habíamos queddo a las 9 y ya son y cuarto..*

-Lidia: *No te preocupes...*

-Amigo: *¿Cómo estás? ¿Hace mucho que has llegado?*

-Lidia: *Eh... ¿al restaurante o al país?*

El choque cultural de regreso puede, y suele, ser más intenso que el del impacto cultural en un país extranjero, por lo cual debería tenerse en cuenta y tratarse en centros académicos que acogen a estudiantes de otras nacionalidades que están pasando un tiempo en ese país. Algunas universidades que tienen programas de estudios internacionales han empezado a ofrecer clases para educar a sus alumnos en ese aspecto y prepararlos para el posible impacto al regresar a su país de origen.

Desde nuestra experiencia, creemos que ambos tipos de choques (de llegada a un nuevo país o de vuelta al país de origen) ayudan al individuo a relativizar su propia perspectiva etnocéntrica y a configurar su conciencia intercultural.

Antes de cerrar este apartado, quisiéramos destacar que cada vez se está dando más cabida al fenómeno de la interculturalidad en el aula de L2 y se están publicando interesantes trabajos en este ámbito. Así, por ejemplo, el Instituto Cervantes y su página *Didactired* ofrecen una amplia gama de actividades y técnicas docentes sobre destrezas, habilidades y conciencia intercultural. Los temas que tratan giran en torno a aspectos como la importancia de superar estereotipos, la reflexión sobre determinados usos sociales de la lengua, evitar malentendidos y conflictos interculturales, etc. Las revistas de EL2 (*ASELE, RedELE, Cuadernos Cervantes...*) publican con frecuencia trabajos sobre este tema. Los foros virtuales (como el creado en *Formespa*) fomentan el diálogo entre docentes de ELE en varias partes del mundo, lo cual origina

interesantes temas de debate sobre aspectos interculturales, que enriquecen el conocimiento general y respeto de todos los participantes.

Por último, quisiéramos añadir que somos conscientes de que la frontera entre algunos de los términos definidos a lo largo de este capítulo puede resultar un tanto difícil de distinguir en la práctica. Además, en cada investigación el significado específico de esos términos puede variar, aunque sea ligeramente. Por consiguiente, a lo largo de nuestro trabajo remitiremos al lector a la definición específica aquí apuntada cuando sea conveniente, y realizaremos las precisiones terminológicas necesarias al revisar las obras de otros autores. Para la interpretación de las abreviaturas y siglas empleadas para referirnos a esos conceptos a lo largo de nuestro estudio remitimos al lector a la introducción de esta tesis.

1.4. Resumen

A lo largo de este primer capítulo hemos presentado la definición de los términos clave de este estudio, que giran en torno al multilingüismo y adquisición de lenguas. Emplearemos L1 para referirnos a la primera lengua que el hablante ha adquirido; L2, para referirnos a la siguiente o siguientes, en general; y L3, L4, etc. para mencionar de manera específica las siguientes a la L2.

En este trabajo recurriremos al término multilingüismo en el sentido del conocimiento en más de dos lenguas. Para la definición del concepto de bilingüismo (así como trilingüismo, tetralingüismo, etc.) nos remitimos a las teorías minimalistas: consideramos bilingüe al sujeto que tiene un conocimiento, amplio o limitado, de dos lenguas.

Por último, conviene tener siempre presente que en la sociedad actual, multilingüe y multicultural, se considera provechoso poner en funcionamiento el bagaje lingüístico previo del discente en la adquisición de una Lx, desarrollando así una competencia plurilingüe. Además, el desarrollo de esa competencia plurilingüe debería ir paralelo al de la competencia intercultural, que supone el conocimiento, comprensión y respeto de la cultura asociada al país donde se habla cada lengua.

Capítulo 2. Modelos de análisis de la actuación del aprendiz de lenguas

2.1. Introducción

En los últimos años, en el campo de la lingüística se ha despertado un gran interés por descubrir los mecanismos que subyacen a la apropiación de la L2²². ¿Cómo se adquiere? ¿Qué papel desempeñan la lengua o las lenguas que el estudiante ya conoce? ¿Con qué obstáculos tropieza a lo largo de su aprendizaje? ¿A qué se deben los errores que comete?

Precisamente **el error en la actuación** del aprendiz ha sido sometido a análisis en numerosas investigaciones, pues constituye una de las manifestaciones más evidentes de, entre otras cosas, (1) las dificultades que éste halla en su camino hacia el conocimiento y control de la LO, y (2) la influencia de las Lx que ya conoce. El análisis y evaluación del error nos pueden permitir comprender mejor el proceso adquisitivo de la LO.

A continuación nos detendremos en la caracterización de las corrientes lingüísticas de análisis de la actuación de los aprendices y de sus errores, así como de su posible tratamiento pedagógico. Y determinaremos el modelo de análisis en el que nos basaremos en nuestro estudio.

Debemos precisar, sin embargo, que preferimos hablar de “análisis de la actuación” y no “análisis de los errores”: como explicaremos más adelante, los más recientes estudios en adquisición consideran la producción del aprendiz en su totalidad (aciertos y errores), y no conciben los errores como desviaciones de la norma sino como manifestaciones de las reglas idiosincrásicas que el discente va formulando y comprobando a medida que avanza en su aprendizaje²³.

²² Tal y como avanzamos en el primer capítulo, emplearemos la denominación L2 como concepto genérico para referirnos a cualquier lengua posterior a la L1, mientras usaremos L3 para referirnos de manera específica a la tercera lengua (véase §1.2.1). Esta precisión terminológica es especialmente relevante en el marco de nuestra investigación, pues trabajaremos con sujetos que hablan más de dos lenguas.

²³ Para la elaboración de este capítulo y del siguiente nos ha sido de inestimable ayuda un conjunto de obras relevantes y ampliamente reconocidas en la literatura sobre adquisición de lenguas, análisis de errores e influencia interlingüística, que citamos aquí, por orden cronológico:

2.2. El tratamiento del error

2.2.1. El Análisis Contrastivo (AC)

El Análisis Contrastivo nació en los años cuarenta, a partir de los trabajos de C. Fries (1945) y R. Lado (1957). Se sustentaba en la idea de que los sujetos recurren a sus conocimientos de la L1 para construir la L2:

...individuals tend to transfer the forms and meanings, and the distributions of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture, both productively when attempting to speak the language and to act in the culture, and receptively when attempting to grasp and understand the language and the culture as practised by natives. (Lado, 1957: 2).

Estas ideas tuvieron un gran valor dentro de los estudios en ASL y motivaron un número considerable de investigaciones empíricas basadas en el análisis contrastivo de lenguas en situaciones de contacto. El AC consiste en examinar las características de la L1 del aprendiz y la L2 con el propósito de hallar las semejanzas y diferencias entre ambas y detectar así las estructuras que encierran dificultad para el aprendiz. Para prevenir el error se creaban listas que advertían de las posibles dificultades derivadas de las diferencias entre la L1 y la L2 y se evitaba el empleo de la L1. La dificultad en el aprendizaje de la L2 se consideraba directamente proporcional a la distancia entre ésta y

-
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer. Cross-linguistic Influence in Language Learning*.
 - Gass, S y Selinker, L. (eds.) (1994). *Language Transfer in Language Learning*.
 - Cenoz, J. B., Hufeisen, B. y Jessner, U. (eds.) (2001a). *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*.
 - De Angelis, G. (2007). *Third or Additional Language Acquisition*.

la L1 del estudiante²⁴. Puesto que se pensaba que el idioma se adquiere a través del hábito y la repetición, convenía evitar los malos hábitos producto de la transferencia de la L1.

Los postulados en los que se fundamenta el AC provienen de las teorías conductistas del aprendizaje (Lado, 1964, Brooks 1960, citados en Martín, 1996:73). Según éstas, la teoría del aprendizaje de la lengua depende de la teoría general del aprendizaje humano: el conductismo. El conductismo se sustenta en la idea de que el lenguaje es un conjunto de hábitos, que se pueden observar y describir, y los hablantes consiguen comunicarse imitando a otros. Por consiguiente, el estudio del lenguaje debe consistir en la repetición y memorización de sus estructuras (método audiolingual). Aprendemos a hablar gracias a la imitación y a la analogía, y no a la aplicación de reglas gramaticales. Igual que el niño imita las palabras y frases que oye, el aprendiz memoriza e imita palabras y oraciones y posteriormente establece analogías con otras oraciones.

En el seno de estas teorías surgió el concepto de **error**: es el resultado de una desviación en la producción en la LO. Teniendo en cuenta que dentro del método audiolingual se concebía el error como una desviación que debía prevenirse y evitarse, resulta comprensible que se emplearan todos los datos que el AC pudiera proporcionar para orientar la instrucción del idioma e incidir en las posibles dificultades derivadas del conocimiento de la L1.

El análisis contrastivo se efectuaba siguiendo una serie de pasos:

1. selección del fenómeno lingüístico objeto de comparación;
2. descripción formal de las lenguas implicadas;
3. contraste entre la L1 y la L2;
4. predicción de las áreas de mayor dificultad y establecimiento de una jerarquía de errores.

²⁴ Los resultados de estudios posteriores apuntan hacia la idea contraria: algunos trabajos sugieren que precisamente la interferencia será más frecuente cuanto más cercanas sean la L1 y L2 (Fernández, 1997). Otros estudios incluso sostienen que precisamente es la disimilitud o diferencia entre las dos lenguas la que parece facilitar la apropiación de la L2. En el siguiente capítulo de esta tesis revisaremos el tema de las variables que entran en juego en la influencia interlingüística.

Los resultados del análisis se empleaban para la elaboración de programas y materiales didácticos, así como en la práctica docente. Empezaron a publicarse investigaciones, manuales y gramáticas contrastivas que recogían las diferencias y similitudes entre la L1 y la L2.

The most efficient materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language of the learner. (Fries, 1945: 9).

La transferencia, pues, adquiría en el marco del AC todo el peso de la responsabilidad como mecanismo psicolingüístico que genera tanto las producciones correctas como las incorrectas en la L2. Se consideraba que las similitudes interlingüísticas darían lugar a transferencia positiva, mientras que las diferencias serían causa de transferencia negativa (interferencia). Los análisis contrastivos tenían otras finalidades, además de la pedagógica: podían ser empleados para ampliar nuestro conocimiento sobre el sistema de las lenguas, los universales lingüísticos y la tipología (Gass y Selinker, 1994: 3).

Según Wardhaugh (1970) existen dos versiones del AC: una fuerte y otra débil. La **versión fuerte** del AC postula que se pueden pronosticar todos los errores detectando las diferencias entre la L1 y la L2; la **versión débil** (Stockwell y Bowen, 1965) cuyas pretensiones son más modestas, sostiene que es posible identificar qué errores resultan de la interferencia de la L1. Wardhaugh se decanta por esta segunda.

A partir de los años 60 empezaron a llevarse a cabo investigaciones empíricas cuyos resultados pusieron en tela de juicio la efectividad y validez del AC y fueron la causa del declive de esta corriente de análisis, así como de los métodos pedagógicos fundamentados en sus principios. Uno de los estudios más ampliamente conocidos y citados es el de Dulay y Burt (1974), en el que se halló un orden en el control de morfemas similar en dos grupos de estudiantes de inglés L2 distintos: estudiantes de L1 chino, en un caso, y español, en otro. Este orden era parecido al que se observaba en la

adquisición del inglés como L1. Otras investigaciones, que trabajaron con otras lenguas, respaldaron estos resultados, lo cual se tomó como evidencia de que el desarrollo de la L2 era similar al de la L1 y de que, por consiguiente, la transferencia de la L1 en la L2 no jugaba un papel determinante (Bailey *et al.*, 1974).

Esas investigaciones ponen de manifiesto que:

- La transferencia es, ciertamente, un mecanismo cognitivo que puede generar errores en la comprensión y producción de una LO, pero no el único. Existen numerosas causas del error que no consisten en interferencias interlingüísticas.
- Las diferencias entre idiomas no siempre conducen a error. Por ejemplo, el hecho de que haya dos verbos distintos en español para el verbo *to know* (*conocer, saber*) no provoca errores sobre el uso de este término en los estudiantes hispanófonos de inglés como L2.
- El error puede provenir de otra Lx que conozca el aprendiz, además de la L1. A continuación presentamos un ejemplo de una hablante francófona que estudiaba español (L3) en la ONU y poseía una alta competencia en inglés (L2): *Él mira la maleta y la lanza lejos (throws it away)*²⁵.
- Los errores que predicen los resultados de las investigaciones en AC no siempre coinciden con los que se dan en la práctica: algunos de ellos no llegan a realizarse, y otros, que sí se producen, no estaban previstos.
- Existen numerosos errores sistemáticos que se detectan en estudiantes de distintas L1²⁶. Algunos de estos son los mismos que comete el niño al adquirir su L1 (**sabo* –*sé*-, **rompido* –*roto*-), de modo que no puede considerarse que sean producto de la influencia de la L1, sino más bien de la creación de sus propias reglas según el aducto al que son expuestos durante su proceso formativo.

²⁵ Aunque en español la expresión “lanzar lejos” es correcta (con el significado de arrojar algo a cierta distancia) creemos, por las imágenes que estaba describiendo la estudiante, que su intención no era indicar lejanía, sino que calcó la estructura del inglés.

²⁶ Por ejemplo, en nuestras clases hemos podido detectar desvíos similares en la producción y comprensión de ciertos ítems formales en estudiantes de distintas L1 (por ejemplo: contraste imperfecto-indefinido, *ser-estar, por-para*...).

- El aprendiz acude a estrategias de evasión y simplificación para no enfrentarse a la producción de una estructura que le resulta compleja o desconocida, con lo cual no siempre es posible determinar, a partir del análisis de su actuación, todas las dificultades reales para él.
- Los modelos didácticos fundamentados en los resultados del AC no consiguen el éxito esperado, es decir, que se evite la producción de errores.
- La instrucción basada en los resultados del AC resulta difícilmente aplicable en grupos heterogéneos, en los cuales los estudiantes tienen L1 diferentes.
- El AC no tiene en consideración factores sociolingüísticos y pragmáticos, relevantes en la ASL, como la situación, el registro, etc.

La crítica a los postulados del AC procede también de las nuevas corrientes generativistas y de las teorías sobre la adquisición del lenguaje. De una teoría conductista se pasa a una innatista: el hombre posee una capacidad innata para el lenguaje y un mecanismo que contiene la **Gramática Universal**, mediante la cual puede crear mensajes en una lengua si se le expone a ella. El aprendizaje no se concibe, pues, como la imitación y repetición de un hábito, sino como un proceso creativo, en el cual el sujeto forma sus propias hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua. Así, pues, la transferencia ya no se contempla como el pilar fundamental en el que se sustenta el control de una Lx. Además, desde el campo de la Lingüística, Sociolingüística y Pragmática las críticas al AC se refieren al hecho de que esta corriente lingüística no tenía en cuenta la función comunicativa de los enunciados, sino sólo su estructura oracional.

A pesar de estas críticas, el AC, sobre todo en su versión débil, sí posee una validez indiscutible: los contrastes entre la L1 y la L2 son una fuente de información valiosa para tomar conciencia y comprender mejor las influencias interlingüísticas que realmente se producen y el funcionamiento de los sistemas lingüísticos en contacto, lo cual puede guiar la planificación pedagógica. Además, en muchos ámbitos prácticos la capacidad contrastiva resulta especialmente interesante. En glotodidáctica, por ejemplo, para la realización de **actividades comunicativas de mediación**. Según el *MCER* existen cuatro macrodestrezas: comprensión, expresión, interacción, mediación (orales y

escritas). La mediación consiste en la ayuda que proporciona el sujeto a dos hablantes para que puedan comunicarse. Puede consistir en interpretar, traducir, parafrasear, resumir o tomar notas. Este tipo de prácticas están adquiriendo cada vez más relevancia en el seno de los programas comunicativos. También en la **actividad traslaticia** es importante poseer un conocimiento suficientemente amplio de los dos sistemas lingüísticos que entran en juego, si se desean transmitir los contenidos del texto original de la forma más fiel posible. Por ello, creemos que los ejercicios de contraste interlingual pueden contribuir al desarrollo de este tipo de habilidades en el aprendizaje de L2.

Conviene destacar también que el AC supuso el inicio de las investigaciones sobre el contraste de lenguas y que dio lugar, posteriormente, a otros métodos como el Análisis de Errores (§2.2.2) y de la Interlengua (§2.2.3), que arrojarían nuevos resultados relevantes para la enseñanza – aprendizaje de lenguas.

Por otra parte, los trabajos de Dulay y Burt, y en general los basados en el orden de apropiación de morfemas que intentaron demostrar la ausencia de repercusión de la L1 en la L2, fueron posteriormente criticados, tanto por sus fundamentos conceptuales como metodológicos (véase, por ejemplo, Ellis, 1994): la frecuencia de aparición de ciertos morfemas en el aducto (*input*) resultó ser un factor determinante en el orden de apropiación de estos elementos. Además, los resultados sobre el orden adquisitivo en la L2 diferían de otros estudios realizados con posterioridad, en los cuales se evidenciaba la impronta de la L1 (individuos con la misma L1 seguían un orden de aprendizaje similar). Según Gass y Selinker (1994: 8), Dulay y Burt estaban condicionados por los estudios en adquisición de primeras lenguas y deseaban establecer una analogía entre los procesos adquisitivos de la L1 y de la L2. Por ello les interesaba demostrar que no se daba transferencia en la apropiación de la L2, sino que éste era un proceso creativo, como el de la L1, y no imitativo

Las hipótesis del AC, basadas en los postulados conductistas, y la postura universalista de los estudios de Dulay y Burt (orden de adquisición gramatical universal en las lenguas) representan los dos extremos en cuanto a la importancia de la transferencia de la L1 en la L2: en un extremo, se considera que la L1 es la única responsable del desarrollo adquisitivo particular de la L2, en el otro, se postula que aquella no repercute en ese proceso.

Ya desde los años setenta se llegó a un punto medio entre ambas posturas: la ASL se contempla en la actualidad como un proceso de construcción de hipótesis en el cual influye el conocimiento lingüístico previo del discente (Gass y Selinker, 1996; Gundel y Tarone, 1994):

... it is indeed possible and not incompatible to view second language acquisition as both (1) a process of hypothesis testing in which learners create bodies of knowledge from the second language data they have available to them, while at the same time viewing it as (2) a process of utilizing first language knowledge as well as knowledge of other languages known to learners in the creation of a learner language. (Gass y Selinker, 1993: 6).

Ambas perspectivas (el aprendizaje como proceso cognitivo y como proceso en el que se transfieren datos) no son mutuamente excluyentes, y se ha dedicado abundante literatura precisamente a demostrar la compatibilidad de estos dos fenómenos (Gass y Selinker, 1994:7). Existe abundante evidencia empírica de que la transferencia lingüística debe tenerse presente para alcanzar una comprensión global de la adquisición de lenguas (por ejemplo, los trabajos sobre el tema recogidos en el volumen *Language Transfer in Language Learning*, editado por Gass y Selinker, 1993, que revisaremos en esta tesis). Los investigadores están recuperando el interés por este tema (conscientes de que, como sucede en un movimiento pendular, las críticas al AC minimizaron demasiado el valor asignado a la transferencia interlingüística) y han advertido que “*the baby has been mercilessly thrown out with the bathwater*” (op. cit.: 7).

2.2.2. El Análisis de Errores (AE)

El **Análisis de Errores (AE)**, como corriente de investigación, tiene sus orígenes en la publicación de “The significance of learners’ errors”, de P. Corder (1967), director de la *Applied Linguistics School* de Edimburgo. Este investigador es considerado el pionero de un tipo de metodología de estudio de la L2 que daría lugar a lo que en la actualidad se conoce como ASL.

La disciplina de AE tiene como objetivo final, no predecir los errores, sino recoger y analizar los que verdaderamente comete el aprendiz. Así como el AC partía de la idea de que los errores se podían pronosticar, y por tanto evitar, si se conocían las similitudes y diferencias entre la L1 y la L2, el Análisis de Errores (AE), en cambio, se basa en la idea de que muchos de ellos no son producto de la interferencia de la L1, y de que resultaría más interesante analizarlos, y no preverlos, para poder dar cuenta del proceso de asimilación de la L2, comprenderlo mejor y reconducir o guiar la práctica docente en función de esos resultados. Por consiguiente, se dan dos cambios significativos: (1) se pasa de concebir las equivocaciones como algo negativo a contemplarlas como un hecho que da cuenta del avance del aprendiz y (2) se constata que del análisis de los errores se pueden extraer conclusiones sobre cómo se asimila la L2, lo cual puede contribuir a ampliar nuestro conocimiento de este proceso y a mejorar la enseñanza. El error deja de verse como algo que tiene que ser prevenido y evitado para que el estudiante no cree malos hábitos, y se constata que no depende sólo de la impronta de la L1 del hablante, sino de una multiplicidad de causas (instrucción, creación de reglas propias por parte del educando, etc.). Además, empieza a concebirse el **discente como centro de su propio aprendizaje**, de modo que aumenta el interés por estudiar las estrategias psicolingüísticas a las que recurre:

L'analyse d'erreurs a alors un double objectif, l'un théorique: mieux comprendre les processus d'apprentissage d'une langue étrangère; l'autre pratique: améliorer l'enseignement. Ils s'articulent l'une a l'autre: une meilleure compréhension des processus d'apprentissage contribue à la conception de principes et de pratiques d'enseignement mieux

appropriés, où sont reconnus et acceptés le statut et la signification des erreurs. (Besse y Porquier, 1991: 207).

En el AE, siguiendo los postulados generativistas y en el seno de un enfoque comunicativo, se asume que **el alumno construye su sistema gramatical de la L2 a partir de la exposición a un aducto y del empleo de ese idioma durante la comunicación**. El aprendiz, pues, tiene un papel activo, pues va creando progresivamente la gramática de la L2 a partir de los datos que recibe.

El análisis de la producción de cada desacierto es de utilidad para el investigador (le ayuda a comprender los mecanismos que se activan en el transcurso de la adquisición), para el docente (le permite observar el progreso de sus alumnos y los contenidos que aún quedan por aprender), y para el discente (cuando se equivoca comprueba una hipótesis que él mismo ha construido, y así avanza en su formación).

Para analizar de forma sistemática los errores que producen los aprendices, con el fin de determinar los mecanismos internos que tienen lugar al asimilar una L2, se siguen una serie de pasos: **recolección, identificación, descripción, explicación, evaluación**.

1. Recolección: se recopilan datos producidos por el aprendiz. De este modo, por primera vez los resultados arrojados tendrán una base empírica.

2. Identificación: se detectan e interpretan las incorrecciones que comete el estudiante. Para ello conviene distinguir **error** y **falta** (o equivocación). Corder (1967) es el primero en presentar esa diferencia: el primero es una desviación en la producción verbal del hablante de una L2, a causa del desconocimiento de una regla, y es de carácter sistemático; una falta es un problema puntual debido a una dificultad circunstancial (un lapsus, un descuido...), y es asistemático. A pesar de que esta distinción aporta luz a la hora de clasificar y comprender los errores en L2, muchos investigadores, entre ellos Corder, admiten que no siempre es fácil diferenciarlos. En nuestra práctica docente, por ejemplo, corregimos con frecuencia deslices sistemáticos y constantes del alumno que nos consta que no son producto del desconocimiento de la norma, sino de un descuido. Sin embargo, si el hablante, a pesar de reconocer ese desliz y corregirlo, lo sigue

repetiendo continuamente y de manera sistemática, creemos que no debería catalogarse como falta, porque el hecho de que se cometa de manera continuada y a pesar del conocimiento de la norma indica que existe una dificultad especial para el aprendiz, algo que le impide automatizar la forma correcta, y que es relevante analizar. Por ello, en nuestra opinión, el criterio fundamental y básico para distinguir entre si es un error o un mero desliz debería ser sólo el de la **sistematicidad**. Además, nuestra experiencia docente nos indica que en la producción escrita no siempre es fácil saber si el estudiante conocía la norma o no. Creemos que la interacción oral entre él y el profesor, en cambio, ofrece más ventajas para descubrir la raíz de los desvíos del aprendiz²⁷.

Por último, para identificar el error conviene tener presente que algunos son **explícitos**, mientras que otros pueden ser **implícitos**. El primer tipo es claramente un error para el analista, mientras que el segundo parece una producción correcta, pero encierra algún tipo de confusión de la norma.

3. Descripción: se comparan las muestras recogidas con las formas consideradas correctas. Existen diversas taxonomías para describir el error, que responden a distintos criterios.

Descriptivo: se clasifica cada incorrección según el subsistema al cual pertenece (fonológico, tipográfico, léxico, morfológico, sintáctico, discursivo)²⁸.

Descripción de estrategias: los errores pueden deberse a una omisión, adición, formación equivocada, orden sintáctico equivocado.

Pedagógico: los errores pueden ser colectivos o individuales, fosilizables, fosilizados, transitorios o sistemáticos. Éstos últimos, a su vez, pueden ser 1) presistemáticos: no son el resultado de ninguna regla que el estudiante haya

²⁷ Mediante preguntas del docente destinadas a descubrir si el estudiante sabía o no la regla de la L2; mediante la observación directa de la propia e inmediata monitorización del estudiante, que advierte, ante algún gesto indicativo del profesor o de su retroalimentación, que algo falla. En definitiva, gracias al contacto directo entre docente y discente en la interacción oral existen más vías de verificar en ese contexto si una desviación es resultado del desconocimiento de una norma.

²⁸ En Lozano (2004, 2006a) ofrecemos una pequeña explicación y ejemplificación de esta tipología de errores, destinada a los profesores de EL2 e integrada en un breve conjunto de técnicas pedagógicas de análisis y reflexión en el aula.

formulado; 2) sistemáticos: producto de una regla que ha formulado el estudiante, y que no coincide con la correcta; 3) postsistemáticos: la norma correcta es conocida por el estudiante, pero aún no está plenamente automatizada.

Etiológico: los errores pueden clasificarse según si las causas que los motivan son interlingüísticas (influjo de reglas, formas y estructuras de las lenguas previas que conoce el aprendiz) o intralingüísticas (por el propio proceso que desarrolla el hablante en la creación de la L2).

Comunicativo: según el grado de distorsión que provocan en el mensaje.

Comparativo: se contrasta la apropiación de la L1 y de la L2.

4. Explicación: se determinan y explican las posibles causas que los han generado.

5. Evaluación: si el objetivo final del análisis es de carácter didáctico, se evaluará la importancia de cada dato incorrecto y se trazarán pautas para su tratamiento pedagógico.

El AC, pues, se fundamentaba en una idea teórica previa (los hablantes no nativos de una lengua se equivocan debido a las disimilitudes respecto a su L1, que influye y repercute en la ASL) para intentar predecir y evitar posibles errores. En cambio, el AE parte de datos extraídos de los estudiantes para valorarlos y descubrir cómo aprenden, cuáles pueden ser las causas de sus equivocaciones y cómo ello denota precisamente su avance hacia un estadio de aprendizaje más elevado.

Desde la publicación de Corder (1967) se han llevado a cabo frecuentes investigaciones en este campo de análisis de errores en una L2. La concepción del error se traslada también a la instrucción y a los materiales pedagógicos, inscritos en un enfoque metodológico comunicativo, y desde los que se conduce al aprendiz al empleo de la L2 de manera más natural, sin insistir en que evite equivocarse sino en que revise progresivamente su actuación a medida que avanza.

Las ventajas de este método de análisis pueden resumirse como sigue:

- Proporciona una buena fuente de información sobre la variada tipología de errores y sus posibles causas, que no se limitan a la impronta de la L1.
- Concibe cualquier desvío de la norma de manera positiva: como una manifestación del progreso del aprendiz.
- Puesto que se basa en el educto (*output*) del estudiante, y no en su L1, indica realmente los temas que presentan mayor dificultad para él.
- Da cuenta de la etapa de aprendizaje del estudiante, lo cual ayuda al docente a guiar su trabajo, diseñar cursos, seleccionar contenidos y crear materiales.
- Ofrece abundante información sobre las estrategias de aprendizaje del alumno.

Sin embargo, el análisis de errores presenta también ciertos problemas:

- Se focaliza sólo en una parte de la actuación del aprendiz: lo que no está bien desde el punto de vista de la LO, y deja al margen aquello que está bien. Ello no puede ofrecer una visión general y abarcadora de los mecanismos internos de adquisición. Por ejemplo, no da cuenta de las estrategias de simplificación y evasión.
- Con la intención de desacreditar el papel de la L1, se subestima la interferencia como mecanismo generador de errores.

Además, conviene precisar que, en contra de lo que se ha venido diciendo respecto al AC y AE, éste no es una alternativa del primero: el AC tiene poder predictivo, mientras que el AE pretende ser explicativo (Díaz, 2010. “Entrevista a Juana Muñoz Liceras”).

A pesar de las limitaciones de este modelo analítico, son obvias sus ventajas, sigue recurriéndose a él en las investigaciones actuales, y sus resultados arrojan luz a la comprensión de cómo conseguimos dominar una L2, de lo cual se benefician los investigadores, docentes, diseñadores de manuales didácticos y los propios estudiantes.

2.2.3. La interlengua (IL)

La concepción positiva del error como una manifestación de la evolución del discente e indicio de los diferentes estadios de su proceso de aprendizaje da paso al concepto de **interlengua**. Ésta es el sistema lingüístico del aprendiz de una L2 que evoluciona, pasando por etapas de adquisición a medida que su formación progresa. Selinker acuñó el término de interlengua (1972) pero fue investigado por primera vez por Corder (1967), en sus estudios sobre AE. Se han empleado también otros términos para hacer referencia a ese fenómeno: *competencia transitoria* (S. P. Corder, 1967), *dialecto idiosincrásico* (S. P. Corder, 1971), *sistema aproximado* (W. Nemser, 1971), *sistema intermediario* (R. Porquier, 1975) (en Fernández, 1997: 19). Pero “interlengua” es el concepto que se ha extendido con más fuerza.

La IL es un **estadio intermedio** entre la L1 y la L2. **Tiene sus propias reglas**, que no necesariamente son correctas (si tomamos como referente la LO) pero que le permiten al sujeto interpretar y construir mensajes en ese idioma. La IL es **individual y particular**, diferente en cada aprendiz, pero se observan ciertas similitudes o tendencias en la elaboración de algunas reglas.

Nos permitimos aportar un breve ejemplo tomado de una de nuestras experiencias docentes, para ilustrar hipótesis compartidas entre algunos aprendices de la misma LO. En una de nuestras clases de español con estudiantes anglófonos se dio la siguiente conversación:

- Profesora: *En esa novela, el protagonista está casado, pero está enamorado de la hermana de su mujer.*
- Mary (susurrando, a su compañero): *¿Qué significa “está casado”?*
- Joel (en voz baja, muy convencido de lo que decía): *Que está marido.*
- Mary (con cara de comprender perfectamente): *Ah, ok.*

Conversación en una clase de español. Nivel elemental
Universidad de Princeton, NJ.
Mayo de 2005

La intercomprensión entre los dos estudiantes fue absoluta, debido a que en la IL de los dos el equivalente a *he's married* se construía así: *está marido*.

A continuación recogemos otro diálogo de uno de nuestros antiguos alumnos que ilustra cómo las reglas compartidas de la IL permiten a los aprendices entenderse entre sí aunque los nativos de esa lengua no los entiendan:

- Profesora: *Toma, Susan, aquí tienes las fotocopias de ayer.*
- Susan: *Ayer no podía venir en clase porque electrónicos robaron en mi apartamento.*
- Profesora (que interpretó *electrónicos* como *electricians*): *¿Los electricistas te han robado las cosas en tu apartamento?*
- Regine: *Profesora, creo que Susan quiere decir que unos ladrones le robaron sus aparatos electrónicos. Sus aparatos electrónicos fueron robados en su apartamento.*
- Susan: *Sí, eso.*

Conversación durante una clase de español. Nivel acelerado 4
Sede de las Naciones Unidas, NY.
Marzo de 2009

La intuición de la estudiante Regine ha superado la de la profesora, a pesar de la experiencia de ésta última con alumnos anglófonos.

Volviendo a la definición de IL, el error del estudiante de L2 en este marco se considera reflejo de su **competencia transitoria**, debe ser analizado y de ahí se deben extraer conclusiones sobre las hipótesis referentes a la LO que él mismo ha ido formulando y, en definitiva, sobre su estadio de IL, es decir, sobre su conocimiento interiorizado de la LO. De hecho, el término “error” no sería el adecuado desde la perspectiva de la IL, puesto que la actuación del aprendiz, tanto si se acerca a la norma de la L1 o no, se rige por sus propias reglas internas de IL. Así lo explica Fernández:

El aprendiz de una L2 pasa, necesariamente también [como el niño en su L1], por una serie de etapas y en cada etapa, también, son normales producciones idiosincrásicas que no se adecuan todavía a las de la lengua

meta. Por tanto, desde esta perspectiva, no sería riguroso hablar de errores, a no ser que se amplíe o se matice la definición que dábamos al principio. (Fernández 1997: 27)

Selinker (1972) sugiere que la IL de cada aprendiz se origina a partir de los siguientes cinco procesos:

Transferencia lingüística: los conocimientos aprendidos en una lengua influyen en los de otra. En este caso se considera parte del proceso de configuración de la IL del aprendiz.

Transferencia de la instrucción: según la forma como el docente y los materiales transmiten ciertos conceptos el estudiante crea reglas que puede transferir equivocadamente a otros casos. Además, en la selección y organización de los contenidos de un material pedagógico sus diseñadores se rigen a menudo por criterios como la sencillez conceptual, la frecuencia y la relevancia de uso; creemos que, por ello, la manera general y simplificada como se presentan algunos temas gramaticales puede llevar a interpretaciones equivocadas.

Hipergeneralización de reglas: se crean palabras y estructuras por analogía con otras de la propia L2.

Estrategias de aprendizaje: se adoptan recursos como la simplificación (empleo de una forma más sencilla) y la evasión (no empleo de una forma o estructura, porque resulta especialmente compleja)

Estrategias de comunicación: son tácticas del hablante para entender y hacerse entender cuando desconoce la forma adecuada en un caso determinado. Por ejemplo, puede acudir a gestos, dibujos, sinónimos o antónimos, paráfrasis, etc.

Sólo en la transferencia juega un papel determinante la influencia de la L1²⁹ (o de cualquier otra que conozca el estudiante).

²⁹ Sin embargo, y como ya había señalado Corder en trabajos anteriores (1993: 23), el término “interlengua” (entre L1 y L2) implica que la L1 es el punto de origen en el proceso de ASL. El propio término IL, pues, demuestra que la presencia de la L1 sigue percibiéndose como un pilar fundamental.

Selinker postula que en la mente del aprendiz de L2 existe una estructura psicológica latente que no tiene un programa genético y se realiza en un sistema lingüístico independiente, distinto de la L1 y de la L2, y que es la IL. Posteriormente (Selinker, 1993) actualiza los datos de su hipótesis: postula que en los procesos de producción el hablante va configurando progresivamente distintas ILs, mientras que en los procesos receptivos no desarrollan ninguna IL sino que van aprendiendo a decodificar e interpretar los mensajes como un nativo. Señala, además, que el aprendiz va construyendo su IL dentro de diversos ámbitos discursivos, de manera que llega a crear una IL en cada uno de ellos, un tanto distinta de cada una de las otras.

La IL es **sistemática**, porque presenta un conjunto de reglas mediante las cuales el hablante interpreta y construye los mensajes en la L2, y a la vez es **variable**, puesto que esas reglas van cambiando, a medida que el estudiante avanza en su aprendizaje y pasa de un estadio a otro³⁰. Por ello, la IL está evolucionando constantemente, aproximándose paulatinamente al sistema de la L2. Sin embargo, algunos aspectos de la IL pueden presentar cierto estancamiento, y no evolucionar en relación con el resto. A este fenómeno se le denomina **fossilización**. Conviene añadir que las normas que configuran la IL del aprendiz pueden ser correctas o incorrectas. Y las reglas correctas pueden ser menos o más precisas. La adecuada evolución en el aprendizaje y consecuente transición a etapas más avanzadas puede ir aportando mayor precisión. Por último, también pueden ser conscientes o inconscientes.

La corriente de investigación de la IL tiene como objeto determinar las estructuras psicológicas en la mente del estudiante que se activan al asimilar la LO. Y constituye la tercera fase en la evolución del análisis de errores en la LO: en el AC se partía de la necesidad de evitar las equivocaciones atendiendo a las diferencias entre su L1 y la LO. En el AE se parte de la idea de que muchos de esos errores no son producto de la L1. Los estudios de IL pasan a examinar toda la actuación del aprendiz en la LO. Pasamos, pues,

³⁰ Así, retomando el ejemplo de nuestros alumnos, expuesto anteriormente, el hablante que emplea la palabra *marido* en vez de *casado* reestructurará posteriormente su conocimiento a partir de la exposición al aducto del profesor o de otros hablantes de español: empezará a emplear el término *marido* como sustantivo, y *casado* como participio.

de una visión menos general a una más general y abarcadora, que desea dar cuenta de los procesos y estrategias del alumno.

Sin embargo, conviene no perder de vista, como comenta Liceras (en Díaz, 2010. “Entrevista a Juana Muñoz Liceras”), que cuando tratamos de explicar las características de la IL hay que tener en cuenta cuál es la **representación inicial** del hablante cuando empieza su exposición al aducto en la L2, y ahí juega un papel la L1.

En el estudio empírico que integra la segunda parte de la presente investigación partiremos de los principios que postula el análisis de la IL y tendremos presente que en el enfoque comunicativo el error no se concibe como un signo de falta de avance sino como un indicador del nivel en el que se encuentra el estudiante. La tipología base en nuestro análisis de errores parte de un criterio descriptivo lingüístico (recogemos los problemas en los niveles léxico, sintáctico y discursivo). El estudio de Fernández (1997), *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, nos ha proporcionado una referencia para la elaboración de nuestro propio análisis.

Puesto que nuestra investigación está enfocada a la práctica didáctica, para determinar la gravedad de los errores (de comprensión³¹) de nuestros alumnos nos basamos en una perspectiva comunicativa, y nos regimos primordialmente por el criterio de aceptabilidad. También tendremos presente la frecuencia con que se da, porque nos parece un indicio del grado de dificultad que plantea ese ítem y de la necesidad de un tratamiento más detallado.

³¹ Nuestro estudio experimental se centra en el análisis de la comprensión de un texto en una lengua desconocida.

2.3. Resumen

En los últimos sesenta años se han implementado varios modelos de análisis de la actuación del aprendiz de lenguas. Todos ellos tienen como denominador común el estudio de la capacidad de adquisición lingüística del individuo y, en el campo de la didáctica, la búsqueda de un método de enseñanza más eficaz.

El primero de esos métodos, el Análisis Contrastivo, estudiaba la diferencia entre la L1 y la L2, para poder determinar las áreas de mayor dificultad para el discente. El segundo, el Análisis de Errores, evaluaba la actuación del individuo para comprobar las dificultades reales en el proceso de apropiación de la LO. El tercer y más reciente modelo de análisis, la Interlengua, centra su objeto de estudio en toda la actuación del sujeto, lo que hace bien y lo que puede mejorar, y contempla el conocimiento asimilado por el aprendiz como un sistema lingüístico intermedio, con sus propias reglas idiosincrásicas, que van reestructurándose a medida que avanza el estudio.

Nuestro trabajo empírico partirá de ese sistema de análisis: se evaluará la habilidad de comprensión lectora del discente en su totalidad, y no sólo las dificultades que se detectan en su actuación.

Capítulo 3. Gramática Universal y adquisición de lenguas

3.1. Introducción

En el capítulo anterior hemos explicado que la corriente de estudio del Análisis de la Interlengua (IL) predominante en las últimas décadas está fundamentada en unas ideas particulares sobre la forma de adquirir la lengua. En efecto, las corrientes generativistas postulan que aprender a hablar no se concibe ya como un proceso basado en la repetición de un hábito, sino como un acto creativo durante el cual el hablante va formulando sus propias hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua. La transferencia, pues, no se concibe como el pilar fundamental y básico de la adquisición de la L2.

El núcleo de la teoría de la gramática generativo-transformacional lo constituye la noción de gramática universal (GU): se define como el conjunto de principios, reglas y condiciones que comparten todas las lenguas (Martín *et al*, 2003). Mediante este concepto Chomsky explica el proceso adquisitivo y de uso de la lengua. En el presente capítulo profundizaremos en este tema, en relación con la adquisición de lenguas no nativas.

3.2. Gramática Universal y adquisición de L1

3.2.1. Descripción del modelo de “Principios y parámetros”

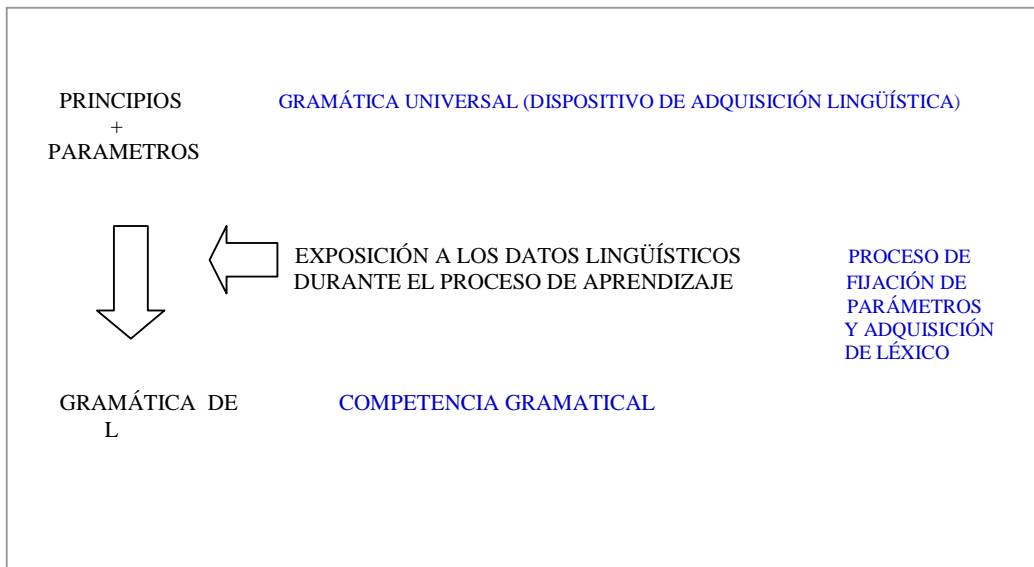
La **gramática generativa** sostiene que la habilidad para adquirir el lenguaje humano es innata, de modo que las operaciones cognitivas que se llevan a cabo para la apropiación del lenguaje son parte de la herencia biológica del niño (mediante lo que suele llamarse *language acquisition device*).

El caudal lingüístico al que está expuesto el niño desde su nacimiento es finito, es deficiente (por ejemplo, oye frases incompletas, mal formadas, etc.) y no puede presentar evidencia negativa (es decir, ese aducto o *input* no le puede informar de lo que es agramatical o incoherente desde un punto de vista lingüístico). A pesar de ello, en poco tiempo el niño consigue comunicarse, no sólo de manera eficaz, sino también correcta. Además, en ocasiones genera espontáneamente formas que no son correctas, que no puede haber oído de los adultos (como **yo sabo*), en un proceso de regularización de la lengua, que ponen en evidencia que la adquisición lingüística no puede haberse dado como resultado del hábito y de la repetición del aducto.

La **misión “universalista”** (tomando una expresión de Licerias, 2001), de la gramática generativa sería, por una parte, hallar **los principios universales** que subyacen a todas las lenguas y, por otra, definir los factores desencadenantes de las diferencias interlingüísticas.

Dentro de la gramática generativa tenemos el marco teórico de los “**Principios y Parámetros**” (PP), desarrollado a partir de la obra de Chomsky (1981), en el que se postula la existencia de una **Gramática Universal** (GU) y sus posibles variaciones, que darían lugar a las gramáticas particulares.

El siguiente cuadro, tomado de Brucart (1999b), ilustraría la estructura del modelo de “Principios y Parámetros”:



3.2.2. Definición y ejemplos de principios y parámetros

Según este modelo, la gramática es un conjunto de principios, condiciones y reglas que comparten todas las lenguas. Se transmiten como parte de la herencia genética del ser humano. Estos principios, a su vez, interactúan con conjunto de **parámetros**, que son los que generan las gramáticas particulares de las lenguas, y que limitan la posibilidad de variación entre éstas.

- Los **principios** se refieren a las propiedades generales del lenguaje humano. Explicarían las similitudes entre las lenguas. Son un conjunto reducido de "condiciones de buena formación" (*well formedness condition*). Son **innatos**, porque no parecen poder asimilarse a través de un aprendizaje instruido, y forman parte de la facultad humana del lenguaje, lo que le permite al niño empezar a hablar desde muy temprana edad, sin una instrucción previa y con estímulos lingüísticos limitados. Son **abstractos**, de carácter universal (comunes a todas las lenguas). Este conjunto de principios integran la Gramática Universal (GU), y configuran la gramática mental del hablante. Se

agrupan en módulos, sistemas que interactúan en el proceso de derivación de una secuencia oracional. Los principios definen la forma y la interpretación de las expresiones lingüísticas, así como su correcta formación.

A continuación ofrecemos varios ejemplos de principios, que nos permiten ilustrar sus características. Las fuentes principales a las que hemos recurrido son Baker (2001), Brucart (1996, 1999b) y Martin *et al* (2003). Estos dos últimos autores se centran, en esas obras citadas, en la adquisición, enseñanza y aprendizaje de L2.

"Principio de la dependencia de la estructura": el conocimiento que tiene un hablante de su lengua descansa en las relaciones de **organización jerárquica** de los elementos en la oración, y no en su orden secuencial. Según este principio, el hablante **capta un mensaje en su lengua a partir de la relación entre sus componentes**, no a través del orden en que aparecen. De este modo, para construir el mensaje debemos conocer la categoría sintáctica de cada palabra que lo integra y las relaciones estructurales entre ellas en el seno de la oración, porque las palabras se agrupan formando constituyentes con una jerarquía interna. Por ejemplo, en la oración: "La charla del profesor de Madrid en la sala de conferencias fue espectacular", "en la sala" se relaciona con "charla", no con "de Madrid".

"Principio de predicación": toda oración ha de tener un sujeto. Todas las lenguas están organizadas en base a oraciones que están estructuradas en dos constituyentes elementales: sujeto y predicado.

Éstos, y cualquier otro principio, integran la GU y se aplican a todo tipo de construcciones, y en todas las lenguas.

- Unidos a estos se encuentran asociados una serie de parámetros. Los **parámetros** son las variaciones de una a otra lengua y, por tanto, son **concretos, particulares** de cada lengua, y **aprendidos**. Por lo menos en algunos de ellos suele haber una **opción no marcada** y una **opción marcada**.

La primera sería el valor inicial dentro del sistema de la Gramática Universal. A la segunda, la opción marcada, se accede a medida que el sujeto es expuesto al *input* en la lengua en cuestión. La gramática particular de cada lengua es el conjunto de valores asignados a esos parámetros, que el niño va fijando a medida que recibe *input*. Se puede prever que en algunos casos los valores no marcados pueden aparecer en lenguas que han fijado la opción marcada, pero no es previsible que se dé lo opuesto.

A continuación presentamos algunos ejemplos de parámetros, tomados de Baker (2001), Brucart (1996, 1999b) y Martin *et al* (2003). Hemos ilustrado algunos de ellos mediante ejemplos propios:

“Parámetro del sujeto nulo (o *Pro drop*)”. El sujeto en la oración puede ser explícito o no. Algunas lenguas, como el español, catalán, italiano, portugués o hebreo poseen la opción paramétrica no marcada, la omisión del sujeto. Otras, como el inglés, el francés o el alemán, presentan la marcada: no pueden elidir el sujeto. La opción no marcada sería el valor inicial en la GU.

a) *Estudio en la universidad/ Studio all'università.*

b) *I study at the university/ Ich studiere an der Universität.*

“Parámetro de adyacencia”: existen ciertas restricciones respecto a la organización y versatilidad distribucional de los elementos sintácticos. Una de ellas tiene que ver con la adyacencia: ciertos elementos se encuentran en posiciones contiguas y no admiten que se intercale ningún otro elemento. Por ejemplo, en inglés no se pueden intercalar adverbios entre el verbo y el objeto, como se ilustra en el siguiente ejemplo:

a) *Miré rápidamente a Pedro.*

b) **I looked fast at Pedro.*

“Parámetro de núcleo”: este parámetro determina la posición del núcleo respecto de sus complementos. Los complementos se encuentran, de manera consistente, a la derecha o a la izquierda del núcleo. Por ejemplo, si una

lengua tiene orden V – O (como el español, catalán, francés, inglés o chino), siempre tendrá preposiciones, y si el orden es O – V (como el japonés) tendrá posposiciones: en el primer tipo de lenguas, el núcleo siempre precede a sus complementos, y en el segundo tipo, el núcleo se ubica después. Observamos, pues, que los dos valores del parámetro recogen la correlación entre fenómenos que parecían no conectados.

“Parámetro de la extracción de qu-“: los operadores interrogativos pueden o bien trasladarse al frente de la oración en la sintaxis (como sucede en algunas lenguas indoeuropeas) o bien permanecer en su posición básica (como en chino).

Esp. *¿Dónde estás?/ On ets/ Oú est-ce que tu es? Wo bist du?*

Ch. 你在哪儿?

Ni zai nar? (¿Tú estar dónde?)

“Parámetro de la relativización”: unas lenguas tienen pronombres relativos y otras no (en cuyo caso combinan un nexo de subordinación y un pronombre reasuntivo para formar sus oraciones de relativo). Por ejemplo, el español pertenece al primer tipo:

“El libro cuyo título no recuerdo.

*”El libro que su título no recuerdo”.

“Parámetro de verbos seriales: algunos idiomas sólo admiten un verbo en cada frase verbal (como el español o el catalán), mientras otros admiten más de uno (como es el caso de algunas lenguas africanas, asiáticas y criollas)³²”

³² Para una reciente caracterización de este tipo de estructuras (construcciones verbales seriales o *serial verb constructions*) véase Johnson (2006).

Cabe señalar que el hecho de que dos lenguas pertenezcan al mismo tipo en relación con un criterio concreto no significa que sean similares respecto a los demás criterios. Por ejemplo, el francés y el inglés comparten el parámetro del sujeto explícito, y sin embargo difieren en el parámetro de adyacencia. Como resultado, tenemos un cuadro de variación lingüística complejo. A pesar de ello, el niño es capaz de asimilar las particularidades de su L1, en un espacio corto de tiempo. Y la comparación de dos o más lenguas demuestra características comunes que apuntan a la existencia de una gramática básica, universal.

Los parámetros definen grandes tipos de lenguas. Por ejemplo: de sujeto nulo *versus* de sujeto explícito. Además, las opciones paramétricas llevan asociados otros **procesos en el sistema**, que acaban de caracterizar cada tipo de lenguas y diferenciarlo del otro. Al activar un parámetro se producen una serie de consecuencias en el resto del sistema lingüístico. Por ejemplo, las lenguas que pertenecen al parámetro *pro drop* pueden:

1. posponer el sujeto;
2. dejar vacía la posición de sujeto tras un *que* complementante.

Todo ello parece asociarse a la opción de no tener que expresar físicamente el sujeto. En cambio, las lenguas que no activan la variación paramétrica del sujeto nulo no tienen las características 1) y 2).

Para ejemplificar mejor lo que hemos venido explicando en esta sección, vamos a contrastar dos lenguas, el inglés y el español. Nos basamos en Moreno (2007). Para la descripción del inglés, Moreno ha tomado como referencia Pinker, (1994).

- a Ingl. Lengua aislante. Recurre a palabras inmutables para producir oraciones.
 - b Esp. Lengua de inflexión. Tiene afijos (que marcan concordancia, casos y persona gramatical).
-
- a Ingl. Lengua de orden fijo. Limita las posibilidades de organización de sus elementos oracionales.

- b Esp. Lengua de orden mixto. Sus elementos oracionales poseen mayor versatilidad distribucional.

- a Ingl. Lengua con prominencia de sujeto. Necesita llenar la posición de sujeto.
- b Esp. Lengua *pro drop*. Puede dejar la posición de sujeto vacía.

- a Ingl. Lengua SVO. El orden no marcado de los elementos es sujeto-verbo-objeto.
- b Esp. Lengua SVO.

La gramática deja de considerarse como un conjunto de reglas específicas para cada construcción en cada lengua. A través de la formulación de los principios y parámetros los lingüistas pretenden dar una respuesta a la pregunta de cómo se puede llegar a adquirir la lengua en tan poco tiempo, y tras una exposición a ésta reducida y deficiente. La labor de estos estudiosos consistirá en hallar un sistema computacional que dé cuenta de cada uno de los fenómenos de la lengua, y que pueda predecirlos. De ese modo puede concretar todas las posibilidades de variación lingüística.

El sistema de principios consta de varios subsistemas (también llamados “teorías” o “módulos”) y una regla transformatoria, “muévase α ”: *move any category anywhere*: un elemento se puede mover a cualquier posición vacía. Y α es cualquier constituyente.

Estos subsistemas se manifiestan en cuatro niveles de representación de las propiedades de las oraciones: estructura profunda, estructura superficial, forma fonética, forma lógica.

Nivel de estructura profunda. Aquel en el que las oraciones aparecen en su forma más básica. Para su formación intervienen el “Módulo o teoría de la X con barras” y el “Módulo o teoría temática”.

Nivel de estructura superficial. Aquel en el que la estructura básica puede haber experimentado variaciones por la regla “muévase α ”. Para su formación intervienen la “Teoría del caso abstracto”, la “Teoría del ligamiento” y los

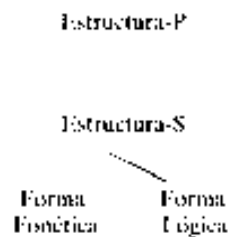
principios estructurales de la "Rección". Este nivel se relaciona con el nivel de la forma fonética y de la forma lógica.

Nivel de la forma fonética. Engloba las propiedades de la estructura fónica de las oraciones.

Nivel de la forma lógica. Representa las propiedades de significado, determinadas por la estructura sintáctica.

Y estos cuatro niveles están conectados por un principio llamado "Principio de proyección" (según el cual, los requisitos categoriales de las piezas léxicas deben satisfacerse en todos los niveles. Por ejemplo, si un verbo requiere x como su complemento, eso será así en todos los niveles de representación).

El siguiente cuadro esquematiza la configuración de los subsistemas descritos:



3.2.3. La variación lingüística: Categorías léxicas y categorías funcionales

La caracterización paramétrica y los ejes de la variación lingüística, de los que hemos venido hablando en este capítulo, no se establecen indiscriminadamente sobre cualquier unidad del caudal léxico. Para aclarar este punto, conviene que describamos primero la dicotomía categoría léxica-categoría funcional.

Desde los años ochenta, empezaron a distinguirse en los trabajos en sintaxis generativa chomskiana (en algunos especialmente influyentes como Abney, 1987), dos categorías de palabras:

- **Categorías léxicas:** corresponden a las denominadas "clases mayores de palabras", generalmente nombres, verbos, adjetivos y ciertos adverbios. Las preposiciones, por su parte, son una categoría híbrida: algunas poseen entidad semántica (como *para*, que asigna papel temático) y otras son claramente funcionales (como la preposición *a* ante objeto directo animado en español, que sólo asigna caso). El contenido de las categorías léxicas es conceptual o descriptivo: suele asociarse con propiedades que pueden hallarse en entidades físicas, pero puede referirse tanto a elementos materiales como inmateriales. Como ejemplos: *coche, estudiar, rápido...* Constituyen un inventario abierto de palabras, puesto que la lengua permite generar nuevos vocablos (por derivación, composición, evolución diacrónica, calco, préstamo...) para denotar nuevos objetivos o ideas.
- **Categorías funcionales:** llamadas "clases menores de palabras", son un grupo cerrado y no tienen contenido descriptivo. Por ejemplo, algunos de los núcleos funcionales más asentados en el programa chomskiano son *Flexión, Complementador y Determinante*. La *Flexión* está formada por los rasgos que se asocian a las categorías verbales de Tiempo, Modo y Concordancia. La oración es considerada como una proyección de esos rasgos verbales y se interpreta como un Sintagma Flexión. La categoría de *Complementador* está constituida por las marcas de subordinación y define la modalidad oracional. La categoría de *Determinante* establece la referencia de las construcciones nominales, señala qué entidades deben tomarse en consideración al interpretar la secuencia oracional (Escandell y Leonetti, 1997: 364)..

Las proyecciones funcionales son el elemento clave "para organizar el entramado de dependencias que constituye la oración" (ibid: 364)

Un dato que nos interesa destacar especialmente en nuestro trabajo es que las características de las categorías léxicas son muy parecidas entre las lenguas; en cambio, las funcionales varían considerablemente y son **“responsables de los aspectos más visibles de las diferencias sintácticas entre las lenguas”** (ibid, 1997: 364), puesto que activan los procesos sintácticos. Por ejemplo, idiomas indoeuropeos

como el español y el inglés poseen la categoría de Flexión, mientras que el chino, del grupo sinotibetano, y el japonés, del grupo japonico, carecen de ella.

Puesto que las categorías funcionales son responsables de la variación lingüística, inciden considerablemente en el proceso de adquisición y aprendizaje de lenguas. De nuestra experiencia discente y docente extraemos algunas ideas a este respecto. Constatamos que los alumnos de L2 y subsiguientes saben o intuyen claramente que las categorías funcionales son relevantes en la configuración de la oración y que determinan diferencias sintácticas entre la L1 y la LO. Una prueba de ello es que, al emitir un mensaje en la LO, no se les ocurre volcar el léxico adquirido sin tener en cuenta el entramado de dependencias de la secuencia oracional en ese idioma, aunque nadie se lo haya enseñado. Por ejemplo, cuando desean expresar una idea y tienen en mente una estructura compleja en su L1 (como ciertas oraciones compuestas), si no saben cómo proyectar el léxico en la LO a menudo prefieren rehuir la estructura, simplificarla o callar antes que emitir las palabras que conocen en una secuencia calcando el patrón de su L1³³. Esto ocurre incluso si no poseen una alta conciencia metalingüística.

³³ Una vivencia personal ilustra este punto: la autora de esta tesis se encontraba en clase de chino y quería decir a su profesor “Es más difícil aprender chino con caracteres y pinyin a la vez que sólo con caracteres”. Disponía del léxico necesario, pero no sabía como estructurarlo. Decidió simplificar el enunciado: “Aprender caracteres y pinyin juntos es difícil”. Así que se dispuso a decir:

学习 汉字 和 拼音 一起 很 难
Xuexi hanzi he hanxi yiqi hen nan.

Pero tampoco se sentía segura de esa frase, y no la terminó. Dudaba de la buena formación de la estructura de infinitivo, de si el complemento directo era posverbal, de si el adverbio *yiqi* era el específico en ese contexto y si estaba en su posición correcta. (Acabó formulando de forma primitiva un mensaje que no recogía en absoluto lo que quería transmitir: "Los caracteres son fáciles. Los caracteres y el pinyin son difíciles"). La secuencia correcta del enunciado escrito arriba era, tal y como le explicó su profesor, “Simultáneamente estudiar caracteres y pinyin es muy difícil”:

同时 学习 汉字 和 拼音 很 难
Tongshi xuexi hanzi he hanxi hen nan.

La experiencia docente de la autora de esta tesis con alumnos no lingüistas apunta a la misma idea: intuyen la complejidad y particularidad de las categorías funcionales, aunque no sepan verbalizarlo.

Asimismo, suelen tener dificultades con el manejo de ciertos términos que poseen estatuto *funcional* y suelen evadir su empleo. También les cuesta recordar su significado, incluso estando ya en estadios avanzados de aprendizaje. Una de nuestras estudiantes de español de nivel intermedio-alto (L1 inglés, L2 español), en el programa de lenguas de las Naciones Unidas, nos comentó recientemente lo siguiente, que transcribimos literalmente:

- Regine: *Me siento frustrada. Desde mi primer curso de español cuando estuve en la escuela, he aprendido muchísimas palabras. Pero hay palabras aun yo les he aprendido varias veces nunca las puedo recordar.*

- Profesora: *¿Como cuáles?*

- Regine: *Incluso, quizás, al menos, todavía³⁴ Es increíble: ahora mismo estoy usando la palabra todavía y no sé qué significa.*

- Profesora: *Pero eso es normal, las irás aprendiendo poco a poco.*

- Regine: *Pero es extraño: ¡recuerdo la palabra arancel³⁵, y no recuerdo la palabra quizás o todavía!*

Conversación durante una clase de español. Nivel intermedio alto
Sede de las Naciones Unidas, NY. Enero de 2009

Del enfoque del modelo de los Principios y Parámetros que hemos presentado en este capítulo se nutre posteriormente el Programa Minimista (PM), en el que no entraremos en esta investigación, pero que creemos conveniente mencionar. El Programa Minimista tiene como punto de partida la obra de Chomsky *The Minimalist Program* (1995). El concepto de minimalismo encierra la idea de que la capacidad que tienen los humanos para el lenguaje parece responder a unas leyes computacionales sencillas y generales. Como señala Chomsky (2001: 2): así como el modelo de PP colocó el estudio de la GU más allá de la adecuación descriptiva al presentar las propiedades innatas de la facultad del hombre para el lenguaje, el objetivo primordial del PM es situarlo más allá de la adecuación explicativa: descubrir por qué esas propiedades innatas son como son.

³⁴ *Al menos*: cuantificador excluyente; *incluso*: operador de foco; *quizás*: adverbio relacionado con la modalidad; *todavía*: adverbio temporal.

³⁵ El día que tuvo lugar esta conversación se enseñó la palabra *arancel* en clase.

3.3. La Gramática Universal y la adquisición de L2

3.3.1. Acceso directo o indirecto a la GU

Una vez explicados someramente ciertos datos relevantes de los estudios sobre gramática generativo-transformacional y sobre la existencia de una gramática universal y de principios y parámetros que expliquen la rápida adquisición de la lengua materna, nos centramos a continuación en aquellos trabajos que relacionan estas teorías con los procesos de adquisición de una lengua no nativa.

Una idea crucial en el marco de nuestra investigación es que la hipótesis del marcaje de los parámetros puede ser muy útil para la explicación del proceso de apropiación de la L2. Si la L2 se ha fijado con la misma opción -marcada o no- se prevé que la tarea de aprendizaje será más fácil. Pero si hay disparidad, se prevé que la tarea discente será más difícil si la lengua meta presenta la opción marcada. En definitiva, en el ámbito de los estudios en ASL, la teoría de los principios y parámetros puede ser de utilidad para explicar el proceso de aprendizaje de la L2, así como para comprender los aspectos más difíciles para el discente, según las características de la L1 y L2.

Las teorías expuestas en el epígrafe anterior (§3.2) iban dirigidas a la explicación del fenómeno de la adquisición de la L1 por parte del niño, pero han tenido una gran repercusión en los estudios de ASL. Se asume que los aprendices de L2, como los de L1, alcanzan un estado mental, un control de la lengua que va más allá de los datos que hayan podido oír o leer, lo cual es una muestra más de que la adquisición de la lengua, nativa o no, es un proceso creativo, y que no viene dado sólo por el *input* del entorno.

Una pregunta fundamental, para los expertos en adquisición de L2, es si en la edad adulta el hablante sigue accediendo a la GU y sus parámetros para la asimilación de una L2. Si es así, ¿puede cambiar los valores paramétricos? En los trabajos en ASL existen ideas diversas respecto a la gramática universal (recogidas en Martin *et al.*, 2003, entre otros):

- **Acceso directo** (*direct access*). No existe ninguna diferencia en el uso de la GU, sea una L1 o una L2. El discente puede acceder directamente a la GU, y se apropia de la L2 tal y como lo hizo con la L1: mediante exposición a un

aducto equilibrado e interacción comunicativa, fijando progresivamente los parámetros. Los defensores de esta teoría se basan en los siguientes datos: hay evidencia empírica de que el hablante parece conocer principios lingüísticos (como el de la dependencia estructural) que no pertenecen a su L1, y que aún no ha aprendido en la L2. Sin embargo, hay que objetar que a) no se observa la misma consistencia en el uso de las estructuras gramaticales en la L2 que en la L1, lo cual significaría que el acceso a la GU no parece ser tan fuerte; b) los aprendices de L2 no suelen llegar a alcanzar el mismo nivel de competencia que el de un nativo; c) toda L1 se aprende de forma rápida y sencilla, mientras que algunas L2s son especialmente complejas según la L1 del aprendiz. La hipótesis del acceso directo a la GU no niega que existan diferencias entre la apropiación de la L1 y de la L2, sino que sostiene que estas diferencias no explican la ausencia de acceso a la GU.

- **Acceso indirecto** (*indirect access*). Esta teoría sostiene que los estudiantes de una L2 no pueden acceder a la GU, especialmente los adultos. La asimilación de la L2 está condicionada por los valores paramétricos ya fijados para la L1.
- **Ausencia de acceso** (*no access*): La GU puede intervenir en la adquisición de la L2, pero junto con otros factores.

Aunque no se ha cerrado el debate en torno a este tema la opción segunda es, recientemente, la más extendida y aceptada: **la L1 tendría una función de intermediaria entre la GU y la L2**. La L1 se usaría como hipótesis inicial a partir de la cual se acercaría a la L2. Así, pues, se acepta la idea de que el sujeto puede volver a fijar los parámetros, de manera paulatina. Señala Liceras al respecto que en el acceso indirecto "la L1, como capacidad cognitiva que es, juega un papel fundamental en la adquisición de la L2" (Liceras, 1991: 25).

Si seguimos esta opción quedarían explicadas varias cuestiones fundamentales de la adquisición de L2: a) que los aprendices suelen transferir los rasgos de la L1 que reflejan principios de la GU; b) que suelen adquirir antes las reglas no marcadas (que

reflejan principios universales). Por ejemplo, es más fácil aprender a omitir el sujeto (regla no marcada) que a expresarlo³⁶, .

3.3.2. Jerarquía del grado de dificultad según el marcaje del parámetro

A continuación reproducimos un cuadro de Brucart (1996, 1999b) donde se ilustran las cuatro posibilidades que se pueden dar respecto a la marca de un parámetro en L1 y L2 (“+” representa la opción marcada y “-“ la no marcada):

	L1	LE ³⁷
a	-	-
b	-	+
c	+	-
d	+	+

Como señala Brucart, solo en b) y c) divergen ambas lenguas. Según la teoría de los Principios y Parámetros, cuando se dé b) es cuando habrá más dificultades para los aprendices. Es decir, **cuando en la L1 del estudiante se haya fijado una opción no marcada y tenga que interiorizar la opción marcada**. En cambio, si se da la situación contraria, no debería ser tan difícil la adopción del valor paramétrico de la L1; y si la L1 comparte un valor paramétrico con la L2: parece que eso debería favorecer su adquisición.

Un ejemplo muy claro es el del parámetro del sujeto nulo (que analizaremos con más detalle en el estudio empírico de esta tesis): si consideramos que el valor no marcado es la posible omisión del sujeto, podemos prever que para los hablantes de L1 inglés (que tienen el valor opuesto, marcado) al aprender español será fácil omitir el sujeto, al menos con el paso del tiempo. Y que para los hablantes de L1 español

³⁶ Véase las obras de Liceras (1996) y Lakshmanan (1994), citadas en Brucart (1996b).

³⁷ Nosotros preferimos emplear L2, en vez de LE, por cuestiones relacionadas con la imprecisión del término “lengua extranjera”. Véase §1.2.1. Lengua materna, lengua extranjera.

(que tiene la opción no marcada) que aprendan inglés será difícil no omitir el sujeto.

Dicho esto, creo que conviene tener en cuenta que en nuestro estudio no vamos a analizar la adquisición progresiva de una L2 sino la capacidad de comprensión de una lengua desconocida a la que el sujeto no ha sido expuesto nunca, o dicho en otras palabras, su **precompetencia** en una lengua desconocida. Nos parece que los parámetros marcados de la L2 serán más difíciles de comprender si la L1 no presenta los mismos; pero **ponemos en tela de juicio que la facilidad de interiorización de variaciones paramétricas menos marcadas comporte facilidad en la interpretación de los enunciados que las contienen.**

Retomando el ejemplo de la posible elisión del sujeto (opción no marcada): creemos que la categoría vacía va a dar lugar a confusión y consecuentes errores de interpretación, al menos la primera vez que se exponga al aprendiz a esa nueva lengua. Parece obvio que a un lector (L1 inglés) que acaba de empezar a aprender catalán (L2) y que no conoce sus marcas flexivas de número y persona le va a costar interpretar el sujeto en:

Sempre compro fruita i mai en menges.

Lo mismo puede suceder en muchos otros casos en los que la opción paramétrica de la L2 supone reducir elementos que al lector le puedan dar información valiosa sobre el contenido del mensaje.³⁸

Volviendo a la Teoría de Principios y Parámetros, y al cuadro de Brucart (1996), la L1 jugaría, pues, un papel relevante en la adquisición de la L2. Como señala Brucart (1999b), las opciones paramétricas de la L1 serían las primeras que se

³⁸ Permítasenos mencionar brevemente la experiencia de la autora de esta tesis como estudiante de chino. Esta lengua presenta la opción no marcada del parámetro del sujeto nulo (posibilidad de omitir el sujeto), al igual que la L1 y L2 de la estudiante (español, catalán). De ahí se podría prever que sería fácil para ella comprender enunciados en chino cuya posición de sujeto está vacía. Es cierto que no le cuesta comprenderlos si corresponden a su nivel, pero le resulta mucho más sencillo ubicarse e interpretarlos correctamente cuando oye o lee la frase con su sujeto explícito. No se debe sólo a que el chino no posee marcas flexivas, sino que parece que cada uno de los elementos que integran la frase sirve como punto de apoyo. Pero debemos aclarar que ésta es sólo la experiencia personal y la introspección de la autora de esta tesis, y que debería compararse con la de otros aprendices.

usarían, en los primeros estadios de apropiación de la L2. Progresivamente, éste accedería a las otras opciones paramétricas de la GU que corresponden a la L2. Los **contrastes paramétricos entre la L1 y la L2, especialmente allí donde la L1 adopta una regla marcada y la L2 no marcada**, darían origen a las dificultades interlingüísticas. Los estudiantes de la L2 no adoptarían de forma súbita los parámetros de la GU, sino que los irían fijando progresivamente: en fases de **maduración paramétrica**. Todos los estudiantes, pues, con independencia de su nivel de fluidez en la L2, seguirían similares **escalas sucesivas de maduración paramétrica**, hasta fijar los parámetros de la L2.

Los estudios realizados en ASL, en general, corroboran la idea de que la IL³⁹ de los aprendices adultos de una L1 no rompe los principios de la GU, aunque en ocasiones posee sus propias reglas, no siempre coincidentes con las de la L1 o la L2. Parece que la L1 proporciona el parámetro inicial, y de ahí el sujeto elabora progresivamente la IL, en un proceso de maduración gramatical que, si llega a su fin con el éxito esperado, alcanza el valor paramétrico de la L2. Este cambio de parámetros sucede de forma paulatina, no radical.

Las ideas de Chomsky tuvieron también repercusión en la forma como se enfoca la práctica glotodidáctica: se empieza a considerar que la función del docente es la de **activar las capacidades innatas** del discente, subministrando *input* que le permita fijar los parámetros de la L2. Por otra parte, a pesar de que parece que el discente puede seguir accediendo a la GU, el hecho de que tenga ya unos parámetros previamente fijados hace que el proceso sea más complejo, y distinto del de la adquisición de la L1. Así, la apropiación de la L1 se da con sólo la exposición a evidencia positiva, pero la de la L2 requerirá además otro tipo de aducto, como información explícita sobre cuestiones gramaticales y sobre errores comunes, entre otros.

Cerramos este epígrafe con una idea que consideramos relevante, y que ha sido apuntada por Brucart (1996: 30). A pesar de la relación que puede establecerse entre la teoría de los parámetros y algunos de los principios de la gramática contrastiva (en ambos casos se fomentan la comparación y contrastación entre gramáticas de lenguas distintas), la teoría de los parámetros es más plausible porque

³⁹ Véase definición de interlengua (IL) en §1.2.1 y, más extensamente explicada, en §2.2.3.

1) predice tendencias universales no marcadas que en ocasiones no forman parte de la L1 del discente y 2) establece un grado de dificultad en la adquisición de parámetros según la divergencia entre las lenguas.

3.4. La Gramática Universal y la adquisición de L3 y lenguas adicionales

Cuando el hablante ha aprendido ya una L2, y ha sido capaz de fijar sus valores paramétricos, si seguimos la teoría de la GU y los PP, cabe esperar que la adquisición de la L3 y cualquier lengua adicional supondría un nuevo acceso indirecto a la GU. La apropiación de la L3 y posteriores estaría condicionada, pues, por los valores paramétricos fijados en la L1 y las otras lenguas adquiridas.

A la luz de las ideas expuestas con anterioridad, en nuestra investigación empírica interpretaremos la incidencia de la L1 y de las otras Lx como una muestra de que el acceso a la GU no es directo, sino que está condicionado por los parámetros ya fijados en esas lenguas previas.

El análisis de datos reflejará, a su vez, que **los parámetros fijados en la L1 y las ILs pueden facilitar o también obstaculizar la inferencia interlingüística**, pero que este factor no es el único a tener en cuenta: detectamos similitudes en la capacidad de inferir contenidos de la L4 incluso en aquellos ítems que no están relacionados con ninguna de las lenguas implicadas.

3.5. *Resumen*

Las teorías sobre la GU y el modelo de PP postulan la habilidad humana innata para el lenguaje, y la existencia de una serie de principios, aplicables a todas las lenguas, que explicarían su estructura y funcionamiento. Desde esta perspectiva, la adquisición de la L1 supone la fijación de las variaciones paramétricas particulares de cada lengua, durante la exposición a un *input*.

Para los estudios en adquisición de segundas y terceras lenguas, estas teorías tienen una repercusión importante. Por una parte, se concibe el aprendizaje como un proceso creativo que se desarrolla, no por repetición de estructuras, sino por exposición a un aducto e interacción con otros hablantes, lo cual le permite al aprender fijar progresivamente los nuevos parámetros de la LO. Existen básicamente tres teorías respecto al acceso de la GU en la adquisición de una lengua no nativa: acceso directo, indirecto o ausencia de acceso. La que tiene más aceptación, hasta el momento, es la segunda: el aprendiz sí podría acceder a los principios de la GU, pero intervendrían también otros factores, puesto que ya ha fijado los parámetros para su L1, y ello ejercerá algún tipo de influencia en la L2. Éste es un tema que sigue debatiéndose, pero parece generalmente aceptado que la apropiación de la L1 y de las siguientes es distinta.

Capítulo 4. Estudios sobre adquisición de L2

4.1. Introducción

Las investigaciones sobre la adquisición de lenguas no nativas han demostrado que en ese proceso intervienen una amplia variedad de factores: la edad, la formación, el ámbito de aprendizaje, los modelos de instrucción... Sin duda uno de los factores más analizado es el papel de la L1 en el aprendizaje de L2. Comprender qué papel juega el conocimiento lingüístico previo resulta de sumo interés tanto para lingüistas como para docentes, por diversas razones: por una parte, las investigaciones en este campo nos permiten alcanzar una mayor comprensión de la naturaleza de los procesos adquisitivos de cada L2 en particular y de aquellos aspectos que son comunes en todas las lenguas, los universales lingüísticos; y la práctica glotodidáctica puede ser más exitosa si se tienen en consideración todos y cada uno de los factores que inciden en la comprensión y producción de la L2, y uno de éstos es el papel de otras lenguas. Ello puede orientar al docente hacia un tratamiento pedagógico más efectivo (Odlin, 1989: 4).

Aunque no siempre se ha apoyado la relación entre la investigación en adquisición de lenguas y la glotodidáctica, en la actualidad está generalmente aceptada la idea de que conviene que haya una relación bilateral entre ambas:

... las relaciones mutuas entre investigación sobre aprendizaje de lenguas y sobre procedimientos didácticos serán recíprocamente beneficiosas, en la medida en que, por un lado, contribuyan a arrojar luz sobre los respectivos campos de interés, y que, por otro lado, se tenga el cuidado de no sacar conclusiones precipitadas (Martín, 1996: 48-49).

En el presente capítulo nos proponemos llevar a cabo una explicación de las características de la **influencia interlingüística**, así como de sus repercusiones en el proceso adquisitivo de la L2. Para ello ofreceremos un panorama general de los estudios más destacados en este tema, en los distintos niveles de la lengua (fonético y fonológico, léxico, sintáctico, discursivo y pragmático).

4.2. El papel de la L1

4.2.1. La influencia positiva de la L1

Ya se ha demostrado que los conocimientos aprendidos en una lengua influyen en los de otra, tanto durante el **proceso de producción** lingüística (cuando se activan los conocimientos en las lenguas previas para contribuir a expresarse en la LO) como en los **de comprensión** lingüística (al apoyarnos en los patrones de las lenguas previas que conocemos para interpretar un texto oral o escrito).

Second language acquisition is a creative process, whereby learners construct and test hypotheses in much the same way that we assume first language learners do; however, it is a process which differs from first language acquisition in that the nature of these hypotheses is determined partly by the languages that the learner already knows. (Gundel y Tarone, 1994: 87).

En efecto, se considera que el aprendizaje es un proceso creativo, y que la L1 repercute en ese proceso, si bien no es el único factor. El influjo de la L1 puede darse tanto si ambas lenguas implicadas se aprenden de manera **simultánea** como **sucesiva** (véase §1.3). Según la dirección que siga, la influencia puede ser de dos tipos:

Proactiva: si una lengua ejerce algún tipo de efecto sobre otra aprendida con posterioridad (por ejemplo, $L1 \rightarrow L2$).

Reactiva: si esa influencia se da en sentido opuesto (por ejemplo, $L2 \rightarrow L1$).

Puede ser, además, positiva o negativa, según los efectos que produce en la LO:

Positiva: contribuye a desarrollar la lengua meta.

Negativa: dificulta o inhibe el desarrollo de la LO.

4.2.2. La influencia negativa de la L1

La influencia negativa o **interferencia** consiste en “instances of deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language” (Weinreich, 1953:1). No siempre da como resultado un error, pero obstaculiza o retrasa el desarrollo de la LO, en algún momento del aprendizaje. Recientemente algunos autores han postulado que la interferencia puede conducir a la fosilización de ciertas formas. Para dar explicación a este fenómeno, Selinker y Lakshmanan (1994) formularon el **principio de los efectos múltiples**⁴⁰ (*Multiple Effects Principle*): las estructuras de la IL tienden a fosilizarse cuando son el resultado de dos o más factores que funcionan a la par, siendo uno de ellos la transferencia.

A continuación señalamos cómo incide la interferencia en la actuación del aprendiz, según Odlin (1989). Hemos ilustrado algunos casos mediante muestras de lenguas de las redacciones de nuestros estudiantes de español en las Naciones Unidas⁴¹:

Subproducción: consiste en la inhibición en la producción de determinadas palabras o expresiones porque el hablante percibe que no es posible que exista una conexión entre ambas lenguas. Ocurre con frecuencia en el caso de refranes, expresiones o frases hechas: el aprendiz renuncia a traducirlas, y muestra una clara actitud de sorpresa si descubre que son idénticas en la LO. No resulta fácil detectar este fenómeno en la producción de los aprendices.

Superproducción: se da cuando, debido a una carencia de conocimientos en un área de la LO, el estudiante hace un uso excesivo de otro recurso para expresarse. Un ejemplo común consiste en la reiteración de algún elemento oracional en vez de emplear un pronombre: *Pepa fue a casa y Pepa preparó gazpacho. Después, bebió el gazpacho.*

⁴⁰ La traducción es nuestra.

⁴¹ *Languages and Communications Programme*, Naciones Unidas, Nueva York. Enero 2007 – Diciembre 2008

Errores: como consecuencia de la huella de la L1 pueden detectarse desaciertos de tres tipos:

sustituciones: se cambia la palabra o expresión de la LO por la de la lengua de la que se transfieren datos: *Entramos en el “car” (coche)*;

calcos: se transfiere una estructura a la LO: *Pregunta a ellos para ir a su casa* (del inglés, *He asks them to go home*);

hipercorrecciones: errores producto de un intento del estudiante por emplear adecuadamente una estructura que es para él diferente de las que se emplean en las otras lenguas que conoce. * *Él se ve la televisión.*

Malentendidos: se refiere, como la palabra indica, a un problema al escuchar el mensaje, bien sea por cuestiones relacionadas con la dificultad de comprensión auditiva (se interpretan las palabras en función del sistema fonológico de la L1), bien por desconocimiento de la palabra, expresión o estructura de la LO, o por diferencias interculturales.

4.3. Estudios sobre el papel de la L1 en el aprendizaje de la L2

4.3.1. El papel de la L1 en los distintos niveles lingüísticos

En el presente apartado nos proponemos presentar los resultados de los estudios más relevantes sobre el papel de la L1 en la adquisición de la L2, en concreto en los distintos niveles de la lengua (fonético y fonológico, léxico, sintáctico, discursivo y pragmático).

La razón por la cual optamos por recoger los resultados en la L2 y en la L3 por separado radica en que deseamos demostrar que existen diferencias entre la adquisición de la L2 y la de la L3 en cada uno de ellos, y que **se trata, pues, de dos fenómenos que, aunque muy relacionados, deben tratarse por separado**. En el segundo caso (L3) existe un mayor grado de complejidad, resultado del mayor número de lenguas y de factores sociales, culturales, psicológicos y personales que se ven involucrados (Hoffman, 2001: 13).

Somos conscientes de que presentar o incluso resumir la literatura sobre este tema excedería los límites de este trabajo, por lo cual sólo ofreceremos una explicación sucinta de conclusiones recabadas en varias obras generales ampliamente reconocidas. Esperamos, sin embargo, que ello nos permita presentar el estado general de esta cuestión.

Nivel fonético y fonológico

Es probable que muchos de nosotros, como docentes o estudiantes, hayamos percibido las dificultades de asimilar las características fonéticas de una LO. Con frecuencia, en la producción del aprendiz en la LO se suele advertir cierto acento foráneo, pues retiene algunas características de su L1. Incluso aquellos hablantes de L2 que llevan la mayor parte de su vida en el país donde se habla esa lengua a menudo siguen conservando cierto acento de su L1.

De los trabajos que evalúan la influencia operativa de la L1 en la L2 en este nivel de la lengua extraemos las siguientes conclusiones:

El primer dato es que existen pruebas empíricas de la transferibilidad de las reglas lingüísticas fonéticas y fonológicas (Broselow, 1994, entre otros). Los errores de pronunciación (tanto en los procesos receptivos como productivos) pueden derivar en dificultades de decodificación del mensaje. En otros casos no suponen ningún obstáculo para la comprensión pero pueden impedir que la conversación fluya de manera natural. Los estudiantes de una L2 suelen categorizar los sonidos según el inventario fonémico de la L1 o de otras que conocen bien. Precisamente por ello, la similitud léxica entre L1 y L2 puede conllevar problemas de pronunciación, puesto que el aprendiz establece conexiones entre ambas. Por la propia experiencia discente de la autora de este trabajo, palabras homógrafas en español e inglés, como *auto*, *diabetes*, *labor*, *ultimátum*, etc. pueden ser las más fáciles de percibir y recordar pero también las que conducen más fácilmente a problemas de pronunciación, pues el sujeto se ve tentado a trasladar automáticamente la pronunciación de la L1 a la L2. El resultado es que el interlocutor a menudo no comprende la palabra, a pesar de que es exactamente igual en su L1. Broselow (1994) analiza el fenómeno de la epéntesis (inserción vocálica) en la producción de inglés (L2) por parte de dos grupos de hablantes: de árabe egipcio y de árabe iraquí. Concluye que ciertos errores sistemáticos son atribuibles a la intrusión de reglas fonológicas de cada L1. Otra cuestión interesante, y no tan analizada, es la de la entonación discursiva. Los estudios en ASL demuestran que el sujeto suele presentar algunas diferencias en la entonación de la L2, posiblemente achacables al influjo de la L1. Wennestrom (1994) analiza la producción de estudiantes de inglés L2, cuya L1 era el español, japonés o tailandés. Se centra en cómo usan la entonación para señalar diferentes tipos de información en el discurso. Descubre que no marcan los contrastes entre información conocida e información nueva como lo hacen los hablantes nativos de la LO. Ello corrobora el hecho, ya presentado en otros estudios, de que la entonación de la L2 es difícil de adquirir. A nuestro entender, y por nuestra propia experiencia discente y docente, ello puede deberse parcialmente a que el sujeto no percibe que ese aspecto dificulte la comunicación y, consecuentemente, no invierte tanto esfuerzo en controlarlo.

El segundo dato es que algunos desvíos no provienen de la influencia de la L1 sino que son producto de la aplicación de principios universales. Por ejemplo, existen ciertos sonidos que son recurrentes en muchas lenguas. En el estudio de Maddieson

(1984) (citado en Odlin, 1989: 120) se muestra, entre otras cosas, que los sonidos /i/, /u/ aparecen en los inventarios fonémicos de unas 250 lenguas, mientras que otros sonidos, como la /x/ del alemán, sólo aparecen en 76. Parece ser que existe cierta relación entre la frecuencia de aparición de un sonido en las lenguas y la dificultad que genera su pronunciación.

Nivel léxico

En nuestro estudio empírico dedicaremos un pequeño apartado a la relevancia de los **cognados** como elemento clave para acceder a la comprensión de una nueva lengua. Por ello nos centraremos aquí en presentar los resultados de aquellos trabajos que abordan esta cuestión.

El primer dato que hay que apuntar es que numerosas investigaciones empíricas han demostrado la impronta de L1 en el léxico de la L2 (Ard y Homburg, 1994). Una de las cuestiones más populares es la de los **cognados** (vocablos con una forma y contenido similar en dos o más lenguas: *important* (ing), *importante* (esp.)) y **falsos cognados** (vocablos con una forma similar pero contenido distinto en dos o más lenguas: *actually* (ing.), *actualmente* (esp.)). Los falsos cognados obstaculizan el aprendizaje y pueden conducir a desaciertos por interferencia. En algunos casos se trata de semicognados, cuando sólo existe una similitud semántica parcial. A pesar de estas dificultades, es obvio que resulta ventajoso conocer una lengua que comparta un elevado número de palabras similares con la LO⁴². En general, las similitudes léxicas favorecen el aprendizaje, como se ha constatado en varios estudios (Ard y Homburg, 1994; Cenoz, 2001b, entre otros). En palabras de Sweet:

Mastering the vocabulary of most European languages means simply learning to recognize a number of old friends under slight disguises and making a

⁴² No puede darse por sentado que todos los cognados son fáciles de identificar y de aprender. La habilidad para detectar, descifrar y retener el significado de los cognados varía considerablemente, y con frecuencia tiene que ver con el estilo particular de aprendizaje del educando, su bagaje cultural, capacidad reflexiva y conciencia metalingüística. En la segunda parte de esta tesis (apartado §8.2.) tendremos ocasión de comprobar cómo un número significativo de cognados pasa desapercibido por nuestros estudiantes.

certain effort to learn a residue of irrecognizable words, which, however, offer less difficulty than they otherwise would through being embedded in a context of familiar words.(Sweet, 1899/ 1972, citado en Odlin, 1989: 77,78).⁴³

También pueden darse extensiones semánticas, producto de la influencia de otra lengua. El uso de *finger* en vez de *toe* para referirse a los dedos de los pies es un ejemplo de influencia del español en el inglés como L2.

El segundo dato relevante es que los aprendices cuya L1 es tipológicamente próxima a la L2 aciertan con más frecuencia incluso en el léxico que no comparten. En Ard y Homburg, 1994, se comprobó que los aprendices de inglés L2 cuya L1 era el español alcanzaron mejores resultados en la competencia léxica en inglés que los que tenían como L1 el árabe incluso en aquellos casos en los que no existía parecido léxico entre el español y el inglés. Los autores de este estudio señalan que ello podría deberse al efecto de “**esfuerzo limitado**” (“*finite effort*”): los hispanófonos no necesitan concentrarse para descifrar el significado de los términos similares en inglés, lo cual les permite disponer de más tiempo para centrarse en los que son distintos.

⁴³ Ése es el objetivo de algunos cursos de intercomprensión de lenguas romances, como por ejemplo *Minerva*, dirigido por el Dr. Tost de la UAB: guiar a los estudiantes hacia el reconocimiento de las similitudes entre el catalán y las otras lenguas romances, para favorecer con ello el desarrollo de las destrezas de comprensión oral y escrita.

Nivel sintáctico

Se han llevado a cabo numerosos trabajos en este ámbito, y sobre cuestiones sintácticas específicas (el orden de palabras, los pronombres, los tiempos verbales, la negación...). A continuación recogemos algunos de los resultados más destacados.

El primer dato es que la sintaxis de la L1 se transfiere en la L2. Varias investigaciones han demostrado, por ejemplo, que la flexibilidad en el orden de las palabras es transferible, tanto en los procesos de producción como de comprensión lingüística (Granfors y Palmberg, 1976; Trévisé, 1986; citados en Odlin, 1989). La rigidez también es transferible, como ya han puesto de manifiesto algunas investigaciones (Pienemann, 1981; Gilsan, 1985; citados en Odlin, 1989).

En las oraciones compuestas existen diferencias evidentes entre las lenguas, que también pueden originar confusión. El inglés posee un tipo de construcción para las oraciones adjetivas en el cual no se emplea pronombre relativo: *This is the guy I told you about*. Algunos estudios han demostrado que los hablantes nativos de inglés evitan emplear estas estructuras en la LO, conscientes de su valor marcado (Adjemian y Licerias, 1984, citados en Odlin, 1989: 104).

Otra de las áreas en las que es evidente que se produce algún tipo de influencia en la sintaxis es la de la negación. Como indica Odlin (1989; 105), a pesar de que el estudio de la negación en adquisición de lenguas a menudo se ha relacionado con el del orden de palabras, de hecho se trata de dos aspectos diferentes de la sintaxis, pues el primero es una noción sintáctico-semántica, y el segundo, puramente formal. La negación puede transmitirse mediante un prefijo (por ejemplo, en inglés, *immoral*), un sufijo (*useless*), una sola palabra (*never*), o un conjunto de palabras (*no way*). Stauble (1984, en Odlin, 1989: 109) analiza la producción de inglés como L2 por parte de un hablante de español como L1, y descubre que éste prefiere usar la negación *no*, similar en español, con más frecuencia que otras formas como *not*, *don't*, *doesn't*.

El segundo dato significativo es que la L1 no es el único factor importante. Wode (1981, 1983a, citado en Odlin, 1989: 107) halló evidencias de la existencia de una **secuencia de desarrollo** en el uso de la negación, tanto en estudiantes monolingües como bilingües. Ambos grupos pasaron por tres etapas: primero usaban una sola palabra para

negar, más tarde empleaban dos o más, y por último hacían uso de la negación intraoracional. En esta secuencia se pasa de estructuras más sencillas a más complejas, tanto en el aprendizaje de la L1 como de la L2. No obstante, Wode halla también ciertos problemas en el uso de la negación provocados por el influjo de la L1 de los sujetos sometidos a estudio. Por ejemplo, en su estudio, el grupo de niños alemanes que aprende inglés L2 comete errores al posponer la negación (*I'm steal not the base*), un fenómeno infrecuente o inexistente en los niños que aprenden inglés como L1. Teniendo en cuenta que en ese tipo de ejemplos, en alemán la negación sería pospuesta al verbo, es evidente la marca de la L1.

Numerosos estudios evalúan los procesos adquisitivos de la L2 a la luz de las teorías generativistas. Liceras (1996: cap. 5) y Lakshmanan (1994) (en Brucart, 1999b) señalan que los estudios efectuados con aprendices (L1 español) de inglés L2 y aprendices (L1 inglés) de español L2 respecto al sujeto nulo, apuntan a que es más difícil dominar la restricción del inglés (presencia obligada del sujeto) que la del español (posibilidad de omitir el sujeto). Ello sería una prueba a favor de la teoría de la jerarquía de los parámetros, según la cual los problemas surgen cuando el aprendiz tiene que adquirir una forma marcada de la L2 y en su L1 esa forma es no marcada.

Brucart (1999b), particularmente, hace notar la diferencia entre los estudios contrastivos, que preveían que cualquier diferencia entre la L1 y la 2 sería motivo de error, y los generativistas, que demuestran que sólo algunas de esas diferencias ocasionarán problemas.

Nivel discursivo

Aunque son muchos menos los estudios dedicados al papel que desempeña la L1 en el aprendizaje de los elementos discursivos de la L2, en los últimos años se ha observado un creciente interés por este ámbito de la lengua entre investigadores y didactas. Uno de los componentes principales es el de los **marcadores discursivos**, en el que nos centraremos en esta apartado, pues es además objeto de estudio en la segunda parte de esta tesis.

Los marcadores son unidades lingüísticas pertenecientes a categorías gramaticales diversas (sustantivo, *hombre*; adjetivo, *bueno*; verbo, *vale*; etc.), cuya función consiste en relacionar las proposiciones o los distintos segmentos informativos en un discurso. Son complejos de definir, incluso para el lingüista experto⁴⁴. Son difíciles de adquirir en la L2, debido a su heterogeneidad (pertenecen a categorías gramaticales distintas), porque son elementos supraoracionales, polifuncionales (un mismo marcador puede desempeñar distintas funciones según el contexto), y porque han experimentado un proceso de gramaticalización⁴⁵.

A esa dificultad, resultado de las propiedades intrínsecas de estas unidades paratácticas, hay que añadir que el hablante intuye, con frecuencia equivocadamente, que se trata de elementos específicos de cada idioma, no transferibles, y **evita usarlos** para no equivocarse. Además, nuestra experiencia nos indica que en el aula algunos docentes, consciente o inconscientemente, inhiben el uso de marcadores en su propio discurso para simplificarlo y hacerse entender, y los manuales didácticos no suelen ofrecer un cuadro completo, exhaustivo y sistematizado de estos elementos.

Dicho esto, hay que señalar que numerosas investigaciones coinciden en que el discente de L2 empieza a emplear al menos algunos marcadores del discurso desde los primeros estadios de aprendizaje (Andorno, 2007).

⁴⁴ Tómesese como ejemplo la descripción de estas unidades paratácticas en el excelente capítulo de la *GDLE* destinado a este tema: a veces no es fácil captar el matiz de cada unidad en base a la definición. Por ejemplo, es difícil discernir qué marcador se describe en estas líneas de la *GDLE*: "... se sitúa en la posición inicial del miembro que introduce - sin estar seguido por pausa - y lo presenta como un comentario nuevo e informativamente valioso con respecto del discurso que lo precede" (Martín y Portolés, 1999: 4083). Se trata del marcador *pues*.

⁴⁵ Véase §8.3.3.1. para una caracterización más extensa de estos elementos.

El segundo dato destacable que es se dan frecuentes errores de **transferencia negativa de la L1** (Teijeira *et al.*, 2005).

Otro punto interesante es que el discente tiende a hacer un **sobreuso** de un grupo de marcadores específicos, y a obviar todos los demás. Por ejemplo, Bou *et al.* (1995) descubren que varios alumnos hispanófonos de inglés evitaron siempre el uso del marcador *I mean* (entre otros), aunque su interlocutor anglófono lo empleaba en la conversación con ellos, y a pesar de que en su L1, español, también existía ese mismo marcador. Por nuestra experiencia docente, el problema más grave es ese último: los alumnos suelen rehuir los marcadores en la comunicación, por lo cual su discurso en la L2 carece de precisión, coherencia y cohesión, y puede dar lugar a malentendidos.

Una prueba más del difícil dominio de estos elementos es que se detectan problemas e interferencias recurrentes en aprendices expertos e incluso en traductores especializados: en ocasiones prescinden de conectores o otros elementos de enlace necesarios para cohesionar el texto. Así, por ejemplo, Perelló (2010) nota cómo las diferencias en la estructura textual del español y del japonés dan lugar a errores durante la tarea traslaticia. Por ejemplo, el siguiente párrafo, traducido del japonés al español, parece correcto:

[La torre de Tokio] Es una torre de telecomunicaciones construida en 1958.
Desde los tres miradores se divisa todo el panorama de la ciudad de Tokio.
El museo de cera y el museo de records mundiales Guinness también son puntos atractivos (Perelló, 2010: 198).

Aunque parece que está bien, no está cohesionado: ¿qué hacen los museos en un texto sobre torres de telecomunicaciones? La respuesta es que los museos están en las torres. Pero es una información que no se menciona. El idioma de partida, como explica Perelló, interfiere en el de llegada. En este caso lo que ha ocurrido es que el japonés es una lengua de **alto contexto** (según Hall, 1990; en Perelló, 2010: 200): tiende a no mencionar gran parte de la información que se puede inferir del contexto.

Desde un punto de vista glotodidáctico, los resultados arriba recopilados ponen de manifiesto la **urgencia de incidir en la enseñanza de las unidades paratácticas** en el aula de L2. Y es que, como indican los expertos en este campo,

una competencia sólida en una L2 pasa necesariamente por el buen uso de los marcadores discursivos (Martín y Montolío (coords), 1998).

Nivel pragmático

Antes de dar paso a esta sección conviene definir qué se entiende por pragmática y por influencia interlingüística en pragmática (*pragmatic transfer*).

La pragmática tiene que ver con el conocimiento comunicativo del hablante sobre la lengua: cómo debe emplear la lengua en relación con su intención comunicativa y en la situación específica. Por ejemplo: la manera que se escoge, según la situación, de saludar, presentarse, interactuar, ceder la palabra, ayudar al interlocutor a que se explique, contribuir a que la conversación fluya, agradecer un cumplido, disculparse, hacer una petición. Y también la manera de enlazar ideas en un mensaje, una conversación o un discurso, expresando matices varios, como la postura del interlocutor. Algunos investigadores distinguen dos dimensiones de la competencia pragmática: pragmalingüística y sociopragmática. La primera se refiere a los elementos lingüísticos que se emplean en los actos de habla; la segunda tiene que ver con el contenido social implícito en nuestros mensajes y la manera como el interlocutor los interpreta (Cenoz, 2007).

En cuanto a influencia interlingüística en pragmática, nos basamos en la definición de Kasper:

“Pragmatic transfer (...) shall refer to the influence exerted by learners’ pragmatic knowledge of languages and cultures other than L2 on their comprehension, production and learning of L2 pragmatic information” (Kasper, 1992: 207)⁴⁶.

⁴⁶ Aprovechamos esta definición para destacar un dato (brevemente, para no apartarnos del tema de este capítulo 4): como vemos, la explicación de Kasper es global, en el sentido de que integra bajo el concepto de transferencia la incidencia operatoria de cualquier lengua, nativa o no nativa, en la L2 (y claramente emplea las siglas L2 en el sentido amplio de “toda lengua posterior a la L1”). Creemos que ésta es la forma como habría que proceder y el tipo de lenguaje que habría que emplear en los estudios en aprendizaje de lenguas: asumir, como punto de partida, la posible impronta de todo idioma que

La pragmática es un tema fundamental en enseñanza y aprendizaje de lenguas. Sólo cuando el aprendiz de L2 domina la forma de expresar lo que dice, cuándo y cómo lo dice, se puede considerar que habla bien un idioma. En algunos estudios pedagógicos y de glotodidácticos, suele subsumirse el apartado de los marcadores discursivos que hemos presentado en el apartado anterior dentro del componente pragmático de la lengua, aunque aquí nos ha parecido más adecuado separarlos, puesto que en un sentido estricto los marcadores son un componente del nivel discursivo. La razón por la cual estas unidades suelen tratarse dentro del ámbito pragmático reside en que la pragmática se refiere a todo aquello que tiene que ver con el contexto discursivo o situacional en que se desarrolla el acto comunicativo.

El primer dato a destacar respecto a la transferencia pragmática es que ésta no depende tanto de la competencia lingüística adquirida en la LO como del conocimiento cultural sobre esa LO: un amplio conocimiento cultural inhibe o promueve la transferencia, según sea conveniente. Por ejemplo, si un estudiante norteamericano de español aprende que la forma de agradecer un cumplido es muy distinta en España, puede inhibir con más facilidad la transferencia de su L1, independientemente del nivel de español que posea.

Otro hallazgo que vale la pena comentar es que no siempre existe un correlato entre la duración de la estancia en el país de destino y la transferencia pragmática negativa: a veces la transferencia pragmática negativa se mantiene a pesar de los años. Los errores resultan difíciles de subsanar, porque están enraizados en cuestiones socioculturales aprendidas desde la infancia. La autora de estas páginas lleva varios años en Estados Unidos y aún experimenta dificultades para responder a pequeños cumplidos sin importancia con un simple “*Thanks*”: tiende a enzarzarse en una conversación innecesaria con el emisor del cumplido, en la que además trata de rebajarse y de restar importancia al cumplido.

Algunas cuestiones pragmáticas son generales en todas las lenguas, mientras que otras son particulares y por ello pueden dar lugar a malentendidos. Por ejemplo: como señala Odlin (1989:50), citando a Brown y Levinson (1978), existen también ciertas normas pragmáticas compartidas que responden a universales lingüísticos. Por

conozca el hablante, aunque posea un mínimo conocimiento en él. Pero volveremos a este tema en el capítulo siguiente (§ 5).

ejemplo, para realizar una petición, la modalidad interrogativa se considera más educada que la enunciativa, y la imperativa es la que se percibe como menos educada. Esta escala en el “nivel de educación” se ha constatado en diversas investigaciones empíricas (véase Odlin, *op. cit.*: 50).

Otras cuestiones, como mencionábamos arriba, son particulares de cada lengua, así que la influencia de la L1 puede derivar en una conducta inadecuada o maleducada a ojos del interlocutor. Por ejemplo, agradecer un cumplido en Estados Unidos demuestra educación y en España puede interpretarse como un signo de arrogancia. Y no responder a un cumplido o quitarle importancia, algo que hacen los españoles con frecuencia, puede interpretarse en Estados Unidos como un signo de mala educación. Por nuestra experiencia discente y docente estas diferencias en la forma de conducir una conversación resultan fáciles de comprender pero difíciles de adquirir, porque el estudiante se ve forzado a adoptar nuevos hábitos de conducta que él siempre había considerado inadmisibles.

También en la expresión de la disculpa las variaciones interlingüísticas y la interferencia de la L1 pueden dar lugar a malentendidos. En ciertas lenguas las disculpas son más frecuentes que en otras, lo cual puede conducir a un exceso en el uso de este tipo de fórmulas en la lengua meta. Además, con frecuencia estas expresiones no son equivalentes. Así, una tendencia común provocada por la interferencia del español en la producción de los estudiantes de inglés es el empleo de “*I’m sorry*” con el significado de “*Excuse me*”.

Otro de los actos de habla que pueden ocasionar confusión en el plano pragmático al exponernos un nuevo idioma es el de los saludos. La frecuencia y tipología de saludos varía considerablemente de una lengua a otra, así como su uso. En español, la pregunta “¿*Cómo estás?*” suele ir seguida de una respuesta por parte del interlocutor, que puede ser más o menos extensa. Sin embargo, en inglés no necesariamente se espera una respuesta, sino que en ocasiones es simplemente un equivalente de “*Hola*”.

El uso del silencio puede dar lugar también a malentendidos. Por ejemplo, en la cultura española el silencio puede concebirse como un signo de antipatía o de rechazo, pero esto no es necesariamente así en otras culturas, como la japonesa. Estas diferencias pueden ocasionar confusión en la interacción comunicativa. Tras una investigación llevada a cabo por Graham (1989, citado en Gass y Selinker, 1994: 11), en la que se analizan las transacciones económicas entre dos grupos de hombres de

negocios, japoneses y americanos respectivamente, el autor sostiene que parte de los 10 billones de dólares que Estados Unidos debe a Japón puede explicarse por dificultades conversacionales, relacionadas con el uso del silencio. Cuando los americanos proponían un precio para comprar un producto japonés, el silencio de los japoneses tras esa oferta era interpretado por los americanos como un indicio de disconformidad, por lo cual subían el precio que estaban dispuestos a pagar por la mercancía⁴⁷.

El último dato por mencionar tiene que ver con la influencia reactiva: las características pragmáticas de la L2 pueden dejar huella en la propia L1. Un compañero de trabajo (L1 español, L2 inglés) de la autora de esta tesis nos contaba una anécdota que ilustra este fenómeno. En uno de sus últimos viajes a España desde Estados Unidos, se encontraba en la estación de trenes de Sants, haciendo cola para comprar un billete para Gerona. De repente, cuando se aproximaba su turno, se percató de que no recordaba la fórmula adecuada para pedir un billete de tren en España. No podía preguntarle a nadie porque habría resultado grotesco. Pero además de ello, empezó a cuestionarse si sería más apropiado decir buenos días o buenas tardes, dado que eran pasadas las doce. Buscó en la cara del taquillero algún tipo de indicio, pero obviamente no halló ninguno. Cuando lo llamaron, se dirigió a la ventanilla y dijo:

- Buenos días, ¿podría tener un ticket a Gerona, por favor?

Después de recoger su billete, desconcertado, oyó al siguiente cliente:

-Ida y vuelta a Sils.

⁴⁷ Otro ejemplo, tomado de nuestra experiencia profesional, es el siguiente: en nuestras clases de español con estudiantes universitarios americanos, observábamos a menudo la siguiente situación: al finalizar la clase, el estudiante esperaba el silencio del profesor para poder levantarse y salir. El profesor español, que también quería finalizar la clase, seguía hablando, en cambio, pues no quería que se produjera un silencio brusco después de su discurso. Cambiaba de tema (pasaba a hablar de cosas más intrascendentes) y modificaba su tono de voz para indicar que los estudiantes podían empezar a recoger sus cosas y marcharse, pero no conseguía el efecto deseado, porque no se callaba.

En definitiva, el estudiante de una L2 y, en general, todo hablante de más de un idioma, hallará ciertas dificultades pragmáticas, producto de las diferencias interlingüísticas, que deberá sortear para poder comunicarse con éxito en cada lengua. El hablante no siempre es consciente de que ciertas fórmulas y expresiones a veces desempeñan una función y transportan un significado diferente según el idioma.

The difficulty may be compounded by beliefs on the part of the learners that their requests, their greetings, their facial expressions, their volume, and so on, are not arbitrary in the way that words in their native language are. That is, learners may suspect- not altogether mistakenly- that the rules guiding their interactions are natural and therefore universal. (Odlin, 1989: 57).

Conviene tener presente, a la hora de abordar la enseñanza de estas cuestiones pragmáticas en el aula, que resulta difícil cambiar los hábitos aprendidos desde la infancia, o asignarles otro significado. ¿Cómo puede pedírsele a un estudiante americano de español como L2 que no acepte un cumplido y que, por el contrario, contradiga a la persona que lo ha dicho? Nos consta que nuestros estudiantes experimentan grandes dificultades para adoptar esta nueva forma de comportamiento, pues es como asumir prácticamente una nueva personalidad.

4.3.2. Otros factores que repercuten en el proceso adquisitivo de la L2

La intensidad de la influencia de la L1 depende de una serie de variables, que podemos clasificar según si son lingüísticas (tipología y psicotipología) o no lingüísticas (edad, personalidad, alfabetización, motivación). A continuación las describiremos brevemente.

A. Variables lingüísticas

1. Tipología lingüística. Obviamente, esta variable constituye uno de los pilares fundamentales de nuestra tesis. Aquí nos limitamos a presentarla dentro de la lista de posibles factores que entran en juego en la adquisición de las lenguas no

nativas, pero constituye uno de los temas de peso de nuestro estudio, al que hemos dedicado y dedicaremos gran parte de nuestra atención.

Como sabemos, la tipología lingüística estudia las similitudes o rasgos comunes que comparten las lenguas y las clasifica según sus características estructurales (fonéticas, fonológicas, léxicas, sintácticas y discursivas). Estas similitudes pueden deberse en algunos casos al mismo origen de las lenguas (por ejemplo, español y francés) o a los préstamos (a causa de conquistas de territorios, o por negocios, migraciones, estudios científicos, avances tecnológicos, etc.). En otros casos, los rasgos en común no responden a ninguna de estas causas, sino simplemente al hecho de que todas las lenguas están estructuradas de manera que sólo admiten ciertas opciones paramétricas (como por ejemplo las limitadas opciones de orden de los constituyentes oracionales). La tipología histórica investiga las lenguas relacionadas genéticamente, mientras que en los otros casos se trata de tipología formal. La tipología lingüística en general contribuye al descubrimiento de los universales lingüísticos.

En este ámbito destaca la contribución de Greenberg (1963) por su teoría de los **universales lingüísticos**. Greenberg examinó una amplia variedad de lenguas con el objetivo de hallar propiedades comunes en todas ellas. Descubrió 45 universales del lenguaje, agrupados según si se referían al orden básico, la sintaxis o la morfología. Ello dio lugar a otras investigaciones en esta línea, de cuyos resultados se desprenden una serie de consideraciones sobre las propiedades generales de las lenguas. Por ejemplo, sabemos que el orden de los constituyentes oracionales de las lenguas sigue unos pocos posibles patrones (así, el español, catalán, inglés y francés siguen el patrón SVO). Y cada tipo de organización estará relacionada con otras características de la lengua. Por ejemplo, las lenguas SVO presentan el pronombre interrogativo a inicio de oración y poseen preposiciones.

2. Psicotipología. Es un factor estrechamente relacionado con la conciencia metalingüística. La distancia entre dos idiomas puede ser definida desde un punto de vista lingüístico (proximidad o lejanía real entre ambos) o bien psicológico: el hablante puede poseer una percepción particular, consciente o inconsciente, de esa distancia. A este último fenómeno se le denomina psicotipología, y fue acuñado por **Kellerman (1983)**. El sujeto capta la proximidad o lejanía entre dos idiomas, ya sea por la etimología, el origen común de ambos, o bien por coincidencia. Este

investigador postula que la influencia interlingüística está estrechamente relacionada con la percepción del sujeto: la lengua que ejerza mayor influencia será aquella que él perciba que es más próxima (independientemente de si sus creencias coinciden con la realidad). Asimismo, aquellos aspectos que el discente perciba como irregulares, poco frecuentes u opacos (a nivel semántico o estructural) serán menos transferibles. La noción de distancia lingüística puede ir modificándose a medida que el discente se afianza en sus conocimientos de la LO.

Dos conceptos entran en juego en esta teoría: psicotipología y prototipicidad.

Psicotipología: distancia percibida entre dos lenguas.

Prototipicidad: cuanto menos representativo del significado prototípico es el uso de una forma determinada, menos probable es que se transfiera a la LO.

Cuanto más frecuente un fenómeno es en la L1, más posibilidades existen de que el hablante lo perciba como prototípico y, por consiguiente, transferible. Los ítems frecuentes se activan con más facilidad en el proceso de adquisición de la L2, principalmente en las primeras etapas, en las que el aprendiz se apoya más en sus conocimientos lingüísticos previos.

B. Variables extralingüísticas

1. Edad. Varios trabajos han demostrado que la edad facilita el aprendizaje de la L2: cuanto más joven se aprende, mejor se adquiere la pronunciación, el léxico, la sintaxis... Sin embargo, existen también datos empíricos que contradicen esta idea. Aunque el debate sigue abierto, hay algunas cuestiones relativas a este tema que parecen ampliamente aceptadas: se han observado distintos niveles de dificultad de pronunciación según el grupo etario. El niño parece adaptar el sistema fonético y fonológico de la LO con más facilidad (Odlin, 1989: 137). Es posible también que el niño traslade más datos de las lenguas previas en la sintaxis, puesto que hasta los cuatro años no ha desarrollado aún la tendencia a mantener un solo orden de palabras para cada estructura (Trévise, 1986; en Odlin, 1989: 139).

Conviene también tener presente las diferencias en la mentalidad de un niño y un adolescente o adulto, en su aproximación a la apropiación de una L2: el primero no ha configurado aún su identidad y no siente ningún tipo de necesidad de adherirse a su L1 como forma de pertenencia a un grupo. Eso es distinto en el caso de los

adolescentes y adultos, que ya han creado una identidad y tienen unos estereotipos lingüísticos y culturales fijados.

2. Alfabetización. Las habilidades de comprensión y expresión oral y escrita que el sujeto ha desarrollado para el aprendizaje de una Lx pueden facilitar el desarrollo de esas mismas habilidades en una lengua posterior (Cummins, 1979). Asimismo, un amplio conocimiento de un idioma puede incrementar la capacidad del sujeto de reconocer cognados entre ésta y la LO. Hemos podido constatar en nuestras clases que los estudiantes de español L3 que poseen un nivel de inglés L2 elevado pueden comprender con facilidad ciertas palabras de un nivel estándar español que son similares en el registro culto del inglés. Asimismo, algunos estudiantes trasladan datos del latín.

Conviene tener presente, como bien indica Odlin (1989:134), que los aprendices alfabetizados pueden tener ventajas a la hora de traspasar datos de la L1 no por su nivel de alfabetización sino porque han desarrollado habilidades a lo largo de su formación académica (*transfer of training*).

También otros factores, como un entorno familiar favorable al estudio, pueden contribuir a un mayor rendimiento académico (Ellis, 1994).

3. Personalidad. Probablemente somos muchos los docentes que hemos tenido en clase alumnos extrovertidos cuya competencia comunicativa (especialmente en las destrezas orales) mejoraba considerablemente gracias a su tendencia natural a expresarse en clase, participar activamente e interactuar con los compañeros. Una de las características que nosotros hemos advertido en este tipo de estudiantes es que suelen arriesgarse y emplear los recursos que poseen en otras lenguas para expresarse en la LO. Algunos trabajos han demostrado que, en efecto, los factores relacionados con la personalidad pueden influir en la adquisición de la LO.

En uno de los trabajos de Kellerman (1977, citado en Odlin, 1989: 130) se comprueba que los estudiantes con cierto grado de ansiedad rehuyen el empleo de estructuras que encierran cierta dificultad para ellos, si se comparan con las de su L1.

Conviene tener presente, sin embargo, que la actuación de los estudiantes en clase también está condicionada por las normas de comportamiento.

4. Motivación adquiere una especial trascendencia como factor estimulador del proceso de aprendizaje. Un alumno con un alto interés por aprender tiene más posibilidades de adquirir un idioma de una forma más rápida y eficaz. La motivación puede conducir al aprendiz a buscar las posibles similitudes entre dos lenguas y traspasar los datos de una a la otra, para con ello favorecer su aprendizaje.

La motivación puede ser intrínseca (interés por participar en una actividad por la satisfacción que conlleva) o extrínseca (intención de llegar a dominar algún aspecto en particular al realizar una actividad) (Noles, Pelletier, Clement y Vallerand 2000, citados en Ellis 2005:33).

A continuación, y para cerrar este capítulo, presentamos un correo electrónico de una de nuestras más dedicadas estudiantes de español en las Naciones Unidas. Sus palabras ilustran la alta motivación que ha sentido y siente durante el proceso de adquisición de la lengua, y los recursos que la han ayudado a progresar día a día:

Esta lengua me encanta. Estaba en contacto con mucha gente que hablaba solamente español y me sentí mucha frustrada de mi imposibilidad de comunicar con ellos (...) el año pasado me sentí lista a aprender el español y a consagrar el tiempo necesario. He empezado a estudiarlo a un momento en que me sentí muy dedicada y motivada. Creo que es esencial escribir mucho (...). Creo también que es necesario valerse de soportes lingüísticos y auditivos como leer el periódico de manera regular, escuchar la BBC, ver películas en español, escuchar canciones, etc. Durante mis vacaciones, cuando fue a Líbano, tuve la oportunidad de ver la tele en español (la TVE). Creo que a este nivel, todo ayuda, incluso los dibujos animados (porque hablan lentamente!). Ahora cuando ve al opera, leo los subtítulos en español (a menudos soy totalmente embrollada pero es debido a la trama). No importa el medio, lo más importante es reflexionar constadamente en español, de sumirse en un cierto estado mental.

Correo electrónico de una estudiante libanesa. Nivel intermedio
Sede de las Naciones Unidas, NY. Marzo de 2009

4.4. Resumen

En la apropiación de una L2 intervienen una multiplicidad de factores, uno de los cuales es la incidencia operatoria de la L1, en los niveles fonético-fonológico, léxico, sintáctico y discursivo. El mayor o menor impacto de la L1 está parcialmente condicionado por varios factores de corte lingüístico (como la distancia interlingüística o la percepción de esa distancia, por ejemplo) y extralingüísticos (como la edad, la motivación, el ámbito de enseñanza-aprendizaje, entre otros).

Capítulo 5. Estudios sobre adquisición de la L3

5.1. Introducción

En el capítulo anterior hemos explicado, a grandes trazos, los resultados de los estudios más significativos sobre la adquisición de segundas lenguas. Por supuesto sus resultados son muy valiosos puesto que nos permiten comprender cómo se aprende una lengua no nativa, y diseñar modelos y materiales didácticos. Pero hay que tener en cuenta que en la actualidad lo más común es conocer más de dos idiomas, aunque no se posea una competencia equilibrada y fluida en todos ellos (véase §1.3.1). En el seno familiar, en la escuela, en los viajes, etc., vamos adquiriendo nociones en más de una lengua no nativa. En muchos centros educativos a menudo los alumnos aprenden ya una L3 o una posterior:

...third language acquisition in the school context and trilingual education are not new phenomena but are becoming more widespread because of the trend to introduce a foreign language from an earlier age and a second foreign language at the end of primary school or in secondary school and the increasing use of minority languages in education in many parts of the world. (Cenoz *et al.*, 2001a).

Además, es ya ampliamente reconocida la repercusión de los idiomas no nativos en el nuevo que se aprende:

To come to an understanding of how three or more linguistic systems may overlap, differ, interact and compete in IL production, the potential influence of each system must be acknowledged without the assumption that one linguistic system may be a stronger or weaker influence on the TL than another linguistic system". (De Angelis y Selinker, 2001.: 44).

En este capítulo presentaremos los resultados de algunos de los estudios más relevantes en adquisición de terceras lenguas y lenguas adicionales.

5.2. Estado actual de las investigaciones sobre adquisición de terceras lenguas y lenguas adicionales

Como ya han indicado varios investigadores (Rivers, 1996; Hoffmann, 1999, 2000; Hufeisen y Marx, 2004), pocos estudios empíricos se han llevado a cabo sobre adquisición de terceras lenguas y lenguas posteriores.

Despite the claim that third language acquisition and tertiary language learning [...] and multilingualism, rather than second language acquisition (SLA) and bilingualism, are the real-life norm in most societies, many researchers themselves do not seem to follow this trend – at least not with regard to publications (Hufeisen y Marx, 2004:141).

Y ello a pesar de que este tipo de investigaciones aportaría información valiosa para la comprensión de las operaciones procesuales implicadas en la adquisición. Como indican varios estudiosos (Hoffmann y Widdicombe, 1999; Stratilaki, 2006, entre otros), con frecuencia en las investigaciones que versan sobre ASL se ha tratado la adquisición de L3 simplemente como una parte integrante de la misma disciplina. Los estudios sobre aprendices de L3 (también llamados **aprendices expertos**) han aparecido sólo de manera parcial, y a menudo a la sombra del bilingüismo. Puesto que se consideraba que lo que se descubría sobre ASL podía extenderse también al trilingüismo o en general al multilingüismo, a menudo se ha aplicado el mismo marco de trabajo que el del bilingüismo para la recogida y análisis de datos (Hoffmann, 2000: 84). Además, las dificultades metodológicas que conlleva la realización de estos estudios (como la búsqueda de grupos de informantes homogéneos en las diversas variables -edad, alfabetización, número de lenguas, nivel de competencia en cada una, etc.- y el manejo de datos en tres o más idiomas), son un factor más que explica la falta de trabajos particulares en ese campo (Barron-Hauwaert, 2000:1).

En los últimos años ha empezado a establecerse una línea de investigación que reivindica que los procesos de ASL y ATL presentan diferencias considerables entre sí, y que conviene contemplarlos como dos subtipos de adquisición, con algunos puntos en

común, pero con evidentes diferencias (Jessner, 1999; Cenoz, 2003a; Hufeisen y Marx, 2004).

...third language learners have more language experience at their disposal as second language learners, are influenced by the general effects of bilingualism on cognition, and have access to two linguistic systems when acquiring a third language” (Cenoz, 2003b: 71)

Recientemente han proliferado las publicaciones sobre adquisición de L3, se han celebrado congresos sobre este tema específico, y han visto la luz revistas especializadas, como *International Journal of Multilingualism*, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *Multilingual Living Magazine*, que recogen los recientes hallazgos en este campo. Las investigaciones en este campo empezaron en los setenta, pero de hecho la mayoría se ha empezado a publicar a partir de los noventa.

Una de las principales áreas de interés ha sido la interferencia interlingüística en L3 proveniente de otras lenguas distintas de la L1 (Hufeisen, 1991; Franceschini, 2000; Flynn *et al.*, 2004), y los resultados constatan, en general, una influencia considerable de esas lenguas no nativas. Posteriormente, y al centrarse la atención del investigador y docente de lenguas en el educando, que empieza a concebirse como agente y responsable de su propio aprendizaje, empezaron a investigarse otras áreas, como las **habilidades del aprendizaje multilingüe** (Rivers, 1996; Clyne *et al.*, 2004), su **conciencia metalingüística** (Jessner, 1999) y el **uso de estrategias** (Chamot, 2001, Oxford, 1990). Asimismo, otros aspectos de esta disciplina hasta hace poco no tan analizados, como las destrezas de comprensión oral y escrita, han sido recientemente objeto de interés. También trabajos sobre análisis del discurso en L3 están empezando a proliferar (Franceschini, 1999). Por último, también se han llevado a cabo frecuentes estudios en torno a cuestiones pedagógicas y metodológicas, y que desean hallar una respuesta a la constante pregunta sobre cómo enfocar el proceso didáctico-discente en el aula de idiomas.

Las investigaciones sobre la repercusión de la competencia en dos o más lenguas en la adquisición de una subsiguiente pueden arrojar datos interesantes que nos permitan:

- Alcanzar una mayor comprensión del fenómeno de la influencia entre lenguas, tanto nativas como no nativas.
- Reevaluar algunas hipótesis establecidas sobre el papel de la L1 y así corroborar, rebatir o precisar esos datos.
- Examinar una nueva dimensión de la influencia interlingüística, en la que pueden activarse y operar simultáneamente dos o más lenguas en la adquisición de una L3 u otra posterior (De Angelis, 2007).

Tradicionalmente, en la conceptualización de la incidencia operatoria de las lenguas previas, se hace referencia a la influencia de una en otra, pero no contempla la influencia simultánea de varias de ellas. Por ello estamos de acuerdo con De Angelis en que es posible que:

traditional views of transfer are too rigid in conceptualization and therefore not totally suitable to account for phenomena specific to multilingualism... (*op.cit.*: 20).

Existen dos tipos de influencia lingüística, pues:

- Aquella en la que una lengua (fuente) influye en otra (meta).
- Aquella en la que dos o más lenguas interactúan e influyen en la LO. De Angelis la denomina “**influencia interlingüística combinada**” (*op. cit.*: 21).

Sin más dilaciones pasaremos a exponer y comentar los trabajos dedicados al papel de la L1 y L2 en la adquisición de L3 (entendiendo por L3, en este caso, cualquiera posterior a la L2). Aunque nuestra presentación no puede ser exhaustiva (ello excedería los límites y propósitos de esta investigación), confiamos en que pueda servirnos de base para determinar el estado de la cuestión en este ámbito y para elaborar nuestro estudio empírico, y pueda asimismo servir como referencia para futuras investigaciones sobre los trabajos publicados hasta la fecha.

5.3. Estudios sobre el papel de la L1 y L2 en el aprendizaje de la L3

5.3.1. El papel de la L1 y L2 en los distintos niveles de la lengua

En este epígrafe centramos nuestro interés en los datos extraídos a partir de las investigaciones sobre adquisición en contextos multilingües que se han venido realizando en las últimas décadas. Clasificaremos esos estudios según el ámbito al que conciernen (fonética y fonología, léxico, sintaxis, discurso y pragmática), tal y como hemos procedido en el capítulo anterior. Esperamos con ello poder comparar los resultados obtenidos en las investigaciones con estudiantes monolingües y con estudiantes multilingües y extraer conclusiones respecto a la incidencia operatoria de las lenguas previas en ambas circunstancias.

Nivel fonético y fonológico

Como hemos indicado en el capítulo anterior, la adquisición de las características fonéticas de la LO encierra dificultades evidentes para el aprendiz (§4.3.1). A continuación destacamos algunos de los resultados más relevantes, en el marco de nuestro estudio, sobre la influencia de las lenguas previas en la L3.

Como sucedía en la adquisición de la L2, se advierte **la impronta de su L1, y también se ha constatado cierta influencia de las lenguas no nativas en algunos casos**. Como ejemplo ilustrativo, en Hammarberg y Hammarberg (1993), citados en De Angelis (2007: 50-52) se demuestra que el alemán (L2) influyó en la producción del sueco (L3) de un estudiante cuya L1 era el inglés. Los autores postulan que **el apoyo en la fonética de la L1 es más consistente y persistente, mientras que el apoyo en la L2 suele ser una estrategia consciente para compensar** el desconocimiento de la fonética de la LO, y suele desaparecer a medida que avanza el aprendizaje.

También se ha comprobado que una lengua no nativa puede influir en la LO incluso cuando el sujeto posee un conocimiento limitado en aquella. Rivers (1979, en De Angelis, 2007: 52-53) descubre que un estudiante de español como L4 traspasaba datos de la fonética del italiano, una lengua en la cual poseía una competencia muy baja. Pero

esa influencia se limitaba básicamente a palabras similares desde un punto de vista fonético.

Hemos detectado, en estos años de experiencia con alumnos multilingües, otro fenómeno relacionado con la transferencia en el plano fonético-fonológico, del cual no hemos hallado evidencias empíricas en la bibliografía consultada. Se trata de la influencia de las características fonéticas de distintas lenguas previas según el idioma que se emplea. Algunos alumnos de español con los que hemos trabajado presentan acentos distintos según el idioma que hablan. Así, por ejemplo, una alumna en el Departamento de Lenguas de las Naciones Unidas que habla L1 finés, L2 inglés, L3 italiano, L4 francés, L5 español, L6 sueco tiene un marcado acento italiano cuando habla español, y ella misma confiesa tener cierto acento finés cuando habla inglés. En su caso en particular, los rasgos fonéticos de la L3 se transfieren a la L5. Parece una decisión consciente por su parte, dada la cercanía tipológica entre español e italiano. Otro de nuestros alumnos, en este caso en la Universidad de Princeton (L1 holandés, L2 inglés, L3 alemán, L4 francés, L5 español) tenía un marcado acento holandés cuando hablaba español, pero no parecía mostrar ningún indicio de acento holandés cuando hablaba en inglés. Sería interesante profundizar en este aspecto, y averiguar los detonantes de la activación de una u otra Lx.

Otro campo interesante dentro de la fonología y que ha recibido poca atención es el de la prosodia. Cruz-Ferreira (1999) analiza la producción de un grupo de niños bilingües en portugués y sueco que aprendieron inglés durante la escolarización. Descubre que, desde los primeros estadios de adquisición, los niños hacen uso de estrategias prosódicas para comunicarse en sus lenguas nativas: la entonación para ellos constituye una herramienta para destacar e informar a su interlocutor cuál de las dos lenguas están empleando en un momento determinado. La autora interpreta esta estrategia como una clara intención de los hablantes de **usar la prosodia** tanto para vehicular un contenido comunicativo como para **destacar su identidad lingüística**. Descubre también que transfieren ciertos patrones prosódicos del inglés (L3) al portugués (L1). Destacamos que este estudio constituye una prueba de que la influencia interlingüística puede ser reactiva (en este caso, L3→ L1), un tema sobre el cual las investigaciones son bastante escasas hasta el momento.

Además de las investigaciones sobre la incidencia operatoria de una lengua sobre otra, existe también evidencia empírica de **influencia interlingüística combinada**. Es aquella en la que dos o más lenguas interactúan y concurren en la influencia hacia la LO, o bien una influye en otra, y ésta en una tercera (Clyne, 1997; Dewaele, 1998; Ringbom, 1987). Por ejemplo, **Chamot** (1973, en De Angelis, 2007: 53-54) descubre que el conocimiento previo de dos lenguas (en su estudio, L1 francés y L2 español) que presentan rasgos fonéticos en común ejerce una influencia en la adquisición de la L3 (inglés) por parte del aprendiz.

Los estudios en el ámbito de la fonética y fonología con informantes políglotas son escasos, y suelen centrarse en las interferencias. Pero también se han investigado los efectos positivos del conocimiento lingüístico previo en la L3. Mehlhorn (2007) argumenta que los estudiantes pueden beneficiarse de su experiencia discente anterior para adquirir las características fonéticas y fonológicas de la LO, por las siguientes razones: éstos ya saben que el sistema articulatorio y prosódico es distinto en cada lengua; saben que en cada una hay reglas de correspondencia entre la grafía y el fonema; son conscientes de las características que definen su propio acento extranjero⁴⁸; además, tienen experiencia en la articulación de nuevos sonidos.

Nivel léxico

Los estudios sobre la influencia del léxico de la L1 y la L2 en las subsiguientes llegan a una serie de conclusiones, que podríamos resumir en tres datos fundamentales:

El primer dato es que **no se da por igual la impronta de cada lengua previa**. Por ejemplo, los aprendices de L3 transfieren el significado de palabras de L1 y no de palabras de la L2, a menos que posean una competencia muy alta en ésta. Así queda reflejado en la investigación de Ringbom (1987): analizó la producción de inglés L3 por parte de estudiantes de L1 finlandés y L2 sueco. El autor descubre que la transferencia

⁴⁸ Por ejemplo, algunos hablantes hispanófonos reducen la amplia variedad de sonidos vocálicos del inglés a los cinco del español. Y suelen añadir una *e* epentética al inicio de las palabras que empiezan por *s-*.

semántica⁴⁹ se da principalmente desde la L1, o bien también desde una lengua no nativa si el sujeto la domina. Este hallazgo fue corroborado en investigaciones posteriores, que trabajaban con idiomas diferentes (Clyne, 1997; Möhle, 1989; Singleton, 1987).

Otro dato relevante es que a veces **un idioma no nativo ejerce una influencia mayor que el nativo**. Hammarberg (2001) lleva a cabo un estudio longitudinal sobre la producción oral de una aprendiz de sueco, que hablaba inglés (L1), alemán (L2), francés (L3) e italiano (L4)⁵⁰. Proporciona pruebas empíricas de la influencia interlingüística en los morfemas, en concreto, desinencia de infinitivo *-are* del italiano (L4) en la producción del sueco, L5: **skrivare* (*att scriva* – significa *escribir* en sueco; *-are* – es una desinencia de infinitivo en italiano).

Hammarberg postula que tanto la L1 como la L2 desempeñan un papel importante en la construcción de la L3, pero de formas distintas: la L1 tiene una función pragmática de **lengua instrumental**, y la L2, de **lengua “abastecedora”** (*supplier*)⁵¹. El hecho de que se seleccione una L2, y no la L1, como lengua abastecedora podría deberse a que el mecanismo de adquisición de L3, L4, Lx es distinto del de la L1 (lo cual conduciría a la influencia de otras L2 en una nueva) y a una tendencia a ignorar la que es nativa. De todas las lenguas que conoce el aprendiz, una de ellas predomina como abastecedora, lo cual

⁴⁹ Para entender este concepto conviene tener presente la diferencia entre **transferencia de forma** y **transferencia de significado**. En el primer tipo, el sujeto activa una forma de la L1 o L2 que es similar a la de la LO. Por ejemplo, una de las faltas por transferencia de forma muy comunes en nuestros estudiantes es el empleo del adverbio *actualmente* (*en la actualidad, en el momento presente*) con el valor de *actually* (*de hecho, en realidad*). La transferencia de forma incluye cambios de código, uso de falsos cognados, híbridos, etc. En el segundo tipo (transferencia de significado), en cambio, se trata principalmente de calcos y de extensiones semánticas. Por ejemplo, *banco de datos* es un calco del inglés *data bank*.

⁵⁰ Hammarberg emplea la expresión “lengua tercera” y las siglas L3 como término general referente a una lengua que se aprende después de conocer la L1 y al menos una L2. Así, pues, denomina L3 al sueco, que es la quinta lengua aprendida por el sujeto cuya actuación que se evalúa.

⁵¹ En Williams y Hammarberg (1998) se establece una clasificación de las lenguas según su función en la ATL, clasificación a la que se recurre de nuevo en este estudio: 1. *internal supplier language* (la propia lengua meta, L3, que constituye la fuente principal de recursos); 2. *external supplier languages* (las otras lenguas que conoce el sujeto, L1 y L2, que constituyen una fuente secundaria de recursos). Dentro del grupo 2, una de las lenguas, la L1, sería instrumental (ayuda al sujeto a relacionarse con su interlocutor para hallar el significado de las palabras, o expresiones, hallar formas de expresarse en la lengua meta, etc.).

demostraría que el hablante políglota tiende a **minimizar el número de lenguas co-activadas**.

Otro ejemplo de la preponderancia del influjo de los idiomas no nativos lo hallamos en De Angelis y Selinker (2001): estudian la producción en italiano de dos políglotas. Uno de ellos era hablante nativo de francés, y además hablaba inglés (L2) y español (L3). El otro era hablante nativo de inglés, y hablaba también español (L2). El análisis de los datos en italiano evidencia la influencia a nivel léxico y morfológico de otras IL⁵². Todos los ejemplos de transferencia léxica son de forma, y no de contenido (son muy escasos los estudios que recogen muestras de este tipo). Los autores achacan esta presencia dominante de transferencias formales a la estrecha relación tipológica entre el español (idioma hablado por ambos sujetos) y el italiano, por lo cual existiría una tendencia acusada a traspasar términos similares en ambas.

Un tercer y último dato que consideramos importante es que **a veces dos o más idiomas actúan de manera simultánea**. Se ha demostrado que si dos o más Lx comparten una característica léxica determinada, ésta suele transferirse con frecuencia, lo cual denominamos **influencia interlingüística combinada**. Por ejemplo, en Lemhöfer *et al.*, 2004 se evalúa la producción en alemán (L3) de hablantes de holandés (L1) e inglés (L2), en concreto el empleo de palabras que son cognados en las lenguas implicadas (ya sea en dos de ellas o bien en las tres). Los autores concluyen que los cognados en las tres Lx son reconocidos más rápidamente que aquellos que sólo coinciden en dos lenguas, lo cual apunta a la idea de que tanto la L1 como la L2 están involucradas de manera simultánea durante el proceso de reconocimiento léxico en la L3.

⁵² De Angelis y Selinker definen transferencia léxica y morfológica como el uso, en la LO, de palabras o morfemas que no corresponden a esa lengua y que provienen de la influencia de otra lengua anteriormente adquirida. Distinguen, además, entre transferencia de forma o de contenido.

Nivel sintáctico

Tal y como procedimos en el apartado destinado al léxico, expondremos los resultados de los estudios destacados sobre la influencia de la sintaxis de la L1 y L2 en la L3. Nos centramos en los aspectos que consideramos más relevantes para nuestro trabajo.

Para empezar, se pone de manifiesto en el nivel sintáctico que el aprendizaje lingüístico es **acumulativo**, y los conocimientos previos del sujeto, tanto en la L1 como en la L2, L3, Lx, pueden intervenir en la adquisición de lenguas subsiguientes (Flynn *et al.*, 2004).

El segundo dato a destacar es que la **L1 influye en la L3**, y esa influencia puede situarse por encima de la L2. Por ejemplo, Jaensch (2009) demuestra que los aprendices japoneses de alemán L3 omiten el artículo como resultado de la influencia del japonés.

El tercer punto relevante, y que se había demostrado también en el léxico, es que **las lenguas no nativas pueden ejercer una influencia superior**. A modo ilustrativo, destacamos el trabajo de Sağın Şimşek (2007): analiza la producción escrita de hablantes de turco (L1) e inglés (L2), que estudian alemán (L3). Los resultados muestran la interferencia del inglés en el orden de las palabras en alemán. Concluye que el sujeto tiende a apoyarse en los conocimientos que posee del idioma que considera tipológicamente más cercano y suele acudir al que emplea con más frecuencia (en ese caso, el inglés).

En esta misma línea, varios expertos coinciden en que las palabras funcionales se transfieren desde la L2 con más frecuencia que desde la L1 (Ringbom, 1987; Williams y Hammarberg, 1998, entre otros).

Un cuarto punto interesante es que los discentes multilingües **aprenden los aspectos sintácticos de forma un tanto distinta de los monolingües**. Por ejemplo, Klein (1995, en De Angelis, 2007: 58-59) analiza el aprendizaje de los verbos y complementos preposicionales en inglés, por parte de alumnos monolingües y multilingües. La autora descubre que éstos últimos adquieren con más facilidad las estructuras con preposiciones colgantes (*stranding prepositions*) (por ejemplo: *Who are the girls waiting for*), aunque no existen en ninguna de las lenguas que conocían. En esta misma línea de investigación destacamos los resultados de Leung (2005): en su estudio,

el grupo de alumnos multilingües aprende más rápidamente que el grupo monolingüe la concordancia de persona y número entre el sujeto y el verbo.

Otra de las diferencias entre monolingües y multilingües es que los hablantes multilingües aceptan con más frecuencia oraciones marcadas en la LO, y tienden a desarrollar una **gramática menos conservadora**. Existiría “some evidence for an inverse relationship between the conservatism of the learning procedure and the pool of linguistic knowledge available to it”. (Zobl, 1992: 193).

Nivel discursivo

Si este es un tema aún no suficientemente explorado en ASL, llama aún más la atención la escasez de trabajos cuando hay más de dos idiomas involucrados. De los datos que hemos conseguido recabar lo que nos interesa destacar para nuestro estudio es que se advierte la impronta de los varios idiomas que conoce el aprendiz.

Centrándonos en el tema de los **marcadores**, que es el que trataremos en la parte práctica de nuestra tesis, el primer dato que deseamos señalar proviene de la experiencia docente de la autora de esta tesis con alumnos monolingües y multilingües: la adquisición de los marcadores es una tarea ardua tanto en la L2 como en la L3 y subsiguientes⁵³. Muchos de nuestros alumnos multilingües que poseen una competencia alta en español y están a punto de finalizar su formación académica en ese idioma⁵⁴ desconocen un gran número de los marcadores discursivos y no manejan con fluidez los que sí conocen. La recurrente estrategia de evasión (§2.2.3) se aplica especialmente con este tipo de unidades.

⁵³ Ya hemos mencionado anteriormente en esta tesis (§4.3.1) las razones por las cuales estas unidades lingüísticas son especialmente complejas (actúan en el nivel supraoracional, han experimentado un proceso de gramaticalización, no se flexionan, algunas con polifuncionales, etc.). Véase §8.3.3.1. para una descripción más extensa.

⁵⁴ Nos referimos, en concreto, a estudiantes del Departamento de Lenguas de la ONU, que suelen alcanzar un nivel bastante alto cuando terminan todos los cursos. Muchos de ellos, además, reúnen las virtudes del típico buen aprendiz de lenguas (véase § 5.4.2).

Sin embargo, hay que señalar, como segundo dato relevante, que **el conocimiento de más de un idioma acelera o facilita el aprendizaje de estas unidades paratácticas**: saber varios idiomas ayuda a captar su matiz exacto, porque hay más posibilidades de comparación y la reflexión metalingüística. Por ejemplo, en una clase reciente de español con un grupo heterogéneo de alumnos multilingües (L1 diversas, L2 inglés), la autora de estas líneas explicó el contenido y función exacta del conector adversativo *ahora bien* (*Ahora bien, no todos los hombres son iguales*) mediante la comparación con su homólogo inglés (*Now, not all men are the same*⁵⁵). Con ello consiguió a) que todos sus alumnos lo distinguieran claramente de otros elementos supraoracionales que desempeñan un rol similar (*pero, sin embargo, no obstante, dicho esto...*) y b) que lo pusieran en relación con su equivalente exacto en su L1 y L2: el inglés (L2) sirvió de puente entre la L1 y la LO.

El tercer punto destacable es que también en el ámbito discursivo **los idiomas no nativos pueden influir en la L3**. Franceschini (2000) analiza situaciones de interacción comunicativa en las que intervienen tres lenguas (alemán, L1; francés, L2; italiano, L3) que emplean distintos sujetos en una tienda, en la ciudad de Basle, Alemania. La autora observa que, en numerosas ocasiones, cuando el sujeto está hablando en italiano intercala expresiones en francés (los marcadores discursivos *c'est, mais*) de manera inconsciente, sin que sea percibido y sin que provoque un corte o una situación anormal en la comunicación. Franceschini llama **lenguas de apoyo** (*support languages*) a las que se emplean en una circunstancia concreta para activar otras (Franceschini, 2000: 3).

Como indica la autora, no se puede llamar *pidgin* al resultado de esa fusión de lenguas, porque no es consistente, sino más bien puntual. Según ella, tampoco se trata de un cambio de código, porque realmente no se alterna de una lengua a otra (la competencia de los sujetos analizados no es lo suficientemente alta como para poder hacerlo), sino que se intercalan de manera puntual ciertos morfemas o palabras pertenecientes a distintos idiomas. La autora también concluye que la L2 y la L3 parecen

⁵⁵ Nos referimos al marcador *now* (*Now, not all men are the same*), que se emite con una entonación muy enfática, señalando claramente una pausa entre las dos partes del discurso que une. Es obviamente distinto del adverbio temporal (*I'm working now*) que opera en el ámbito oracional.

estar más relacionadas entre sí que con la L1 (independientemente de sus afinidades lingüísticas).

Nivel pragmático

Como ya explicamos en el capítulo anterior (§ 4.3.1) la pragmática se ocupa de presentar cómo el hablante emplea la lengua en cada situación comunicativa. Ya hemos visto que, a menudo, el conocimiento pragmático de la L1 interfiere en la apropiación y buen uso de la L2. Vamos a ver ahora qué ocurre en el aprendizaje de la L3, cuando hay involucrados más de dos idiomas.

Permítasenos empezar este tema con una anécdota. Recientemente, estando en el ascensor del edificio de la ONU en Nueva York, mientras subía al piso 12 oí la siguiente conversación en inglés entre un diplomático y un técnico informático:

- Técnico: *How elegant you look today, in your shirt and tie!*
- Diplomático (contento con el cumplido y haciendo ademán de deshacerse el nudo de la corbata): *Do you want to wear it?*

Los que estábamos en el ascensor nos quedamos aturdidos, y el técnico, más:

- Técnico: *Well... it's just that... it would get stuck in the machines that I have to repair...*

Luego supe que el señor diplomático procedía de un país donde la forma de aceptar un cumplido es regalando al interlocutor aquello que se ha elogiado. Desconocemos cuánto tiempo llevaba este funcionario internacional viviendo en Estados Unidos, pero nos consta que muchos otros hablantes multilingües residentes en Estados Unidos hablan un inglés (que puede ser su L2, pero más frecuentemente una L3 u otra posterior) que contiene muchos rasgos pragmáticos de su L1. Ése es, pues, el primer punto que deseamos señalar en este apartado, proveniente de nuestra experiencia internacional: **la transferencia pragmática de la L1 en las lenguas posteriores se da**

con frecuencia y a veces no desaparece aunque el hablante lleve años viviendo en el país de destino y empleando la LO como idioma vehicular.

Son varios los trabajos realizados sobre transferencia pragmática en la L3, aunque no tan numerosos como los dedicados a aspectos léxicos y gramaticales. Muchos de ellos señalan que adquirir una buena competencia pragmática en varias lenguas es un reto (Cenoz, 2007: 136), y que es evidente **la huella de la L1, L2 y subsiguientes** en la LO. Además, el conocimiento pragmático de cada una de las lenguas aprendidas puede influir en las anteriores.

Pero también se advierte cierto grado de **inhibición** de algunos aspectos pragmáticos. Como ya habíamos mencionado en el capítulo anterior, la percepción del hablante respecto a lo que es particular en la LO condiciona su transferibilidad: la percepción de la distancia lingüística y cultural entre las lenguas previas y la LO lo lleva a decisiones, conscientes o inconscientes, sobre qué es transferible. En el ámbito pragmático, son muchas las cuestiones que el aprendiz interpreta como particulares y exclusivas de la LO, por lo cual trata de no traspasar sus conocimientos en idiomas previos. Fouser (2001) examina la posible influencia del japonés (L2) en la producción oral de coreano (L3), por parte de un grupo de estudiantes, y descubre que éstos transfieren activamente datos del léxico, morfología y sintaxis del japonés, pero que el traspase de datos pragmáticos no se da con frecuencia: la influencia, pues, no se da por igual en todos los aspectos de la lengua.

Otro hallazgo interesante es que **los multilingües pueden adquirir mayor precisión** en la pragmática de la L3 que los monolingües. Safont (2003) compara el uso de fórmulas de petición en inglés por parte de hablantes monolingües de español y bilingües español-catalán. Descubre que los resultados son mejores en el segundo grupo.

Un tema que no ha merecido hasta el momento mucha atención, a pesar de que, como señala Dewaele (2004), despierta con frecuencia un gran interés entre nuestros alumnos, es el uso de juramentos, tacos y palabras tabú. Se trata de aspectos pragmáticos que contribuyen a la estructuración del intercambio verbal, por lo cual se asemejan a los marcadores discursivos (Drescher, 2000; en Dewaele, 2004: 205). Tener un conocimiento suficiente de este tipo de vocablos puede ayudar al aprendiz a comprender con exactitud su fuerza expresiva, saber cómo interpretarlos y en qué casos conviene evitar su empleo.

Podríamos aportar innumerables ejemplos de uso inapropiado de la LO, de nuestra experiencia personal: gente que emite juramentos, tacos y palabras tabúes en el momento y lugar equivocados. Lo que más nos llama la atención es que a veces poseemos un uso refinado de nuestra L1 y sin embargo caemos en vulgarismos en la L2 y subsiguientes. La causa puede estar en que deseamos mimetizarnos y por ello adoptamos expresiones que oímos en la calle, relacionando inconscientemente vulgaridad con autenticidad. Una amiga francesa, educada, de excelentes formas y a la que nunca se le había oído decir el más mínimo taco en francés, fue a cenar a un restaurante formal con su prometido y los padres de él. Al ver a una pareja salir a un pequeño escenario a cantar dijo:

- *You have to have some balls to go out there and sing.*

Dewaele (2004) lleva a cabo una encuesta en línea sobre las emociones relacionadas con estas expresiones malsonantes. Los informantes aportaron su propia opinión y percepción de estas formas, así como algunas experiencias personales. Dewaele descubre que la intensidad emocional que perciben en esas expresiones es mayor cuando son en la L1, y disminuye en las lenguas subsiguientes. Quizás también tiene algo que ver el tipo de educación recibida en cada idioma. La autora de esta tesis ha notado que, si recibe un golpe o un susto accidentalmente, siente el impulso (que luego frena) de decir un taco en inglés, L4 (como *Jesus Christ, What the heck! shoot*⁵⁶), aunque esté hablando en su L1. Nunca le surge en su L1, quizás porque lo consideraría más intenso, pero también porque en su entorno familiar le enseñaron a bloquearlo desde muy temprana edad, pero nadie le enseñó a bloquearlo con tanta firmeza en L4, que aprendió fuera del entorno familiar.

Por otra parte, aquellos hablantes que han experimentado un retroceso en su L1 percibían estas expresiones como menos fuertes que aquellos para los cuales la L1 seguía siendo la dominante. Además, aquellos que aprendieron las lenguas que conocen de forma natural decían notar más intensamente la fuerza emocional de juramentos, tacos y

⁵⁶ *What the heck* y *shoot* se suelen emplear en vez de *What the hell* y *shit*, respectivamente, para evitar la malsonancia o vulgaridad.

palabras tabú. La frecuencia de uso y alta competencia en las lenguas son factores que propician el uso de estas palabras. Por último, existe una marcada tendencia a emplear la L1 (sobre todo si es la dominante) para jurar o insultar, si el grado de emoción es muy elevado.

El autor señala que, en el ámbito pedagógico, convendría proporcionar al aprendiz suficiente información y oportunidades de interacción con hablantes nativos de la LO para que se familiarice con los diversos tipos de registros lingüísticos.

5.3.2. Otros factores que repercuten en el proceso adquisitivo de la L3

Tal y como veíamos en el apartado dedicado a la ASL (§4.4), hay una multiplicidad de factores que pueden condicionar la influencia de la L1 en la L2: tipología y psicotipología, frecuencia de uso, exposición a la lengua, etc. En cuanto a la adquisición de la L3, estos factores pueden condicionar:

- la influencia de la L1 y la L2 en la L3;
- la lengua (nativa o IL) de la que se transfieren elementos (Cenoz, 2001b; Odlin y Jarvis, 2005).

A continuación describiremos brevemente cada uno de esos factores, que clasificaremos según si son lingüísticos o extralingüísticos:

Tipología lingüística, psicotipología, competencia en las lenguas previas, competencia en la LO, orden de adquisición de las lenguas, exposición a las lenguas, contexto, efecto de lengua extranjera, efecto de la última lengua, uso reciente, edad, nivel de educación.

A. Variables lingüísticas

1. Tipología lingüística. Las investigaciones sobre la repercusión de la tipología en la adquisición de L3 ponen de manifiesto que normalmente ejerce una mayor influencia aquella lengua que es tipológicamente más cercana a la LO. (Ahukanna *et al.*, 1989; Cenoz, 2001b; Clyne, 1997; De Angelis y Selinker, 2001; Dewaele, 1998; Ecke, 2001; Williams y Hammarberg, 1998). Por ejemplo, Ahukanna *et al.* (1989) descubrieron que la influencia del inglés (L2) en la adquisición del francés (L3) era mayor que la del igbo, la L1 de los estudiantes cameruneses cuyo aprendizaje se analizó. En su estudio con estudiantes nativos de español y vasco, Cenoz (2001b) señaló que el español es más influyente que el vasco en la adquisición del inglés⁵⁷.

2. Psicotipología. Como señala Kellerman (1983), el hablante a menudo se deja influenciar por la lengua que él percibe como más próxima tipológicamente, aunque no sea así en realidad⁵⁸. Recogemos el ejemplo de una estudiante de swahili en Nairobi (L1 español, L2 francés, L3 inglés). Véase cómo parte de la idea de que al aprender swahili, la influencia importante en los distintos niveles provendrá básicamente sólo de otros idiomas de la familia bantú, aparte del vocabulario específico adoptado de otras lenguas (por contacto a lo largo de los siglos):

⁵⁷ Nos permitimos añadir en este apartado un ejemplo extraído de nuestra experiencia, que ilustra también la influencia de la L2 en la L3 resultado de la tipología lingüística. La autora de esta tesis ha impartido clases particulares de inglés (L5) a un hablante catalán (L1 catalán, L2 español, L3 francés) con nociones muy básicas de alemán (L4). A pesar de la casi nula competencia y práctica en esa L4, su incidencia se manifiesta en el empleo recurrente de algunas palabras (con frecuencia, monosilábicas) al hablar en inglés: *alles (all)*, *Land (land)*, *link (left)*, *sechs (six)*, *voll (full)*.

⁵⁸ A modo ilustrativo, apuntamos el siguiente testimonio: recientemente, uno de nuestros estudiantes de español en la ONU (L1 alemán, L2 francés, y L3 inglés) nos informó de que, cuando se expresa en español, trata de evitar siempre que puede la influencia del alemán, porque considera que es una lengua completamente distinta de la LO.

- ¿Qué idiomas de los que hablas sientes que es el que influye más cuando estás aprendiendo swahili?

- Por el momento, ninguno, porque no sé ningún idioma de la familia bantú, y la verdad es que me parece algo completamente nuevo, que no puedo asociar con ningún idioma de los que sé. Eso es una ventaja porque la interferencia es mínima. El swahili tiene una influencia muy grande del árabe (que no sé pero puedo reconocer en la morfología de ciertas palabras) y del inglés, así que cuando hay interferencia, a mí me sirve, porque puedo establecer una asociación con vocablos que me son familiares (por lo poco que sé, esto sólo se da al nivel léxico, no sintáctico).

Correo electrónico de estudiante de swahili, L4 -nivel elemental-,
Agosto de 2011

A medida que se afianza en sus conocimientos de la LO va modificando su percepción de la distancia entre ambas. Ringbom (2002) distingue tres estadios de adquisición. El primero es un nivel general en el cual el hablante **percibe** las similitudes entre las varias lenguas implicadas en los diversos ámbitos (fonológico, léxico, sintáctico, discursivo), lo cual puede tener un efecto facilitador en la adquisición de la LO. En un segundo nivel establece conexiones entre los fenómenos específicos de la lengua fuente y la meta. Se basa principalmente en la forma de las palabras y estructuras para detectar puntos en común con la lengua meta. En el tercer nivel el hablante relaciona contenidos entre las lenguas.

Cenoz (2001b), en su análisis de la adquisición del inglés como L3 por hablantes de español y vasco, constata que la psicotipología parece resultar relevante para la apropiación de la L3, puesto que los estudiantes mayores, con un nivel de conciencia metalingüística más alto y, por consiguiente, de mayor conocimiento de la distancia tipológica entre el vasco y el inglés, transfieren menos datos del vasco.

3. Competencia en las lenguas previas. El nivel de competencia del sujeto en su L1 y en las otras L2s que conoce⁵⁹ es otro factor determinante. En general, la influencia será mayor por parte de aquellas lenguas en las que el aprendiz posea un nivel alto. Los alumnos principiantes suelen traspasar más datos (Taylor, 1975; en Odlin, 133). En cambio, a medida que se afianzan en sus conocimientos en la LO se desprenden de esa influencia.

Así, por ejemplo, Singleton (1987) descubre que, de las lenguas que conoce el aprendiz de francés que sometió a estudio, el español fue la más influyente, debido a que en esa presentaba el nivel de competencia más elevado (aparte de su L1). Por su parte, Williams y Hammerberg (1998) analizaron el aprendizaje de sueco por parte de un estudiante de L1 inglés y L2 alemán. Constataron que cuando el estudiante de L3 posee una alta competencia tanto en L1 como en L2 ambas juegan un papel importante en la adquisición de la L3, pero distinto: mientras la L1 ejercía un **papel instrumental** (la empleaba para la resolución de problemas relacionados con la realización de la tarea, como aclarar dudas, etc.) la L2 era la **proveedora** (*supplier*) (ejercía una influencia en la adquisición de la L3).

Otro trabajo en la misma línea es el de Tremblay (2006), que analiza la producción en alemán (L3) de un grupo de hablantes de inglés (L1) y francés (L2) y descubre que la mayor influencia en la L3 proviene de la L1, aunque tiende a disminuir a medida que la competencia en la L3 aumenta. También advierte que si la competencia en la L2 es alta, la frecuencia de intrusión de ésta en la L3 es alta, también; y que el papel de la L2 se intensifica considerablemente si el estudiante no sólo posee un nivel alto, sino que además está expuesto a esa lengua. Creemos que ello puede constituir una evidencia de que si dos o más factores interactúan durante el proceso adquisitivo de la L3, el traspase de elementos de lenguas previas puede ser más frecuente.

⁵⁹ En el sentido estricto de la palabra, conocer una lengua no implica necesariamente poseer una competencia comunicativa. Sin embargo, en nuestro estudio emplearemos la expresión “conocer” y sus derivados con el valor de tener competencia lingüística, como se suele hacer en otras investigaciones en este campo.

4. Otras variables lingüísticas: Competencia en la LO. La influencia interlingüística es mayor en los primeros estadios de aprendizaje de la LO. Y la influencia de la L2 se atenúa más rápido que la de la L1 (Hammarberg, 2001). **Orden de adquisición de las lenguas.** Cuando la L2 aún está en progreso ejerce un influjo menor (Flynn *et al.*, 2004). **Exposición a las lenguas.** Las lenguas a las que el sujeto ha sido ampliamente expuesto en el país de origen suelen repercutir en la adquisición de la LO (De Angelis, 2007: 37)⁶⁰. **Efecto de lengua extranjera.** A veces, al comunicarnos en una L3, recurrimos inconscientemente a la L2 y no a la L1, por ser aquella también una lengua no nativa (William y Hammarberg, 1998)⁶¹. **Efecto de la última lengua.** La lengua que se ha adquirido más recientemente suele estar más disponible para influir en la siguiente (Cenoz, 2001b; Hammarberg, 2001).

B. Variables extralingüísticas

1. Uso reciente (*recency*). Los estudios sobre este factor aparecieron ya en los años sesenta. Vildomec (1963, citado en De Angelis, 2007: 35) advirtió en uno de sus trabajos que la influencia de las lenguas no nativas se da principalmente si el sujeto las ha usado recientemente. Esta idea fue respaldada posteriormente por varios investigadores (Williams

⁶⁰ Por otra parte, las vivencias de esas experiencia en un país extranjero pueden reaparecer y, posiblemente, influir en la LO, en el momento en el que el sujeto los rememora. A la autora de esta tesis se le escapan a veces palabras en inglés cuando sus amigos catalanes le hacen alguna pregunta concreta sobre sus vivencias en Nueva York.

⁶¹ Se ha comprobado que el hablante incluso opta por traspasar datos de lenguas que pueden estar muy alejadas de la LO, en vez de su L1. La autora de este trabajo ha pasado por esta situación en su experiencia como estudiante de chino (L6): en ciertos momentos en que tiene grandes dificultades para hallar la palabra que desea emplear en chino, aparece en su mente la equivalente en alemán (L5), la lengua que para ella había sido la más difícil de aprender, y la que considera más tipológicamente alejada de su L1. Una entrevista informal a otros compañeros multilingües que estudian chino parece corroborar que es un fenómeno que puede ocurrir con frecuencia, a hablantes de distintos perfiles lingüísticos.

Éste es un fenómeno muy interesante que puede estar relacionado con limitaciones de memoria

y Hammarberg, 1998, entre otros). Es posible que esa influencia ocurra porque el sujeto accede más fácilmente a esa información almacenada en su mente.

Sin embargo, también existe evidencia del hecho contrario: transferencia de lenguas no empleadas recientemente, o incluso no empleadas en años (De Angelis y Selinker, 2001).

2. Contexto. Las circunstancias en las cuales se da la comunicación en la L3 son también determinantes: los interlocutores, su estado anímico, el lugar, el tema de conversación, etc. Ciertas investigaciones (Grosjean, 2001; Odlin, 1989) han constatado que el traspase de elementos entre lenguas, especialmente a nivel léxico, se tolera mejor entre bilingües. Y parece ser que la formalidad de la situación también ejerce un papel importante: como ha demostrado Dewaele (2001), un cierto grado de formalidad de la situación en la que se desarrolla la comunicación (por ejemplo, durante un examen, una conversación seria con el profesor, etc.) puede conducir al hablante a monitorizar de manera más intensa su actuación e inhibir con ello posibles interferencias.

3. Edad. Se ha constatado, al comparar el aprendizaje de L2 de los niños de diversas edades, que los mayores avanzaban con más celeridad que los más jóvenes, en los primeros estadios. Esto se relaciona con el desarrollo cognitivo y metalingüístico. Este desarrollo también podría afectar la apropiación de la L3, en concreto en relación con el factor de la psicotipología: los estudiantes mayores suelen tener una idea más precisa de la distancia lingüística, lo cual podría determinar la selección de una lengua en concreto como fuente de recursos transferibles.

Cenoz (2001b) explora cómo repercute esta variable en la adquisición del inglés (L3) por parte de estudiantes que hablan español y vasco. De sus resultados se extrae la conclusión de que los niños de más edad transfieren más elementos, a pesar de poseer un nivel de competencia más alto. Según la autora, esto responde a una conciencia metalingüística superior en los aprendices mayores y mayor habilidad para reconocer la proximidad tipológica entre las lenguas.

El factor de la edad no ha merecido tanta atención como los otros, en los estudios de adquisición de L3. Y las investigaciones que se centran en este tema suelen trabajar

con niños, por lo cual es necesario realizar estudios que trabajen con informantes de diversas edades. Con ello conseguiríamos alcanzar una visión más completa de la influencia de esta variable.

4. Nivel de educación. El nivel de alfabetización y de formación académica del sujeto puede contribuir a la transferencia positiva (Odlin, 1989). El efecto facilitador de la educación en la L1 es una variable que debe tenerse en cuenta en los estudios de influencia interlingüística y que, sin embargo, no ha merecido mucha atención hasta la fecha.

Por su parte, Keshavarz y Astaneh (2004) demuestran que los estudiantes bilingües que han aprendido ambos idiomas en una institución y que han sido expuestos a un aducto o *input* oral aprenden el léxico de la L3 con más facilidad que aquellos que las han aprendido sólo por exposición a un aducto oral.

En síntesis, las variables que acabamos de presentar pueden intervenir e interactuar durante la apropiación de la LO. En algunas ocasiones, una de ellas se antepone a las otras, y las anula. En otros casos, dos o más variables confluyen en la transferencia a la LO. Algunas de ellas han merecido más atención hasta el momento (por ejemplo, tipología, psicotipología y nivel de competencia), mientras que otras deberían ser más extensamente investigadas (por ejemplo, el efecto del nivel de formación académica del sujeto).

5.4. Las virtudes del aprendiz multilingüe

5.4.1. La evolución en la concepción de los beneficios del multilingüismo

Como hemos podido comprobar, a partir del sucinto repaso de algunas reconocidas obras sobre el tema que nos ocupa, en la actualidad existe un amplio consenso respecto a los beneficios del conocimiento multilingüe en la adquisición de lenguas:

During the language acquisition process, the most relevant piece of information for the learning task is likely to be the knowledge of other languages already in the mind as well as the experience gained in acquiring such knowledge (De Angelis, 2007: 109).

Sin embargo, a lo largo de la primera mitad del siglo pasado existía la idea, corroborada en numerosos trabajos de esa época, de que el bilingüismo ocasionaba trastornos como déficit cognitivo, confusión e incluso retraso mental. Las causas de la expansión de estas ideas, que hoy en día se consideran en general falsas, son varias, pero podemos apuntar principalmente dos. Por una parte, la situación histórica y social del momento propiciaba esa visión del bilingüismo como algo negativo y perjudicial para el desarrollo cognitivo: la mayoría de estudios se llevaron a cabo en Estados Unidos, en una época en la que existían conflictos sociales entre los inmigrantes de Europa y los habitantes autóctonos. La discriminación racial del momento dio lugar a que se publicara información negativa sobre el conocimiento de dos lenguas. Otra de las causas es la falta de rigor metodológico de algunos de esos trabajos, que arrojaban resultados poco fiables sobre el nivel de las desventajas de hablar más de una lengua.

Entre finales de los años cincuenta y finales de los sesenta empezó a cambiar esta situación, sobre todo a partir de la publicación de un reconocido trabajo de Peal y Lambert (1962), “The relation of bilingualism to intelligence”. En este trabajo se señalan ciertos fallos metodológicos de las investigaciones anteriores. Se lleva a cabo un estudio de la actuación de los hablantes monolingües y bilingües de una escuela de Montreal y los resultados indicaron la superioridad del segundo grupo en la realización de las tareas

propuestas. A este trabajo le siguieron muchos otros, que marcaron una nueva etapa, caracterizada por una concepción positiva del bilingüismo como fenómeno que incentiva el desarrollo cognitivo y favorece la adquisición de lenguas subsiguientes (De Angelis, 2007: 113). En el siguiente epígrafe presentaremos algunos de los resultados más relevantes en esta línea.

5.4.2. Estudios sobre las virtudes asociadas al aprendiz multilingüe

El *Diccionario de términos clave* define a los buenos aprendices de lenguas de la siguiente manera:

...aquellos estudiantes que obtienen un mejor fruto de sus esfuerzos. Este concepto no se relaciona necesariamente con las características que por lo general se le suponen a un buen estudiante (como, por ejemplo, la aplicación, el esfuerzo o la constancia), sino con la eficacia en los logros del aprendizaje y con las estrategias y técnicas que utilizan los aprendientes para alcanzarlos. (Martín *et al.*, 2003)⁶².

Éstas son las virtudes del buen aprendiz de lenguas, recogidas en el *Diccionario de términos clave*:

Responde positivamente a la dinámica del grupo, no desarrolla sentimientos negativos de ansiedad ni inhibiciones. Aprovecha todas las ocasiones para usar la lengua meta, y complementa el aprendizaje logrado mediante el contacto directo con hablantes de la LO. Desarrolla técnicas de estudio propias. Posee la capacidad de análisis necesaria para percibir, categorizar y almacenar los rasgos lingüísticos de la LO, y es capaz de monitorizar sus errores. Está motivado y está dispuesto a experimentar y correr riesgos. Puede adaptarse a diferentes condiciones de aprendizaje.

Nuestra experiencia docente, así como la lectura de varios estudios que comentaremos en este capítulo, nos conduce a pensar que los estudiantes multilingües,

⁶² Este término tiene su origen en un proyecto de investigación (*The Good Language Learner*) en 1975 de un grupo de estudiosos del Centro de Lenguas Modernas del OISE en Toronto, Canadá, cuyo objetivo era analizar el uso de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de una L2.

puesto que han pasado por diversas experiencias de adquisición de lenguas, se ubican dentro de esta categoría. Por supuesto (y esto es fundamental) ello no implica que todos tengan este perfil ni que los monolingües no sean excelentes alumnos de idiomas, sino que **cada experiencia de aprendizaje de una nueva lengua puede contribuir a afianzar ciertas habilidades y prácticas positivas como discente**, que facilitarán procesos adquisitivos subsiguientes.

Hemos hallado muchas obras que destacan las virtudes del aprendiz multilingüe. Aunque éstas no necesariamente relacionan sus resultados con la línea de investigación sobre el buen aprendiz de lenguas, creemos que apuntan hacia la misma idea: **los estudiantes multilingües son buenos aprendices de lenguas**⁶³.

Una de sus virtudes es su **alta capacidad de reflexión metalingüística**. Cuando el discente se expone a un idioma se acostumbra a reflexionar, comparar, crear hipótesis, establecer relaciones, diferencias y similitudes fonéticas, léxicas, sintácticas y discursivas entre su L1 y la LO. Aprende a ser más paciente respecto a las particularidades y dificultades de la LO. Se familiariza con una serie de términos técnicos para hablar de gramática, principalmente si estudia en un centro, incluso llega a poseer, a veces, nociones gramaticales más amplias y precisas que los hablantes nativos de la LO. Aprende que un mismo mensaje puede vehicularse de formas distintas, que no todo puede traducirse literalmente, que cada cultura presenta distintas formas de relacionarse, etc. Todo este aprendizaje incrementa su sensibilidad hacia el uso de la lengua y su conciencia del sistema lingüístico. Esa conciencia metalingüística en general puede facilitar la apropiación de un nuevo idioma.

Este fenómeno ha generado abundante bibliografía y es considerado como uno de los que más contribuyen al incremento de las habilidades del discente en el aprendizaje de la LO. Es descrito por De Angelis de la siguiente manera:

...learner's ability to think of language and of perceiving language,
including the ability to separate meanings and forms, discriminate

⁶³ En Lozano, L. "Las virtudes del aprendiz plurilingüe" (en prensa), se explica con un poco más de detalle este tema, y se presenta una aplicación didáctica para contextos académicos multilingües

language components, identify ambiguity and understand the use of grammatical forms and structures (*op. cit.*: 121).

Hoffmann señala que **la conciencia metalingüística es una de las características que diferencian a los hablantes monolingües y multilingües**. El sujeto que ya ha aprendido una L2 traslada su experiencia, conocimiento conceptual e intuición a la siguiente experiencia discente. Esta conciencia y sensibilidad lingüística puede ponerse de manifiesto desde muy temprana edad. Maneva (2004) realiza un estudio longitudinal basado en la observación del aprendizaje por el que pasa su hija, de dos lenguas minoritarias, el búlgaro y el árabe, y de las dos lenguas oficiales, el francés y el inglés, en Montreal, Canadá, a lo largo de sus cinco primeros años de vida y la descripción del desarrollo paulatino de este proceso. La niña aprende las dos lenguas minoritarias en el seno familiar y las dos lenguas oficiales y mayoritarias en el colegio. Entre las conclusiones a las que llega Maneva tras su estudio observacional destaca la alta sensibilidad hacia los fenómenos lingüísticos desarrollada por la niña multilingüe.

Otra muestra del desarrollo de la **sensibilidad lingüística** en los niños la ofrece Dewaele (2000). El autor investiga la adquisición del trilingüismo infantil simultáneo⁶⁴ de su hija, desde su nacimiento. Las lenguas que entran en juego son el holandés (L1 de la madre), francés (L1 del padre) e inglés (la lengua oficial donde vive la familia: Londres). La niña también aprendió urdu, como consecuencia de su exposición a esta lengua, hablada por su niñera (de modo que, realmente, y a pesar del título del trabajo, debería hablarse de tetralingüismo o, en general, de multilingüismo). Dewaele (2000) constata un inicio temprano de la conciencia metalingüística en su hija, que se manifiesta, entre otras cosas, en la corrección del inglés de sus padres. Además, la niña, que siempre ha vivido en un ambiente multilingüe, concibe el conocimiento de varias lenguas como la norma, y no como una excepción⁶⁵.

⁶⁴ También conocido como trilingüismo como primera lengua. Sin embargo, esta expresión puede resultar un tanto confusa, debido a que no se trata de una primera lengua sino de tres. Por ello preferimos hablar de trilingüismo infantil simultáneo (véase §1.3.1).

⁶⁵ Unos años después de la realización de este estudio de Dewaele, la revista *Multilingual Living Magazine* publicó una breve entrevista a este investigador (“Following Up on a Trilingual Miracle: Interview with Belgian Linguist Jean-Marc Dewaele”) en la que se le pregunta cómo ha evolucionado el conocimiento multilingüe de su

La sensibilidad por los fenómenos lingüísticos es evidente también en los aprendices adolescentes y adultos. Jessner (1999) estudia el aprendizaje de inglés por un grupo de alumnos bilingües (italiano y alemán) de la universidad de Innsbruck. De ese estudio extrae las siguientes conclusiones:

1. Los hablantes multilingües dan muestras de una conciencia metalingüística especialmente alta. Ello puede propiciar la adquisición de la LO, si se explotan los mecanismos cognitivos que subyacen a los procesos de transferencia. Esa conciencia metalingüística aumenta si se centra el foco de atención de los estudiantes en los rasgos similares que comparten las lenguas. Por ello, la autora propone reactivar el conocimiento lingüístico previo:

...prior language knowledge should be reactivated in the language classroom and that consequently multilingual education should also focus on the similarities between languages in order to increase metalinguistic awareness in both teachers and students. (Jessner, 1999: 201)

2. La apropiación de una L3 es distinta de la ASL, y no es simplemente una variedad de ésta. En la primera juega un papel relevante la experiencia previa en la adquisición de una lengua no nativa, gracias a la cual el aprendiz experto ha desarrollado estrategias lingüísticas. Estas aptitudes cognitivas más avanzadas pueden promover una aceleración en el proceso de adquisición de las lenguas subsiguientes.

Clyne *et al.* (2004), por su parte, analizan cómo los programas de lenguas de los institutos en Melbourne mantienen y extienden el uso de las lenguas de la comunidad⁶⁶ (*community languages*). Se centran en estudiantes bilingües que aprenden otro idioma de

hija, que en el momento de la entrevista tenía 9 años. Según Dewaele, su hija sigue siendo trilingüe, pero su lengua dominante es el inglés. Los padres siguen empleando la regla una persona – una lengua para mantener viva la competencia comunicativa de la niña en las dos lenguas minoritarias, aunque muestran cierta flexibilidad al respecto. La niña olvidó sus nociones en urdu. Podría hablarse, creemos, de un tetralingüismo transitorio resultado de la no exposición a un aducto en esta última lengua.

⁶⁶ En Australia se hablan unas 200 lenguas. Entre las lenguas de la comunidad más empleadas están el griego (que ocupa el segundo lugar) y el español (en noveno lugar) (Clyne *et al.*, 2004: 35).

la comunidad: español o griego. Los resultados indican que **los bilingües son más efectivos** que los monolingües: pronuncian de manera más similar a la de un nativo, su vocabulario es más extenso, comprenden o deducen el significado de palabras más rápido que los estudiantes de L2 y se sienten más motivados a participar en actividades extracurriculares en la L3. **Trabajan mejor:** participan más activamente en clase, usan con más frecuencia el diccionario⁶⁷, son más organizados y muestran mayor interés por ir más allá de lo que les explica el docente. Además, emplean su conciencia metalingüística en beneficio de su aprendizaje: pueden recordar, explicar e inferir reglas gramaticales con más facilidad, están más familiarizados con el metalenguaje y reconocen los beneficios de saber hablar lenguas para el desarrollo de la L3. Buscan oportunidades para poner en práctica sus conocimientos fuera del aula y socializarse con hablantes nativos de la L3. Y experimentan en general un mayor interés filológico. Los autores señalan el hecho de que la adquisición de una L3 despierta un interés por otras lenguas y culturas que en inglés se denomina *linguaphilia*. Éste es un factor motivacional relevante en la adquisición de idiomas, así como en las culturas asociadas a éstos. De hecho, en nuestra experiencia docente hemos conocido a muchos estudiantes que asisten a clase más por interés cultural que por necesidad. Se trata tanto de estudiantes de L2 como de lenguas adicionales (pero en el segundo caso el interés era más persistente y frecuente). La motivación por conocer otras culturas, comprender sus lenguas respectivas y descubrir cómo funcionan por una cuestión más allá de una necesidad meramente práctica, puede jugar un papel muy importante en la expansión del multilingüismo.

Es probable que esa pasión por las lenguas que desarrollan los alumnos de L3 sea uno de los motivos de su persistencia en el aprendizaje de lenguas. Clyne *et al.* descubren que los alumnos de L3 son los únicos que continúan su aprendizaje después del año 10 del sistema escolar. Además, no ven la L3 como algo extraño, a diferencia de algunos estudiantes de L2:

⁶⁷ Ciertamente, un manejo adecuado y autónomo de las herramientas de aprendizaje, como el diccionario, puede ser un indicio de la experiencia previa del discente y de su mayor predisposición hacia la adquisición de una lengua adicional. Pero habría que señalar al respecto que es precisamente una tendencia general en algunos alumnos monolingües usar el diccionario con frecuencia, en el aula y en casa, en vez de emplear estrategias comunicativas para suplir la falta de conocimiento o de interactuar con sus compañeros y profesor para aprender e interpretar nuevos términos.

...a student with kiswahili and kukuyu believes that “you get used to other languages” –as opposed to monolingual learners of an L2 who tend to find other languages “weird”, feel insecure in the presence of multilinguals, and display problems in pronunciation of the other languages. (Clyne *et al.*, 2004: 46).

Este mismo calificativo, *weird* (*extraño*), es el que oímos con mucha frecuencia en nuestras clases de español como L2 (EL2) en la universidad con estudiantes monolingües.

Por su parte, Clyne *et al.* señalan que el discente se beneficia de las similitudes entre la L3 y las otras lenguas que conoce, es consciente de ello y lo pone de manifiesto.

Presentamos, a modo de ilustración de este punto, un retazo de una conversación con un antiguo alumno nuestro de español, L5, en el Programa de Lenguas de la ONU, que demuestra cómo un hablante multilingüe es consciente de su habilidad para aprender un nuevo idioma, valiéndose de su bagaje lingüístico previo. Nótese su destreza a la hora de expresar conceptos gramaticales de la lengua:

- Profesora: *Como estudiante multilingüe, ¿crees que tienes ventajas en tu aprendizaje del español, respecto a un hablante monolingüe?*
- Arianne: *Creo que todas las lenguas que conozco me sirven. El francés ayuda mucho, por causa de similitudes estructurales. El italiano es naturalmente cercano. El inglés ayuda también, muchas palabras son similares. El árabe es útil para el vocabulario (¡y algunos trazos culturales!). No obstante el armeno no es útil pero si estuviera la única lengua que hablaba aparte del español, habría probablemente probar de establecer comparaciones lingüísticas con el tiempos verbales, las estructuras.*

Fragmento de una conversación con un estudiante de español, L5

Sede de las Naciones Unidas, Nueva York

9 de marzo de 2009

El buen aprendiz de lenguas busca oportunidades para emplear la LO. Creemos que el estudiante multilingüe posee esa característica. Aronin y Ó Laoire (2003) investigan la percepción que los estudiantes bilingües y trilingües tienen de su profesor y descubren que, cuánto más alta es su competencia en la L2 y L3 más se basan en la LO como vehículo de comunicación en el aula, y prefieren recibir las explicaciones de su profesor en esa lengua, y no en la L1.

The higher a student's competence in L2 and L3, the more this student relies on the target language in learning it and even denies intervention by the teacher in the L1. (...). The students of higher proficiency levels, university students in the Israeli context, similar to the students of Spanish as L4 in Ireland, appear to believe that the best and quickest way to learn the language is to practise it exclusively and to avoid resorting to explanations, translations or directions in the mother tongue. (Aronin y Ó Laoire, 2003: 209-210).

En nuestras clases de EL3 hemos notado una insistencia de nuestros alumnos multilingües por usar el español al dirigirse a su instructor, incluso cuando tienen un conocimiento muy limitado. Ese interés no se debe sólo a una intención de progresar en español sino en la mentalidad del hablante multilingüe, que está habituado a esforzarse para que fluya la comunicación con su interlocutor de una L1 distinta, y a no relegar a su interlocutor el peso de esa responsabilidad.

Otra de las virtudes del buen aprendiz de lenguas es su **capacidad de trabajo autónomo**. Y está demostrado en frecuentes investigaciones que ésa es una virtud del alumno multilingüe. Así por ejemplo, Rivers (1996) evalúa⁶⁸ las características y comportamientos de tres grupos de alumnos universitarios que aprenden una L3 (esa L3 es georgiano, kazako y kirguís, respectivamente). El objetivo de este estudio, basado en una serie de cuestionarios, observación de clases y entrevistas periódicas, consistía en

⁶⁸ Esa investigación lleva por título "Self-directed Language Learning and The Third-Language Learner" y fue presentada en el *Annual Meeting of the American Council on the Teaching of Foreign Languages* (30th, Philadelphia, November 22-24, 1996).

descubrir si existen diferencias entre el proceso de aprendizaje de los estudiantes de una L2 y los de una L3, en una situación de instrucción similar y tratándose de la misma LO. Las conclusiones resaltan tres aspectos de los estudiantes de L3:

Autonomía: entendida en el marco de esa investigación como la asunción por parte del alumno del control y toma de decisiones en su propio proceso de aprendizaje. **Autoevaluación:** el alumno percibe y expresa su progreso durante el curso, sus puntos fuertes y débiles y la adecuación del método y de los materiales a las características del programa. Esto está estrechamente relacionado con el desarrollo de su autonomía, apuntado arriba. **Conciencia metalingüística:** el alumno tiene una mayor conciencia de qué lengua está aprendiendo y cómo funciona.

Según Rivers, la autonomía en los sujetos que sometió a estudio se evidenciaba en hechos como su insistencia por usar la LO incluso en casos en que el profesor optaba por el inglés. Para el autor, el descubrimiento más relevante fue que la mayoría mostraba un **comportamiento de aprendizaje autodirigido** (*self-directed learning behavior*). Ese concepto ha sido investigado por varios estudiosos (Bachman, 1964; Dickinson, 1987; Ellis, 1994, entre otros). Se refiere al conjunto de actitudes de los alumnos que determinan su intención de guiar el curso y tomar decisiones.

Cerramos este apartado con lo que consideramos que es una virtud más del aprendiz multilingüe que lo convierte en un buen alumno: **sabe aprovechar los datos que aprende en un nuevo idioma para mejorar su competencia en alguno de los idiomas previos que ya conocía**. Por ejemplo, algunos de nuestros alumnos de español L3 en el Programa de Lenguas de la ONU nos han manifestado que amplían sus conocimientos en inglés, L2 a medida que aprenden español: entre otras cosas, incorporan en su vocabulario inglés palabras que desconocían y que aprenden al adquirir español, como ciertos tecnicismos; asientan y reafirman, en inglés, elementos que tiene en común con el español; incorporan, en su discurso sobre la lengua inglesa, conceptos gramaticales teóricos aprendidos en la clase de español, lo que les permite hablar de gramática en ambas lenguas con más propiedad. En definitiva, **explotan en su beneficio**

el flujo de influencia positiva de la LO a otra u otras lenguas previas. Así lo explica esta antigua alumna nuestra de español (de L1 hebreo, L2 inglés, L3 español)⁶⁹:

As you know, I have been living in New York for 12 years, and working for the UN for more than 6 of them, but I am Israeli and so my mother's tongue is Hebrew. Since we study English in Israel from a young age, the level of my English is high. Nonetheless, I found that I have been learning many new words in English since I started studying Spanish a year ago, mainly because I used to translate Spanish words I did not understand into English and in order to make sure I completely understand them, I would then look the English word up in an English-Hebrew dictionary.

Not only did I learn new words, but I also understood that many of the words I thought I knew in English, I understood much better once I looked them up. I understand it better now that we have started reading articles in El Pais - you keep telling us that even if we do not understand all the words, we could grasp the idea of the article. I suppose that this is what I was doing when I learned English many years ago, and this is why there are many words I "kind of" know because I know in which context they are used and what they convey in general, but actually knowing their literal meaning is something I am only now finding thanks to Spanish.

(...) There is a double gain from studying a new language!

Correo electrónico de una estudiante de español intermedio

Sede de las Naciones Unidas, Nueva York

12 de marzo de 2009

⁶⁹ Copiamos el correo electrónico tal y como lo recibimos, sin correcciones ni modificaciones. Hemos destacado tipográficamente la información que nos parece relevante respecto a las virtudes del aprendizaje multilingüe.

5.5. Resumen

El tema principal de nuestra tesis es el análisis de la huella de las varias lenguas que conoce el individuo en la LO. Por ello nos parece fundamental presentar, como hemos venido haciendo a lo largo de este capítulo, los resultados de las investigaciones sobre la influencia de la L1 y de las demás lenguas que conoce el sujeto. Los datos recogidos y comentados en este quinto capítulo podrían agruparse en dos bloques:

- Interacción de las diferentes lenguas que se conocen. Todas y cada una de las lenguas ejercen algún tipo de influencia en la subsiguiente, en los niveles fonético y fonológico, léxico, sintáctico y discursivo, así como en cuestiones de índole pragmática. En ocasiones, las lenguas no nativas desempeñan un papel más importante. Además, se puede dar una influencia combinada de dos o más idiomas. Se advierte una diferencia considerable entre la actuación del aprendiz monolingüe y del multilingüe.
- El hablante multilingüe suele reunir varias de las habilidades asociadas al buen aprendiz de lenguas. Ello se debe a las varias experiencias y conocimientos que ha acumulado a lo largo de su formación.

Capítulo 6. Enfoque plurilingüe e intercomprensión de lenguas

6.1. Introducción

En el presente capítulo, con el que cerramos el estado de la cuestión, presentaremos y comentaremos los trabajos sobre:

1. el modelo didáctico que aprovecha los conocimientos multilingües y multiculturales en el aprendizaje de la LO: **el enfoque plurilingüe;**
2. el proyecto de **intercomprensión de lenguas**, y los cursos y materiales didácticos diseñados para favorecerlo.

Conviene aclarar que los conceptos de modelo didáctico comunicativo (que viene implementándose desde las últimas décadas, véase §2.2. y §2.3) y enfoque plurilingüe no se refieren a dos metodologías de trabajo distintas. El enfoque plurilingüe puede aplicarse dentro del modelo comunicativo⁷⁰.

⁷⁰ El modelo didáctico comunicativo es muy conocido como “enfoque comunicativo”. Sin embargo, para evitar confusiones terminológicas entre este concepto y el de “enfoque plurilingüe” hemos optado por recurrir a la denominación genérica de “modelo” para el primer concepto.

6.2. *El enfoque plurilingüe*

6.2.1. **Multilingüismo: un fenómeno común**

El proceso de la globalización o mundialización económica, comercial e industrial ha dado lugar a una nueva realidad sociolingüística, marcada por la necesidad de conocer lenguas para establecer relaciones internacionales. Dada la innovación en el área de las nuevas tecnologías, esas relaciones han podido establecerse incluso sin necesidad de viajar, a través de la comunicación vía correo electrónico y vídeo entre otras formas. Esta expansión de las relaciones entre culturas contribuye a que el individuo desarrolle un conocimiento multilingüe y multicultural. Como apunta Bastardas, la **poliglótización** es un fenómeno cada vez más común en la sociedad actual:

Un fet que és nou és que allò que abans era massivament només propi de les elits o dels grups lingüístics minoritzats o petits en nombre -saber més d'una llengua i haver d'utilitzar-les per a distints interlocutors o funcions- ara també va essent un fenomen quotidià per a un bon nombre de persones de grups lingüístics més grans i/o majoritaris en els seus Estats (Bastardas, 2002: 2).

Pero, además, como bien explica Bastardas, las migraciones a otros lugares por razones económicas y laborales y la necesidad de integrarse en esa nueva sociedad pueden mover al individuo a dejar de usar su propia lengua, sobre todo si es minoritaria o si considera que no tiene tanto prestigio como la del país receptor. Ello puede conducir a una minorización demolingüística del grupo del cual proviene el emigrante, y a ciertas tensiones intergrupales.

Dentro del marco de la sociolingüística y de la política lingüística, Bastardas lleva a cabo una muy interesante explicación sobre la comunicación y la gestión del contacto entre grupos de distintas lenguas y culturas. El autor nos invita a reflexionar sobre la diversidad de las lenguas y la forma como podemos convivir preservándolas y al mismo tiempo hallando formas de comunicación intercultural. En definitiva, se trata de abrir una

nueva etapa en la que reinen la “intercomprensión y fraternidad lingüísticas” a nivel internacional (*op. cit.*: 2).

Creemos que, en el ámbito pedagógico, el enfoque plurilingüe puede representar una opción metodológica adecuada para dar cabida a esa fraternidad lingüística de la que habla Bastardas. Mediante ese enfoque podemos poner en relación las diversas lenguas que conoce el aprendiz o a las que está expuesto en el aula, aprovechar ese conocimiento para acelerar el aprendizaje de una nueva y potenciar el mantenimiento de todas las lenguas y variedades lingüísticas, minoritarias o mayoritarias. A pesar de que, evidentemente, el objetivo final es el desarrollo de la competencia comunicativa en la LO, **se activan los conocimientos en los otros idiomas para beneficiar ese aprendizaje**, e incluso se presentan otros quizás desconocidos para los alumnos, y se fomenta la comprensión, el respeto y la tolerancia hacia ellos.

A modo de ejemplo, en nuestras clases de español en el Programa de Lenguas de la ONU, Nueva York, solemos mencionar la lengua catalana con frecuencia, y compararla con el español⁷¹. Con ello conseguimos dar a conocer el catalán a personas de otras culturas, ponerlo en relación con el español y con las otras lenguas romances que conoce el aprendiz de español y mantener viva nuestra identidad lingüística y cultural en un país extranjero⁷². Pero, sobre todo, esta forma de actuar nos permite armonizar la amplia diversidad lingüística que se da en el microcosmos de nuestras clases, así como en la sociedad en general.

⁷¹ Muchos de nuestros estudiantes en el Programa de Lenguas de la ONU hablan al menos una lengua romance (principalmente francés), y la comparación entre las diversas lenguas romances, incluyendo el español y el catalán, suele ser un tema que les fascina.

⁷² Cabe precisar, sin embargo, que los alumnos participantes en la parte experimental de esta tesis (*Parte II. Estudio práctico*) no recibirán ningún tipo de explicación sobre el catalán en ningún momento del curso, pues nos interesa descubrir su capacidad real de comprensión de esta lengua sin conocimientos previos ni ayuda del instructor. Nos detendremos en esta cuestión en §7.3, al exponer nuestra metodología de análisis.

6.2.2. El enfoque plurilingüe

Ya hemos avanzado en el primer capítulo de esta tesis la noción de plurilingüismo: consiste en el conocimiento de dos o más lenguas por parte del individuo y la relación entre ellas, lo cual incrementa el desarrollo de su competencia comunicativa (véase § 1.4). El **enfoque plurilingüe** destaca la idea de que el hablante no guarda sus conocimientos lingüísticos y culturales en compartimentos estancos, sino que va desarrollando paulatinamente una competencia comunicativa constituida por todos esos conocimientos y en la cual se relacionan e interactúan las diversas lenguas adquiridas. Desde este prisma, el objetivo final de la educación en una lengua ya no es la consecución de una competencia comunicativa en una lengua determinada. En palabras del *MCER*, el objetivo:

Ya no se contempla como el simple logro del «dominio» de una o dos — o incluso tres lenguas— cada una considerada de forma aislada, con el «hablante nativo ideal» como modelo fundamental. Por el contrario, **el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas**⁷³. Esto supone, naturalmente, que las lenguas que se ofrecen en las instituciones educativas tienen que diversificarse y que a los alumnos debe dárseles la posibilidad de desarrollar una competencia plurilingüe. Además, una vez reconocido el aprendizaje de idiomas como una tarea que dura toda la vida, adquiere una especial importancia el desarrollo de la motivación, la destreza y la confianza de un joven a la hora de enfrentarse a una nueva experiencia lingüística fuera del centro escolar (*MCER* 2003: §1.3).

Por ello, la responsabilidad de las autoridades educativas, de las instituciones examinadoras y de los docentes no debe centrarse únicamente en la consecución de un objetivo en un nivel concreto de dominio de una lengua determinada en un momento determinado, sino en ampliar sus metas para abarcar el estudio de un abanico lingüístico, a lo largo de la vida del aprendiz.

⁷³ El realce tipográfico es nuestro.

Aún deben calcularse, como indica el *MCER*, las consecuencias de este cambio de objetivos y de paradigma en la glotodidáctica.

Hemos visto, someramente, en qué consiste el enfoque plurilingüe. Pero, **¿por qué puede resultar beneficiosa su implementación en las aulas?**

La nueva realidad de las aulas, en las que conviven ahora estudiantes de muy diversas nacionalidades, culturas y L1s, requiere nuevas formas de aproximación a la enseñanza que integren los conocimientos lingüísticos y culturales de sus alumnos. Coincidimos con Nussbaum (2004) cuando afirma que:

(...) las migraciones plantean el desafío de construir una sociedad plurilingüe en la que coexistan prácticas lingüísticas diversas. En efecto, quienes consideramos la inmigración como una fuente de enriquecimiento cultural y lingüístico nos hallamos ante la obligación de comprender y explicar las reacciones que en nuestra sociedad genera el fenómeno, es decir, de entendernos como colectivo desde una nueva situación y, a partir de ello, hacer propuestas que posibiliten la cohesión y el diálogo sociocultural entre los diversos mundos en contacto.
Nussbaum (2004: 208)

En el debate sobre la variedad de lenguas en las aulas destacamos la postura de la UNESCO, que insta a integrar los conocimientos lingüísticos en el aula y a fomentar la educación en la lengua materna, la educación bilingüe y/o multilingüe en todos los niveles de escolaridad para la consecución de la igualdad en la sociedad actual, lingüísticamente heterogénea, y promover el aprendizaje de idiomas como parte de la educación intercultural⁷⁴.

⁷⁴ Información extraída del boletín del Sector de Educación de la UNESCO. Para la referencia completa véase la sección “Bibliografía” del presente trabajo.

6.2.3. La permanencia de un enfoque monolingüe

Una vez examinadas las características y bondades del enfoque plurilingüe, nos planteamos los dos interrogantes siguientes: **¿se está aplicando un enfoque de este tipo en la actualidad? Si no es así, ¿a qué se debe?**

Como constatan diversos autores, el enfoque plurilingüe no se está incorporando, o no lo suficiente, en la práctica didáctico-discente. Nussbaum (2004) indica que, a pesar de que el *MCER* concibe al estudiante como un futuro individuo multilingüe, en la educación aún se percibe una tendencia a privilegiar una dimensión monolingüe del uso verbal⁷⁵. Las instituciones educativas intentan establecer una homogeneidad lingüística en las aulas y no tienen en consideración las lenguas que aportan los estudiantes inmigrantes. Es lógico que no se enseñen a todos los alumnos las varias lenguas que conviven en el aula, pues ello supondría una inversión de recursos humanos y materiales de los que se carece en los centros, además de que desbordaría el currículum académico del centro. Pero, como señala Nussbaum, sí se puede fomentar y promover el respeto hacia la diversidad y evitar ver al escolar inmigrante como a alguien a quien hay que educar y que tiene que ser igual que los demás en el país de destino.

Por su parte, Martín y Mijares (2007) señalan que, a pesar de que existen estudios que demuestran que el conocimiento, uso y refuerzo de las L1s del aprendiz son fundamentales para su autoestima y para construir el conocimiento de la nueva lengua (citan a Baker, 1993; Cummins, 2002; UNESCO, 1996), sigue predominando una visión del aprendizaje basada en el monolingüismo como punto de partida (2007: 99). Las autoras añaden que en las clases que ellas han analizado (en España):

El esfuerzo [en la enseñanza de lenguas] parece dirigirse a que los alumnos adquieran la lengua desterrando interferencias y, sobre todo, ignorando que en la competencia comunicativa (Hymes, 1984) se ponen en marcha, como han señalado investigadores como Mondada y Pekarek (2004) o Nussbaum, Tusón y Unamuno (2002), todos los conocimientos y experiencias lingüísticas previas. Es decir, las lenguas se relacionan e interactúan, no permanecen en compartimentos estancos e

⁷⁵ En este contexto, entiéndase “verbal” como “referente a la palabra, a la lengua”.

incomunicados los unos de los otros. Actuar de esta manera supone perder la oportunidad de utilizar las interferencias como herramientas de aprendizaje y entender que el uso de otras lenguas en este proceso es un recurso válido que entra en lo que autores como Bange (1992) o De Pietro, Mathey y Py (1989) denominan «repertorios de aprendiz». (*op. cit.*:105)

Refiriéndose en concreto a lo que ocurre en las aulas en España, afirman que, en general, en los centros educativos prima la enseñanza del español. Las autoras llegan a la conclusión de que entre los profesores existe la creencia de que el aprendizaje de dos idiomas provoca confusión en el alumno. Por eso se tiende a obviar el uso de uno de ellos, aquél que se considera que tiene menor valor. Esto ocurre si ese idioma es percibido como inferior o de menor importancia que el español (como señalan las autoras, si la lengua del inmigrante fuera el inglés es improbable que se aconsejara al alumno que no la empleara o que la substituyera por el español). **El bilingüismo en estos casos se entiende erróneamente como un periodo de transición hacia el monolingüismo:** la lengua del país de origen se sustituye por la del país de acogida. Asimismo, parece existir la idea de que el bilingüismo implica un conocimiento separado de dos lenguas, en vez de contemplarse como un conocimiento global en el que ambas se interrelacionan y que proporciona al hablante múltiples recursos para comunicarse.

Explican Martín y Mijares que en España, y en general en la Unión Europea, la política para la adquisición, uso y preservación de las lenguas de patrimonio cultural es distinta de la de la inmigración. Según estas autoras, se considera que no es el país receptor el que debe hacerse cargo del mantenimiento y uso de las llamadas *lenguas inmigrantes* o *residentes*. En la actualidad existen algunos programas que se encargan de su mantenimiento y cuyas responsabilidades se reparten entre el país de origen y el receptor; sin embargo, estas lenguas no se contemplan como un recurso útil y conveniente para el buen desarrollo de las relaciones e intercambios personales y comerciales.

Deprez (2004) también comenta las razones que, según ella, explican de manera general la dificultad de mantener el uso de las lenguas de origen en el país de destino: la

existencia de una ideología monolingüe en los países, que siguen aceptando la hegemonía del inglés como idioma vehicular; la percepción del inmigrante como una persona que viene de otro lugar y que vive en un país que no es el suyo; una ideología lingüística que establece un vínculo estrecho entre lengua y territorio; y el mantenimiento e idealización de valores simbólicos relacionados con la pertenencia, el origen y los antepasados.

Para cerrar este epígrafe, añadimos que no sólo la L1 del alumno, sino también las varias L1 del país de origen del docente podrían aprovecharse en el aula, como vía de conocimiento de la cultura de ese país. España es un país multilingüe, y algo que interesa mucho a nuestros alumnos es descubrir esa realidad multilingüe, darse cuenta de que, junto con el español, conviven otras lenguas, y que ellos pueden llegar a descifrar su contenido con ayuda de sus conocimientos en español.

Los trabajos presentados en este apartado dan cuenta del debate que actualmente se está llevando a cabo sobre la enseñanza de varias lenguas en las aulas. Es una cuestión que aún no está cerrada, pero parece evidente que conviene dirigirse hacia la integración de las lenguas en el aula, lo cual puede realizarse en el seno de los modelos didácticos comunicativos⁷⁶. Todo ello adquiere especial relevancia en el ámbito educativo en el que se desarrolla esta investigación: el Departamento de Lenguas de las Naciones Unidas, donde los estudiantes son, en su mayoría, multilingües y provienen de diversas partes del mundo. Creemos que puede ser muy beneficioso implementar un enfoque plurilingüe, en el respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la importancia de todas y cada una de las lenguas.

⁷⁶ Para aquellos interesados en este tema, en concreto en el ámbito del Estado español, destacamos la obra de Martín Rojo (dir.) (2003): un extenso estudio sobre el sistema educativo de los centros de enseñanza en España y las posibles vías de gestión de la diversidad lingüística y cultural.

6.3. El tratamiento de la diversidad lingüística y cultural en las aulas

6.3.1. Nuevo modelo didáctico

Ahora que ya hemos explicado las bondades de un enfoque plurilingüe y la ausencia de este enfoque en las aulas de idiomas, particularmente en España, la siguiente pregunta que nos planteamos en este capítulo es: **¿cómo podríamos pasar de un enfoque monolingüe a uno plurilingüe en el ámbito glotodidáctico?** A continuación trazaremos algunas posibles vías de actuación para la implementación del enfoque plurilingüe y para el diseño de sus materiales didácticos.

Según Bernaus (2004), conviene que los docentes tengan una actitud positiva hacia las diversas lenguas de los alumnos en el aula. Es necesario que desechen estereotipos culturales y que fomenten el respeto e interés hacia la diversidad cultural y lingüística. Ésta debe contemplarse no como un inconveniente sino como una ventaja. Conviene que cada centro educativo comparta un proyecto global e inclusivo que se extienda a todas las materias. El cuadro que ofrecemos a continuación, y que presenta Bernaus en su estudio, adaptado de Teresa Tinsley (2003), refleja el paso de un modelo docente tradicional a un nuevo modelo en el que se da cabida al factor multilingüe y multicultural:

Modelo Tradicional	Nuevo Modelo
Enfoque en la nación-estado y en la lengua de la nación como fuente de identidad.	Énfasis en la ciudadanía europea y en la diversidad lingüística.
El plurilingüismo es un problema para la sociedad.	El plurilingüismo enriquece a la sociedad.
El bilingüismo y la procedencia de una cultura diferente son silenciados.	El bilingüismo y la procedencia de una cultura diferente son bien acogidos
La educación bilingüe en la escuela se ve como un escollo. Los niños deben ser instruidos en la lengua nacional para estudiar otras lenguas posteriormente.	La educación bilingüe o plurilingüe se apoya porque puede favorecer el aprendizaje de lenguas diversas paralelamente
Los hablantes de otras lenguas son “foráneos”.	Los hablantes de otras lenguas forman parte de nuestra comunidad.
Aprender otras lenguas es difícil	Aprender otras lenguas es normal.
Adquirir un nivel de lengua casi como la de un nativo es el objetivo final.	Se valoran los niveles de competencia comunicativa más básicos en diversas lenguas, que se irán adquiriendo a lo largo de la vida.
La enseñanza / aprendizaje se centra casi exclusivamente en objetivos lingüísticos. La cultura no se contempla o se presenta de forma estereotipada.	La enseñanza / aprendizaje contiene elementos culturales a fin de concienciar al alumnado respecto a la pluriculturalidad y a valorar y respetar otras lenguas, sus hablantes y otras culturas.
La enseñanza / aprendizaje se centra en una sola lengua. No se pueden dominar a la vez dos o más lenguas.	La enseñanza / aprendizaje de lenguas establece vínculos entre varias lenguas y entre lenguas muy diversas con el fin de que el alumnado adquiera una conciencia lingüística.
El aprendizaje de lenguas tiende a ser elitista y problemático para la mayoría.	El aprendizaje de lenguas está al alcance de la mayoría. Lo cual ha de facilitar la comunicación entre los que vivimos en sociedades cada vez más plurilingües y pluriculturales.

Tabla 1. Modelo tradicional vs. nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje (Bernaus, 2004:4-5)

Como señala Bernaus, el nuevo modelo ya es común en algunos centros educativos (la autora se refiere en concreto al caso de España), pero no existe un proyecto que unifique las acciones particulares de cada profesor o departamento, ni un objetivo general que guíe a los centros hacia la consecución unitaria de una integración de la diversidad lingüística y cultural en las aulas. Creemos que esta integración de la que habla Bernaus puede extenderse a cualquier ámbito educativo en el que convivan varias lenguas.

Otros estudiosos animan a que no se margine el uso de las lenguas de la emigración, sino que se hagan visibles en la escuela, implementando sistemas didácticos eficaces que tengan en cuenta la dimensión comunicativa de las lenguas del entorno escolar (Nussbaum, 2004); y que se evite plantear la instrucción de L2 como una cuestión de rivalidades respecto a la L1 (Montesa, 2006)⁷⁷.

Por su parte, Cummins (2001) presenta un concepto que nos parece especialmente interesante: **pedagogía transformativa**:

I have argued that students from historically subordinated groups will succeed academically when teacher-student classroom interactions challenge the historical pattern of subordination and affirm students' identities by means of a transformative pedagogy (Cummins, 2001: 63).

Se destaca la importancia de la **interrelación de los factores lingüísticos, cognitivos, socioculturales y sociopolíticos** para desarrollar la competencia del aprendiz. Los alumnos cuya L1 se relaciona con grupos históricamente subordinados serán los más beneficiados de este tipo de enfoque pedagógico transformativo.

⁷⁷ En una entrevista al presidente de la revista ASELE, S. Montesa, y publicada en la revista electrónica RedELE (véase bibliografía).

6.3.2. Nuevo tipo de materiales didácticos

En el ámbito específico del diseño de materiales didácticos destaca el trabajo de Olhstain y Nissim-Amitai (2004). Como explican las autoras, en las comunidades multilingües el individuo emplea varias lenguas según la situación comunicativa (familiar, escolar o laboral) y su competencia en cada una de ellas puede ser distinta, y conviene que en el diseño curricular se tengan en cuenta las lenguas de cada alumno, para que se aprendan en un **entorno multicultural democrático**.

When a school aims at the development of a multicultural curriculum, it is important to **plan a sharing system of discourse worlds** among the various language groups, the dominant, as well as the minority languages. The sharing of discourse worlds can ensure respect and appreciation for the different cultures in the community and promote positive views towards otherness (Olhstain y Nissim-Amitai, 2004:57)⁷⁸.

Las autoras proponen la implementación de un **currículum ajustado** (*adjusted curriculum*, AC) en el cual se integren contenidos, procesos y productos, según las necesidades particulares de la comunidad multilingüe. Mediante este marco de trabajo se desea fomentar en los alumnos **el control de las cuatro macrodestrezas** (comprensión y expresión orales y escritas) **en las varias lenguas que se emplean en la comunidad** al tiempo que se mantiene la identidad lingüística y cultural de cada alumno. Se considera que lo ideal sería que los que provienen de la cultura dominante aprendan una lengua minoritaria, y que los que pertenecen a grupos étnicos mejoren y mantengan su lengua familiar y aumenten su competencia en la lengua dominante. De los profesores se espera que adquieran conocimientos generales sobre las diversas lenguas de la comunidad y que los apliquen en el diseño curricular y en la práctica docente⁷⁹.

⁷⁸ El realce tipográfico es nuestro.

⁷⁹ El lector interesado en diseño curricular en didáctica de lenguas hallará en Dubin y Olhstain (2000) una excelente fuente de información sobre este tema.

Como obra de referencia para la gestión del multilingüismo y multiculturalidad en las aulas resulta interesante el trabajo de **Banks** (2000), en el cual se ofrecen cuatro posibles cambios en el programa escolar para fomentar el aprovechamiento de la multiculturalidad en clase:

- presentar en los materiales didácticos información sobre las distintas culturas del aula (celebridades, costumbres, gastronomía, etc.);
- aportar actividades que generen el diálogo sobre las diversas perspectivas y vivencias personales;
- cambiar elementos del currículum que permitan comprender los contenidos desde la perspectiva de los distintos grupos étnicos y culturales del aula;
- conducir a los alumnos a tomar decisiones sobre diferentes cuestiones sociales, adoptando una nueva perspectiva multicultural, adquirida en los estadios anteriores.

Como señala Singleton (2007: 90-91), numerosas investigaciones (Atkinson, 1987; Harbord, 1992; Schweers, 1999; Jessner, 2006) han demostrado que los estudiantes multilingües pueden comprender más fácilmente los fenómenos particularmente complejos de la LO cuando desarrollan una conciencia lingüística a través de la comparación con otra(s) lengua(s) que conozcan.

Vidal (2004) realiza un recorrido por algunos de los materiales de EL2 publicados en los últimos años que integran el factor multicultural y multilingüe. Destaca que en esos materiales se presentan las características de otras culturas (gastronomía, mitos, leyendas, cuentos, celebridades,...). La autora ofrece algunas muestras de esos proyectos y trabajos, en los que se integra el factor cultural y que fomentan el debate de las distintas perspectivas personales, vivencias particulares de cada estudiante, etc.

Existen varios proyectos *Evlang* (*Éveil aux langues-Despertar a las lenguas*) y *Ja-Ling* (*Janua-Linguorum-La puerta de las Lenguas*), coordinados por Michel Candelier de la Universidad de *Le Mans*, en los que se han diseñado materiales didácticos para la enseñanza global de las lenguas, basándose en los postulados de Hawkins (1984) sobre la conciencia lingüística, el fundamento que permite el aprendizaje. En estos materiales se

conduce a los discentes hacia la **reflexión y comparación** de la estructura de las lenguas, así como al aprendizaje de cuestiones culturales ligadas a ellas. Las lenguas que se presentan en esos materiales pueden ser conocidas o no, pueden ser dominantes o minoritarias. El hecho de que todas se traten por igual lleva al reconocimiento de su importancia en el aula. Como afirma Bernaus, el objetivo final no es el aprendizaje de estos idiomas sino la reflexión sobre su comportamiento, y el fomento del diálogo sobre éstas y la socialización. Además, estos proyectos promueven el aprovechamiento de las lenguas del aula en todas las materias (no sólo las de lengua). Las evaluaciones cuantitativas y cualitativas de estos dos trabajos evidenciaron que los alumnos que utilizaron esos materiales didácticos plurilingües mostraban una actitud más positiva hacia otras lenguas y sus hablantes⁸⁰. La autora concluye que este tipo de materiales pueden favorecer la intercomunicación entre alumnos autóctonos e inmigrantes y fomentar el respeto y el interés por las otras culturas. Anima a que se siga trabajando en esta línea

En concreto para el aprendizaje del catalán, existe una colección de trabajos muy interesante, “Llengua, immigració i ensenyament del català”, elaborada por un grupo de lingüistas del Gabinete de Asesoramiento Lingüístico para la Inmigración de la Universidad de Gerona. Estos libros describen las características gramaticales básicas de las principales lenguas habladas por inmigrantes en Catalunya (árabe, bereber, chino mandarín, quechua, tagalo, ucraniano, etc.). Están destinados a docentes en contextos académicos multilingües.

El Centro Virtual Cervantes, del Instituto Cervantes, tiene una página en línea que recoge documentos, foros de debate y recursos didácticos para la enseñanza de EL2 en circunstancias multiculturales. En su página *Didactired* publica semanalmente una serie de actividades prácticas, actividades de reflexión y técnicas docentes inscritas en el enfoque plurilingüe y destinadas específicamente a los profesores de español. Estas actividades siguen las directrices del Marco en lo que concierne a la implementación del enfoque plurilingüe en las aulas.

⁸⁰ En Bernaus (2004: 8-12) se ofrecen algunas muestras de este tipo de materiales didácticos, diseñados por profesores de la Universidad Autónoma de Barcelona que participaron en los dos proyectos.

Por último, destacamos también las revistas electrónicas RedELE y MarcoELE, donde se publican con frecuencia trabajos centrados en la diversidad cultural en las aulas. También existen materiales destinados en concreto a la enseñanza de ELE para inmigrantes, que destacan la importancia del componente sociocultural⁸¹. Pero este segundo ámbito no está tan desarrollado, los materiales son más básicos y rudimentarios y más escasos.

6.4. La intercomprensión de lenguas

6.4.1. Proyectos y materiales para la intercomprensión de las lenguas

Dentro de este intento de preservar las lenguas autóctonas y de fomentar la intercomunicación de sus hablantes a nivel internacional surgen los proyectos de intercomprensión de lenguas. En el mundo globalizado en el que vivimos, es lógico plantearse la pregunta de qué lengua hay que adoptar en las transacciones económicas y los intercambios comerciales y culturales a nivel internacional. Una solución consiste en adoptar una lengua vehicular, y ése es el papel que cumple el inglés en la actualidad, desde la supremacía político-económica de Estados Unidos y Gran Bretaña en Occidente, tras la Segunda Guerra Mundial. Esta hegemonía de la lengua inglesa se pone de manifiesto en el ámbito lingüístico por la cantidad y variedad de anglicismos que han adoptado las lenguas. Sin embargo, el monopolio del inglés atenta contra la integridad y el uso de las otras lenguas. Esto se acentúa en ámbitos como el de la Unión Europea, en el cual la fragmentación lingüística no sólo dificulta la cohesión en las relaciones internacionales sino que también provoca un mayor uso de una lengua franca, el inglés,

⁸¹ Blas (2004: §4) presenta un análisis de algunos manuales de español para inmigrantes, que clasifica según si son libros de alfabetización, de lengua y cultura para adultos, de ELE para niños, materiales destinados a estudiantes de una nacionalidad específica y recursos en la Red para la enseñanza de ELE a inmigrantes.

como herramienta de comunicación. Este uso instrumental de la lengua inglesa a nivel global la empobrece, pues tiende a simplificarse⁸².

En el marco de este debate, y con el interés de preservar la diversidad lingüística, han nacido en los últimos años numerosos proyectos con el denominador común de generar la **intercomprensión** de los hablantes de **lenguas emparentadas**. La intercomprensión es la habilidad del hablante de entenderse con otro u otros hablantes de distintas lenguas, gracias a los puntos en común entre ellas. De ese modo se fomenta la **preservación de la pluralidad lingüística**, incluso de las lenguas minoritarias, así como el conocimiento global y básico de otras lenguas relacionadas con éstas.

El curso IGLO (*Intercomprehension in Germanic Languages Online*), se imparte desde 1999 y se dirige a la intercomprensión del inglés, alemán, sueco, holandés, danés, islandés y noruego. Lleva a cabo una descripción comparativa de las lenguas, y conduce al estudiante a la comprensión de alguna o algunas de estas lenguas través de la lectura de textos.

Para desarrollar un multilingüismo receptivo, **el proyecto de EuroCOM** (*European Intercomprehension*) refleja las similitudes sistemáticas entre las lenguas de la misma familia. El objetivo es proporcionar a los aprendices un conocimiento básico de las características de esas lenguas y la habilidad para comprenderlas.

La intenció didáctica i pedagògica del nostre mètode d'ensenyament consisteix a ensenyar i a demostrar als estudiants que, inesperadament, ja saben moltes coses de la nova llengua, per donar-los així confiança en sí mateixos en posar-se en contacte amb la nova llengua. Els estudiants s'assabenten primerament de tot allò que no han d'aprendre de nou. (Clua *et al.*, 2003: 14).

⁸² Un ejemplo de ello es la creación del **globish** (*global English*), una versión del idioma inglés que recoge las 1500 palabras más comunes. Se trata del habla inglesa que reúne y sistematiza los rasgos más comunes de los usuarios del inglés que tienen L1s distintas. Por ejemplo, presenta el léxico más estándar y estructuras oracionales sencillas. Algunas de las críticas de este sistema de comunicación se refieren a la excesiva simplificación de la lengua, que deriva en problemas como la dificultad de vehicular mensajes con la precisión deseada.

Otro ejemplo lo tenemos en el **proyecto Galanet** que se ha llevado a cabo en los últimos años, en el marco de un proyecto europeo Sócrates Lengua. Se inscribe en la línea de trabajo de diversos grupos del *Institut de Ciències de l'Educació* (ICE), de la *Universitat Autònoma de Barcelona*. Tiene como finalidad proporcionar a locutores de diferentes lenguas romances (español, francés, italiano, portugués) herramientas de formación en línea para comprender esas lenguas a partir de sus conocimientos en otra lengua emparentada. Se trata de una plataforma de estudio (EVEA, entorno virtual de educación y aprendizaje) dividida en módulos de aprendizaje de las destrezas de comprensión orales y escritas, y con espacios para intercambio comunicativo vía chat o correo electrónico. Está destinada primordialmente a los estudiantes, ya sea de enseñanza superior o de escuelas de idiomas, y a los profesionales que desean seguir una formación continua en su empresa. El requisito para estudiar este curso es el dominio de al menos una lengua latina, ya sea nativa o no nativa. Cada cual se expresa en la lengua o lenguas que conoce y escucha la conversación de otros interlocutores, que usan a su vez otras lenguas romances distintas. Desde 2008, se ha iniciado un nuevo proyecto, **Galapro**, cuyo objetivo se centra en la educación y preparación de formadores de cursos de intercomprensión.

Este tipo de entorno virtual moderniza la enseñanza-aprendizaje de idiomas, a la vez que pone al alumno en el centro del aprendizaje, como postula el método comunicativo.

Los proyectos coordinados por el ICE incluyen la lengua catalana, algo poco frecuente en trabajos de intercomprensión de lenguas.

6.4.2. El proyecto Minerva

El proyecto Minerva también se inscribe, como Galanet, en la línea de trabajo del *Institut de Ciències de l'Educació* de la Universitat Autònoma de Barcelona. Dentro de Minerva III se está desarrollando el curso *Font del Cat*⁸³, dirigido y coordinado por el profesor Manel Tost. En él están trabajando profesores nativos de las distintas lenguas implicadas: español, catalán, francés, italiano, portugués, rumano. La autora de esta tesis es una de las diseñadoras de los materiales didácticos. *Font del Cat* cuenta con la colaboración de los Departamentos de Filología Catalana, de Filología Española y de Filología Francesa y Románica, así como del Servicio de Lenguas de la UAB.

Se trata de una aplicación en línea para la comprensión oral y escrita del catalán desde la perspectiva didáctica de la intercomprensión entre lenguas vecinas. Desea acercar al usuario a la lengua y cultura catalanas mediante documentos y actividades cuyo contenido es próximo a la realidad de los estudiantes universitarios. Está integrado por una amplia gama de recursos didácticos multimedia, y por una tipología textual variada, que alterna documentos expositivo-argumentativos de un registro culto y académico con diálogos de un registro estándar e informal. Tras la lectura, audición y comprensión global de los textos se procede al análisis pormenorizado de los aspectos lingüísticos (fonéticos y fonológicos, léxicos, gramaticales y discursivos) que son susceptibles de generar obstáculos para la comprensión. Incorpora, además, cuadros panrománicos comparativos, allí donde se considera necesario para resolver dudas.

Una de las novedades de este curso es el juego informático interactivo final, a modo de cierre de cada uno de los cinco módulos. *Font del Cat*, como otros cursos de este tipo, aprovecha las ventajas de la Tecnología de la Información y de la Comunicación.

La autora de esta tesis ha colaborado en la elaboración del curso *Font del Cat*, y ha usado, para el estudio empírico de esta tesis, una adaptación de dos de los textos que integran ese curso: “La llengua catalana” y “El Carnaval” (véase “Anexos”)

⁸³ Disponible en línea: <http://ice.uab.cat/fontdelcat>.

6.5. Resumen

En la actualidad se está implementando en glotodidáctica un enfoque plurilingüe, que aboga por la conexión e interrelación de los idiomas que conoce el aprendiz. Este tipo de enfoque es mucho más acorde con las características del individuo en la actual sociedad, multilingüe y multicultural, y en consonancia con el mundo globalizado en el que vive.

En relación con este nuevo modelo didáctico se han venido desarrollando en los últimos años cursos y materiales de intercomprensión de lenguas, cuyo objetivo es ayudar al aprendiz a comprender un documento oral y/o escrito en base a sus conocimientos previos en una lengua emparentada.

Cerramos el capítulo destacando que este nuevo enfoque de la práctica glotodidáctica puede conectarse con los conceptos desarrollados anteriormente en esta tesis, relacionados con los postulados de la gramática generativa (§3): la perspectiva plurilingüe en el aprendizaje, que defendemos en nuestra tesis, viene avalada por una visión universalista del lenguaje. Las relaciones existentes entre fenómenos gramaticales de distintas lenguas, aparentemente desconectados, permitiría facilitar la enseñanza de lenguas, usando todo el bagaje lingüístico previo adquirido por el individuo.

PARTE II. ESTUDIO PRÁCTICO

ANÁLISIS DE LA COMPRENSIÓN DE UN TEXTO EN UNA LENGUA DESCONOCIDA POR EL ESTUDIANTE: CATALÁN (L4)

Capítulo 7. Preguntas de investigación, hipótesis y metodología

7.1. Introducción

Antes de dar paso a la formulación de las preguntas de investigación, la hipótesis y la metodología de trabajo de esta segunda parte, nos parece indicado ofrecer una somera visión de conjunto de los datos expuestos y comentados en la primera parte de esta tesis, con el fin de ubicar los objetivos de esta segunda parte.

A lo largo de los primeros seis capítulos hemos revisado el estado actual de los estudios sobre adquisición de segundas, terceras lenguas y lenguas adicionales. En concreto, en el capítulo 1 hemos llevado a cabo las distinciones terminológicas y conceptuales necesarias en lo que concierne al tema del conocimiento multilingüe, de la investigación y de la práctica didáctico-discente.

En el capítulo 2 hemos expuesto las distintas corrientes de análisis de errores que se han implementado a lo largo de los años. Optaremos por emplear el modelo de análisis más reciente, que abarca el **estudio de la interlengua del aprendiz**, y que contempla las equivocaciones como un indicio de su progreso y de la evolución de esa IL, y no como algo que debe evitarse. En todo momento hemos procurado destacar la necesidad de tener presente, en el estudio de la actuación del aprendiz en general y de sus errores en particular, la posible influencia de más de una lengua.

En el capítulo 3 hemos explicado en qué consiste la teoría de los Principios y parámetros, y cómo se aplica en los estudios de adquisición de L2, L3 y posteriores. Este capítulo nos permite ubicar nuestro estudio empírico dentro del **marco de las teorías innatistas** de la adquisición de la L1 y de la L2.

En el capítulo 4 hemos estudiado la situación actual de las investigaciones en adquisición de L2, centrandó nuestro foco de atención en el papel de la L1. En el capítulo 5, estrechamente relacionado con el anterior, hemos ofrecido un panorama general de los estudios en adquisición de L3 y adicionales, y el papel de la L1 y L2. Tanto en un proceso como en otro, **se activan los recursos lingüísticos previos**, y conviene distinguir claramente ambos procesos.

El último capítulo del estado de la cuestión recoge las ideas principales de algunos de los estudios más relevantes en **plurilingüismo** y didáctica de lenguas. Constatamos que en la actualidad ya se están implementando modelos glotodidácticos que aprovechan la multicompetencia de los hablantes expertos en lenguas.

Podríamos resumir lo que acabamos de presentar de la siguiente manera:

El **conocimiento multilingüe** del discente lo convierte en un sujeto especialmente preparado para acceder a una nueva lengua; en ese nuevo proceso adquisitivo habrá que tener en cuenta, entre otros factores relevantes, **el papel de las varias lenguas** que conoce. Los resultados de los trabajos que investigan este proceso pueden permitirnos comprender mejor cómo aprendemos lenguas no nativas, y pueden aprovecharse para guiar la práctica docente en el aula multilingüe, bajo un **enfoque comunicativo y plurilingüe**.

Nuestro objetivo en el presente trabajo es hacer una aportación al campo de investigación en adquisición de terceras lenguas y lenguas adicionales: en concreto, deseamos analizar el proceso de decodificación de una nueva lengua, centrandó nuestra atención especialmente en la **inferencia** y en la **incidencia operatoria** de las lenguas nativas y no nativas. Para conseguir nuestro objetivo analizaremos las traducciones de dos textos en catalán, L4 (de ahora en adelante, CL4), por parte de estudiantes trilingües que desconocen esta lengua. Trataremos de comprobar si poseen cierta **precompetencia** en una L4 nueva, pero próxima al español (L3 de los informantes), y qué importancia tienen las lenguas previas en la construcción de esa precompetencia.

Esperamos que los resultados de esta investigación puedan implementarse en la práctica didáctico-discente, en el seno de un modelo de instrucción comunicativo y plurilingüe.

7.2. Preguntas de investigación e hipótesis

La pregunta básica de investigación que nos planteamos es la siguiente: *¿qué habilidad poseemos para captar una lengua escrita nueva, a la que no hemos sido expuestos antes?*

Más específicamente:

¿Puede una persona captar el mensaje general de un texto relativamente complejo y extenso escrito en una lengua a la que no ha sido antes expuesto?

Esta pregunta encierra las siguientes:

1. ¿Se da **influencia de las lenguas previas** en ese proceso?
2. Si es así, ¿la L1 es la única que influye en la comprensión de una nueva lengua o bien se trata de **un proceso acumulativo**, en el que pueden intervenir todas las lenguas aprendidas por el hablante?
3. ¿Qué **otros factores lingüísticos**, no relacionados con la influencia lingüística, condicionan la comprensión del texto?

La pregunta básica de investigación y los interrogantes que ésta encierra nos conducen a la formulación de las siguientes hipótesis:

Poseemos una precompetencia en otras lenguas gracias a nuestra capacidad para el lenguaje y a nuestro conocimiento lingüístico previo.

Para determinar la precompetencia en una Lx conviene tener presente, entre otros factores, la impronta de todas las lenguas previas, nativas y no nativas. La L1 no ejerce necesariamente la influencia más importante.

En la comprensión de un texto en una Lx, la lengua más influyente será la más cercana tipológicamente, aunque el aprendiz posea, en ésta, una competencia muy reducida.

Creemos que del estudio de los procesos de comprensión de una L4 desconocida y de las influencias interlingüísticas en los niveles léxico, sintáctico y discursivo pueden extraerse conclusiones que contribuyan a mejorar nuestro conocimiento de cómo se adquiere una L4 y nuestra práctica docente con alumnos políglotas.

7.3. Metodología de análisis

A continuación expondremos las pautas e instrumentos de trabajo para la elaboración del estudio empírico: cómo planteamos la investigación, en qué centro se realiza, cuál es el perfil de los sujetos sometidos a estudio, con qué corpus de datos trabajamos y qué tipo de análisis llevamos a cabo.

7.3.1. Planteamiento de la investigación

En el presente estudio experimental se recogen datos de los estudiantes de español para determinar dos cuestiones:

- la capacidad de comprensión de una nueva lengua, el catalán, desconocida para ellos pero romance, y bastante cercana a una de las lenguas que conocen (el español);
- la influencia de su conocimiento multilingüe en la comprensión de esa nueva lengua. Nos centraremos en la percepción y gestión de las similitudes y diferencias interlingüísticas.

Trataremos de hallar las operaciones invariables, constantes en todos nuestros informantes, así como las particularidades grupales e individuales.

Para determinar la impronta de las lenguas previas, nos centraremos en la identificación de palabras con parecido formal respecto a sus equivalentes en otras lenguas previas: cognados, falsos cognados, cognados accidentales y palabras con un leve parecido formal.

Pero en la comprensión del texto entran en juego evidentemente otros muchos factores no relacionados con el parecido léxico, y es imprescindible tener en cuenta este dato para comprender realmente cómo se lleva a cabo el proceso de comprensión de una nueva lengua. Por ello, dedicaremos un segundo bloque de nuestro estudio empírico al análisis de otros aspectos morfológicos, sintácticos y discursivos que también intervienen en la comprensión de un texto en una nueva lengua.

Conviene aclarar que la versión que nos entregan los informantes no refleja necesariamente su competencia: pueden haber comprendido más de lo que han traducido o pueden haber traducido palabras y expresiones literalmente sin haber captado del todo su sentido. Hay que tener en cuenta que pueden haber obviado la traducción de algunos términos porque no los hayan considerado relevantes en el texto, por falta de tiempo o por negligencia. Además, a menudo el lector parafrasea el texto para adaptarlo a las características de la lengua instrumental. Por ello conviene actuar con cautela a la hora de determinar el grado de comprensión de cada fenómeno.

7.3.2. Contexto de enseñanza – aprendizaje

La enseñanza y aprendizaje de español en el Programa de Lenguas de la ONU en Nueva York

Como avanzamos en la introducción de la presente tesis, nuestro estudio se lleva a cabo en el Departamento de Español del Programa de Lenguas y Comunicación (*Languages and Communications Programme, LCP*) en la sede de las Naciones Unidas, Nueva York. Por consiguiente, creemos conveniente dedicar una sección de nuestro trabajo a la presentación de la situación de multilingüismo en esta organización⁸⁴.

En general, las organizaciones que integran las Naciones Unidas consideran el multilingüismo como el “corolario de su carácter universal” (Kudryavtsev y Ouedraogo, 2003: v), y destacan la necesidad de asegurar la paridad de las lenguas en la ONU. Y es que la comprensión entre los distintos países y culturas queda asegurada si existe la comunicación entre los hablantes de los distintos idiomas. Como dijo el actual Secretario General de las Naciones Unidas, alabando la perseverancia de Francia por promover la igualdad entre las seis lenguas oficiales (por orden alfabético: árabe, ruso, chino, español, francés, inglés) y las dos lenguas de trabajo (francés e inglés) en la ONU: “multilingualism is, indeed, the linguistic equivalent of multilateralism” (Ban Ki-moon, 1 de octubre de 2007).

Para acceder a un puesto de trabajo en la ONU deben cumplirse, en general, alguno de los siguientes requisitos, en lo que a competencia lingüística se refiere: 1) que la lengua que se necesita para el trabajo designado sea la L1 del solicitante; 2) el conocimiento de una L2 (que puede ser la del país de acogida); 3) un perfecto dominio de la lengua de trabajo; 4) dominio de una cualquiera de las lenguas oficiales de la organización.

Saber al menos dos idiomas es una ventaja para los trabajadores que desean promocionarse y ascender profesionalmente. Muchos de los estudiantes con los que la autora de esta tesis ha trabajado hasta el momento tienen un vasto conocimiento

⁸⁴ Para la elaboración de este epígrafe nos ha sido de gran ayuda el trabajo de Kudryavtsev y Ouedraogo, Ginebra, 2003.

multilingüe. De hecho, ha resultado difícil, a la hora de abordar el estudio práctico, encontrar un número suficiente de individuos que hablaran sólo tres idiomas.

En las Naciones Unidas, se proveen servicios de interpretación y traducción en conferencias y reuniones, lo cual permite la intercomprensión de los profesionales en la Organización. Asimismo, para favorecer la comunicación entre ellos, se promueve el aprendizaje de las lenguas oficiales de la organización, a través del *Programa de Lenguas y Comunicación (Language and Communications Programme, LCP)*.

El LCP se creó en 1969, y ofrecía cursos en las seis lenguas oficiales de la ONU: árabe, chino, español, francés, inglés, ruso. A partir de 1982 se ofreció a los trabajadores de las misiones permanentes la posibilidad de participar gratuitamente en el Programa, y adquirir, así, un conocimiento en una o varias lenguas oficiales de la Organización. Entre 1995 y 2005 se intensificó la importancia del conocimiento multilingüe, puesto que éste puede favorecer la unidad y la concordia entre culturas.

El LCP está integrado por una serie de profesores funcionarios a tiempo completo y profesores colaboradores dedicados a tareas pedagógicas y a la docencia de lenguas para aproximadamente 2000 estudiantes por período. Hay tres períodos cada año, de una duración de tres meses cada uno. Los cursos tienen lugar una, tres o cinco horas semanales: 1 hora semanal: cursos especiales; 3 horas semanales: cursos regulares; 5 horas semanales: cursos acelerados⁸⁵.

⁸⁵ Existen ocho niveles. Al final de éstos el estudiante tiene la opción de presentarse al examen final (*Language Proficiency Exam, LPE*). Además de los cursos generales de lengua, se imparten otros con fines específicos, dirigidos a mejorar en concreto alguna de las destrezas orales o escritas de los aprendices. Los cursos de español constan de un máximo de 15 estudiantes por clase. Se imparten tres días por semana, una hora cada día (cursos regulares). Se trabaja con el libro *Gente 1* (niveles 1 – 4), *Gente 2* (niveles 5 y 6) y *Gente 3* (niveles 7 y 8). El nivel alcanzado al final los estudios corresponde aproximadamente al B2 según el *Marco Común Europeo de las Lenguas*. El LCP sigue un modelo didáctico comunicativo, en el cual se promueve el aprendizaje mediante la participación activa del alumno, y en situaciones de comunicación de la vida diaria, relacionadas a menudo con la práctica profesional de los discentes. La autora de esta tesis ha trabajado como profesora colaboradora en el LCP, de 2007 a 2009, y ha implementado un enfoque comunicativo y plurilingüe en sus clases. En los cursos de español, además de la serie *Gente*, como manual de trabajo, se emplean con frecuencia gramáticas para el alumno y de consulta para el profesor. Se complementan las clases con otros recursos lingüísticos (como novelas graduadas) y material audiovisual.

Al terminar todos los cursos, se entiende que el discente es capaz de comprender discursos extensos y complejos siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprende la mayoría de las noticias de la televisión, películas y programas sobre temas actuales, en lengua estándar. Puede leer artículos y noticias en la prensa, y prosa contemporánea. Puede participar de manera natural y con fluidez en una conversación con hablantes nativos. Sabe explicar su punto de vista sobre una variedad de temas de la vida cotidiana. Y es capaz de escribir documentos claros y detallados sobre temas que son de su interés, así como informes, cartas y correos.

En general, el único momento en el que los estudiantes practican español de manera sistemática es en clase. También están expuestos a la lengua española fuera de clase, puesto que viven en Nueva York y trabajan en un ambiente multilingüe y multicultural, en el cual tienen oportunidades de oír y hablar en español con compañeros de trabajo. Pero esto se produce de manera puntual y esporádica, según los propios comentarios de los alumnos en clase y en las encuestas realizadas.

7.3.3. Perfil de los informantes

Teniendo en consideración las circunstancias en las que puede desarrollarse una competencia multilingüe, existen los siguientes tipos de hablantes multilingües (Hoffman, 2001):

1. los que aprendieron dos lenguas en el seno de la familia y una tercera en la comunidad en la que viven;
2. los que crecieron en una comunidad bilingüe, y que además aprendieron otra u otras lenguas, en el ámbito familiar;
3. bilingües y multilingües que adquieren un idioma posterior en el aula;
4. bilingües y multilingües que adquieren un idioma posterior al emigrar;
5. miembros de comunidades multilingües.

Los informantes de nuestra investigación se engloban en el tipo 3. La mayoría de ellos son, además, emigrantes, pero el español no es la lengua del país de destino, Estados Unidos (aunque sí la habla una amplia minoría, lo cual puede haber repercutido en su decisión de aprenderla). Son adultos, han aprendido inglés y español en un contexto institucional, y ponen en práctica el inglés en el día a día, en el trabajo. Su nivel en esta lengua es alto, aunque no ha llegado a ser como el de un nativo: cometen errores en inglés, en los distintos ámbitos de la lengua, errores que en algunos casos están ya fosilizados. Poseen estudios superiores (Licenciatura, Máster y, algunos de ellos, Doctorado). Ninguno está especializado en Filología (hemos controlado este factor para evitar que entre en juego la variable de la conciencia metalingüística especialmente desarrollada). Hay, sin embargo, dos informantes que trabajan como traductores, y uno que trabaja como intérprete. En el análisis y comentario de los resultados tendremos en cuenta esta variable.

Los estudiantes se dividen en dos grupos según su nivel de español. Seleccionamos dos grupos de nivel de español distinto para comparar la habilidad de cada uno de ellos de descifrar el catalán y descubrir en qué medida una menor o mayor competencia en L3 latina condiciona la comprensión de una L4 también latina:

- Grupo 1: estudiantes de español nivel elemental. En el momento del inicio de la investigación han aprendido español durante tres meses, lo cual supone un total de 36 horas lectivas. Han alcanzado el equivalente a un nivel A1, según el *MCER*.⁸⁶
- Grupo 2: estudiantes de español nivel intermedio-avanzado. En el momento del inicio de la investigación han aprendido español durante dieciocho meses. Esto representa aproximadamente 216 horas lectivas. Poseen un nivel B1, según el *MCER*.⁸⁷

⁸⁶ Descripción de las competencias adquiridas en el Nivel A1, según el *MCER*: el aprendiz es capaz de comprender y usar expresiones cotidianas muy frecuentes y frases sencillas. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica, relacionarse de forma sencilla siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

⁸⁷ Descripción de las competencias adquiridas en el nivel B1, según el *MCER*: el aprendiz puede comprender los puntos esenciales de textos claros y en lengua estándar de temas que le resultan conocidos. Puede desenvolverse en situaciones que surjan en un viaje por lugares donde se habla la L2. Es capaz de producir

A su vez, los dieciocho estudiantes pueden clasificarse en dos subgrupos según sus conocimientos lingüísticos:

- Subgrupo 1: L1⁸⁸ romance, L2 inglés, L3 español
- Subgrupo 2: L1 no romance, L2 inglés, L3 español

Esta bifurcación (L1 romance, L1 – romance) responde a una razón operativa: por una parte, consideramos conveniente simplificar la investigación, agrupando los informantes en dos clases; por otra parte, deseamos analizar el papel que juega la L1 romance en la decodificación de una nueva lengua, romance.

Todos ellos participaron de forma voluntaria en este estudio y quedó expresado por escrito su consentimiento.

Hemos trabajado con un número considerable de sujetos puesto que, de lo contrario, los resultados del estudio podrían deberse a variables individuales (personalidad, motivación, etc.) y no lingüísticas. Han adquirido conocimientos en las lenguas que conocen de manera **secuencial**. Poseen una competencia alta en inglés, y media o baja en español. El tipo de multilingüismo es **tardío**, pues adquirieron las lenguas posteriores a la L1 después de la pubertad. Es **ascendente**: es muy probable que su competencia en inglés y en español se vea incrementada debido a una constante exposición a ambas (todos ellos residen en Nueva York, emplean el inglés como lengua vehicular, y estudian el español tres veces por semana).

A partir de la observación de su actuación en clase y del estudio de sus respuestas en las encuestas personales, creemos que todos ellos dan muestras de una **conciencia metalingüística media**, y en el caso de los estudiantes que se dedican a la traducción e interpretación, media-alta. Tendremos en cuenta estos factores en el análisis y comentario de los resultados. Bajo nuestro punto de vista, la capacidad de reflexión de nuestros informantes es, posiblemente, resultado de la confluencia de varias circunstancias: su

textos sencillos y coherentes sobre temas de su interés personal. Puede describir experiencias, deseos y presentar sus opiniones.

⁸⁸ Algunos de ellos tienen dos lenguas maternas, como explicaremos seguidamente.

experiencia previa de aprendizaje lingüístico, su edad, su nivel de educación y formación académica y su labor profesional (esto último en el caso de los traductores e intérpretes). Es probable, además, que el ambiente multilingüe en el que se desenvuelven de manera cotidiana acentúe su capacidad para comprender la diversidad de las lenguas y sus características particulares.

Como ya explicamos en el tercer capítulo de esta tesis, la influencia interlingüística puede realizarse de forma proactiva o reactiva. Nosotros estudiaremos el primer tipo.

La siguiente tabla muestra el número de participantes en esta investigación, así como la etapa en la que cursaron el nivel 2 y 7 de español, respectivamente, durante la cual se recogieron sus muestras:

Fecha y curso	Septiembre- diciembre 2008 ESP 2. Nivel A1	Septiembre – diciembre 2008 ESP 7. Nivel B1
Número de alumnos	9	9
Número total de alumnos	18	

Tabla 2. Distribución, por curso académico, del número de alumnos sometidos a estudio

En la siguiente tabla se indican los diversos grupos de estudiantes, según su L1:

L1	Romance	No romance
Número de alumnos	9	9

Tabla 3. Distribución, por grupo lingüístico, del número de alumnos sometidos a estudio

Grupo 1: ESP 2. Estudiantes de español L3 elemental	Grupo 2: ESP 7. Estudiantes de español L3 avanzado
L1 + romance (francés) L2 inglés	L1 + romance (francés, portugués, rumano) L2 inglés
L1 – romance (esloveno, ruso, chino, japonés) L2 inglés	L1 – romance (alemán, noruego, ruso, tagalo) L2 inglés

Tabla 4. Clasificación de los estudiantes según sus conocimientos lingüísticos y su dominio del español L3

La selección de los diversos grupos específicos obedece a nuestro deseo de descubrir si la influencia de la L1 está condicionada por las afinidades lingüísticas respecto a la LO y si, por consiguiente, el factor de la tipología lingüística es el más relevante en la comprensión de un nuevo idioma.

Clasificamos las lenguas involucradas en este estudio según si son romances o no romances, pero éstas a su vez pertenecen a una clasificación más general:

Lenguas indoeuropeas

- Romances: catalán, español, francés, portugués, rumano
- Germánicas: alemán, inglés, noruego
- Eslavas: esloveno, ruso

Lenguas sinotibetanas

- chino

Lenguas japónicas

- japonés

Lenguas austronesias

- tagalo

Tendremos en cuenta la relación de mayor proximidad que encierran las lenguas indoeuropeas, comparada con la de las otras tres familias. Y tendremos presente que el

estudiante filipino tiene la ventaja de compartir palabras de su L1 con el español (algunas de ellas aparecen en los dos textos que tiene que traducir: *corona, sinko...*)

El aprendizaje del español se llevó a cabo en un **contexto** primordialmente **institucional**, no natural. Algunos de los alumnos practicaban con compañeros y amigos hispanos fuera del aula, pero sólo de manera esporádica, y limitándose al empleo de ciertas frases y expresiones idiomáticas (saludos, despedidas, etc.).

El hecho de que, en general, el español que sabía el aprendiz era básicamente el que había aprendido en el aula facilitó considerablemente la tarea de la analista (que era también la docente) de determinar si las causas de ciertos errores se debían a desconocimiento de la L3, o bien por otras cuestiones no lingüísticas, como negligencia, desmotivación, falta de tiempo, etc.

A continuación indicamos las características de los estudiantes:

- El grupo completo examinado presenta una alta variabilidad interindividual en lo que concierne a los conocimientos lingüísticos: provienen de países distintos, tienen L1s diferentes y tienen una competencia efectiva distinta en L3, según el nivel que están cursando. Esa gradualidad en la competencia del español nos permitirá determinar la distinta repercusión de ese idioma en la comprensión del catalán.
- Todos son multilingües: su L1 es o bien una lengua romance (francés, portugués, rumano) o no romance (alemán, chino, esloveno, japonés, noruego, ruso, tagalo); hablan inglés como L2; español como L3.
- La lengua vehicular en el aula era el español y el inglés. El español se usaba la mayor parte del tiempo, en la interacción entre estudiantes, con la profesora, en la realización de las actividades, etc. El inglés se empleaba de manera puntual, como lengua instrumental para cuestiones metalingüísticas (preguntas y respuestas sobre el significado de algunas palabras, explicaciones gramaticales que encerraban complejidad). También para resolver cuestiones relacionadas con las instrucciones para la elaboración de actividades⁸⁹.

⁸⁹ Había estudiantes que trataban de emplear el español también fuera del aula: en sus encuentros con sus compañeros de clase, en sus correos electrónicos a la profesora, etc. Esta actitud suele estar relacionada con

- En ambos grupos (nivel elemental y nivel avanzado de español) había cuatro hombres y cinco mujeres.
- Su edad oscila entre 35 y 45 años.
- Demuestran en general una alta capacidad de lectura e interpretación textual en lenguas no nativas.
- Dos de ellos son traductores, y uno es intérprete.
- Trabajan en distintos departamentos, como diplomáticos, abogados, etc. Ninguno de ellos usa el español en el trabajo.
- Ninguno de ellos había estudiado catalán ni conocía la historia de la lengua y cultura catalanas.
- Por último, cabe indicar que la mayoría (aunque no todos) mostraron interés por la historia del catalán y sus características lingüísticas básicas, y se sintieron motivados a traducir los textos y averiguar su habilidad para interpretar esa lengua.

Aquí ofrecemos la tabla con la clasificación de los informantes por grupo lingüístico y por nivel de español.

Estudiante	L1
E1 ⁹⁰	Francés
E2	Francés
E3	Francés
E4 ⁹¹	Francés
E5 ⁹²	Chino

su motivación e intereses personales por aprender la lengua (recuérdense las virtudes del buen aprendizaje asociadas a los alumnos multilingües, §5.4.2). La profesora empleaba el inglés de manera puntual y esporádica con los grupos de español avanzado, y con un poco más de frecuencia con los grupos de español básico.

⁹⁰ Es traductor de profesión.

⁹¹ Es intérprete de profesión.

⁹² Es traductor de profesión.

E6	Esloveno
E7	Ruso
E8	Ruso
E9 ⁹³	Japonés

Tabla 5. Distribución, por grupo lingüístico, de los alumnos de español de nivel inicial

Estudiante	L1
EA	Francés
EB	Francés
EC	Francés
ED	Rumano
EE	Portugués
EF	Ruso
EG	Noruego
EH	Tagalo
EI ⁹⁴	Alemán

Tabla 6. Distribución, por grupo lingüístico, de los alumnos de español de nivel avanzado.

La letra E se refiere a “estudiante”. Nos parece conveniente marcarlo de forma distintiva, para evitar confusión con otras siglas. La clasificación por números (E1, E2...) y letras (EA, EB...) se realiza con el fin de diferenciar claramente la población de español elemental y la de avanzado.

Ninguno de ellos habla ni ha sido nunca expuesto al catalán. Hay que tener en cuenta que unos pocos tienen conocimientos en otras lenguas adicionales (no hemos hallado en el Departamento de Lenguas de la ONU estudiantes de un perfil multilingüe similar y que hablen sólo tres lenguas): E1 es bilingüe en árabe y francés; E5 y E8

⁹³ Su nivel de español L3 está por debajo de la media de su grupo.

⁹⁴ Su asistencia a clase de español fue irregular.

estudiaron francés hacía unos años; E6 (L1 esloveno) estudió serbio y croata; EA y EB son bilingües en francés y criollo haitiano; y EF es bilingüe en ruso y ucraniano. Tendremos esto en cuenta en el análisis de datos. En esos casos puntuales hay que entenderse que la denominación L2 para el inglés y L3 para el español es genérica (no fueron estrictamente la L2 y L3 aprendidas).

El siguiente esquema ilustra uno de los datos básicos que pretendemos demostrar en nuestro estudio:

L1 +/- romance	L2 inglés	L3 español	L4 catalán
--------------------------	---------------------	----------------------	----------------------

El orden cronológico, en este caso, coincide con el nivel de competencia.

Nuestro propósito es demostrar:

- El papel protagonista de la L1 + romance y L3 sobre la L4.
- El papel más reducido de la L1 - romance en la L4.

Pero también nos interesa aportar pruebas de que muchos otros factores, morfológicos, léxicos, sintácticos y discursivos, que no tienen que ver con la influencia interlingüística ejercen un papel fundamental en la comprensión de una nueva lengua. A lo largo del análisis de datos evaluaremos la actuación de cada informante por separado cuando sea relevante, incidiendo en las diferencias interindividuales (por ejemplo, la diferencia entre los dos sujetos rusófonos que pertenecen al mismo subgrupo, o entre los informantes que son traductores de profesión y el resto del mismo subgrupo) e intergrupales.

7.4. Explicación y justificación del corpus

7.4.1. El corpus de datos: los dos textos

El corpus de datos del presente estudio experimental está integrado por: 1) las traducciones de dos textos y 2) las entrevistas con cada alumno.

1. Traducciones. El corpus de datos ha sido configurado a partir de la traducción escrita de los estudiantes de dos textos en catalán (T1 y T2) que se extrajeron y adaptaron del curso de intercomprensión de lenguas “Font del Cat” (proyecto Minerva III de la Universidad Autónoma de Barcelona). Se recogen en el “Anexo A” y las traducciones, en el “Anexo B”. Presentamos las traducciones tal y como nuestros estudiantes nos las entregaron, sin corregir los errores ortotipográficos, léxicos, gramaticales, discursivos ni de puntuación. T1 se repartió a inicios del trimestre (septiembre de 2008) y T2, a finales del trimestre (diciembre de 2008). Las únicas consignas eran traducir el texto al inglés, francés o español, hacerlo en un límite de tiempo de una hora aproximadamente y sin ningún material de consulta. Hay que tener en cuenta no sólo la dificultad para nuestros estudiantes de comprender un texto en una lengua completamente desconocida, sino también que tengan que traducirlo a otra lengua que, en la mayoría de casos, no es su lengua nativa. El reto, por tanto, es doble. A ello hay que añadir la variedad de los dos textos (en cuanto a tema y complejidad gramatical) y las constricciones de tiempo y recursos.

Tras la traducción, a lo largo de varias semanas, se sometió a los informantes a una serie de preguntas orales con el objetivo de averiguar más información, a través del propio análisis introspectivo de los sujetos, sobre los procedimientos y estrategias de decodificación de un documento en una lengua desconocida.

Hemos dejado también tal y como estaba todo aquello que ha escrito el sujeto cuando dudaba sobre el contenido de algún pasaje:

- los comentarios metalingüísticos: *??did not get this phrase??*
- las varias formas en que han traducido una palabra: *the west variant (version)*;

- las explicaciones sobre el posible significado de una palabra o expresión: *of francocis (the culture of speaking french?)*;
- las interpretaciones alternativas: *the politics of normalizing (formalizing?)*;
- y los signos de interrogación tras términos que no comprenden del todo.

Cuando el sujeto ha dejado una parte por traducir (palabra, expresión, frase, párrafo), lo hemos marcado mediante líneas discontinuas: -----. Si ha parafraseado un enunciado (de manera correcta o no), no marcamos los elementos que ha obviado, pues no se trata ya de una versión incompleta, sino de otra diferente.

En la siguiente tabla se indica el tipo de textos que configuran el corpus de datos:

	Tema	Tipo de texto
Texto 1 (T1)	La lengua catalana	Expositivo, formal
Texto 2 (T2)	El Carnaval	Expositivo-argumentativo, informal

Tabla 7. Tipo de materiales de investigación empleados en el estudio

Para la selección y presentación del tipo de texto y del tema de T1 y T2 se tuvieron en cuenta los siguientes criterios didácticos y pedagógicos:

1. Que resultara familiar a los sujetos sometidos a estudio. Todos ellos están habituados a leer textos expositivos culturales, por cuestiones académicas o profesionales. Ello les puede ayudar en su tarea lectora.
2. Que el tema fuera de interés general. Como se ha constatado en otras investigaciones (Labov, 1970; Lococo, 1976; en Fernández, 1997: 40) el conocimiento y motivación respecto al tema sobre el que se debe hablar,

escribir o leer pueden repercutir en el resultado final de la producción (longitud, empleo del léxico, etc.). La necesidad de seleccionar cuidadosamente el tema es aún mayor si se tiene en cuenta que el nivel de los informantes es elemental, y por consiguiente sus competencias se limitan a algunos pocos ámbitos temáticos.

De los dieciocho participantes, quince han recurrido al inglés como lengua instrumental para su traducción; tres han empleado el francés (E1⁹⁵, EA, EB); y uno, el español (EC). La elección de uno u otro idioma ha condicionado en cierta manera el *output* final, y ésta es una cuestión que tendremos en cuenta.

2. Entrevistas. Para resolver algunas dudas sobre la traducción que nos surgieron durante el análisis de datos, formulamos varias preguntas a los informantes una vez terminadas las dos traducciones:

1. *¿Qué te ha parecido la tarea de traducir un texto en catalán?*
2. *¿Has comprendido más de lo que esperabas?*
3. *¿Crees que existe algún parecido entre tu lengua materna y el catalán?*
4. *¿Qué lenguas crees que te han ayudado más a comprender el catalán?*
5. *¿Qué te ha parecido más difícil, de los dos textos: léxico, cuestiones gramaticales, conectores discursivos...?*
6. *¿Qué estrategias has usado para comprender un texto en una lengua desconocida?*
7. *¿Qué hacías cuando leías una palabra desconocida en catalán? ¿Tratabas de comprenderla? ¿Cómo?*
8. *¿Has notado algún progreso en tu habilidad de comprender el catalán, entre el primer texto y el segundo? ¿Crees que ahora estás más preparado para comprender el catalán?*
9. *Ahora que ya has comprobado que puedes comprender el catalán, ¿crees que sería fácil para ti comprender otra lengua desconocida? ¿Cuál? ¿Por qué?*

Los datos verbales introspectivos que obtuvimos en las respuestas nos permitieron comprender mejor los procesos de su actividad cognitiva y dilucidar la

⁹⁵ E1 ha usado el inglés para la traducción de T1, y pasó al francés para la traducción de T2.

posible influencia interlingüística. Algunas de las preguntas se formularon y respondieron por correo electrónico, por cuestiones de incompatibilidad horaria.

De la totalidad de las respuestas seleccionamos los datos que nos parecieron relevantes para nuestra investigación, y los compilamos y clasificamos, según el tipo de pregunta, en la sección “Anexo C”. Transcribimos las entrevistas tal y como las oímos, sin corregir los errores en el uso del español (L3) o inglés (L2). A lo largo del análisis y discusión de los resultados remitiremos al lector a este anexo cuando sea necesario.

7.4.2. Comentario lingüístico de los dos textos

A continuación describimos las características de T1 y T2:

1. T1. *La llengua catalana*. En su configuración original (era un texto extraído del curso *Font del Cat*) nos pareció excesivamente largo. Suprimimos unos pocos párrafos, pero procuramos mantener las secuencias discursivas de la versión original, la sucesión cronológica de los hechos históricos narrados y la intención comunicativa del autor. Se trata de un texto de tipo expositivo-argumentativo: un documento cuyo objetivo es proporcionar información organizada y jerarquizada sobre un tema. Son comunes en manuales, libros de estudio, enciclopedias, etc. (Martín *et al.*, 2003). En este caso es un material académico extraído de un curso de intercomprensión: *Font del Cat* (proyecto Minerva, Universidad Autónoma de Barcelona).

En cuanto al tema del texto, acerca al lector al conocimiento de la lengua y cultura catalanas, desde la Edad Media hasta la etapa posterior al franquismo. Ciertos datos de T1 resultan relativamente predictibles: se puede intuir que se presentarán datos como la ubicación geográfica de Cataluña, el número de hablantes, la historia del catalán... Algunos de nuestros informantes son europeos y, aunque no conocían el catalán, sí están familiarizados con algunos de los topónimos que aparecen en el texto. Primero se introduce el tema explicando dónde se habla la lengua catalana. Después se detallan, brevemente, las distintas etapas por las que pasa. Se concluye aportando datos sobre la cultura catalana e informando al lector de su potencial habilidad de comprender esa

lengua usando su bagaje lingüístico previo. T1 está dirigido a los estudiantes universitarios que están pasando un tiempo en Cataluña, estudiando en la universidad. La intención del autor es exponer, de manera clara y organizada, las diversas etapas de la lengua catalana. Lo que presenta no tiene que ver con su valoración u opinión personal, sino que se trata de cuestiones y datos objetivos. Pretende aportar una introducción a la historia de la lengua y cultura catalanas, como paso previo al curso de intercomprensión del catalán. Un conocimiento global de las circunstancias histórico-políticas puede ayudar al estudiante a afrontar con más éxito la tarea de aprender la lengua catalana. Se trata de un texto expositivo-argumentativo dentro del ámbito académico, que tiene como función comunicativa informar e instruir al lector/ oyente sobre un tema de interés cultural.

El grado de opacidad lingüística de T1 para hablantes con amplios conocimientos de inglés es bajo: muchos términos son tecnicismos, otros son nombres de lugares y de obras artísticas. Hay pocas palabras opacas que sean clave para la comprensión textual. En T1 hemos hallado un gran número de cognados, que podríamos clasificar de la siguiente manera (en orden decreciente de frecuencia en T1):

- a. Cognados en alguna lengua romance. Por ejemplo: *parla* (francés: *parle*)
- b. Cognados en alguna lengua romance y en inglés. Por ejemplo: *mapa* (español: *mapa*; inglés: *map*)
- c. Cognados en alguna lengua no romance. Por ejemplo: *cinc* (tagalo: *sinko*)

Obviamente, hay muchas más palabras similares entre el catalán y otra lengua romance que entre catalán e inglés, por lo cual es evidente que aquellos estudiantes que tengan un nivel de español alto y tengan como L1 una lengua romance estarán en ventaja respecto a aquellos que tengan un nivel de español bajo y como L1 una lengua no romance.

Hay algunos falsos cognados entre catalán y alguna lengua romance (cat. *deu* ≠ fr. *deux*), así como entre catalán e inglés (cat. *potències* ≠ ingl. *potence*).

En el nivel sintáctico, creemos que T1 no resulta particularmente complejo: hay unas pocas oraciones simples (*Aquí tenim la senyera catalana, amb les franges grogues i*

vermelles), la mayoría son compuestas, algunas de ellas coordinadas (*el primer pertany a l'època medieval i és un moment de gran esplendor literària amb obres destacades com Tirant lo Blanc*), pero hay muchas más subordinadas. De entre éstas últimas, las que predominan son las adjetivas (*Però aquest procés es trenca de nou amb la victòria del franquisme, que prohibeix l'ús públic de la llengua catalana*). Casi todas las oraciones siguen el orden SVO. No hay oraciones pasivas. El tiempo verbal más empleado es el presente de indicativo. Aparecen también tres infinitivos, un gerundio y un condicional simple.

En el nivel discursivo, destacamos la presencia de conectores que expresan secuenciación en el tiempo: *el primer pertany...*, *A partir del segle XVI...*, *Un nou període s'inicia...*, *L'última etapa...*

2. T2. *El Carnaval*. La versión original del curso *Font del Cat* también fue reducida levemente para nuestro estudio, por las mismas cuestiones metodológicas apuntadas anteriormente. Es un texto bastante más complejo que T1: nuestro propósito es comparar la actuación de los sujetos en dos tipos de texto de distinta dificultad. Prevedemos que T2 será más difícil para el lector neófito: será probablemente menos accesible debido a la complejidad sintáctica, al menor número de tecnicismos transparentes entre catalán e inglés en relación con T1, así como al mayor número de palabras clave opacas.

En su configuración original, T2 nos pareció también largo, como T1, teniendo en cuenta las restricciones de tiempo. Por ello, suprimimos algunos párrafos, manteniendo, sin embargo, las secuencias discursivas de la versión original y la intención comunicativa del autor. Es un texto expositivo-argumentativo de tipo informal, en el cual además de informarse sobre un tema de forma organizada y jerarquizada se intenta convencer o persuadir al interlocutor sobre una idea determinada.

En cuanto al tema, se trata del Carnaval en Cataluña, algunos de los subtemas que engloba son predictibles (*disfressar, inversió de poders*, etc.), puesto que los estudiantes estan familiarizados con esta fiesta, pero es bastante más difícil que T1.

El autor de T2 es un profesor universitario que lleva a cabo una charla sobre el Carnaval. Se trata, pues, de un texto oral, que hemos transcrito y adaptado para nuestro estudio. El autor desea demostrar la relación que existe entre algunos elementos del

Carnaval, tal y como lo celebramos en la actualidad, y la misma fiesta de siglos pasados. Empieza comentando la fascinación que sintió por este tema, que lo llevó a emprender un estudio en Aragón. De ahí pasa a describir las características de los carnavales antiguos, y cómo algunas de estas aún se mantienen en la actualidad. Termina su discurso incidiendo en que el valor esencial de esta fiesta consiste en la inversión de los papeles de la sociedad. T2 está dirigido a los estudiantes universitarios que están pasando un tiempo en Cataluña, estudiando en la universidad. Lo que el autor explica, en parte, es su valoración personal, pero aporta cuestiones y datos objetivos. Los temas que destaca son los elementos originales de esta fiesta (ruido, luz) y la causa de la aparición de estos elementos (ahuyentar a los difuntos).

El grado de opacidad lingüística para hablantes con amplios conocimientos de inglés es medio, en este segundo texto. Hay muchas palabras opacas que constituyen palabras clave para la comprensión textual (*lluna, ós, sorolls...*). Hay varios cognados, que también podríamos clasificar según si son:

- a. Cognados en alguna lengua romance. Por ejemplo: *passejava* (esp. *paseaba*).
- b. Cognados en alguna lengua romance y en inglés. Por ejemplo: *rural* (esp., ingl. *rural*), *arriba* (fr., ingl. *arrive*).

También en T2 hay muchas más palabras similares entre el catalán y una lengua romance. Hay algunos falsos cognados entre catalán y alguna lengua romance (*pas*: en el texto tiene el significado de *paso*, por tanto es un falso cognado en francés), y entre catalán e inglés (*record, actualitat*).

En el nivel sintáctico, creemos que T2 resulta bastante más complejo que T1: la mayoría de oraciones son compuestas, algunas de ellas coordinadas (*Aquest record, diguem-ne, em va anar atrapant i, doncs, vaig anar a fer un treball de camp...*), muchas más subordinadas (*I, d'altra banda, teníem aquests Carnavals del segle XIX i del segle XX, de Barcelona, que eren tan extraordinaris*). De éstas, hemos hallado un número similar de sustantivas, adjetivas y adverbiales. La mayoría de las oraciones tienen el orden SVO. Hay tres oraciones pasivas, dos de ellas perifrásticas (*que havien estat prohibits*) y una de ellas, refleja (... *que s'havien anat fent tota la vida*). Los tiempos

verbales más empleados son el presente (principalmente usado para presentar los elementos que integran el Carnaval) y el imperfecto (para la descripción de la tradición del Carnaval, desde sus orígenes). Aparecen también, aunque en menor medida, el pretérito perfecto perifrástico, el pretérito pluscuamperfecto y el indefinido.

Respecto al nivel discursivo, los conectores más recurrentes son los marcadores conversacionales (*eh?, no?, és clar...*)

7.5. Procedimiento de análisis del corpus de datos

A continuación detallamos cómo llevaremos a cabo la clasificación y evaluación del corpus de datos.

7.5.1. Clasificación de los datos

Una vez recopiladas las traducciones de todos los informantes, establecemos dos apartados para el análisis del corpus, según los objetivos de nuestra investigación:

- § 8.2. Análisis de la identificación de los cognados
- § 8.3. Análisis de la comprensión global de dos textos en catalán: aspectos morfológicos, sintácticos y discursivos

Los dos apartados están estrechamente relacionados, pero hemos creído conveniente separarlos, puesto que responden a dos objetivos distintos:

En el primero, deseamos aportar pruebas fiables de la influencia de la L1, L2 y L3 en la decodificación de la L4. Para ello observaremos cómo se han procesado las palabras catalanas que guardan un parecido formal respecto a sus equivalentes en alguna o algunas de las lenguas previas. En concreto, analizaremos la traducción de los **cognados, falsos cognados, cognados accidentales y palabras con un leve parecido formal entre sí**. Somos conscientes de que hay muchos otros aspectos léxicos que podríamos haber

tratado, al margen de los cognados. Sin embargo, nos hemos centrado en la evaluación del procesamiento de los cognados en § 8.2 porque las investigaciones demuestran que a través de estas unidades se puede detectar con más seguridad la huella de las lenguas previas, y ése es nuestro objetivo en § 8.2.

En el segundo apartado llevaremos a cabo un comentario lingüístico de las traducciones de nuestros informantes, organizado en niveles: morfológico, sintáctico y discursivo, e **incidiendo especialmente en la relevancia del nivel sintáctico**. Trataremos de detectar aquellos aspectos más complejos en el proceso de decodificación del catalán, y los factores lingüísticos y extralingüísticos que pueden haber intervenido. Seleccionaremos unos pocos temas que nos parecen especialmente relevantes dentro de cada uno de estos niveles, para limitar el campo de estudio de nuestra investigación.

Dentro de cada uno de estos dos apartados clasificaremos la información en dos grandes bloques, **T1 y T2**, según si corresponden a los datos del primer o segundo texto.

En el apartado destinado a la sintaxis incluimos cuadros explicativos de las características más básicas de cada aspecto sintáctico que analizaremos en los textos T1 y T2 (artículos, adjetivos, etc.). No pretendemos ser exhaustivos en esas descripciones sino sólo aportar una idea general de los rasgos básicos en cada lengua⁹⁶.

Al final de cada apartado presentamos un pequeño cuadro destacado en color con un resumen del dato básico y más relevante.

⁹⁶ La autora de esta investigación tiene como L1 el español y como L2 el catalán. Posee una competencia avanzada en inglés y en francés, y una competencia media en alemán, así como diplomas en esas tres lenguas (*Diploma de nivel superior de inglés* (Escuela Oficial de Idiomas, Gerona); *English Language Proficiency Exam* (ONU, Nueva York); *DELF (Lycée Français, Barcelona)*; *Diplôme d'Aptitudes Linguistiques* (ONU, Nueva York); Diploma nivel intermedio de Alemán (Escuela Oficial de Idiomas, Gerona); *Deutsch als Fremdsprache (Goethe Institut, Barcelona)*). Ha realizado cursos de comprensión de portugués, y en la actualidad está estudiando chino en el Departamento de Lenguas de las Naciones Unidas. Ha contado con este conocimiento y con el gran apoyo de gramáticas y manuales de consulta para las distintas lenguas de este estudio. Estas obras de consulta se han agrupado por lenguas en la sección de bibliografía. Entre otras, le ha sido muy útil la colección "Llengua, immigració i ensenyament del català", elaborada por un grupo de lingüistas del Gabinet d'Assessorament Lingüístic per a la Immigració. Universidad de Gerona.

Finalizamos este epígrafe reiterando que no vamos a llevar a cabo un estudio exhaustivo de cada uno de los apartados morfológico, léxico, sintáctico y discursivo del análisis, sino de ciertos elementos específicos en cada caso, que aporten información sobre la habilidad de interpretar un texto en una lengua desconocida, sobre la inferencia interlingüe y el papel del conocimiento lingüístico previo. Afrontar un análisis más amplio no nos parecería prudente, pues excedería los límites de nuestra investigación.

7.5.2. Análisis y comentario de los datos

Se lleva a cabo un **análisis cualitativo** de las muestras, que se complementó con ayuda de las respuestas de los informantes en las entrevistas. Intentamos descubrir, mediante una investigación analítica cualitativa, las tendencias generales grupales e individuales. Se someten a análisis **tanto los errores como los aciertos de comprensión**, puesto que ambos son indicio del nivel de IL desarrollado por los estudiantes. Para la evaluación y explicación del *output* se llevarán a cabo los siguientes pasos (Corder, 1967, citado en Fernández, 1007: 18):

1. Identificación de cada acierto y error. Nos ceñiremos a aquellos datos que parecen revelar la impronta de las lenguas previas.
2. Clasificación por niveles (morfológico, léxico, sintáctico, discursivo).
3. Explicación de las posibles causas, con especial énfasis en la influencia interlingüística y en el componente sintáctico.

Coincidimos con Fernández (1997: 51) en que probablemente lo más complejo es explicar el desvío. Sin embargo, varios factores, que comentaremos a continuación, nos han facilitado esa tarea. Por lo que concierne a la explicación de las **circunstancias**, contamos con la ventaja de saber, de manera general, los contenidos que han aprendido los informantes, puesto que son nuestros alumnos y todos ellos han cursado español en la ONU: tres meses de español (en el caso de los alumnos de español básico) y un año y

medio (los alumnos de español avanzado) en el momento de la traducción de T1⁹⁷. En el momento de la traducción de T2, han pasado dos meses más. Además, siempre se trabaja con los mismos manuales didácticos (*Gente 1* y *Gente 3*, respectivamente), que nos proporcionan la información necesaria sobre los conocimientos lingüísticos particulares aprendidos hasta entonces.

En cuanto a la **causa de los errores**, somos conscientes de que existen una multiplicidad de explicaciones para cada error y acierto, y de que varios datos atribuibles a la influencia lingüística podrían obedecer también a otros mecanismos intralingüísticos. La influencia tanto de la L1 como de la L2 y de la L3 se contempla, en el marco de esta investigación, como **uno de los mecanismos de apropiación de la LO**, pero no exclusivo.

En todo momento a lo largo del análisis y comentario de los resultados procuramos ser **rigurosos en la atribución del acierto y del error a su verdadera causa**. Somos conscientes de las limitaciones de nuestro estudio: a veces resulta una tarea ardua dilucidar la causa precisa de cada acierto u error, así como la influencia exacta de una lengua u otra en el *output* del informante. Estamos de acuerdo con Fernández en que “este es un campo donde nada puede asegurarse completamente” (*op. cit.*: 50). Por ello, trataremos de ser cautelosos y contemplar la posible interacción de todos los factores que entran en juego.

Hay otra cuestión que conviene aclarar: algunos aciertos y errores recogidos del corpus pueden analizarse desde más de una perspectiva. Por ejemplo, el hecho de que se confunda un conector discursivo con el sujeto de la oración (*D'altra banda, el fet que els difunts estiguin guardats a l'inframón...*) puede achacarse, entre otras causas, a:

1. su opacidad léxica, en cuyo caso lo analizaríamos en el apartado de los cognados;

⁹⁷ Si bien es cierto que muchos de ellos no fueron alumnos nuestros en el curso anterior, tras varias semanas de trabajo con todos ellos y un atento estudio observacional de su actuación en clase y de sus trabajos elaborados en casa nos ayudaron a hacernos un cuadro bastante amplio de sus conocimientos y competencias.

2. su posición inicial en la oración, con lo cual se trataría en el apartado correspondiente a la sintaxis, en concreto “Orden sintáctico”;
3. la dificultad de procesamiento de los conectores, en cuyo caso lo analizaríamos en el apartado correspondiente al discurso, en concreto “Conectores”.

En muchas ocasiones no estamos en condiciones de asegurar cuál de esos factores ha sido el determinante o si se trata de una confluencia de factores de distinta índole, puesto que no disponemos de suficientes muestras. Por ello pondremos ese dato en relación con los tres apartados ("Opacidad léxica", "Orden sintáctico", "Conectores discursivos"). En el ejemplo anterior, analizaremos “*d’altra banda*” en la sección “Nivel discursivo. Conectores”, ateniéndonos a su función gramatical. Pero mencionaremos, como otras posibles causas confluientes, los aspectos léxicos y sintácticos.

Conviene también tener presente que en la tarea de lectura y comprensión textual entran en juego también **factores de orden personal**. Como sabemos, el conocimiento lingüístico no es necesariamente el único factor a tener en cuenta a la hora de analizar la actuación de nuestros estudiantes. Otras variables son determinantes en su habilidad para interpretar un texto, por ejemplo, su nivel cultural, sus experiencias previas de aprendizaje, su profesión. Trataremos de tener todos estos factores en cuenta en nuestro análisis de la comprensión lectora de los sujetos sometidos a estudio.

Las entrevistas particulares con los estudiantes nos proporcionan una fuente de información muy valiosa, tanto sobre las circunstancias desencadenantes del error como sobre las estrategias. Son especialmente provechosas con aquellos que poseen un alto nivel de introspección y conciencia metalingüística; pero somos cautelosos respecto a sus respuestas: somos conscientes de que los estudiantes a veces dan una causa equivocada de un error o no poseen suficientes conocimientos del sistema de la lengua como para poder ofrecer una explicación.

7.6. Resumen

El presente capítulo se divide en dos bloques:

- a Primero hemos expuesto las preguntas de investigación e hipótesis de esta tesis, referentes a la posible precompetencia en una nueva lengua y al papel del conocimiento lingüístico previo en la creación de esa precompetencia.

- b Seguidamente hemos presentado los aspectos metodológicos del estudio práctico que integra la segunda parte de nuestro trabajo. El objetivo es el análisis de la influencia interlingüística de las lenguas nativas y no nativas durante la decodificación de una nueva para el sujeto: el catalán. El estudio se lleva a cabo en el Departamento de Español de las Naciones Unidas, con alumnos de español que ya han aprendido inglés y tienen como L1 una lengua +/- romance. Estos alumnos se clasifican, a su vez, según si poseen un nivel elemental o avanzado de español. La tarea asignada es la traducción de dos textos en catalán. Se evalúan y comentan todos aquellos aspectos que consideramos relevantes para comprender el traspase de datos a la LO, y el influjo de cada uno de los idiomas implicados.

Capítulo 8. Análisis y comentario de los resultados del estudio

8.1. Introducción

Este capítulo está dividido en dos bloques, que responden a dos objetivos específicos:

§ 8.2. Estudio de la influencia de las lenguas previas en la identificación de los cognados de T1 y T2.

§ 8.3. Estudio de los factores morfológicos, sintácticos y discursivos destacados en la traducción de T1 y T2.

Antes de dar paso al análisis y comentario de los datos, quisiéramos llegar a cabo una serie de precisiones terminológicas que, por ser específicas de la parte práctica de esta investigación, nos pareció adecuado recoger aquí, y no en el capítulo 1.

Cognados. Como sabemos, dos palabras son cognados si comparten el mismo étimo y un contenido semántico similar. También se les denomina palabras “comunes” o “amigos”, en contraposición con “falsos amigos”. Pueden ser **totales**, si su equivalencia semántica en dos o más lenguas es absoluta (por ejemplo, *victòria* en catalán y español) o **parciales** si no siempre son equivalentes (por ejemplo cat. *utilitzar*- ingl. *utilize* no se usan siempre en los mismos casos en ambas lenguas).

Algunos son **completamente transparentes** (por ejemplo, *moment* y *medieval* lo son en catalán, francés e inglés); otros **no son completamente transparentes**, pues contienen algunas diferencias formales (por ejemplo *períodes*, *artistes*, *finalment*, y *durant* son cognados en catalán, francés e inglés).

Falsos cognados – cognados accidentales. Los primeros también son denominados “palabras engañosas” y “falsos amigos”, y los segundos, “cognados sobrevenidos”. En lingüística contrastiva se entiende por falso cognado el término que presenta una similitud formal pero no semántica respecto a otro en otra lengua, porque ambos comparten el mismo étimo (cat. *entendre* ≠ fr. *entendre*). Cognado accidental, en

cambio, es el que presenta una similitud formal fortuita respecto a otra palabra en otra lengua, sin compartir el mismo étimo (cat. *veu* ≠ fr. *veux*).

Con frecuencia en la literatura sobre el tema se incluyen dentro del término “falsos cognados” todo tipo de palabras similares formalmente pero no semánticamente, sin hacerse distinción alguna respecto a su origen etimológico. Pero nosotros los distinguiremos puesto que deseamos comprobar si los falsos cognados que comparten el mismo étimo son más susceptibles de ser transferidos que aquellos cuyo parecido es fortuito.

Palabras con un leve parecido morfológico. No entran en la categoría de cognados, falsos cognados ni cognados accidentales. Simplemente encierran cierto parecido formal. Por ejemplo: cat. *terres* – ingl. *three*.

Cognado – ítem accesible. Estos términos no son necesariamente equivalentes. Que un elemento esté emparentado con su homólogo en otro u otros idiomas que conoce el lector no implica necesariamente que sea accesible para él, puesto que muchos otros factores, lingüísticos y extralingüísticos, pueden intervenir en la tarea de lectura-traducción textual, obstaculizando su decodificación. Así, por ejemplo, muchos cognados cultos en catalán y en inglés (*declina –declines; culmina-culminates*) pasan desapercibidos para el lector que no está habituado al registro formal en la L2. Estos casos constituyen lo que llamaremos en nuestro estudio "**cognados invisibles**" o "no accesibles".

Por supuesto, tampoco un ítem accesible para el lector será necesariamente un cognado, puesto que hay muchos factores de índole léxica, sintáctica y/o discursiva, no relacionados con la similitud formal, que entran en juego en la comprensión de una lengua.

Palabras opacas – palabras transparentes. Denominaremos *opacas* a aquellas palabras que para el lector en cuestión (el grupo de participantes de nuestro estudio) son difíciles de reconocer a partir de su forma (es decir, que no son transparentes para él). Por

ejemplo: *amb, caramull*. Y *transparentes* aquellas que sean claras por su parecido formal respecto a la misma palabra en otra u otras lenguas ya conocidas por el lector.

8.2. Influencia interlingüística en la comprensión del CLD. T1 y T2

Vamos a analizar cómo las lenguas nativas y no nativas inciden en la comprensión de una nueva y lo vamos a hacer a través de la identificación de los cognados. Ambos textos recogen cognados en casi todas las lenguas implicadas en este estudio, y son de varios tipos, según expusimos en § 8.1:

- Totales: cat. *oficial* – esp. *medieval*
- Parciales: cat. *festa* - al. *Fest*

- Completamente transparentes: cat. *tres* – esp. *tres*
- No completamente transparentes: cat. *cinc* - tag. *sinco*

- Falsos cognados: cat. *Renaixença* – ingl. *Renaissance*
- Cognados accidentales: cat. *més* – esp. *mes*

- Palabras con cierto parecido formal: cat. *terres* – ingl. *three*

Cuando demos paso al análisis de la identificación de estos términos (§8.2.1) tendremos en cuenta esta clasificación.

T1

Una primera ojeada a T1 ya muestra que este texto tiene un muy amplio número de términos emparentados en las lenguas latinas implicadas en este estudio (español, catalán, francés, portugués y rumano), lo cual puede contribuir a que sea más accesible para los lectores de L1 latina o con un alto nivel en una lengua latina. Muchos son

términos técnicos, vertebrados en torno a los temas de la lengua (*llengua, romàniques, variants*); política (*comunitats autònomes, capitals, franquisme, internacional, polítiques, regions...*); historia (*època, etapa, història, internacional, mapa, períodes...*); y cultura (*artistes, culturals, literària, monuments*).

El número de cognados entre catalán y una lengua no romance es más reducido: hay varios en inglés, y unos pocos en las otras lenguas no romances. Por ejemplo:

Alemán: *autonom, demokratisch, Epoch, Institution, international, katalanisch...*
Esloveno: *avtonomen, demokratski, milijon...*
Noruego: *institusjon, internasjonalt, kulturelt...*
Ruso: *Демократический (democràtic), история (història), Миллион (milió), политический (polític) ...*
Tagalo: *departamento, internasyonal, mapa, milyon, siglo, sinko*⁹⁸.

T2

T2 es un texto mucho más opaco que T1, aunque también presenta bastantes cognados entre el catalán y otras lenguas romances, y varios en inglés. Respecto a las otras, que son la L1 – romance de nueve de los alumnos, también hay unos pocos, por ejemplo:

Alemán: *antik, Februar, Fest, Element, Karneval, Moment, Paradies, studieren, seriös, Triumph...*
Esloveno: *februar, inverzija...*
Noruego: *antikk, element, karneval, studere, seriøs, februar, triumph, plante, person, paradis, inversjon...*
Ruso: *элемент (element), февраль (febrer), карнавал (carnaval), момент (moment). триумф (trionf) ...*
Tagalo: *karnabal, elemento, kampo, manu, ordinaryo, paraíso, pwuede, pebrero, principal, seryo, siglo...*

⁹⁸ El léxico del tagalo contiene numerosos préstamos del español, debido a los tres siglos de dominio colonial de Filipinas por España.

Muchos de ellos son vocablos vertebrados en torno al campo semántico del carnaval (*carnaval, festa, disfressada...*) y la naturaleza (*ós, cova, animals...*).

Nuestro primer objetivo será averiguar si la L1 del lector políglota ha ejercido algún tipo de papel en el acceso al catalán.

Cerramos este epígrafe con un resumen del dato más importante.

DATO BÁSICO DE §8.2

En T1 y T2 hay una amplia variedad de cognados entre el catalán y al menos dos de las tres lenguas de los informantes.

8.2.1. La influencia de la L1 en la identificación de los cognados

La actuación de los hablantes francófonos de español elemental

T1

Para acotar nuestro campo de estudio tomaremos los datos de uno de los cuatro grupos: los **francófonos que estudian español elemental: E1, E2, E3 y E4**. Trataremos de averiguar si existe algún tipo de traspase de datos de la L1 en la LO, analizando la identificación de los términos que comparte la pareja franco-catalana.

Existen en T1 muchas palabras **léxicas emparentadas en francés, español y catalán**. Pero varios de ellos no son conocidos en español por los informantes⁹⁹:

*illes, breument, obres, pèrdua, meitat, segle, mort, terres*¹⁰⁰

Conviene matizar que todos ellos presentan algún grado de opacidad: son términos catalanes derivados del mismo étimo latino que los equivalentes en francés, español y otras lenguas latinas, pero han experimentado una evolución morfológica, gramatical y/ o semántica. Ello, obviamente, debe tenerse en cuenta como un factor que puede obstaculizar su interpretación.

De ellos, han desentrañado las siguientes:

⁹⁹ Recordemos que los informantes de español elemental han cursado sólo tres meses de esa lengua en el momento de esta tarea traslática. Los contenidos aprendidos hasta el momento del estudio empírico giran en torno a estos ámbitos temáticos: saludos y presentaciones, objetos de la clase, números, abecedario, expresar gustos, el tiempo libre.

¹⁰⁰ Pero hay que tener en cuenta que algunos de estos vocablos podrían haber sido identificados también con ayuda del inglés:

Illes guarda, curiosamente, cierto parecido respecto a su homólogo inglés (*islands*) pese a que no comparte el mismo étimo. *Breument* comparte el mismo étimo con el inglés, *briefly* (del latín *brevis*), pero la desinencia es distinta, lo que puede ser un elemento distractor, especialmente para el traductor novel poco experto en comparación interlingüística. *Pèrdua* es distinto de su equivalente inglés (*loss*), pero en inglés hay derivados del étimo latino, como *perdition*. *Mort* es distinto de su equivalente inglés (*death*), pero en inglés hay derivados del étimo latino (*mors*): *mortal*.

E1: *illes, pèrdua, meitat, segle, mort, terres.*

E2: *illes, breument, obres, pèrdua, meitat, segle, mort, terres.*

E3: *illes, obres, pèrdua, meitat, segle, mort, terres.*

E4: *illes, breument, obres, meitat, segle, mort*

Compárese con la traducción de los estudiantes no francófonos de español básico:

E5¹⁰¹ (chino): *illes, breument, obres, pèrdua, meitat, segle, mort, terres*

E6 (esloveno): *illes, segle, mort.*

E7: (ruso): *illes, segle, mort.*

E8 (ruso): *illes, segle, mort.*

E9 (japonés): *mort.*

Creemos que la incidencia de la L1 se pone de manifiesto en que:

- El análisis comparativo revela un acceso más reducido a esos cognados romances por parte del subgrupo con escasos conocimientos en lengua romance (L1-romance y español elemental).
- Los francófonos han traducido casi todos los cognados con perfecta precisión.
- En las entrevistas orales los francófonos de nivel de español elemental han señalado el recurso a su L1 como fuente de datos importante¹⁰².

Por supuesto, **otros factores no relacionados con el parentesco de las palabras pueden haber facilitado su traducción**, pero creemos que los datos arriba enumerados son pruebas de la activación de la L1.

¹⁰¹ Sólo E5 los ha captado todos, pero cabe recordar que posee conocimientos en francés y es traductor de profesión: hemos observado a lo largo de estos años una gran habilidad de comprensión interlingüística y elaboradas estrategias de interpretación en los estudiantes traductores de la ONU.

¹⁰² Pero estos datos orales, producto de su introspección, deben manejarse con cautela: no son pruebas fehacientes sino sólo un posible indicio adicional.

Asimismo, parece mostrarse la movilización de los recursos de la L1 en la traducción de algunos **cognados accidentales** que aparecen en T1:

*...i avui dia tenen uns **deu** milions de catalanoparlants...*

E1: *... there were **2** millions de Catalan speakers¹⁰³ ...*

(cat. *deu* ≠fr. *deux*).

T2

T2 es bastante más complejo y además contiene menos cognados. En algunas frases muy difíciles de desentrañar (por complejidad léxica, sintáctica, discursiva) sólo se han traducido perfectamente los cognados, mientras que el resto de la frase se ha traducido mal o se ha dejado en blanco: estas unidades se revelan como un último recurso que posibilita una mínima inteligibilidad del texto.

Tomemos, como ejemplo, la siguiente oración, que ha sido mal traducida por casi todos:

...que la portaven de la mà els seus pares.¹⁰⁴

Centrémonos en el verbo *portaven*: se trata de un verbo opaco en las varias lenguas que conocen nuestros aprendices, excepto en francés: *porter*.¹⁰⁵ Y, efectivamente, sólo unos pocos captan su significado, y todos ellos son francófonos (a excepción de EI):

E3: *...that was carried from the ----- to their parents¹⁰⁶.*

E4: *...which they carry from the mother of their fathers.*

¹⁰³ El error también podría estar inducido por la percepción que el lector tiene del catalán como lengua minoritaria.

¹⁰⁴ Los factores sintácticos que creemos que han dificultado en gran medida la comprensión de esta frase son el orden de palabras y la posposición del sujeto.

¹⁰⁵ En español y en inglés existen algunos derivados con esa raíz (como *portátil*, *portable*, respectivamente), por lo cual cabe contemplar la posibilidad de que el lector experto haya relacionado ambas palabras.

¹⁰⁶ Escribimos líneas discontinuas allí donde el informante ha dejado esa parte sin traducir.

EB: ----- *que la llevaba de la ----- el sus -----*

Lo mismo podría haber ocurrido con el verbo *atrapar*, en:

*Aquest record, diguem-ne, em va anar **atrapant**...*

Atrapar es similar en español y en francés, pero nos consta que los alumnos de español no lo han aprendido aún en sus clases. Nuestra hipótesis es que sólo los francófonos podrán identificarlo y, efectivamente, los dos únicos que lo comprenden son de L1 francés¹⁰⁷:

E2: ... *they're going to catch...*

E3: ... *em va anar caught...*

Con toda probabilidad habrán intervenido también otras cuestiones lingüísticas de diversa índole, de las que nos ocuparemos en §8.3. Pero creemos que la L1 ejerce un rol importante pues:

- Ambas palabras (*portaven, atrapant*) se han traducido con gran precisión, a pesar de las dificultades léxicas (uso metafórico de *atrapant*) y sintácticas (complejidad de la perífrasis *em va anar atrapant*; y de la frase *que la portaven de la mà els seus pares*¹⁰⁸).
- En algunas ocasiones, se han traducido sólo los cognados y se han dejado en blanco las otras palabras opacas de la frase.

¹⁰⁷ E8 también parece haberlo comprendido (*...became persistent in me...*) pero no lo ha traducido literalmente. Recordamos que E8 posee conocimientos de francés.

¹⁰⁸ La complejidad de la perífrasis *em va anar atrapant* está en que el verbo auxiliar *va anar*, además de estar gramaticalizado como todo auxiliar de perífrasis, es opaco y es compuesto. La complejidad de la oración *que la portaven de la mà els seus pares* está en que es el sujeto ocupa una posición final, no asociada habitualmente al papel temático de agente. Nos centraremos en estas cuestiones en §8.3.2.

- Se advierte una actuación distintiva en los dos subgrupos: casi todos los francófonos de L3 elemental las traducen, y casi todos los no francófonos de español elemental las dejan en blanco.

Otro ejemplo lo tenemos en el adverbio *encara*, cognado en francés (*encore*):

... però **encara** és possible veure aquests carnavals antics...

Todos lo han dejado en blanco excepto E2, E4, E8 (este último tiene conocimientos de francés) y ED (rumano)¹⁰⁹. Que los únicos que hayan descifrado esa pieza léxica hayan sido aquellos que pueden equipararla con otra de forma y contenido similar en su L1 parece un indicativo más de la activación del idioma materno en la comprensión de uno subsiguiente.

También se advierte la influencia de la L1 en los errores cometidos con los **falsos cognados**. El verbo *entendre* se ha traducido por *oír*, en vez de por *entender*:

... molt difícils d'**entendre** a l'actualitat.

E3: ... much difficult to **hear** in actuality.

Puesto que este error sólo lo han cometido los francófonos (y precisamente en francés *entendre* significa *oír*) parece claro que se trata de una interferencia de la L1.

Y el sustantivo *canalla* (grupo de niños) se ha traducido en francés por *canailles* (grupos de villanos):

Només per la Rambla hi passava canalla disfressada...

E1: **Nommé** par la rambla passaient des **canailles**...

Otro indicio lo hallamos en la traducción de los **cognados accidentales**. Véase, por ejemplo, cómo E3 (de L1 francés) ha sido el único en traducir el sustantivo *pas* por un adverbio de negación:

¹⁰⁹ El adverbio *encara* también es cognado en rumano: *încă*.

Els elements principals del Carnaval tracten de veure aquest pas entre l'hivern i la primavera...

E3: *The principal elements of the carnival try to see these, **not** between Winter and Spring*¹¹⁰...

Otro ejemplo más de la transferencia de datos de la L1 es el siguiente: el pronombre enclítico *-ne* ha sido interpretado por E2 como un adverbio de negación, lo cual parece ser una consecuencia de la impronta del francés:

Aquest record, diguem-ne, em va anar atrapant...

E2: -----, they **didn't** say, they're going to catch...

Estos ejemplos son una muestra de que **en ocasiones el lector se centra en la aparente similitud léxica entre dos elementos e ignora su categoría sintáctica.**

Por último, creemos que otra huella de la activación de la L1 se encuentra en la traducción **de términos que mantienen un leve parecido.** Por ejemplo:

... és a base de sorolls i a base de llum...

E1: ... à base de **soleil**¹¹¹ et à base de lumière...

DATO BÁSICO HALLADO EN §8.2.1

La lengua materna incide en la comprensión de una lengua no nativa.

¹¹⁰ Por lo demás, esa traducción podría ser un indicio más de la activación de las lenguas previas: todos y cada uno de los elementos excepto *pas* han sido perfectamente traducidos, y todos ellos son cognados en español y muchos también en inglés.

¹¹¹ Puede que E1 haya recurrido al sustantivo *soleil* no sólo por su parecido respecto a *soroll*, sino también porque se está haciendo referencia a la luz (*a base de llum*).

8.2.2. La influencia de la L2 en la identificación de los cognados

La actuación de los sujetos de L1 – romance y español elemental

T1

Así como la L1 ha sido de ayuda para el lector en su actividad traslaticia, consideramos que la L2, el inglés, ha sido también una fuente de datos que se ha sabido optimizar. Vamos a tomar como ejemplo la actuación de nuestros informantes de L1 – romance y L3 elemental: E6, E7, E9¹¹². **Las palabras léxicas** que son **cognados inglés - español – catalán** y que nuestro subgrupo de L1 – romance y L3 elemental no podría comprender a partir de su escaso conocimiento en español, pero sí a partir de su conocimiento avanzado de inglés son los siguientes:

*principalment, part, respectives, capitals, orientals, estat, oficial, finalment, regions, formen, corresponen, medieval, principals, occidental, dividir, períodes, pertany, época, moment, esplendor, literària, declina, culmina, institucions, polítiques, culturals, inicia, durant, moviment, recuperació, consolida, procés, victòria, franquisme, prohibeix, ús, públic, democràtica, dividida, autònomes, cultura, internacionalment, existeixen, comprendre, utilitzant, romàniques*¹¹³.

Cada uno de los informantes de ese subgrupo ha desentrañado la inmensa mayoría de esos cognados, excepto E9 (L1 japonés), que ha demostrado un nivel bastante más bajo que sus compañeros. Son varios los datos que nos mueven a creer que el traspase de datos de la L2 es uno de los factores que ha incidido considerablemente:

- Hay **ciertas palabras** que se han traducido con precisión y que son **demasiado específicas**: *esplendor, declina, culmina, consolida*. Si se

¹¹² No incluimos a E5 y E8 en este caso porque tienen conocimientos de francés, y podrían haber traspasado sus conocimientos en esa lengua para descifrar algunos de los cognados arriba indicados.

¹¹³ Como también señalamos en el epígrafe anterior, muchos de ellos presentan algún grado de opacidad: han experimentado una evolución morfológica, gramatical y/ o semántica.

hubieran aplicado otras estrategias de lectura distintas de la transferencia es dudoso que se hubieran hallado los equivalentes exactos de todas esas palabras en inglés.

- Se advierte un **comportamiento bastante homogéneo** en este subgrupo, en lo que concierne a la identificación de esos términos (aunque con ciertas diferencias interindividuales). Ello apunta a que la variable en común (L2) puede haber sido un factor determinante.
- Hay más errores en la traducción de palabras no emparentadas que en las emparentadas.

También descubrimos pruebas de la optimización de la L2 en los **falsos cognados**. Por ejemplo, *Reinaxença* es un falso cognado respecto al inglés (*Renaissance*¹¹⁴) y la mayoría lo traduce por *Renaissance*¹¹⁵.

Por último, hemos detectado que se han establecido algunas conexiones erróneas entre palabras no emparentadas entre la L2 y la L4, pero con un **leve parecido morfológico**. Ello podría ser un indicio más de la activación de la L2. Esta tendencia es más acusada precisamente en el subgrupo que posee una competencia romance muy reducida y en concreto en aquellos que sienten más inseguridad, como E9. Aquí recogemos algunas muestras¹¹⁶:

¹¹⁴ Y respecto a la L3, *Renacimiento*, y a algunas L1s: *Renaissance* (al.), *Renaissance* (fr.), *Renessanse* (nor.), *Renascimento* (port.), *Renaștere* (rum.), *Ренессанс* (rus.).

¹¹⁵ Quizás el exceso de confianza de los que poseen una alta competencia en una lengua romance les ha llevado a caer en ese error. Una prueba de ello podría ser que los de L1 – romance y L3 elemental, más inseguros, son los únicos que no cometen ese error, y optan por parafrasear el enunciado:

... *segle XIX amb la Renaixença, un moviment de recuperació del català...*

E6: ...*during 19 century (time of renesance) where the catalan language...*

E7: ...*the period of XIX century where Catalonia were re-emerging...*

En contra de lo que pudiera parecer, pues, **una cierta dosis de recelo respecto a la cercanía entre dos lenguas puede ser positiva**. La inseguridad de este subgrupo (L1 – romance y español elemental) respecto a su habilidad para decodificar el catalán está alimentada por la psicotipología o percepción de la distancia tipológica entre las lenguas no romances y la L4. Véase [anexo c1](#) y [anexo c2](#).

¹¹⁶ También se encuentran muestras en los otros subgrupos, aunque con menos frecuencia:

ED relaciona *franges* con *flag*:

... *amb les franges grogues i vermelles.*

... és *coneguda* internacionalment.

E9: ... is *connected* internationally

Les *terres de parla catalana*...

E9: Those *three* ----- catalana...

También podría haber influido el español (*conocida, tres*).

T2

Como ocurría en T1, en T2 también parece que el inglés ha ayudado a comprender bastantes cognados al subgrupo de **L1 - romance y español elemental**. Nos consta que este subgrupo no ha aprendido aún las siguientes palabras en español, y que son cognados en inglés - español - catalán:

*prohibit, rurals, descobrir, inèrcia, triomf, fertilitat, domèstics, transformacions, antics, guardià, guia*¹¹⁷.

Los sujetos de ese subgrupo han comprendido la mayoría de esos cognados. Creemos que ha intervenido el traspase de datos de la L2, inglés, porque:

- Los resultados del subgrupo analizado son bastante homogéneos: dicho grupo comete un número mucho más elevado de errores con las palabras catalanas no emparentadas con alguna de las lenguas que conocen.
- Muchos de los vocablos recogidos arriba se han traducido perfectamente a pesar de que son muy específicos y difíciles de traducir con exactitud si no es sobre la base de otra lengua en la cual sean muy similares.

ED: ... as well as the *flag* (of 2 colors).

¹¹⁷ Es probable que, de todos los cognados en inglés en T2, haya muchos más que el alumno principiante de español y L1 - romance no ha aprendido aún en español: *extraordinaris, plantes, elements, principals, entrada*... Pero hemos preferido centrarnos sólo en los términos que nos consta que desconocen (por su nivel básico en lengua española)

Otra prueba de la incidencia operatoria de la L2 es que se establecen analogías interlingüísticas entre dos palabras (cat-ingl) que encierran cierto parecido:

*Em vaig **adonar** que al febrer hi havia un caramull de festes...*

E5: *I will **add** that in February there are a series of festival...*

E8: *I shall **add** that in February there were plenty of fiestas...*

*... **surt** de la cova...*

E9: *----- **south** of the -----*

Son errores especialmente frecuentes en los grupos de L3 elemental. El hecho de que varios sujetos coincidan en el mismo error (como E5 y E8) es una prueba más de la activación del inglés.

Concluimos que los sujetos establecen relaciones analógicas entre varios tipos de términos parecidos: 1) emparentados en la L2 y LO (cognados); 2) no emparentados pero que comparten el mismo étimo (falsos cognados); 3) con parecido fortuito (cognados accidentales); 4) con un muy leve parecido. En los dos últimos casos los errores se dan con más frecuencia en los grupos con un bajo conocimiento en lenguas latinas.

DATO BÁSICO HALLADO EN §8.2.2

Las lenguas no nativas inciden en la comprensión de una L4 desconocida.

8.2.3. La influencia de la L3 en la identificación de los cognados

La actuación de los sujetos del subgrupo L1 – romance y español elemental

T1

En los epígrafes anteriores hemos presentado algunos datos de las traducciones de nuestros alumnos que corroboran el papel facilitador de la L1 y la L2 en la comprensión del catalán. A continuación trataremos de discernir qué influencia podría achacarse al español, L3, siendo ésta una IL en un estadio bastante menos avanzado que el inglés, y adquirida, además, en un contexto de enseñanza guiada. Para nuestro propósito, de nuevo partiremos de los datos de los sujetos de L1 –romance y L3 elemental.

Aquellas palabras (o locuciones) que E6, E7 y E9¹¹⁸ podrían decodificar en base a su conocimiento de español (y no en función de ninguna otra de las dos lenguas que hablan) son, por orden de aparición:

*aquí, com, qual, que, veu, país, també, primer, totes, més o menys, potències, Corona, dia, tenen, variants, podríem, breument, cinc, obres, destacades, a partir de, segle, pèrdua, meitat, anys, última, etapa, després, mort, nova, terres, tenim, franges, coneixes*¹¹⁹.

Algunos guardan cierta relación con el inglés (por ejemplo: *Corona, variants, breument, última*¹²⁰), en cuyo caso esa lengua podría haber influido también, sobre todo si el sujeto posee una alta capacidad metalingüística.

¹¹⁸ No incluimos a E5 y E8 porque poseen conocimientos en francés.

¹¹⁹ En este grupo hay tanto palabras léxicas (*país, potències, Corona, dia...*) como funcionales (*també, primer, totes...*). Como ya hemos señalado, obviamente hay numerosas cuestiones relacionadas con el valor léxico o funcional de la palabra, y no con su categoría de cognado, que también intervienen en el proceso de comprensión. Pero aquí nos limitaremos a aportar datos fehacientes de que la similitud morfológica y semántica entre las palabras de varias lenguas ha incidido positivamente.

¹²⁰ En inglés hay algunas palabras que derivan de la misma raíz latina de *variant* (del verbo latín *variāre*): *variety, variable...* También sucede así con *última*: en inglés algunas palabras derivan de la misma raíz latina (*ultimus*): *ultimatum, ultimately...* *Breument* y *Corona* son cognados en inglés, aunque su evolución los ha distanciado bastante: *briefly, Crown*.

Nuestros alumnos del grupo L1 –romance y español elemental han interpretado adecuadamente los siguientes cognados catalán- español:

E6: *illes, veu, país, també, totes, més o menys, dia, tenen, variants, podríem, cinc, primer, segle, qual, que, última, etapa, mort;*

E7: *veu, variants, podríem, cinc, primer, segle, qual, que, última, etapa, mort;*

E9: *país, primer, totes, però, última, després, mort, nova, aquí.*

Ello podría ser un indicio de que **han movlizado sus recursos lingüísticos en la L3**¹²¹ en la exploración del texto en CLD, ya que:

- se observa un comportamiento bastante homogéneo en la interpretación de las palabras emparentadas con esa lengua;
- algunas palabras no podrían haberse descifrado con tanta precisión sin el influjo del español. Por ejemplo: *podríem* se ha traducido exactamente igual en varias ocasiones, a pesar de que no existen suficientes indicios (que no estén relacionados con la semejanza lingüística) para deducir el tiempo, modo y persona de este verbo en ese enunciado;
- hay más errores en la traducción de palabras no emparentadas que en las emparentadas;
- ellos reconocen la ayuda del español en las entrevistas orales.

En algunos casos en los que la palabra comparte el lexema no sólo con el español sino también con el inglés, podría haberse dado **influencia interlingüística combinada**.

¹²¹ Cabe señalar que algunos cognados aparentemente muy fáciles no se han traducido bien:

... *durant la primera meitat del segle XIX...* E4: ... *during the second half of the 19th century...*

... *durant la primera meitat del segle XIX...* E8: ... *during the first quarter of 19 century...*

Se ha acertado el valor general de *primera* (“numeral que denota orden”) y *meitat* (“fracción de tiempo”) pero no su significado específico. Se trata con toda probabilidad de un **fallo**, según el significado que le da Corder: un desvío producto de la falta de atención u otros factores extralingüísticos (véase § 2.2.2).

Quisiéramos acabar este apartado destinado a los cognados aportando una prueba más de la **importancia de las lenguas previas como fuente de información**: el hecho comprobado de que cuando la frase no contiene ningún o casi ningún cognado es mucho más difícil inferir su significado. Por ejemplo, la única oración de T1 que ha sido imposible de desentrañar para la totalidad de los sujetos del estudio es la única realmente que contiene muy pocos cognados para el subgrupo de informantes de este estudio:

Aquí tenim la senyera catalana, amb les franges grogues i vermelles.

Las palabras clave son opacas en la L1, L2 y L3: *senyera, grogues, vermelles*. De estas tres, sólo el adjetivo *vermell* guarda un parecido formal con sus congéneres en español, inglés y portugués¹²². Por supuesto, como ya hemos ido indicando, cabe también tener presente otros factores que dificultan la lectura de la secuencia anteriormente analizada¹²³. Pero la opacidad léxica ha sido condicionante, pues:

- en la frase en cuestión, los errores se concentran principalmente en las palabras opacas (*senyera, grogues...*).
- las frases transparentes de T1 son traducidas (con mayor o menor precisión) por la mayoría, mientras que aquella que es opaca se deja sin traducir en casi todas las muestras.

T2

En T2 también hay términos transparentes en español pero opacos en la lengua materna y en inglés. Por supuesto, múltiples factores que no tienen que ver con la claridad léxica entre el español y el catalán pueden haber entrado en juego. Pero la frecuencia con la que todos esos cognados español-catalán son bien interpretados, en

¹²² En español existe el adjetivo *bermejo*, con el significado de “rubio”, “rojizo”. Pero el étimo latino (*vermicūlus*) ha evolucionado de forma bastante diferente en español y catalán. En inglés existe el término *vermilion*, con el significado de “rojo vivo”. Sin embargo, ninguno de nuestros alumnos, a excepción quizás de E1, se ha valido de ese parentesco. En portugués, *vermelles* es similar (*vermelho*), y, efectivamente, el alumno lusófono ha sabido traducirla.

¹²³ Como la elisión del sujeto (pro *tenim*), la deixis (*Aquí tenim...*) y el cambio de persona en el discurso (de tercera a primera).

comparación con el léxico completamente opaco, nos lleva a concluir que la L3 ha ejercido un papel importante. Los ejemplos son múltiples, aquí sólo recogemos algunos a modo de ilustración:

... *i descobrir que era realment una **cosa** molt seriosa.*

E7: ... *and describe that in reality it is a serious event (**thing**).*

E8: ... *discover that it really was a very serious **thing**.*

E9: ... *describing what was really a more serious **thing**.*

Otra prueba es que en algunas secuencias sólo son capaces de comprender las palabras que pueden ver perfectamente que son cognados y que ya han aprendido en ese nivel de español básico:

... ***però** que s'havien anat fent **tota la vida**...*

E9: ... *but ----- all life...*

... *tracten de veure aquest pas **entre** l'hivern i la **primavera**.*

E9: ----- *of ----- **between the** ----- **and the spring**.*

Compárense esas traducciones acertadas con la que ofrecen, por ejemplo, de la palabra *disfressada*. Si bien es un cognado español-catalán, para ellos es desconocido¹²⁴. Los aprendices de español avanzado acceden a su significado, mientras que casi todos los de español elemental lo dejan en blanco:

*Només per la Rambla hi passava canalla **disfressada**, eh?*

E5: -----*frustrating*-----?

E6: *Isn't that frustratin, why is that even possible?*¹²⁵

¹²⁴ Se aprendió el campo semántico del carnaval al inicio de ese curso de español 7, en la lección 4 del manual *Gente 3* (“Gente y aventuras”) al tratar el tema de los vajes y las tradiciones culturales en España y Latinoamérica.

¹²⁵ Resulta curioso que dos sujetos hayan cometido el mismo error, traduciendo *disfressada* por *frustrating*. Probablemente ambos han relacionado estas dos palabras basándose en una leve similitud entre ellas, y quizás han volcado en el papel su propia “frustración” ante la imposibilidad de acceder al significado del texto, que desde el principio se revela como mucho más difícil que el primero. No es la primera vez que percibimos que algunas palabras que emplea el traductor parecen ser un reflejo de lo que está pensando durante la actividad traslaticia. Por ejemplo, E1 traduce *adonar* por *suponer* (parece ser un reflejo de sus propias conjeturas y suposiciones):

E7: -----

E9: *The number for the Rambla has passed* -----

A veces el lector establece analogías léxicas basándose en similitudes formales fortuitas entre la L3 y la L4. Una vez más, varios cometen el mismo error:

... *i vaig **descobrir** aquests Carnavals rurals...*

E7: ... *and **describe** that...*

E9: ... *and **describing** what was...*

(Relacionan cat. *descobrir* con esp. *describir*¹²⁶)

Estos errores producto de la equiparación de dos términos en base a similitudes formales fortuitas se registran en todas las traducciones¹²⁷, aunque con más frecuencia en la población de L1 – romance y español elemental.

Todos los datos apuntados arriba demuestran que:

1. la L3 se activa en el procesamiento de una lengua subsiguiente;
2. el nivel en la lengua no nativa repercute en su influencia en la LO;

*Em vaig **adonar** que al febrer hi havia un caramull de festes...*

E1: *Je vais **supposer** qu'en février il y avait une kyrielle de fêtes.*

¹²⁶ También podrían haber relacionado *descobrir* (cat) con *describe* (ingl.)

¹²⁷ Otros ejemplos, extraídos de los otros subgrupos estudiados:

... *a les ciutats això està més **allunyat**...*

EA: ... *cela devient de plus en plus **clair** pour les habitants..*

EE: ... *the cities I think are much more **illuminated**... EI: ... for the cities it was more **light**...*

(Relacionan el lexema cat. *lluny* con esp. *luz*)

... *la lluita del bé i del **mal**...*

E9: ... *of----- and the **sea**...*

(Relaciona cat. *mal* con esp. *mar*)

... *si veu que hi ha lluna nova **surt**...*

E9: ... *----- new **south**-----*

(Relaciona cat. *surt* con esp. *sur* y/o ingl. *south*)

*Aquí tenim la **senyera** catalana...*

ED: *There they can **teach** in Catalan...*

(Relaciona cat. *senyera* con esp. *enseñar*)

3. se dan algunas pautas similares en el procesamiento de datos en los lectores neófitos de distintas L1.

DATO BÁSICO HALLADO EN §8.2.3

Las lenguas no nativas (tanto L2 como subsiguientes)
inciden en la comprensión de una nueva lengua.

8.3. Análisis de la comprensión global de T1 y T2

Hasta el momento, en este capítulo hemos tratado de demostrar, a través de la identificación de los cognados, la influencia de las lenguas nativas y no nativas en la interpretación de dos textos en CLD. Ello nos ha llevado a una primera aproximación al análisis de la comprensión textual de T1 y T2.

Ahora que ya hemos verificado que cada una de las lenguas que conoce el aprendiz multilingüe pueden estar implicadas en ese proceso, nos interesa profundizar en el análisis de la comprensión del texto. A tal efecto, abordaremos el análisis de la comprensión de unidades morfológicas, sintácticas y discursivas de T1 y T2.

A diferencia del análisis desarrollado en §8.2, en donde nos proponíamos aportar pruebas de la huella de las lenguas nativas y no nativas en la comprensión de un idioma nuevo a partir de los cognados que han sido fácilmente identificados, en §8.3 deseamos evaluar muchos otros aspectos del proceso de comprensión lectora (morfológicos, sintácticos, discursivos) que nada tienen que ver con la identificación de los cognados, sino con la habilidad general del lector de asimilar un mensaje en una nueva lengua.

Somos conscientes de que los cognados son unidades léxicas y de que hay muchos otros aspectos léxicos cuyo análisis podríamos haber abordado. Pero nos hemos dedicado exclusivamente a la evaluación del procesamiento de los cognados (§8.2) por las cuestiones metodológicas que hemos reiterado a lo largo de esta tesis: las investigaciones demuestran que a través de los cognados se puede detectar con más seguridad la huella de las lenguas previas.

Dejamos para estudios posteriores el análisis del procesamiento de otros aspectos léxicos durante la comprensión escrita de una nueva lengua.

8.3.1. Nivel morfológico

En este primer apartado trataremos de averiguar **si el lector de una L4 desconocida es capaz de descifrar la estructura interna de la palabra**: los morfemas que contiene y las relaciones que estos mantienen entre sí. Además nos interesa averiguar **si para inferir el contenido de los morfemas recurre también a su conocimiento en otras lenguas que compartan los mismos**.

Para acotar nuestro campo de estudio, nos centraremos en el análisis de dos tipos de procesos morfológicos: la flexión y derivación. A continuación recogemos algunos ejemplos de ambos procesos en T1 y T2:

- **flexionadas** (*estudiava, atrapant, primera, grans, pares*, etc.);
- **derivadas** (*franquisme, estatut, principalment, oriental*, etc.).

Esperamos hallar muestras que pongan de manifiesto si el lector puede o no discernir los componentes de la palabra en una lengua desconocida y extraer información que le ayude a decodificar el mensaje.

Podemos dividir las lenguas de este estudio según si son flexivas (las indoeuropeas) o no. Dentro de las primeras, algunas tienen una mayor riqueza flexiva (como las romances). Con toda probabilidad estas particularidades lingüísticas repercuten también en la comprensión de la estructura de las palabras catalanas, y conviene no perder de vista este factor.

8.3.1.1. Procesos flexivos y derivativos

Palabras flexionadas

T1

Como es esperable, son abundantes las palabras flexionadas en T1, y son numerosas las muestras de que el lector percibe con bastante facilidad las desinencias flexivas de género, número, persona, modo y tiempo:

El català es parla principalment a tres comunitats autònomes d'Espanya, com es veu en aquest mapa...

E1: *The catalan is spoken mainly in 3 autonomous communities in Spain, as it is shown in the map...*

ED: *Catalan is the main language for 3 autonomous communities in Spain, as it can be seen in this map...*

Los pocos errores detectados se concentran en las **desinencias flexivas de tiempo**: algunos no han captado la forma del condicional *podríem* o han preferido ignorarla y traducirla por el tiempo verbal menos marcado, el presente. Esta segunda tendencia se da tanto en el subgrupo de L3 elemental como el de avanzado, y tanto entre alumnos de L1 romance como no romance:

Podríem dividir la història del català...

E3: *We can divide the history of Catala*

EF: *Catalan history can¹²⁸ be divided...*

T2

También son abundantes las muestras de la habilidad del lector de percibir adecuadamente los morfemas flexivos de cada pieza léxica, pero hay que tener en cuenta que éste es un texto mucho más complejo, y bastantes palabras se han dejado en blanco.

¹²⁸ El recurso al verbo *can* en presente se explicaría porque el valor semántico de ese verbo modal inglés ya recoge la interpretación de posibilidad asociada al condicional catalán (*podríem*).

De nuevo los problemas se concentran en la identificación de los **morfemas flexivos de tiempo**. Y es el subgrupo –lengua romance, L3 elemental el que comete más errores. A modo de ilustración:

*Només per la Rambla hi **passava** canalla disfressada,*

E3: *Nomes for the Rambla **have passed**...*

E9: *The number for the Rambla **has passed**¹²⁹...*

Vale la pena señalar que no hay problemas de comprensión de los morfemas flexivos de género y número, incluso para el subgrupo de L1 – romance y L3 básico. Estos resultados irían en contra de lo que se podría prever tras un estudio contrastivo de L1 - romance y L4: los trabajos que analizan las áreas de dificultad del catalán para alumnos cuya L1 no es romance destacan como problemáticas la flexión nominal y verbal, entre otras¹³⁰. Llegan a esa conclusión por las diferencias contrastivas y también por las muestras de producción oral y escrita. De nuestros resultados podemos concluir dos cosas: que los procesos de comprensión y producción de una Lx son distintos y no se puede aplicar a uno lo que se sabe del otro; y que quizás la L3 romance ha desempeñado un papel importante, aunque convendría investigar más ese tema.

¹²⁹ Es probable que E3 y E9 hayan relacionado el pronombre átono *hi* (*hi passava*) con el auxiliar verbal inglés *have* (*have passed, has passed*).

¹³⁰ Ya habíamos reseñado en esta tesis (§7.5) la excelente colección de volúmenes "Llengua, immigració i ensenyament del català", realizada por el Gabinet d'Assessorament Lingüístic per a la Immigració. Universitat de Girona. En los volúmenes dedicados al chino (Gràcia, 2005) y al tagalo (Gràcia, 2006), en la correspondiente sección "Qüestions gramaticals problemàtiques" se señala, por ejemplo, que los hablantes de estas lenguas tienen dificultades para marcar el plural en los elementos nominales.

Palabras derivadas

T1

Hemos hallado algunos ejemplos que parecen indicar que el lector distingue claramente el lexema de la desinencia y ello le permite comprender palabras opacas. Esto ocurre con *franquisme* y *estatut*, por ejemplo.

Nos consta, por las traducciones y entrevistas orales, que la mayoría no sabe qué es *franquisme* ni *estatut*. Pero casi todos han identificado y comprendido las desinencias -*isme* y -*ut*, probablemente porque son similares en otras lenguas que conocen (por ejemplo, -*isme*: cat. *altruisme*; esp. *altruismo*; fr. *altruisme*; ingl. *altruism*; -*UT*: cat. *institut*; esp. *instituto*; fr. *institut*; ingl. *institute*; al. *Institut*).

1. El lector intuye que **si el morfema derivacional es similar en varias lenguas, el lexema que lo precede también lo será**. Aventura, así, una traducción literal de la palabra, aunque no comprenda su contenido.

2. **Capta la categoría léxica y gramatical del vocablo a partir de la información del sufijo**. Ello le permite ubicarla en la oración y elaborar una traducción del enunciado coherente gramaticalmente.

Aquí anotamos algunos ejemplos:

Ejemplo 1

...l'Estatut d'Autonomia de Catalunya...

E1: *Statute of Catalunya Autonomy*; E2: *statut d'autonomie de la catalogne*; E4 : *statute of independence of Catalunya* ; E9: *institute of Autonomous Catalunya*; EC: *Estatuto de la Autonomía de Cataluña*; EI: *the Statute governing the Autonomy of Calanania*.

En la versión que ofrece EI, por ejemplo, queda claro que su autor no sabe el significado real de *Estatut*, porque la traducción de la frase carece de sentido.

Ejemplo 2

...la victòria del franquisme...

E1: *the triumph of **Francism***; E2: *avec la victoire du **franquisme***; E3: *the victory of the **Francoisim***; E5: *the victory of francocis (the culture of speaking french?)*; E6: *the victory over franquism*; E1: *the victory of “**Francoism**”*¹³¹.

El morfema derivacional, entonces, puede permitirle al lector descubrir una palabra nueva en la LO y establecer conexiones con el equivalente en sus lenguas previas.

T2

En otros casos, hemos hallado ciertos datos en el corpus que nos conducen a pensar que la similitud entre los lexemas de dos palabras ha provocado errores de traducción. Sucedería así con el sustantivo *inversió*:

*El Carnaval (...) és una **inversió**, una inversió dels poders.*

E5: *The Carnival (...) is a great **investment**, an investment of the powers.*

cat. *inversió* ≠ ingl. *investment*

E5 ha relacionado el lexema catalán *inver-* con el inglés *invest-* y ha traducido la palabra equivocadamente.

Un último ejemplo, en este caso muy particular:

*Em vaig adonar que al febrer hi havia un **caramull** de festes*

E1: *une **kyrielle** de fêtes*

Dado que estos dos términos *caramull* (cat) y *kyrielle* (fr.) no tienen nada que ver el uno con el otro, parece que E1 (L1 francés) ha establecido una **analogía entre los**

¹³¹ Los errores ortotipográficos (E1, E3, E6) demuestran desconocimiento o inseguridad. E5, además, pone de manifiesto sus dudas (*the culture of speaking french?*). A partir del morfema *-isme* interpreta el término como algo que tiene que ver con un movimiento cultural y lingüístico.

sufijos –ull y –elle. Aunque ambos sustantivos no comparten el mismo étimo, y no significan lo mismo¹³², esta estrategia le habría ayudado a acceder a un significado aproximado de la palabra¹³³.

De los resultados obtenidos en este subapartado conviene destacar que:

1. los problemas de comprensión lectora se centran en los procesos flexivos (que afectan a la sintaxis), y no tanto en los derivativos (que son puramente léxicos);
2. se puede prever que la dificultad en el procesamiento de las marcas flexivas de tiempo trascienda a la sintaxis: será también difícil procesar el enunciado en general, puesto que la temporalidad es una categoría funcional que va más allá de la palabra.

8.3.1.2. Los monosílabos

Ya hemos visto en §8.3.1.1. que el lector se apoya en todos los elementos integrantes de la palabra para dotarla de significado, o al menos acceder a comprender su categoría léxica y gramatical si la palabra es completamente desconocida para él. Por eso sorprende que, dada esa habilidad, no se hayan traducido algunos vocablos que son bastante transparentes. El hecho de que muchos de los términos que han quedado por traducir sean monosílabos nos lleva a pensar que ello puede haber sido una de las razones de que no se interpretaran o se interpretaran mal: los lectores no cuentan con suficientes datos en los que apoyarse, lo que les conduce a 1) sentir inseguridad respecto al

¹³² El sustantivo francés *kyrielle* proviene del latín *kiriele* (*letanía*). Su significado figurado en la actualidad es “enumeración o retahíla de cosas”. Su homólogo catalán es *lletania*. *Caramull* es un sustantivo de origen incierto. Según *El Gran Diccionari de la LLengua Catalana*, parece ser un derivado posverbal de *caramullar* (quizás proveniente del latín vulgar **coromilliar*, que es a su vez un cruce de *cūmlare* “amontonar” y del latín vulgar **corolliare*, “coronar”).

¹³³ Además, El siempre ha dado muestras de una alta sensibilidad metalingüística y de una gran motivación por descubrir el significado de las palabras oscuras (tanto en sus clases de español como durante esta tarea traslaticia).

significado y 2) establecer analogías equivocadas con otros términos similares pero no equivalentes (cat. *més* ≠ esp. *mes*, fr. *mois*; cat. *ós*, ≠ ingl. *us*).

Por ejemplo, en **T2**, el sustantivo *ós* aparece tres veces en el texto:

...per exemple, l'aparició del personatge de l'ós. (...) L'ós és el guardià de... (...) L'ós, quan arriba el 2 de febrer...

De los dieciocho informantes, sólo cuatro lo han traducido, la mayoría de español avanzado, pero el resto no lo ha comprendido¹³⁴. Se trata de **cognados invisibles o no accesibles**, como mencionamos en la introducción de este capítulo.

Este carácter problemático de los monosílabos puede relacionarse con el fenómeno de la composicionalidad: cada elemento que compone la palabra contribuye a su decodificación.

¹³⁴ A pesar de la similitud respecto a otras lenguas, y de que el contexto ayuda a comprender que se está hablando de un animal: *entrada, cova, hibernació*.

DATOS BÁSICOS HALLADOS EN §8.3.1

Las dificultades en el procesamiento de las palabras derivadas y flexivas tienen que ver con la composicionalidad.

El lector es capaz de identificar los morfemas de una pieza léxica, lo que le ayuda a comprender la palabra y a construir el contenido del mensaje.

Las dificultades en ese aspecto se concentran en las marcas flexivas de tiempo, lo cual trasciende el nivel léxico para situarse en la esfera de la sintaxis: los errores en la interpretación de la categoría funcional tiempo inciden en la interpretación del enunciado global.

Los monosílabos son problemáticos, precisamente por la ausencia de elementos en los que pueda apoyarse el lector para construir hipótesis sobre la composición de la palabra y su contenido.

8.3.2. Nivel sintáctico

A continuación analizaremos y comentaremos desde una perspectiva sintáctica el procesamiento de los siguientes fenómenos:

- **La determinación.** Artículos definidos e indefinidos, determinantes demostrativos y posesivos. Trataremos de averiguar qué factores intervienen en su interpretación, si existe un grado de dificultad mayor en alguno de ellos, y si las diferencias interlingüísticas obstaculizan su comprensión.
- **Los sustantivos deverbales.** Abordaremos la cuestión de la identificación de los sustantivos deverbales y de los argumentos seleccionados por éstos.
- **Los elementos de relación.** Las preposiciones: preposiciones llenas y vacías. Nos proponemos descubrir si existe un distinto grado de dificultad en la comprensión de estos dos tipos de unidades, y por qué.
- **La modificación adverbial.** Los adverbios: los adverbios de dictum y de modalidad. Nuestro objetivo es averiguar si las diferencias entre estos dos tipos de adverbios condicionan su comprensión.
- **La temporalidad.** El tiempo. Nuestro objetivo será concretar si las marcas flexivas de tiempo acarrear problemas de comprensión, y si es así, en qué entornos sintácticos sucede.
- **La auxiliaridad.** Nos centraremos en las perífrasis cuyo auxiliar presenta un mayor grado de gramaticalización, y trataremos de averiguar si ello dificulta su comprensión.
- **Modos verbales.** Trataremos de averiguar si las marcas flexivas de modo suponen un problema para la comprensión del mensaje y, si es así, en qué entornos sintácticos sucede.
- **La elisión de elementos.** Trataremos de averiguar si el hecho de que se omita un elemento en la oración podría desorientar al lector, además de repercutir en la interpretación de la función y papel temático de los otros elementos.

- **El orden de los elementos en la oración:** la posición del adjetivo, la posición del sujeto. Trataremos de averiguar si la alteración del orden no marcado de los elementos en la oración en catalán ocasiona problemas de comprensión.

Nos ha parecido prudente acotar considerablemente nuestro campo de investigación, concentrando nuestra atención en unos pocos ámbitos sintácticos que consideramos relevantes, y para cuyo estudio contamos con suficientes datos tanto en T1 como en T2.

8.3.3.1. La determinación

T1 y T2 presentan una amplia variedad de determinantes, cuya traducción evaluaremos a continuación. Limitaremos nuestro campo de estudio a los artículos definidos e indefinidos, determinantes demostrativos y posesivos, puesto que son abundantes en el corpus. Nos interesa averiguar si la interpretación de estas unidades genera algún tipo de dificultad, si el lector es capaz de anticipar su presencia ante el nombre, y si hay alguna diferencia en el procesamiento de los distintos tipos de determinantes: especialmente los que codifican un contenido semántico más denso (como los demostrativos y los posesivos). Por último, deseamos descubrir si las diferencias interlingüísticas para expresar definitud, determinación y posesión condicionan la comprensión de estos elementos.

1. Artículos definidos

Como sabemos, tienen la función de restringir y definir la referencia de los sintagmas nominales. A continuación presentamos ejemplos extraídos de T1 y T2:

T1: *Podríem dividir **la** història del català, molt breument...*

T2: *Als meus temps, quan jo estudiava, **el** Carnaval estava prohibit.*

Nos parece importante, antes de pasar al análisis de datos, mostrar un pequeño cuadro explicativo de los artículos en las varias lenguas de este estudio. Aunque en esta parte de nuestro estudio **no nos ocupamos directamente de la incidencia operatoria de las lenguas previas** (este tema lo vimos en §8.2), conviene no perder de vista que las características particulares de las varias lenguas que habla el sujeto pueden haber incidido en la identificación y traducción de este tipo de elementos en catalán.

Podemos clasificar las lenguas de este estudio según **si la determinación del sustantivo se realiza mediante artículos definidos o mediante otros recursos:**

▪ **L1s de este estudio que poseen artículos definidos**

Alemán. *Der* (masculino), *die* (femenino), *das* (neutro), con sus respectivas desinencias de número y caso según el contexto.

Francés. *Le* (masculino) *la* (femenino)

Noruego. Presenta formas con aglutinación pospositiva, tras el nombre (*-en*, para masculino y femenino singular; *-et*, para neutro).

Portugués. *O* (masculino), *a* (femenino).

Rumano. Es la única lengua romance en la cual el artículo es enclítico: *-l*, *-ul*, *-le* (masculino), *-l*, *-ul* (neutro), *-a*, *-ua* (femenino).

▪ **L1s de este estudio que no poseen artículos definidos**¹³⁵

Chino mandarín¹³⁶

Esloveno¹³⁷

Japonés

¹³⁵ El carácter definido o indefinido de los sustantivos en estas lenguas puede entenderse generalmente a partir del contexto situacional y discursivo.

¹³⁶ La actualización o determinación de un SN en la lengua china se consigue a través de una serie de mecanismos, básicamente mediante 1) el orden de palabras (éste es el principal recurso lingüístico en chino para expresar definitud, así como indefinitud); 2) determinantes demostrativos, posesivos y numeral *yi* —; 3) proposiciones adjetivas.

¹³⁷ No tiene artículos definidos en la lengua estándar. Aunque los adjetivos que modifican a los sustantivos en masculino singular en el caso nominativo sí contienen una partícula, *-i-*, que se adjunta al lexema y que transporta la idea de definitud (*dober pesnik*, *un buen poeta*; *dobrĭ pesnik el buen poeta*). Por otra parte, en la lengua coloquial, sí se emplea un artículo definido, *ta*, que probablemente deriva del demostrativo. Es invariable y precede siempre al adjetivo [*ta* + adjetivo + nombre].

El inglés presenta un artículo definido, *the*, sin variación morfológica de género o número. El español: *el, la*.

T1

Existe abundante bibliografía sobre la dificultad de adquisición de los artículos para estudiantes cuya L1 difiere significativamente en la forma de vehicular la definitud, y conviene tener esta información presente. Pero no hay que perder de vista que en este trabajo estamos evaluando específicamente la destreza de comprensión escrita: no tratamos de determinar la capacidad de usar adecuadamente estas unidades sino de captar su uso y valor en el seno de la oración en relación con los otros constituyentes.

Las traducciones de T1 muestran que estas unidades han sido bien identificadas por casi todos los hablantes, en general. Ello podría deberse a:

1. la **similitud formal** del artículo en español, francés y catalán¹³⁹;
2. la **posición prenominal del artículo**, a la cual están habituados los informantes¹⁴⁰, les permite **anticipar** su presencia en catalán;
3. **las desinencias flexivas** y la **concordancia** en género y número con el sustantivo al que determinan aporta información sobre su papel en la oración.

De nuestro análisis también se desprende que las divergencias interlingüísticas a nivel sintáctico (recogidas en el cuadro sombreado) no necesariamente ocasionan problemas de comprensión.

¹³⁸ Carece de artículos definidos propiamente dichos. Pero para especificar un objeto ya conocido por el oyente se emplea la partícula *ang* ante el sustantivo: *Gusto ko ang mangga* (*Me gusta el mango*). Ejemplo extraído de De la fuente, M. *et al.* (2001).

¹³⁹ Teniendo en cuenta que ya se ha demostrado, en éste y otros trabajos, que las palabras emparentadas son fácilmente identificadas.

¹⁴⁰ Porque también sucede así en alemán, francés y portugués, así como en inglés y español.

T2

Los resultados de este texto coinciden con los de T1: el artículo definido ha sido bien identificado por casi todos los hablantes.

Corroboramos, pues, un dato que ya habíamos mencionado previamente (en el apartado de la flexión, §8.3.1.1): hay muchas unidades gramaticales, como por ejemplo los artículos definidos, que según los análisis contrastivos y los estudios de la producción oral y escrita son problemáticas en los procesos de producción, pero no en los de comprensión. Por ejemplo, Gràcia (2005, 2006) presenta como posibles problemas en catalán para los hablantes de chino y los de tagalo el correcto uso de los artículos (la elisión o inserción inadecuada de estas unidades en la oración). En cambio, su comprensión y traducción, al menos en nuestro estudio, ha sido fácil, hasta en un texto difícil como T2, e incluso para hablantes con conocimientos muy limitados en una lengua romance.

2. Artículos indefinidos

A diferencia de los definidos, se caracterizan por la ausencia de indicaciones para localizar al referente. Del rasgo básico de indefinitud de estos elementos se derivan propiedades como la de introducir referentes nuevos en el discurso, o la de no indicar la totalidad de la clase de objetos denotada (Leonetti, 1999: 838). Un ejemplo en T1:

... *i és un moment de gran esplendor literària...*

El sistema de artículos indefinidos guarda un parecido morfosintáctico respecto al de algunas de las L1s de este estudio, mientras que otras recurren a otras formas de expresar indefinitud:

▪ L1s de este estudio que poseen artículos indefinidos

Alemán. *Ein* (masculino), *eine* (femenino), *ein* (neutro).

Francés. *Un* (masculino), *une* (femenino).

Noruego. *En* (masculino), *en*, *ei* (femenino), *et* (neutro)

Portugués. *Um* (masculino), *uma* (femenino)

Rumano. *Un* (masculino, neutro), *o* (femenino)

▪ **L1s de este estudio que no poseen artículos indefinidos**

Chino mandarín¹⁴¹

Esloveno

Japonés

Ruso

Tagalo

El inglés tiene el indefinido *a*. El español, *un, una*.

T1

A pesar de las diferencias interlingüísticas, los artículos indefinidos han sido correctamente identificados en general. Además, se han sabido distinguir claramente de los definidos. Factores como la posición prenominal del indefinido y las marcas flexivas de concordancia podrían haber contribuido a su decodificación. Las divergencias interlingüísticas a nivel sintáctico (recogidas en el cuadro sombreado) no necesariamente ocasionan problemas de comprensión.

T2

Tampoco se observan dificultades de procesamiento de estos elementos en T2.

¹⁴¹ De nuevo, el orden de palabras en chino se revela como una de los recursos útiles para vehicular el contenido de indefinitud. Compárense estas dos oraciones, en las que se ilustra cómo el orden de palabras permite concretar si el ítem en cuestión es definido o indefinido:

a) 厕所 在哪儿? (*Cèsuǒ zài nǎr?*), literalmente: ¿El baño está en qué lugar?

b) 哪儿有 厕所? (*Nǎr yǒu cèsuǒ?*), literalmente: ¿En qué lugar hay un baño?

3. Determinantes demostrativos

Tienen en común con los artículos definidos el hecho de que expresan definitud. Pero, además, transmiten un **contenido déictico**, es decir, permiten localizar el referente en relación con las coordenadas de espacio y tiempo del acto comunicativo (Leonetti, 1999: 800). A modo de ejemplo:

Totes aquestes regions formen...

Aquest record, diguem-ne, em va anar atrapant...

Podemos clasificar las lenguas de este estudio según si poseen un sistema de determinantes demostrativos o bien presentan otros recursos para ejercer esa función:

L1s de este estudio que presentan determinantes demostrativos

Alemán: *dieser, jener*¹⁴²

Chino: *jèi o jè 这 (este), nèi o nà 那 (ese)*¹⁴³

Esloveno: *ta^ (este), tîsti (ese), oñi (aquel)*

Francés: *ce*

Japonés: *kono この (este), sono その (ese), ano あの (aquel)*

Noruego: *den, det*

Portugués: *este, esse, aquele*

Rumano: *acest, acel*

Tagalo: *iton, iyan, iyon*

L1s de este estudio que no presentan determinantes demostrativos

Ruso¹⁴⁴

El inglés tiene los demostrativos *this, that*. El español, *este, ese, aquel*.

¹⁴² No presentamos el paradigma completo, sino sólo las formas correspondientes a *este, ese, aquel* (en el caso nominativo, si la lengua en cuestión se declina). Procederemos de igual modo al referirnos a los posesivos: mencionaremos sólo las formas equivalentes a *mi, tu, su*.

¹⁴³ Junto al carácter chino añadimos la transcripción fonética romanizada.

¹⁴⁴ Existe la partícula *это* para expresar *este es, estos son*.

Podría haber dificultades de decodificación en general para todos los informantes, debido a las diferencias formales en este tipo de unidades, pero especialmente para los sujetos cuya L1 no posee un sistema deíctico.

T1

Los resultados de T1 revelan que los demostrativos han sido bien identificados por casi todos los informantes, lo que podría deberse a uno de estos factores o a su confluencia:

1. cierta **similitud formal** del demostrativo en español (*aquel*), rumano (*acest, acel*)¹⁴⁵, catalán (*aquest, aquell*);
2. la **posición prenominal del demostrativo**, a la cual están habituados los informantes (porque también sucede así en las L1s alemán, francés, portugués, en la L2 y en la L3): ello les permite anticipar su presencia en catalán. Esto demostraría que **en la identificación del demostrativo concurren factores sintácticos además de morfológicos**;
3. la **concordancia** en género y número con el sustantivo al que determinan aporta información sobre su papel en la oración.

Pero, a diferencia de lo que ocurría con el artículo definido, se han hallado varios errores: tienden a traducir el demostrativo *aquest (este)* por *ese* o *aquel*. Esto puede deberse a que perciben el concepto designado en el texto como alejado de su realidad. También puede interpretarse como una tendencia a la **simplificación** del sistema lingüístico. Los alumnos principiantes de español a veces **evaden** el demostrativo y en otros casos lo **traducen por una expresión que recoge el mismo valor anafórico**:

Totes aquestes regions formen el que s'anomenen els Països Catalans

E3: All the mentioned regions form...

¹⁴⁵ Sólo relevante para el único informante rumano, obviamente.

Ello no es sorprendente, teniendo en cuenta que ambos tipos de determinantes tienen muchos puntos en común, relacionados con que **ambos vehiculan la expresión de la definitud**. Esta tendencia de nuestros informantes, ejemplificada en E3, encaja precisamente con lo que Leonetti señala respecto a los demostrativos: “En la mayor parte de los casos es posible sustituir un demostrativo por el artículo definido” (Leonetti: 800).

Por último, algunos evaden la traducción, lo que podría explicarse por:

1. la opacidad de ese tipo de unidades;
2. la complejidad de su uso y significado. “**Los demostrativos son (...) elementos marcados con respecto al artículo definido: codifican instrucciones semánticas más específicas**” (ibid: 801)

Pero es interesante que incluso allí donde hay errores, **la estructura oracional se ha traducido correctamente**, como ilustran las muestras de E8, E9:

Totes aquestes regions formen el que s’anomenen els Països Catalans

E8: *All ----- regions form ----- "Catalan Countries"*

E9: *All----- regions form Catalans country.*

La ausencia de traducción para el demostrativo contrasta, además, con la correcta traducción del cuantificador universal *totes (all)*.

En conclusión, cabe destacar tres puntos respecto a la decodificación del demostrativo en catalán: para empezar, que **la distribución sintáctica** del demostrativo en la oración parece favorecer su comprensión. Segundo, que la tendencia a traducir el demostrativo por un artículo definido puede tener su raíz en que **ambos comparten aspectos básicos: determinantes definidos pronominales**. Tercero, que la ausencia de traducción alguna del demostrativo podría explicarse por una tendencia a la simplificación del sistema y una necesidad de **eludir elementos sintácticos marcados**, dejando la traducción en blanco u optando por una paráfrasis que recoja el mismo valor anafórico.

T2

Se advierte un control aún mayor de estas formas, en relación con el T1. Creemos que ello podría responder a una **evolución positiva en la habilidad de traducir un texto en CLD**¹⁴⁶.

3. Determinantes posesivos

Expresan la posesión o pertenencia del objeto designado. Ejemplo:

...amb les seves respectives capitals...

Als meus temps, quan jo estudiava, el Carnaval estava prohibit.

Algunas de las L1s que entran en juego en este estudio expresan la idea de pertenencia mediante un sistema de posesivos (además de otros posibles recursos), igual que el catalán. Otras adoptan otros métodos (chino, esloveno, japonés, tagalo). Este breve cuadro, así como las notas explicativas a pie de página, puede ofrecer una pequeña idea de algunas de las similitudes y diferencias interlingüísticas más básicas respecto al catalán:

L1s de este estudio que tienen determinantes posesivos

Alemán : *mein, dein, sein*

Francés: *mon, ta, son*

Noruego: *min, din, hans*

Portugués: *meu, teu, seu*

Rumano: *meu, tău, său*

Ruso. *мой, твой, њво*

Tagalo. *ako, ka, siya*

¹⁴⁶ Además, un dominio más afianzado del español, L3 (tras dos meses de instrucción), también podría haber generado en el lector un incremento de la confianza en su propia habilidad de enfrentarse a la decodificación de un texto en cualquier lengua romance

L1s de este estudio que no tienen determinantes posesivos propiamente dichos

Chino¹⁴⁷

Esloveno¹⁴⁸

Japonés¹⁴⁹

El inglés¹⁵⁰ tiene los posesivos *my, your, his/ her*. Y el español, *mi, tu su*.

T1

No hay errores relevantes en ningún subgrupo de informantes. Teniendo en cuenta que existen diferencias interlingüísticas notorias entre el catalán y las otras lenguas que se conocen, cabe achacar el éxito de la traducción a otros factores, como podrían ser la distribución sintáctica del posesivo, similar en la L2 y la L3 (su posición prenominal permite anticipar su presencia y papel en la oración, a aquellos lectores ya familiarizados con esta disposición sintáctica) y las marcas flexivas de concordancia (que permiten conectarlo con el sustantivo y construir el significado del sintagma).

Algunos han obviado la traducción literal del posesivo:

...*amb les seves respectives capitals*...

¹⁴⁷ En la lengua china, la partícula 的 (*de*) puede expresar una relación de posesión. Se coloca entre el poseedor y el objeto que le pertenece: 我的朋友 (*Wǒ de péng yǒu*): *Yo PART. POS amigo = Mi amigo*.

¹⁴⁸ Existen varias formas de expresar posesión en esloveno, según el tipo de objeto. Una de ellas es adjuntando las desinencias *-ev, -ov -in* a los sustantivos. Por ejemplo: *brat (hermano), bratov (de su hermano)*.

¹⁴⁹ En japonés, es la partícula の (*no*) la que vehicula la idea de posesión, también ubicada entre el poseedor y el objetivo que le pertenece.

¹⁵⁰ Son múltiples las diferencias entre el sistema de posesivos del inglés, por una parte, y del español y el catalán, por otra, y van más allá de las divergencias formales. Por poner un ejemplo, el inglés recurre mucho más al posesivo que el español. Como se describe en la *GDLE*, el español muestra preferencia por el uso del artículo definido en contextos en los que parece que podría haberse usado el posesivo, en contraste con lenguas germánicas, en incluso con algunas románicas como el francés (Leonetti, 1999: 808):

Ingl. *He washed his hands*.

Esp. (Él) *se lavó las manos*.

E2:... *dans les capitales Barcelona et...*; E6: *...with capitals Barcelona...*; E7: *...with capitals of those areas...* EA: *... ayant respectivement pour capitales...*

Pero parece que sí lo han comprendido, puesto que en sus traducciones **la información aportada por el posesivo se recupera por otros medios:**

1. gramaticales: uso del verbo que expresa posesión, *ayant*;
2. inferenciales: se entiende que Barcelona es la capital de Cataluña.

El primer caso es comparable a la estrategia que habíamos detectado en algunos lectores de traducir el demostrativo *aquest* por una paráfrasis que contiene el mismo valor anafórico (*Totes aquestes regions: All the mentioned regions*).

En general se trata de comportamientos que ya hemos detectado en relación con el manejo de los demostrativos y que creemos que podrían explicarse en base a los mismos criterios: diferencias interlingüísticas; tendencia a la **simplificación** del sistema lingüístico; **evasión de elementos sintácticos más marcados**; y **menor peso comunicativo** de estos elementos en el texto.

T2

El único posesivo que aparece en T2 (*meus*) ha sido traducido correctamente por tres alumnos:

Als meus temps: E4, ED, EE, EI: *In my time(s)*.

Los demás han comprendido el valor de pasado de esa expresión, pero en la traducción no recogen el posesivo, sino que recurren a fórmulas más comunes en inglés, como: E6: *In times when*; E7: *In (old?¹⁵¹) times*; EF: *Some time ago*.

¹⁵¹ Mantenemos los signos de interrogación (que denotan inseguridad del lector) tal y como aparecen en el corpus de datos.

DATOS BÁSICOS HALLADOS EN § 8.3.2.1

La determinación

Para la identificación de los artículos y determinantes de la LO entran en juego factores léxico-sintácticos como

su concordancia respecto al nombre y su posición en la oración.

Los más marcados se simplifican en la traducción.

8.3.2.2. Los sustantivos deverbales

Para limitar nuestro campo de investigación dedicaremos la sección de los sustantivos a una categoría que nos parece especialmente interesante por la dificultad que puede entrañar su traducción y porque su análisis nos puede dar información valiosa sobre cómo se procesa una lengua nueva. Además, disponemos de una base de datos suficientemente amplia. Se trata de los sustantivos deverbales.

Como es sabido, los sustantivos pueden clasificarse según si son concretos (son referenciales y designan entidades del mundo; *taula, mapa, llapis...*) o abstractos¹⁵². Dentro de los abstractos, tenemos el subgrupo de los denominados **deverbales**: son formas nominales derivadas de verbos (*sortida, arribada, inundació, revisió...*). Los deverbales, a su vez, suelen clasificarse según si son **eventivos** o **resultativos**. Los primeros denotan un proceso, que es el designado por el verbo del cual derivan (*La sortida de l'ós de la cova*); los segundos denotan el resultado o fruto de la actividad designada por ese verbo (*La sortida d'emèrgencia està bloquejada*).

En el presente estudio nos centraremos en el análisis de la comprensión de los **sustantivos deverbales eventivos**, porque creemos que sus particularidades (en concreto su capacidad argumental, que resumiremos a continuación) pueden dar lugar a equívocos en el proceso de comprensión de la L4.

Si los verbos proyectan una estructura argumental, se entiende que los nombres deverbales tendrán la misma entrada léxica que el verbo del que provienen y, por consiguiente, proyectarán la misma **estructura argumental** que su homólogo. Se considera que, en concreto, sólo los **deverbales eventivos** poseen estructura argumental, puesto que describen el acontecimiento en su desarrollo.

Los sustantivos con estructura argumental (los deverbales eventivos) se distinguen del resto en que:

- Seleccionan argumentos internos: *La pèrdua de les institucions*.
- Pueden seleccionar argumentos externos con papel temático de agente, entre otros valores semanticos: *La pèrdua per Catalunya de les seves institucions*.

¹⁵² Véase Bosque (1999) para una explicación de las distintas interpretaciones de los sustantivos abstractos.

- Permiten modificadores aspectuales: *La pèrdua, al llarg dels segles.*
- No pluralizan: **Les pèrdues de les institucions.*
- Admiten estructuras de control mediante cláusulas finales de infinitivo: *La recuperació del català per poder iniciar polítiques de normalització.*

Todas estas características son fruto de la herencia argumental del verbo del que provienen.

Lo que nos interesa destacar aquí es que **el distinto comportamiento de los deverbales eventivos**, en relación con el resto de sustantivos, **puede originar malentendidos para el lector neófito**:

- Dificultad para percatarse del contenido eventivo del nombre.
- No identificación o interpretación inadecuada del argumento externo, del interno y de los adjuntos.

Estrechamente relacionada con estas cuestiones está la comprensión de la **morfología derivativa** del catalán: creemos que pueden producirse errores como resultado de una **mala interpretación de la categoría léxica del nombre deverbal**.

T1

A continuación recogemos los nombres deverbales eventivos en T1, por orden de aparición: *pèrdua, recuperació, victòria, ús, normalització.*

- ... *la pèrdua per Catalunya de les seves institucions polítiques i econòmiques.*
- ... *recuperació del català com a llengua literària.*
- ... *la victòria del franquisme.*
- ... *l'ús públic de la llengua catalana.*
- ... *normalització del català.*

Detectamos errores interpretativos en b) y c):

- ... *la pèrdua per Catalunya de les seves institucions polítiques i econòmiques.*
E3: *the loss of Catalonia for their several political and cultural institutions...*

ED: ...*the loss of its Catalan institutions of culture and politics.*

EI: ... *in the loss of political and cultural institutions of Catalonia.*

c) ... *la victòria del franquisme.*

E6: ... *the victory over franquism.*

Nótese que el error no radica (excepto en algunos pocos casos) en la traducción en sí del sustantivo. Podría deberse, como anticipábamos, a la **interpretación de los argumentos de los nombres deverbales**. En concreto, son los casos b) y c) los que han originado problemas. Creemos que **lo más difícil para el lector es interpretar el elemento pospuesto al nombre** (*pèrdua per Catalunya, victòria del Franquisme*) **como argumento externo**.

Los alumnos francófonos de español L3 avanzado son los que demuestran un mayor control de estas estructuras, no sólo en su interpretación sino en la precisión de sus traducciones.

T2

Aquí recogemos los casos de nombres deverbales eventivos en T2: *vinguda, triomf, aparició, eixida, inversió*.

a) ... *la vinguda de la primavera...*

b) ... *amb el triomf de la vida.*

c) ... *l'aparició del personatge de l'ós.*

d) ... *l'eixida de l'Os...*

e)... *una inversió dels poders.*

Los errores se concentran en:

d) ... *l'eixida de l'Os...*

Cinco han acertado (todos ellos francófonos o con nivel de español alto). Pero la mayoría ha errado:

ED: ... *he exit of* -----¹⁵³

EI: ... *left the os*.

Una vez más, la dificultad no radica en la traducción del deverbal, sino en la identificación del papel de sus argumentos. En efecto, la mayoría no ha identificado al agente (*ós*¹⁵⁴), o lo ha interpretado como tema (*left the os*) o locativo (... *he exit of* -). La poca destreza de los informantes ante este tipo de sustantivos, comparada con la que demuestran ante los sustantivos “normales”, y el hecho de que los fallos se concentren en la identificación del agente, nos lleva a pensar que las particularidades estructurales de los nombres deverbales eventivos pueden ser una de las causas del error. Ello evidencia **la activación de mecanismos sintácticos**, y no sólo léxicos, en el proceso de comprensión textual.

Los deverbales eventivos de T1 y T2 han demostrado ser complicados para los informantes, a pesar de que algunos eran cognados en varias lenguas. Puesto que han generado más confusión que el resto de sustantivos, y ya que se observa un comportamiento bastante homogéneo en los distintos subgrupos, cabe considerar que sean las propiedades sintácticas de ese tipo de elementos las que estén en la raíz del problema.

DATOS BÁSICOS HALLADOS EN § 8.3.2.2

Los nombres deverbales

Para la identificación de los deverbales de la LO parece relevante el conocimiento de otra lengua previa que contenga este tipo de sustantivos con características estructurales similares.

Los errores parecen concentrarse en la identificación del elemento pospuesto como agente de la acción contenida en el sustantivo verbal.

Pero se necesitan más datos que corroboren esta idea.

¹⁵³ Recordamos que la marca ----- significa que esa parte se ha dejado sin traducir.

¹⁵⁴ Hay que tener en cuenta también el desconocimiento de la palabra *ós*. El problema de comprensión del enunciado no reside estrictamente en el nombre verbal.

8.3.2.3. Los elementos de relación

En este epígrafe nos centraremos en el estudio de un tipo de las preposiciones, puesto que nuestra experiencia docente y discente nos indica que son siempre uno de los temás más difíciles de aprender, incluso en los estadios de aprendizaje más avanzados. Contamos, además, con un corpus suficientemente amplio.

Como sabemos, las preposiciones son partículas invariables que establecen una relación de modificación o subordinación entre dos elementos. La mayoría de las lenguas de este estudio presentan un sistema de preposiciones:

L1s de este estudio con un sistema de preposiciones

Alemán. Seguidas de complemento acusativo, dativo o genitivo, con sus correspondientes marcas flexivas.

Esloveno. Seguidas de complemento en caso acusativo, dativo...

Francés

Noruego

Portugués

Rumano

Ruso. Seguidas de complemento en caso acusativo, dativo...

Tagalo

L1s de este estudio con un sistema distinto

Chino mandarín. Algunos autores postulan que el chino no tiene preposiciones. Otros consideran que algunos elementos pueden funcionar como preposiciones, co-verbos o verbos¹⁵⁵. Por otra parte, algunas partículas consideradas por algunos autores como preposiciones en chino pueden aparecer pospuestas al nombre¹⁵⁶.

¹⁵⁵ Éste es un tema complejo que obviamente excede los límites de nuestro trabajo. Baste con mencionar que en chino hay un conjunto de partículas funcionales que en algunos contextos pueden equivaler a las típicas preposiciones en otras lenguas, como el catalán, pero que también pueden ejercer la función de verbo.

¹⁵⁶ Por ejemplo: 桌子上(zhuozi shang - *Taula sobre*): *A la taula*. Agradecemos las explicaciones del Dr. Yong Ho, director del Departamento de Lenguas y Comunicaciones de la ONU, Nueva York.

Japonés. No posee un sistema de preposiciones como tal, sino que algunas partículas o "términos auxiliares" desempeñan la función sintagmática de vincular dos elementos¹⁵⁷. Estas partículas se ubican después del elemento que relacionan¹⁵⁸.

El inglés posee un sistema de preposiciones¹⁵⁹, como también el español.

Obviamente existen, como se desprende del breve cuadro y de las notas explicativas a pie de página, notables divergencias interlingüísticas. Aunque en este apartado no nos ocupamos directamente de la influencia de las lenguas previas, conviene no perder de vista que sus características particulares pueden haber repercutido en la comprensión de las preposiciones.

Como ya procedimos en los apartados anteriores, limitaremos nuestro estudio a un aspecto en particular que arroja información significativa sobre el procesamiento de este tipo de unidades y para cuyo análisis disponemos de suficientes datos. En concreto, trataremos de averiguar si existen diferencias remarcables entre el procesamiento de las preposiciones llenas y de las vacías.

Para ello, primero vamos a definir las:

1. **Preposiciones vacías** o falsas: sin contenido léxico, su función es marcar una relación gramatical. Por ejemplo: *dividir **en** cinc períodes; pertany **a** l'època medieval.*
2. **Preposiciones llenas** o verdaderas: poseen pleno contenido léxico. Por ejemplo: ***en** aquest mapa; **per** la Rambla hi passava,* constituyen la marca

¹⁵⁷ Algunas de esas partículas funcionarían como las preposiciones catalanas, mientras que otras serían de carácter adverbial, modificando o matizando la significación del verbo o de la frase completa.

¹⁵⁸ Para la elaboración de estas notas explicativas nos han sido de especial utilidad algunos estudios contrastivos entre el japonés y las lenguas romances, así como análisis de errores en lenguas romances por parte de alumnos japoneses, como el de Saito (2002), de la Universidad de Salamanca.

¹⁵⁹ Las preposiciones en inglés se sitúan inmediatamente antes del complemento que introducen, pero éste puede desplazarse a la izquierda y la preposición mantenerse in situ (*preposition stranding*) en oraciones interrogativas (*Where do you come from?*), pseudopasivas (*This chair was sat on*) y cláusulas relativas (*This is the movie that I told you about*). Por otra parte, conviene señalar otro aspecto distintivo del inglés respecto del catalán: existen verbos que funcionan junto con una preposición como una unidad semántica completa (*phrasal verbs*), que no equivalen siempre a un verbo y preposición en catalán (*find out: descobrir*).

ostensiva del papel-temático¹⁶⁰: son **transmisoras de papel temático**, lo muestran).

Para nuestro estudio, lo que nos interesa señalar es lo siguiente:

a. El hecho de que el papel temático se manifieste a través de la preposición (en el caso de las llenas) nos lleva a prever que el lector novel podrá comprenderlas al menos con cierta facilidad.

b. Por lo señalado en a), prevemos que **los obstáculos** en la comprensión de las preposiciones para nuestros informantes **se concentrarán en la comprensión de las preposiciones vacías y del sintagma en el que se ubiquen**.

Antes de pasar al análisis del corpus, recogemos las preposiciones de T1 y T2:

- Las preposiciones que aparecen en **T1** son, por orden alfabético, *a, amb, de, durant, en, entre, per*, además de las locuciones prepositivas *fora de, després de*. *De* aparece en su forma completa o apostrofada (*d'*) y también en contracción (*del, dels*). Todas ellas son totalmente claras en español y francés, excepto *per*, que sólo lo es parcialmente, y *amb*, que no guarda ningún parecido respecto a su homólogo en los otros idiomas de este estudio. Algunas de ellas son llenas (... *com es veu en aquest mapa*) y otras vacías (... *pertany a l'època medieval*), según el contexto.
- Las preposiciones que aparecen en **T2** son *a, amb, de, en, entre, per*. La preposición *a* aparece sola y en contracción (*al, als*); *de* aparece en su forma completa y apostrofada (*d'*), y también en contracción (*del, dels*).

¹⁶⁰ A continuación resumimos en qué consiste el papel temático o papel θ : el valor semántico de cada expresión referencial en un sintagma está determinado, además de por su contenido intrínseco, por el valor relativo (funcional) que se le añade al ser regida por un elemento que la conecta con los demás en el sintagma. Ese valor relativo es el **papel semántico o temático**. El "Criterio Temático" establece el funcionamiento de esta relación entre el elemento asignador de papel θ y su argumento: todo argumento tiene por lo menos un papel θ ; todo papel θ se asigna a uno y sólo un argumento. Los argumentos internos están directamente vinculados a un núcleo selector. Los externos (que suelen corresponder al sujeto) reciben papel temático no directamente a través del V, sino de manera indirecta mediante todo el SV (Demonte, 1991: §3).

Algunas de ellas son llenas (*Només **per** la Rambla hi passava...*) y otras vacías (*Després es tracta **de** propiciar la fertilitat...*), según el contexto.

Pasamos sin más dilación al análisis del corpus. Dividimos este apartado en varios bloques, según el tipo de contexto sintáctico en el que aparece cada preposición que someteremos a estudio:

Preposiciones llenas

Preposiciones vacías

Un caso concreto: la preposición *amb*

Transparencia de ciertos sintagmas preposicionales

Preposiciones llenas

T1

La mayoría de preposiciones llenas de T1 ha sido traducida correctamente. Por ejemplo, el primer párrafo de T1 contiene varias preposiciones *a* y *en* con **valor locativo**:

*El català es parla principalment **a** tres comunitats autònomes d'Espanya, com es veu **en** aquest mapa: **a** Catalunya, les illes Balears i gran part del País Valencià, amb les seves respectives capitals: Barcelona, Palma de Mallorca i València. També es parla fora d'Espanya: primer, **al** departament dels Pirineus orientals a França, segon, **a** Andorra (l'únic Estat on és llengua oficial) i, finalment, **al** nord-oest de Sardenya, **a** l'Alguer.*

Nótese que la preposición catalana *a* con valor locativo es distinta de la equivalente en español y en las otras lenguas romances y no romances de este estudio, y además aparece en contracción con artículo en varios casos (*al*). Sin embargo, hasta el subgrupo de L1-romance y español elemental ha sabido traducirla bien en la mayoría de los casos:

E6: *Catalan is one of the spoken language ----- **in** three autonomous regions in Spain, as we can see from this map: **in** Catalonia, Balearic Island and **in** the most part of country Valencia, with capitals Barcelona, Palma de Mallorca and Valencia. Also catalan language is spoken **in** France, Andorra (where catalan is official language) and **in** north-east of Sardinia.*

Otra muestra de que este tipo de elementos de enlace se comprenden con relativa facilidad se encuentra en las **preposiciones con valor temporal** de T1, que han sido bien traducidas en su mayoría (aunque varios informantes de L1 –romance y L3 elemental han errado en ocasiones). Hay que tener en cuenta, por otra parte, que habrá sido de gran ayuda que algunas de esas preposiciones sean además cognados obviamente habrá.

Aquí recogemos algunas muestras:

*A partir del segle XVI comença una època **en** la qual aquesta esplendor declina...*

E3: *It was at the beginning of the XVI century **when** this splendor started to decline...*

E5: *From the 16 century, started an age **in** which this kind of splendor declined...*

EB : *A partir du XVI siècle, commença une époque **dans** laquelle la quête de la splendeur décline...*

EF: *After XVI century started the epoch **in** which this splendor declined...*

Destacamos que incluso E9 (L1 japonés), para quien la tarea traslaticia de T1 y T2 en general ha sido bastante más difícil que para los demás, ha demostrado comprender claramente si no todas al menos sí gran parte de las preposiciones y locuciones prepositivas llenas (no así las vacías). Por ejemplo:

*Com es veu **en** aquest mapa*

E9: *...as listed **in** the map.*

*A partir del segle XVI comença una època **en** la qual aquesta esplendor declina...*

E9: *Apart of the ---- starts a ----- in the -----*

*Un nou període s'inicia **durant** la primera meitat del segle XIX*

E9: *One ----- period of ----- **during** the first ----- of the XIX*

*L'última etapa comença **després de** la mort de Franco*

E9: *The last ----- started **after** the death of Franco*

T2

Las preposiciones llenas de T2 han sido, en general, bastante bien traducidas, aunque cabe tener en cuenta que algunos enunciados se han dejado en blanco o se han traducido erróneamente debido, en parte, a la mayor dificultad de este texto en todos los niveles de la lengua.

Las varias preposiciones con **valor temporal** de T2 han sido comprendidas sin demasiados contratiempos, aunque a veces el resto del enunciado, no. Aquí recogemos algunas muestras:

Als meus temps, quan jo estudiava, el Carnaval estava prohibit.

E4: ***In** my times, when I was studying, the carnival was prohibited*

E7: ***In** (old?¹⁶¹) times, as --- studied, Carnival was prohibited.*

E8: ***In** my time, when I studied, the Carnival was prohibited.*

*Em vaig adonar que **al** febrer hi havia un caramull de festes...*

E5: *I will add that **in** February there are a series of festival...*

E8: *I shall add that **in** February there were plenty of fiestas...*

EG: *----- that **in** February there is a nultitude of parties...*

*...aquest pas **entre** l'hivern i la primavera...*

E5: *... this period (?) **between** Winter and spring...*

E7: *----- this ----- **between** ----- and Spring...*

EA: *... ce qui se passe **entre** l'hiver et le printemps...*

Nótese que en ocasiones se comprende la preposición llena incluso cuando una gran parte del enunciado se ha traducido mal o se ha dejado en blanco.

¹⁶¹ Hemos dejado tal y como aparecían los signos interrogativos en las traducciones, que obviamente señalan duda del informante respecto a su propia traducción.

También se entienden bastante bien las preposiciones con **valor locativo**, aunque veremos después que se da un número de errores significativo:

*Només **per** la Rambla hi passava canalla disfressada, eh?*

E1: *Nommé **par** la rambla passaient des canailles défraîchis*

EA: ***Par** la “Rambla” je circulais en costume...*

*...vaig anar a fer un treball de camp **a** l’Aragó...*

E1: *Je vais faire un travail the terrain **en** Aragon...*

E8: *...I decided to make a trip **to** the countryside in Aragon...*

*... torna una altra vegada **a** la cova*

E1: *... retourne **dans** sa cave...*

E3: *... he returns **to** his cave...*

E8: *... exits **from** the cave...*

*... surt **de** la cova*

E1: *... sort **de** la cave...*

E3: *... he leaves his cave...*

EH: *... it leaves **behind** a comfortable cave...*

La traducción adecuada de la preposición se da a veces incluso cuando no se tiene idea del contenido del verbo que la precede o del complemento que ésta encabeza:

E2: *... he comes out **of** the -----*

E9: *----- **to** the -----*

Creemos que esto último pone en evidencia que el lector identifica el elemento de enlace, su posición sintáctica y su valor semántico, tratándose de una preposición llena, y así lo plasma en su versión.

Dicho esto, hay varios errores de nuestros lectores (especialmente, aunque no exclusivamente, entre los que poseen conocimientos romances más limitados), que se concentran en los siguientes aspectos:

1. No se capta por completo el valor locativo de *per* (con valor locativo):

Només per la Rambla hi passava canalla disfressada, eh?

E3: *Nomes for the Rambla have passed...*

E9: *The number for the Rambla has passed...*

2. A veces se evade la preposición si no se comprende el verbo que la precede.

... fa sortir aquests difunts i vaguen pel món i són perillosos

E3: *... these defuncts leave and they're dangerous...*

ED: *... this makes the death to leave and they are dangerous...*

Hay que tener presente lo difícil que resulta comprender y traducir T2: la complejidad léxica, sintáctica y discursiva de T2 es mayor que la de T1, y el tema del texto es menos conocido.

Preposiciones vacías

Un análisis comparativo del procesamiento de las preposiciones llenas y vacías revela que se producen errores interpretativos en ambas categorías, pero que **los errores son un tanto más graves o más acusados en las vacías**. Vamos a analizarlas a continuación.

Varias de las preposiciones vacías en T1 y T2 aparecen precediendo a **complementos de régimen verbal**. Como sabemos, el término “régimen” señala una relación de dependencia entre elementos sintácticos. Uno de ellos es el rector, o núcleo, y el otro el subordinado, o complemento (Cano, 1999: 1809). En el caso de los complementos de régimen verbal, el verbo sería el núcleo y su complemento preposicional sería el elemento subordinado o regido (Cano, 1999: 1817).

Las preposiciones que encabezan complementos de régimen verbal son prototípicamente vacías. No obstante, Cano afirma que, si bien se trata de un criterio útil para distinguir estos complementos de los demás, hay que tener en cuenta que

presenta ciertas dificultades: no siempre puede afirmarse que la preposición carece de sentido completamente (Cano, 1999: 1815).

Lo que nos interesa comprobar aquí es si los complementos de régimen verbal encabezados por preposiciones vacías serán especialmente problemáticos para los lectores, puesto que el peso semántico de la relación entre el verbo y el complemento depende del verbo, no de la preposición (a diferencia de los complementos encabezados por preposiciones llenas).

Efectivamente, varios de los errores en la identificación de las preposiciones de T1 y T2 se concentran **en preposiciones vacías que preceden a complementos de régimen verbal**.

A continuación recogeremos y comentaremos los casos en T1:

Corresponen més o menys a una de les grans potències...

Podríem dividir la història en cinc períodes...

El primer pertany a l'època medieval...

Lo primero que observamos es que casi todos los sujetos de L1 romance y algunos del grupo L1 – romance y español avanzado traducen bien estos enunciados, pero los demás cometen errores de alguno de estos tipos:

a. Comprenden bien el enunciado pero traducen mal la preposición. Se equivocan en inglés, la lengua instrumental. Así sucede en el siguiente enunciado:

Corresponen més o menys a una de les grans potències...

E5: ... *correspond more or less with one of the great medieval...*

EG: ... *it corresponds more or less with one of the larg medieval...*

El verbo *correspond* en inglés puede ir acompañado de complemento precedido de *to* o de *with*, según el significado:

- *correspond to*: *corresponder a* (esp); *correspondre a* (cat);
- *correspond with*: *corresponderse con* (esp); *correspondre's amb* (cat).

En el ejemplo que nos ocupa, la preposición adecuada sería *to*, contrariamente a lo que han traducido E5, EG. Aunque no es un error grave.

Tanto en inglés como en catalán, se trata de un caso de régimen verbal de preposición variable (como los denomina Cano, 1999: 1830).

Que comprendan bien el enunciado excepto la preposición (a pesar de que es similar en español) y que los errores en la población estudiada sean frecuentes y muy parecidos son indicios de que el contexto sintáctico de **régimen verbal de preposición variable** en la lengua instrumental y/o en la lengua objeto de estudio es problemático.

b. No comprenden ni la preposición ni el enunciado completo:

Corresponen més o menys a una de les grans potències...

E6: -----¹⁶² *more or less in the region...*

El primer pertany a l'època medieval...

EH: *The first, the medieval age...*

En conclusión, al contrastar la actuación de los lectores en el procesamiento de los elementos de relación, constatamos que hay **más problemas de comprensión de las preposiciones vacías que de las llenas** (en T1), especialmente para los que poseen un escaso conocimiento en lenguas romances.

T2

También en este texto recogemos muestras que apuntan a la complejidad de las preposiciones vacías en complementos de régimen. A continuación analizamos las varias muestras:

a. *Després es tracta de propiciar la fertilitat...*

b. *Els elements principals del Carnaval tracten de veure aquest pas entre l'hivern i la primavera...*

Antes de pasar al estudio del procesamiento de estos complementos es necesario explicar el uso de los verbos *tractar-se de* y *tractar de*:

¹⁶² Recordamos que la línea discontinua representa la parte que el informante ha dejado sin traducir.

a. *Tractar-se de*

Tractar-se de es equivalente a *tratarse de* en español. Nos remitimos a la *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*: "Es un verbo pronominal unipersonal con el que nunca aparece sujeto léxico ni se sobreentiende ningún argumento, salvo el que aparece como complemento con *de*." (Fernández Soriano y Táboas, 1999: 1773). Una de las acepciones de este verbo (en concreto la que aparece en el ejemplo a) de T2) es la **obligativa**, similar a "es cuestión de", en cuyo caso puede aparecer seguido de una oración de infinitivo (como es el caso que nos ocupa) o temporal.

b. *Tractar de*

Es un verbo intransitivo que presenta varias acepciones. En el ejemplo b) de T2 posee el significado de "intentar la consecución de un fin" (*Gran diccionari de la llengua catalana*), que también tiene su equivalente español, *tratar de*.

Vamos a ver si estos verbos y sus respectivos complementos de régimen preposicional han sido bien comprendidos:

En general, algunos sujetos de L1 romance se han acercado a una traducción más o menos parecida al original. Por lo demás, registramos numerosas muestras de dificultades de comprensión del significado del verbo, la preposición y el complemento al que encabeza:

a. *Després es tracta de propiciar la fertilitat...*

E1: *Sur la voie de célébrer la fertilité...*

E2: ----- *Fertility...*

E6: *In Spring, everything is fertile...*

E7: ----- *fertility...*

EF : *They did it by praising fertility*¹⁶³...

EG : *After it is usual to celebrate fertility...*

¹⁶³ Vemos cómo el lector establece analogías léxicas basándose en similitudes formales fortuitas entre el catalán y una de las lenguas no nativas que conoce (*propiciar-praising*), lo que demuestra su activación en el proceso de comprensión lectora, tal y como ya explicamos en § 8.2.3.

EH: *It is also a fertile time...*

EI : *After it was time to deal with fertility...*

La suma de verbo y complemento no se puede decodificar composicionalmente¹⁶⁴. Es decir, el significado de *tractar-se de* en catalán no puede inferirse del significado literal de *tractar-se* seguido de una preposición vacía, *de*.

Podría argüirse que el verbo pronominal *tractar-se* es especialmente difícil de descifrar, por las características comentadas anteriormente: verbo unipersonal con el que nunca aparece sujeto léxico. Pero también se recogen numerosos errores de interpretación del verbo *tractar* y de la preposición. Marcamos los errores de las traducciones en negrita:

b. *Els elements principals del Carnaval tracten de veure aquest pas entre l'hivern i la primavera...*

E1: *...le principaux éléments du Carnaval traitent de ce passage entre l'hiver et le printemps...*

E2: *The main elements of the Carnaval deal with what happens between winter and spring...*

E4: *The principal elements of the carnival have to do with seeing this step between winter and spring...*

E5: *The main elements of the Carnival relate to this period between Winter and spring...*

EB: *Les éléments principaux du Carnaval traitent de ce qui se passe entre l'hivers et le printemps...*

EE: *The main elements of the Carnival can be seen with what pass between spring and winter...*

EH: *The principal elementos of a carnival specially between the end of winter and the start of spring reflect closely that of life...*

Nótese que la frase en general no conlleva graves problemas de traducción, excepto el verbo y la preposición vacía (su traducción correcta sería *tratan de*, *try to*, *essaient de*, en español, inglés y francés, respectivamente).

¹⁶⁴ Como ocurre también, por ejemplo, con los llamados *phrasal verbs* del inglés.

Un caso concreto: la preposición *amb*

Así como las preposiciones vacías pueden obstaculizar la decodificación del enunciado, también es posible que algunas preposiciones, vacías o llenas, sean difíciles de comprender según el contexto sintáctico. A continuación dedicaremos un apartado a la unidad de enlace *amb*, puesto que puede arrojar luz sobre los procesos de comprensión de las preposiciones en general, y además contamos con abundantes muestras en nuestro corpus. Esta unidad **aparece nueve veces en total**: ocho veces en T1 y una vez en T2. En cinco de esas nueve veces *amb* se encuentra en construcciones adjuntas dislocadas.

La preposición *amb* en construcciones adjuntas dislocadas

Analicemos el primer ejemplo en T1:

T1

Totes aquestes regions [...] tenen uns deu milions de catalanoparlants, amb dues variants principals: la variant occidental i la variant oriental.

Aquí, la partícula *amb* introduce una descripción de un estado de cosas (la lengua catalana tiene dos variantes principales), y actúa como un enlace con otra descripción previa (las regiones de los Países Catalanes tienen unos 10 millones de catalanohablantes). Es parafraseable por un nexos copulativo, por el verbo *tener*, o mediante otros recursos.

Un estudio de las muestras de T1 revela dos cuestiones interesantes:

1. Es cierto que varios (en todos los subgrupos de informantes) han dado con la interpretación exacta en ocasiones, a pesar de que *amb* no es cognado en ninguno de los idiomas del estudio (*con, com, cu, with, mit...*), con la excepción del francés (*avec*¹⁶⁵). Ello demuestra **la importancia de las operaciones sintácticas** en la decodificación de la LO.

¹⁶⁵ En catalán, *amb* proviene del cruce de *ab* y su variante *am* (*alteración ante consonante*), que a su vez deriva del latín *apud* (con el significado de “cerca, en casa de, en poder de”). (*Gran diccionari de la llengua catalana*). En francés, *avec* proviene del latín *apud-hoc* (*Trésor de la Langue Française*). Aunque la evolución del étimo latino en catalán y en francés es considerable, los lectores francófonos

2. Dicho esto, advertimos una marcada tendencia a evitar la traducción literal de esta unidad o a dejarla en blanco:

E5: *There are about two million catalan speakers. The language **has** two major variants.*

E6: *There is two million people speaking catalan language, **in** two different dialects...*¹⁶⁶

EB: *... il y a environ deux millions de personnes parlant le catalan **dans** ses principales variantes...*

EE: *... there are around 10 million people that speak catalan, **both** main variants...*

Es cierto que muchos han captado el valor de la preposición *amb*: expresa un estado de cosas, una relación de pertenencia o de posesión en sentido amplio (*la lengua catalana tiene dos variantes principales*), y su relación respecto al constituyente anterior. Sin embargo, han simplificado la frase y han evitado el empleo de la preposición.

Lo mismo puede decirse de la traducción de *amb* en las otras adjuntas dislocadas de T1. Varios han dado con el equivalente exacto, pero otros han parafraseado el enunciado (aunque no siempre acertadamente, como le ocurre a EC, abajo):

a. *El català es parla principalment a tres comunitats autònomes d'Espanya (...), **amb** les seves respectives capitals.*

E6: *Catalan is spoken mostly in three autonomous regions in Spain (...) **and** in the respective capitals...*

pueden haber captado su mismo origen y establecido analogías entre ambos. De hecho, el grupo de los informantes francófonos ha traducido *amb* literalmente con más frecuencia que los demás. Pero no han sido los únicos en traducirlo con exactitud.

¹⁶⁶ Transcribimos las traducciones sin corregir los errores. Quisiéramos señalar que, aunque se detecten algunos errores básicos en el empleo del inglés, nos consta que el nivel de los informantes en ese idioma es avanzado, pero factores como la limitación de tiempo (traducir en una hora y sin tiempo para reflexionar) y cierta ansiedad (por el hecho de estar trabajando con una L4 nueva) pueden provocar una actuación pobre en inglés.

b. *I és un moment de gran esplendor literària **amb** obres destacades...*

ED: ... *and it was a period of great literary splendor, **including** famous - well known masterpieces...*

c. *Aquí tenim la senyera catalana, **amb** les franges grogues i vermelles.*

EC: *Aquí --- catalana --- **entre** las franjas...*

Hay que señalar que casi nadie ha traducido bien la oración c) en general (véase §8.2.3 para una explicación de la dificultad léxica de varias piezas de este enunciado).

T2

Si en T1 observamos que varios informantes evitan la traducción literal de *amb* en adjuntas dislocadas, en T2 el número de casos aumenta notablemente. *Amb* aparece en una ocasión, en una adjunta dislocada:

*... la lluita del bé i del mal, de la mort i de la vida, **amb** el triomf de la vida.*

Sólo unos pocos han traducido con exactitud la preposición. La gran mayoría ha dejado esa unidad sin traducir o ha ofrecido una versión aproximada, parafraseando en muchos casos la preposición por un nexos copulativo. Por ejemplo:

E2: ... --- *of good and bad, death and life, **and** the triumph of life.*

E5: *the separation (?)¹⁶⁷ of the good from the bad, death from life, **and** the triumph of life.*

EB: *...la lutte entre le bien et le mal, la mort et la vie, **et** le triomphe de la vie.*

La complejidad de la construcción adjunta dislocada en la que se ubica la preposición podría haber dificultado su comprensión. En efecto, resulta difícil

¹⁶⁷ El signo de interrogación aparecía en la traducción de E5, como muestra de inseguridad ante el significado de "lluita". Parece obvio que, por intuición, ha optado por emplear un término relacionado con la dualidad de elementos en el enunciado.

encontrar los elementos que la preposición relaciona en esa frase, y establecer un significado coherente de la misma. También es posible que los informantes no se sientan seguros respecto a cómo traducir esa construcción al inglés: dado que se trata de una estructura marcada, los informantes deciden no hacer una traducción literal.

Cabe señalar que la tendencia a evitar la traducción literal de *amb* ha sido mucho más pronunciada en T2 que en T1. Ello podría tener que ver con que la mayor dificultad de T2 en general actúa como factor inhibitor de la transferencia de cualquier elemento.

Es interesante que muchos de los que no traducen la palabra (en este caso *amb*) con precisión, coincidan en la forma de parafrasearla, como ocurre en los ejemplos de arriba, así como en otros casos a lo largo de las traducciones. La actuación de los lectores de perfil diverso al interpretar un nuevo idioma puede llegar a ser más homogénea de lo que cabría esperar.

Respecto a las diferencias intergrupales, destacamos particularmente la actuación de los francófonos y, en segundo lugar, la del subgrupo de L3 avanzado, sea cual sea su L1.

Cerramos este subapartado señalando que las muestras de traducciones recogidas hasta ahora corroboran la idea de que la preposición *amb*, por ser semánticamente densa, ofrece más posibilidades de ser descifrada y traducida (aunque sea mediante paráfrasis, entre otros recursos) que una preposición vacía.

La preposición *amb* en otros contextos sintácticos

Como señalamos anteriormente, *amb* aparece nueve veces en total. Cinco veces en construcciones adjuntas dislocadas (analizadas en el apartado anterior), y cuatro veces en **como complementos circunstanciales**, que son los siguientes:

T1

1. ... *comença una época (...) que culmina amb la pèrdua per Catalunya de les seves institucions...*
2. *Un nou període s'inicia durant la primera meitat del segle XIX amb la Renaixença...*
3. ... *i es consolida amb l'Estatut d'Autonomia de Catalunya...*

4. *Però aquest procés es trenca de nou amb la victòria del franquisme...*

(T2 sólo contiene una muestra de *amb*, en construcción adjunta dislocada).

La pregunta que nos planteamos ahora es la siguiente: ¿es más fácil comprender *amb* en simples complementos circunstanciales que en las adjuntas dislocadas? Si así fuera, corroboraríamos lo que apuntamos en el apartado anterior respecto a la mayor dificultad de las adjuntas dislocadas y a la importancia del componente sintáctico en los procesos de comprensión lectora, en general. Comparando las traducciones de las adjuntas dislocadas con las de los complementos circunstanciales (recogidos arriba), observamos que:

1. los francófonos E2 y E3 traducen bien *amb* en todos los casos excepto uno, precisamente en una adjunta dislocada¹⁶⁸. E4 y EC también cometen más errores o imprecisiones en este tipo de construcciones;
2. EI comete un sólo error, también en una adjunta dislocada¹⁶⁹;
3. EE se equivoca o es impreciso en la mitad de las adjuntas dislocadas, pero acierta en la totalidad de los otros contextos (complementos circunstanciales).

Por lo demás, en la actuación de los otros informantes no hay una diferencia significativa en el tratamiento de la preposición según el tipo de contexto sintáctico. En total: seis de los dieciocho informantes experimentan problemas de decodificación de *amb* particularmente en construcciones adjuntas dislocadas. Nos parece que estos resultados apuntan levemente a que la preposición *amb* es particularmente difícil de descifrar en algunos tipos de construcciones: las adjuntas dislocadas, pero conviene aportar más datos que lo corroboren.

Por último, la conclusión extraída en el apartado anterior en relación con la destacada actuación de los francófonos respecto a los demás se repite aquí. Creemos

¹⁶⁸ Se trata de "... *amb les seves respectives capitals*". No es que se equivoquen, sino que son menos precisos: traducen *amb* por el nexos copulativo *and*. Esto podría tener que ver con una confusión por similitud formal *amb-and*.

¹⁶⁹ EI coincide con E2, E3: en "... *amb les seves respectives capitals*" traduce *amb* por el nexos *and*.

que ello evidencia la activación de la L1 (*avec*) en la L4 (*amb*), como una estrategia más de decodificación.

Transparencia de ciertos sintagmas preposicionales

Anteriormente hemos mencionado las dificultades que algunas preposiciones y construcciones prepositivas de T1 y T2 han generado en la tarea traslaticia. Sin embargo, también hemos hallado frecuentes casos en los que la claridad de algunas construcciones puede haber servido de apoyo para la comprensión de su contenido. Por ejemplo, creemos que **la claridad y sencillez estructural** de [N + *de* + N] (independientemente de que la unidad de enlace sea vacía) podría haber facilitado el acceso al contenido de todo el sintagma. Así se explicaría que tantos lectores hayan captado el significado de *caramull*¹⁷⁰:

...un *caramull* de festes...

E1: *une kyrielle*¹⁷¹ de fêtes

E4: *many feasts*

E5: *a series* (?) of festival

E8: *plenty* of fiestas

EB. *plusieurs fêtes*

ED: *a mixture* of holidays

EG: *a multitude* of parties

EE: *a bunch* of festivities

EF: *a number* of holidays

EH: *many fairs*

Verbos compuestos en inglés, o *phrasal verbs*

Cerramos esta sección con un pequeño apunte sobre el uso de la lengua instrumental en las traducciones, el inglés. Algunos verbos catalanes que en inglés

¹⁷⁰ Palabra de origen incierto, quizás es un postverbal de *caramullar* (que podría derivar del latín vulgar **coromolliare*, cruce de latín clásico *cūmūlare* 'acumular' y un latín vulgar **corolliare*, derivado de *corolla* "coronamiento"). *Gran diccionari de la llengua catalana*.

¹⁷¹ También la similitud formal entre las desinencias *-ull* (cat.) – *elle* (fr.) parece haber sido influyente en el caso de E1. Véase §8.3.1.1. Procesos flexivos y derivativos.

equivalen a una combinación de [verbo + preposición], los llamados *phrasal verbs*, no se han traducido adecuadamente al inglés. Por ejemplo, el verbo *descobrir* (cat) que en inglés se debería traducir por *find out*, pero casi nunca se ha hecho así:

... *i descobrir que era realment una cosa molt seriosa.*

E1:... *I discovered that it was really a thing of great seriousness.*

E2: ... *and discover that it really is a very serious thing.*

Casi todos han optado por la traducción literal del verbo *descobrir* (*discover*) y no la verdaderamente equivalente en inglés en ese contexto (*find out*). Ello apunta a que el hablante evita construcciones marcadas en la L2. El mayor grado de lexicalización de este tipo de construcciones podría llevar a que no se asienten con tanta fuerza. También hay que señalar que los que sí han optado por la forma adecuada (*find out*) son del subgrupo de español avanzado: EE (L1 portugués) y LH (L1 tagalo). Ello podría indicar que este subgrupo, dando su mayor bagaje multilingüe, posee una mayor agudez metalingüística, y habilidad interpretativa y traslaticia.

DATOS BÁSICOS HALLADOS EN § 8.3.2.3

Los elementos de relación

Los problemas de comprensión de las preposiciones se concentran principalmente en las que son vacías.

Los complementos de régimen verbal de preposición variable acarrear dificultades de comprensión.

Las construcciones adjuntas dislocadas son difíciles de procesar porque resulta complejo identificar qué elementos enlaza la preposición y qué relación se establece entre ellos.

8.3.2.4. La modificación adverbial

Dedicaremos este epígrafe al análisis de la traducción de los adverbios catalanes. Como sabemos, los adverbios son palabras **invariables**, puesto que no flexionan, y por tanto no establecen conexiones sintácticas de concordancia ni rección. **Modifican a un verbo o a un adjetivo.**

Algunos adverbios en catalán provienen de adverbios latinos (*ja < iam*) o combinaciones sintácticas latinas (*després < de -ex -post*). Otros se originan en la construcción sintáctica latina formada por un adjetivo y *-ment*, ablativo del sustantivo femenino *mens, mentis* (mente, ánimo, intención). Este segundo tipo de adverbios es, pues, de base léxica: se trata palabras **sinsemánticas**, cuyo significado se deriva composicionalmente.

En general **pueden ocupar varias posiciones** en la oración. Para explicar esta propiedad, algunos autores recurren a la noción de redistribución (*scrambling*): en algunas lenguas, que cuentan con ricos sistemas morfológicos, ciertos complementos podrían adjuntarse a distintos niveles de la estructura oracional. Ese ocurriría en el español, y creemos que también en el catalán.

En algunos casos, si el adverbio se omite se produce una modificación sustancial del contenido del mensaje. Por ejemplo, en la oración "*El catalá es parla principalment a tres comunitats autónomes*", *principalment* es un adverbio focalizador particularizador que señala el predominio del elemento en foco. Como señala la *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, "estos adverbios no son omisibles: su supresión modifica el valor veritativo del texto" (Kovacci, 1999: 772).

Los adverbios se pueden distinguir según si son **de dictum o de modalidad**. Según la tradición gramatical, las oraciones tienen una doble vertiente: el *dictum*, o contenido representativo, y la modalidad, o actitud psicológica del hablante respecto de ese contenido. Las marcas de modalidad pueden vehicularse de varias formas, entre ellas a través de algunos adverbios¹⁷²: ligados al acto de habla (*sincerament*), evaluativos (*desgraciadament*), evidenciales (*obviament*) o epistémicos

¹⁷² Como sabemos, las marcas de modalidad también pueden plasmarse en el modo (que es la manifestación por excelencia de la modalidad), así como en los verbos modales, en las partículas modales, en el orden de palabras y en la entonación.

(*probablement*) (Cinque, 1999). Los adverbios de modalidad se caracterizan porque se relacionan con las creencias del hablante respecto a lo que enuncia, de modo que el lector tiene que entender no sólo lo que transmite puramente el enunciado sino también la actitud del emisor.

En cuanto al procesamiento de los adverbios por parte de nuestros traductores noveles, prevemos lo siguiente:

- Los adverbios en *-ment* serán más fácilmente traducidos, debido a su mayor claridad o accesibilidad puramente léxica.
- Aquellos que se perciben como menos importantes para la comprensión del mensaje serán omitidos con más frecuencia.
- Los adverbios de *dictum* serán más fácilmente comprendidos que los de modalidad, debido a que el lector no tiene que captar la creencia del hablante respecto a lo que enuncia (en cambio, en el caso de los adverbios de modalidad, sí).
- Por último, el hecho de que el adverbio sea por lo general omisible y de que pueda ocupar varias posiciones en la oración no permite al lector anticipar su presencia en el enunciado.

Antes de dar paso al análisis y comentario de datos, presentamos el total de los adverbios de T1 y T2, y su categorización¹⁷³:

- En **T1**: locativos (*fora*), focalizadores (*principalment*), de manera (*breument*), espaciales (*aquí*), modales (*potser*), de punto de vista¹⁷⁴ (*internacionalment*). Algunos son de base léxica (como *principalment*). En los contextos en que aparecen, todos son adverbios de *dictum*, excepto *potser*.
- En **T2**: temporales (*llavors, després, encara*), cuantitativos (*molt, tan, més*) focalizadores (*només*). Algunos son de base léxica (*realment*). Todos son adverbios de *dictum*, excepto *realment* (reforzador del valor de verdad).

¹⁷³ Para acotar nuestro campo de trabajo, no analizaremos las locuciones adverbiales.

¹⁷⁴ Los adverbios de punto de vista, también llamados “nocionales” o “de dominio”, clasifican a su referente como perteneciente a un ámbito concreto (por ejemplo, en el caso de “internacionalmente”, se puede parafrasear por “a escala/ en el ámbito/ desde un punto de vista internacional”).

Para acotar nuestro campo de estudio nos centraremos en los adverbios y dejaremos las locuciones adverbiales para futuras investigaciones.

T1

T1 es un texto rico en adverbios de base léxica terminados en *-ment* (*principalment, finalment, breument, internacionalment*), lo cual nos permite comprobar que para nuestros alumnos es bastante más sencillo reconocer este tipo que otros. Aquí ofrecemos unos pocos ejemplos a modo de ilustración. Compárese a), que recoge adverbios de base léxica, con b):

a)

*El català es parla **principalment** a tres comunitats autònomes...*

E1: *The Catalan is spoken **mainly** in three autonomous communities...*

E2: *Le catalan est parlé **principalment** dans 3 commune autonomes ...*

*...i, **finalment**, al nord-oest de Sardenya...*

E5: *...and **finally**, in the northwest of Sardenya...*

E7... *and **finally** nord-east -----*

*Podríem dividir la història del català, **molt breument**...*

E4: *The history of Catalan could **very briefly** be divided...*

EE: *It would be possible to divide the history of catalan **very briefly**...*

*La cultura catalana és coneguda **internacionalment**.*

E9: *The culture of the catalana is connected **internationally**.*

EE: *The catalan culture is known **internationally**.*

b)

*També es parla **fora** d'Espanya...*

E1: *It is also spoken----- of Spain...*

E2: *C'est aussi une langue **forte** d'Espagne...*

***Aquí** tenim la senyera catalana...*

E8: ----

E9: -----

Potser ja la coneixes.

EG: -----

EH: ... *and how they coexist.*

Sólo ofrecemos algunas muestras, pero la tendencia es sistemática. Véase cómo varios de los lectores que captan el contenido de los adverbios en *-ment* se equivocan respecto al contenido de los otros.

Ya habíamos comentado anteriormente en este trabajo que nuestros informantes demuestran poder fragmentar la palabra en unidades menores y descifrar así su significado (§ 8.3.1.1). Creemos que ello es una de las razones por las cuales la mayoría de los adverbios en *-mente* han sido perfectamente traducidos (incluso por los de L1 –romance y español básico), mientras que los otros, no.

El único adverbio terminado en *-ment* que ha sido omitido en varias ocasiones es *breument*, precisamente un adverbio **cuya omisión no conlleva una modificación sustancial del contenido del enunciado.**

Podríem dividir la història del català, molt breument, en cinc períodes...

E3: *We can divide the history of Catala ---- into five periods...*

E6: *The history of catalan language can be divided ----- in five periods...*

E7: *The history of Catalonia can be divided in five periods...*

E8: *We can divided the history of the region, -----, in 5 periods...*

E9: *----- history of català, -----, in ----- periods.....*

EA: *Dans l'histoire de la langue catalane, il y a lieu de retenir cinq périodes...*

EF: *Catalan history can be divided----- in five periods...*

EH: *One can divide catalan history ----- into five periods...*

Nótese cuántas muestras de omisión de un elemento que, si fuera por sus características formales (término reconocible en otros idiomas, de base léxica y desinencia *-ment*), debería haber sido traducido fácilmente, como lo fueron los demás. Pero la ubicación del sintagma adverbial, entre comas y tras el verbo, puede haber sido suficiente como para que el lector intuya que se trata de una información

adicional de la que se puede prescindir. Esto corroboraría la importancia de la sintaxis en la traducción de un texto.

Un tercer resultado, aunque creemos que no tan concluyente, es que parece haber ciertas diferencias en el procesamiento de los **adverbios de *dictum* y de modalidad**:

- la mayoría de los adverbios de *dictum* ha sido perfectamente traducida;
- el único adverbio de modalidad que se recoge en T1, *potser* (en *Potser ja la coneixes*), ha sido evadido o mal traducido por casi todos los informantes.

Pero no contamos con suficientes datos para corroborar esta hipótesis.

Por último, destacamos la habilidad con la que casi todos traducen *primer*, *segon*, *finalment*: ordenadores discursivos que establecen un claro marco de orden de la sucesión de los hechos caracterizando todos los puntos de la sucesión. Parece que **el lector se apoya en aquellos elementos que le ayudan a ubicarse** en un texto escrito en una lengua nueva en la que no posee ninguna instrucción previa. Retomaremos el tema de los ordenadores y otros marcadores discursivos en §8.3.3.

T2

Un dato que parece demostrarse claramente en las muestras de T2 es que los adverbios en general son piezas difíciles de procesar. Especialmente los siguientes en T2: *només*, *llavors*, *després*, *encara* (por orden de aparición). Creemos que la causa del error se debe, como apuntamos al principio de este epígrafe, a una confluencia de factores:

El adverbio no flexiona, y por tanto no establece conexiones sintácticas de concordancia ni rección; **es una pieza omisible**; y además **puede ocupar varias posiciones** en la oración, de modo que el lector no puede anticipar su presencia en el enunciado ni interpretar tan fácilmente su función en relación con los otros elementos oracionales¹⁷⁵. Compárese, por ejemplo, con el procesamiento de los artículos

¹⁷⁵ Hay que señalar que algunos de esos adverbios son cognados en varias de las lenguas de este estudio: **cat. *després*** – esp. *después*; port. *depois*; ru. *după* / **cat. *encara*** - fr. *encore*; ru. *încă*. Sin embargo, son varios los sujetos que conocen bien algunas de esas lenguas y que han optado por dejar la

(incluso de los menos claros para nuestros lectores) o de los tiempos verbales (a pesar de su variedad en T2).

Veamos a continuación una pequeña muestra de los errores en el procesamiento de los adverbios de T2:

Només per la Rambla hi passava canalla disfressada...

E1: *Nommé par la rambla passaient des canailles...*

E2: ----- *the Rambla passed by the canal...*

E4: *It was named for the ----- and passed through-----*

EE: *Names through the "Rambla" and would pass...*

... i que, llavors, tenien uns elements antiquíssims

E1: *Et que, (flavours?¹⁷⁶) qu'ils comportaient un élément antique*

E3: *and that, ----- have antiquissims elements...*

Després es tracta de propiciar la fertilitat...

E7: ----- *fertility...*

EC: *El objetivo es de propiciar la fertilidad...*

... però encara és possible veure aquests carnavals...

E9: *... but ----- it's possible to see-----*

EA: *... et il n'est pas difficile de le comprendre...*

En pocos casos anteriormente en este estudio hemos hallado muestras de **confusión de la categoría léxica de una palabra** y de su relación sintáctica respecto a los demás elementos oracionales, como las que se recogen aquí. Por ejemplo:

- E1 parece que interpreta el adverbio *només* en posición inicial de oración como un sustantivo en función de sujeto (*Names through the Rambla and*

traducción en blanco (pero véase el capítulo de los cognados §8.2.1, donde se explica los pocos que sí han sabido traducirlo).

¹⁷⁶ Nótese cómo algunos (E1) de manera sistemática a lo largo de la traducción tratan de hallar un equivalente en la lengua instrumental a partir del parecido léxico (*només-nommé; llavors—flavours*), mientras que simplemente otros evitan su traducción. Estas diferencias interindividuales (dentro de un mismo subgrupo) en la aproximación al texto dan como resultado traducciones bastante diferentes entre sí. Recogeremos y ampliaremos estas observaciones en el apartado de conclusiones (§9).

would pass...), basándose quizás en el orden no marcado SVO y antipando la presencia de un sustantivo en función de sujeto en posición inicial.

- E1 interpreta equivocadamente *només* como un participio en **un adjunto libre**¹⁷⁷ (*Nommé par la rambla...*), lo cual no es una coincidencia: los adjuntos libres (que se construyen prototípicamente con participio) carecen de sujeto explícito y de una forma verbal flexionada, y son independientes de las exigencias argumentales del predicado verbal, por lo cual si se omiten el enunciado sigue estando bien formado.
- E4 confunde *només* por el participio de una oración pasiva perifrástica (*It was named...*).
- E1 confunde *llavors* por el sustantivo plural *flavours* (*sabores*).

Estos varios errores demuestran que el lector no es capaz de anticipar la presencia del adverbio (porque su posición es variable), ni de percatarse de su relación con los otros elementos del enunciado (porque carece de marcas flexivas).

Hay que precisar que el subgrupo de L1 romance lo ha hecho un poco mejor: ha traducido adecuadamente *encara* y *després* (pero sólo en algunos casos), y ha captado además que éste último no expresa una consecución de los hechos, sino una sucesión de datos en el texto expositivo-argumentativo. También destaca en ese aspecto E8, que ya ha demostrado una notable capacidad de comprensión de ambos textos.

En T2 hay un adverbio de modalidad, *realment*. Ha sido bien traducido por casi todos, incluso por aquel informante que ha dejado gran parte de T2 en blanco, lo cual creemos que puede achacarse a la mayor transparencia léxica de los términos terminados en *-ment*:

*...i descobrir que era **realment** una cosa molt seriosa.*

E9: *... and describing what was **really** a more serious thing.*

¹⁷⁷ También llamados “adjetivos o complementos incidentales”. Para una caracterización de los adjuntos libres (y distinción respecto de las construcciones absolutas) véase Hernanz y Suñer (1999: 2541-2547).

Hay que tener en cuenta, además, que es un adverbio de base léxica, es cognado en varias lenguas y, además, es primordial en el contexto: es un **adverbio reforzador del valor de verdad de la aserción que**, en este caso en concreto, suma un **valor correctivo**: aparece en una comparación implícita entre apariencia (el carnaval parece una fiesta trivial) y realidad (no lo es).

El resto de los adverbios (los cuantitativos: *molt*, *més*, *tan*) han sido bien traducidos por lo general.

DATOS BÁSICOS HALLADOS EN § 8.3.2.4

La modificación adverbial

Los adverbios son piezas difíciles de procesar. La falta de flexión genera problemas de interpretación de la categoría léxica del adverbio y de su relación sintáctica con los otros elementos.

Los adverbios de base léxica en *-ment* són más fácilmente reconocibles.

Los adverbios cuya omisión no conlleva un cambio sustancial en el mensaje son evadidos con más frecuencia.

8.3.2.5. La temporalidad. Tiempos verbales

El catalán posee un amplio paradigma de tiempos verbales, que consta de **formas simples** (presente, pretérito imperfecto, pretérito perfecto simple, futuro, condicional) y **compuestas** (pretérito indefinido, pretérito perfecto perifrástico, futuro compuesto, condicional compuesto, pretérito pluscuamperfecto, pretérito anterior simple y perifrástico).

Las características léxicas y sintácticas del paradigma verbal de las L1s y L2s de nuestra población difieren de las del paradigma catalán. La diferencia fundamental es que **algunas de esas lenguas no poseen marcas flexivas de tiempo**:

L1s de este estudio en las que hay marcas flexivas de tiempo

Alemán

Esloveno

Francés

Japonés¹⁷⁸

Noruego

Portugués

Rumano

Ruso

L1s de este estudio en las que no hay marcas flexivas de tiempo

Chino¹⁷⁹

Tagalo¹⁸⁰

¹⁷⁸ El japonés sólo tiene dos formas verbales para expresar tiempo: la del presente, que se emplea para expresar presente y futuro, y la del pasado.

¹⁷⁹ La manera más simple de expresar presente, pasado o futuro en chino es a través de adverbios temporales. Por ejemplo: *hoy*: 今天 (jīn tiān); *mañana*: 明天 (míng tiān); *ayer*: 昨天 (zuótiān). Además, se usan una serie de partículas que expresan aspecto. La partícula 了 (*le*), en posición postverbal, indica que una acción se ha completado, lo cual se relaciona con el tiempo pasado. Y la partícula 在 (*zai*), en posición preverbal, señala el aspecto imperfectivo de una acción, lo cual se relaciona con el presente.

¹⁸⁰ En tagalo el tiempo puede vincularse a las tres formas básicas del aspecto: perfectivo, imperfectivo y acción futura (relacionados con el valor de pasado, presente y futuro, respectivamente).

El inglés es una lengua flexiva, pero su paradigma contiene varias diferencias remarcables respecto al catalán.¹⁸¹ En cuanto al español es una lengua flexiva bastante similar al catalán, aunque encierra diferencias que conviene tener presentes.¹⁸²

Por supuesto existen otras diferencias entre las lenguas implicadas en este estudio, incluso **en el subgrupo de lenguas con marcas flexivas de tiempo**:

- El número y desinencia de conjugaciones varía considerablemente.¹⁸³
- Algunos tiempos verbales no se expresan mediante desinencia.¹⁸⁴
- Los auxiliares de las formas compuestas pueden variar.¹⁸⁵
- El participio de los verbos compuestos concuerda a veces con el sujeto.¹⁸⁶

No perderemos de vista esos aspectos pero, para acotar nuestro campo de estudios, **nos centraremos principalmente en evaluar unos pocos datos esenciales**. En concreto, analizaremos cómo la **flexión** afecta la comprensión del texto en catalán.

Teniendo en cuenta que

1. **el catalán vehicula el contenido temporal de la acción verbal a través de las marcas flexivas de tiempo**, mientras que algunas L1s de este estudio no poseen marcas flexivas de tiempo;
2. **el catalán es una lengua con un paradigma verbal mucho más complejo** que el de la L1 y L2 de muchos informantes;

¹⁸¹ Para no extendernos, señalaremos simplemente que no todos los tiempos verbales del paradigma catalán e inglés son siempre equivalentes (como el pretérito indefinido *he cantat* y el presente perfecto inglés *I have sung*).

¹⁸² Tampoco todos los tiempos verbales del paradigma catalán y español son siempre equivalentes (como el pretérito perfecto simple (*cantí*) y el indefinido (*canté, cantaste, cantó*)).

¹⁸³ Por ejemplo, el catalán y el español tienen tres; el rumano, cuatro; el esloveno, seis.

¹⁸⁴ Por ejemplo, el futuro y el condicional en inglés se vehiculan mediante *will, would*, respectivamente, y en alemán, mediante *werde, wurde*.

¹⁸⁵ Se trata del fenómeno de selección del auxiliar. En algunas lenguas los verbos compuestos pueden conjugarse con auxiliares distintos del catalán (como en portugués: *ter*). En otras, pueden conjugarse con dos auxiliares diferentes según el tipo de verbo (francés: *avoir, être*; alemán: *haben, sein*).

¹⁸⁶ Como en francés (con auxiliar *être*) y en esloveno.

consideramos que, en la identificación del tiempo verbal del catalán, habrá más errores cuando se den alguna o varias de estas circunstancias:

- cuando no se puedan identificar las marcas de tiempo en la desinencia verbal (por desconocimiento u opacidad formal);
- cuando no haya otros recursos lingüísticos en el párrafo que ayuden a ubicar la acción en un marco temporal.

Damos paso al análisis de datos:

El corpus de T1 y T2 parece mostrar algunos problemas en la identificación del tiempo verbal, especialmente cuando no es un presente y también cuando se trata de formas compuestas. Además, se pone de manifiesto una tendencia a la simplificación de estas formas.

T1

El tiempo predominante es el presente, que se emplea para narrar hechos actuales (*es parla, es veu, formen, corresponen...*) o históricos (*declina, culmina, s'inicia, es trenca...*). También hay un condicional simple (*podríem*). La persona y número más comunes son la tercera del singular y del plural. Aparece, aunque esporádicamente, la segunda persona del singular, para dirigirse al lector (*coneixes, saps, pots*). Varios de los sujetos no son explícitos¹⁸⁷. No hay saltos bruscos en el tiempo, y creemos que la secuenciación de hechos es relativamente fácil de observar gracias a los numerosos marcadores discursivos.

No hemos hallado errores relevantes en el corpus de datos, lo cual puede achacarse a la **sencillez y homogeneidad** de T1, respecto al empleo de tiempos verbales, a la clara **organización discursiva** de T1 y el uso recurrente de **marcadores temporales**, y a la **cercanía tipológica** del catalán respecto a las otras lenguas romances, especialmente el español.

Las notables diferencias entre las lenguas flexivas y no flexivas apuntadas al principio de este epígrafe no han generado errores de comprensión, lo cual prueba que no todos los aspectos lingüísticos distintos entre la L1 y la LO serán fuente de error.

¹⁸⁷ El catalán es una lengua en la cual la posición de sujeto puede aparecer vacía (lengua *pro drop*).

Sólo cabe señalar que el único tiempo que no es el presente es traducido al presente por casi todos:

Podríem dividir la història del català, molt breument, en cinc períodes...

E1: We *can* divide the history of Catalunya...

Teniendo en cuenta que es una forma muy similar en español y que nuestros alumnos (al menos de español avanzado) ya la han aprendido, habría que buscar el error en otras causas. Puede deberse a que en la forma *podríem* se marca doblemente el valor de posibilidad: morfológicamente (en la desinencia) y semánticamente (el verbo modal *poder* remite a dicho significado). Los informantes optan por marcar el valor de posibilidad mediante el segundo recurso, semántico (*can*). También podría deberse a una tendencia general a homogeneizar el tiempo verbal de todo el discurso.

T2

Este documento contiene los siguientes tiempos verbales: presente (*és, arriba, veu...*); pretérito perfecto (*s'han fet*); imperfecto (*estava, passava, portaven...*); pretérito perfecto perifrástico (*vaig descobrir, em vaig adonar, vaig començar...*) y pretérito pluscuamperfecto (*havien estat, s'havien anat*).

Así como en T1 los tiempos verbales son uno de los aspectos más sencillos para la población que estamos sometiendo a estudio, en T2 esto cambia radicalmente. La complejidad es mucho mayor, y eso se refleja en el elevado número de desaciertos. Las entrevistas revelan también que la conjugación verbal ha sido uno de los grandes obstáculos, incluso para los romanófonos (anexo c6. "Problemas con algunos ítems específicos").

Los tiempos que han sido traducidos con facilidad son el presente y el imperfecto. Los demás han planteado algunos problemas, que creemos que están relacionados con **la forma compuesta del verbo y con las marcas flexivas desconocidas** para los lectores:

Por ejemplo, el pretérito perfecto perifrástico, que se ha traducido erróneamente en muchos casos o se ha dejado en blanco:

... i vaig descobrir aquests Carnavals rurals...

E1: ... *and will discover*; E2: *I am going to discover*; ED, EI: *went to discover*; EE: *will discover*; EF, EH: *discovered*.

Es un tiempo difícil de comprender, quizás en parte porque es compuesto y porque es distinto formalmente de sus equivalentes en las lenguas implicadas, que presentan una forma simple (por ejemplo, esp. *descubrí*; port. *descobri*; ingl. *found out*; nor. *grunnlegge*) o compuesta de un auxiliar distinto (por ejemplo, fr. *ai decouvert*). Pero, principalmente, porque el auxiliar *anar* (*ir*) puede confundirse con el uso de ese mismo auxiliar en perífrasis con valor durativo, en español y en inglés (esp. *voy a descubrir*; ingl. *I'm going to find out*). Ello queda reflejado en algunas de las traducciones de los informantes.

Como hemos visto en T1, también se pone de manifiesto una **tendencia a simplificar el paradigma**, rehuendo la traducción de formas compuestas¹⁸⁸:

I després s'han fet altres transformacions...

Casi todos los que han comprendido el verbo y que se trataba de un pasado (casi todos ellos francófonos) lo han traducido por un pasado simple, lo cual puede tener que ver con la lengua instrumental (inglés, en casi todas las traducciones) y su sistema verbal.

Cerramos con un último dato: hay traducciones de ciertos verbos en T2 que apuntan a que las lenguas con un rico sistema verbal ayudan a comprender las que también comparten esta característica. Por ejemplo, varios informantes han traducido con precisión ciertos tiempos compuestos y poco habituales en el lenguaje estándar, como:

...i vaig descobrir aquests Carnavals rurals, que havien estat prohibits...

¹⁸⁸ Ello encaja con lo que hemos venido observando sobre este aspecto tras varios años de experiencia docente: nuestros alumnos, incluso en los niveles más avanzados, tienden a emplear principalmente el pretérito (*canté*) para expresar varios tiempos en el pasado (*he cantado, había cantado, hube cantado*).

Se trata de un pretérito pluscuamperfecto en una oración pasiva y subordinada. A pesar de la dificultad del entorno sintáctico y de la forma verbal ha sido traducido con exactitud por varios alumnos de español avanzado.

Concluimos que:

- Las **formas compuestas y perifrásticas** generan más confusión que las simples, aunque el paradigma de la L1, L2 y/o L3 se asemeje al de la LO.
- El aprendiz tiende a **simplificar el sistema**, reduciendo los tiempos verbales a tres formas simples: presente, pasado y futuro.
- Es evidente **la impronta de las lenguas flexivas**: la actuación de los alumnos de L3 avanzado es ligeramente superior.

DATOS BÁSICOS HALLADOS EN §8.3.2.5

La temporalidad. Tiempos verbales

Los problemas se concentran en los tiempos compuestos.

Hay una influencia de las lenguas flexivas en la L4.

8.3.2.6. La auxiliariad. Perífrasis verbales

Como sabemos, la perífrasis es una construcción sintáctica resultado de la unión de dos verbos, una forma conjugada (verbo auxiliar) y otra no conjugada (verbo auxiliado o verboide), que constituyen un solo núcleo del predicado.

En algunos casos el auxiliar conserva su significado verbal original, como *començar* en a), y en otros, no, como *anar* en b): ese segundo tipo ha experimentado una mayor gramaticalización (pierde casi por completo su contenido significativo originario):

a) ...vaig començar a estudiar el Carnaval...

b) *Aquest record, diguem-ne, em va anar atrapant...*

Nuestra hipótesis es que para el lector serán problemáticas particularmente las perífrasis cuyo **auxiliar está más gramaticalizado** puesto que será más difícil desentrañar el contenido que vehicula.

T1

Hay dos perífrasis en T1:

Podríem dividir la història del català, molt breument, en cinc períodes...

... pots comprendre el català...

Se trata de dos perífrasis verbales modales que expresan **posibilidad**. Han sido bien identificadas por la mayoría. Ello podría tener que ver con que:

- el auxiliar conserva su valor de posibilidad;
- hay cierta similitud respecto a otras lenguas de este estudio: varias de ellas también expresan posibilidad mediante el verbo auxiliar *poder* conjugado seguido de un auxiliado. Por ejemplo:

Pots comprendre:

alemán: *du kannts verstehen*; **esloveno:** *lahko prevede*; **español:** *puedes comprender*; **francés:** *tu peux comprendre*; **inglés:** *you can understand*; **portugués:** *tu podes compreender*; **noruego:** *du kan forstå*; **ruso:** *можешь понять*; **rumano:** *poți să înțelegi*; **tagalo:** *pwedeng maintindihan*.

Los errores de comprensión se concentran en la población de L1 – romance y L3 elemental.

T2

Se recogen dos perífrasis verbales en T2. Una de ellas es una **perífrasis aspectual incoativa** y ha sido bien identificada por la mayoría:

... vaig començar a estudiar...

No disponemos de suficientes datos para arrojar conclusiones definitivas, de modo que sólo podemos apuntar posibles causas:

- el auxiliar conserva su significado original, de modo que es más fácil comprender el valor aspectual incoativo de la perífrasis;
- el lector puede segmentar la perífrasis en unidades menores¹⁸⁹ y reconstruir después, especialmente si el auxiliar verbal no está tan gramaticalizado;
- hay ciertas similitudes formales y estructurales respecto a algunas de las lenguas de este estudio:

Alemán: *Ich habe angefangen zu studiere*; **esloveno:** *sem začela študijo*; **español:** *empecé a estudiar*; **francés:** *j' ai commencé à etudier*; **inglés:** *I started to study*; **portugués:** *comecei a estudar*; **noruego:** *jeg begynte å studere*; **ruso:** *начал учить*; **rumano:** *am început să studiez*; **tagalo:** *nagsimulang mag-aral*.

¹⁸⁹ Como ya hemos visto que es capaz de segmentar también otras piezas léxicas en unidades menores (§8.3.1.1)

La otra perífrasis que recoge T2, **aspectual durativa**, ha generado muchos más problemas (tanto de comprensión del contenido semántico como de identificación del tiempo verbal, persona y número). De hecho, casi nadie la ha traducido, y los pocos que lo han hecho han errado (con excepción de E8, que se ha aproximado a su significado):

... *em va anar atrapant...*

E2: ... *they are going to catch*

E4: ... *will add...*

E8: ... *became persistent in me...*

Apuntamos ciertas posibles causas:

- el auxiliar (*anar*) no conserva su significado original de movimiento, de modo que puede resultar más difícil captar el valor aspectual de duración;
- los componentes léxicos de la perífrasis son poco transparentes¹⁹⁰.

Un dato que nos parece crucial es que inmediatamente después en T2 aparece una construcción similar a ésta, pero que no constituye una perífrasis: *Vaig anar a fer un treball de camp a Aragó*. Los verbos implicados (*vaig anar, fer*) no forman un núcleo verbal, una unidad sintáctico-semántica, sino que se trata de dos ítems independientes: *Fui a Aragó para hacer un trabajo de campo*. La comparación de las traducciones de *em va anar atrapant* y *vaig anar a fer* claramente nos suministra datos que nos permiten formular juicios sobre la mayor dificultad del primer tipo de construcciones. *Vaig anar a fer* ha sido traducida por muchos más sujetos (aunque con algunos errores de interpretación del contenido y/o de tiempo verbal pero, aún así, con bastante más éxito que la anterior):

... *vaig anar a fer un treball de camp a Aragó...*

E1: *Je vais faire un travail de terrain...*

E2: ...*I'm going to do a camp work...*

E8: ... *I decided to make a trip to the countryside in Aragon...*

EB: ... *j'ai travaillé a la campagne de l'Aragon...*

EC: ... *va a hacer un --- a Aragón...*

¹⁹⁰ *Anar* es opaco para todos. *Atrapant*, aunque transparente en algunas lenguas romances, está usado en su sentido metafórico.

DATOS BÁSICOS HALLADOS EN §8.3.2.6

La auxiliaridad. Perífrasis verbales

Las perífrasis son mucho más difíciles de comprender que las construcciones no perifrásticas.

Los problemas se concentran en aquellas perífrasis cuyos auxiliares están más gramaticalizados.

En la identificación de estas estructuras parece haber una influencia de la L1, L2 y L3 flexivas en la L4.

8.3.2.7. La modalidad. Modos verbales

La dificultad del subjuntivo

La modalidad oracional puede plasmarse formalmente de diferentes maneras. Una de ellas, la manifestación por excelencia de la modalidad, es la **categoría gramatical del modo**.

El catalán consta de tres modos: indicativo, subjuntivo e imperativo. El imperativo se distingue de los otros dos porque está especializado en la modalidad deóntica de mandato. En cambio, es mucho más complejo establecer las otras distinciones modales: indicativo - subjuntivo). No hay correspondencia unívoca entre los dos tipos de variaciones morfológicas (indicativo, subjuntivo) y dos contenidos concretos de modalidad: cada distinción formal asocia más de una diferencia de modalidad, y viceversa¹⁹¹ (Ridruejo, 1999: 3215).

Se ha demostrado en estudios empíricos previos que el subjuntivo genera no pocas dificultades de adquisición en la lengua no nativa; y hemos comprobado en nuestra experiencia docente a lo largo de los años que no llega a asimilarse plenamente en otras lenguas romances.

Alternancia modal

En catalán, como en otras lenguas flexivas, se pueden dar casos en que alterne el indicativo y el subjuntivo, o bien casos en que sólo un modo sea posible.

Cuando hay alternancia, el matiz modal está contenido en la desinencia verbal, por lo cual será necesario que el lector la identifique e interprete adecuadamente para extraer el contenido completo del mensaje.

Això no ho pots fer, encara que ets el director de l'empresa.

Això no ho pots fer, encara que siguis el director de l'empresa.

¹⁹¹ Existe abundante bibliografía sobre la definición del subjuntivo. Se ha descrito como el modo de la no realidad, de la incertidumbre, de la subjetividad, de lo prospectivo, etc. Como se indica en Ridruejo (1999: 3218), cabe tener en cuenta cada entorno en que se presenta el modo, pues éste puede precisar su significado.

En cambio, **en los casos en que no hay alternancia, la selección del modo está determinada por algún elemento de la oración** (generalmente, aunque no siempre, un verbo regente):

*M'agrada que **treballis** molt.*

Agradar es un verbo factivo. *M'agrada* és un predicado que presupone la verdad de la subordinada. El modo en estos casos es "el resultado de un simple desarrollo morfológico, según el cual las diferencias de modo verbal constituyen inflexiones sin significado propio, que son desencadenadas automáticamente por el significado del predicado subordinante" (Pérez Saldanya, 1999: 3220). Así, por ejemplo, un verbo como *agradar* contiene ciertos **rasgos que se reflejan redundantemente en el subjuntivo** de la oración subordinada. Colocándonos en el lugar de un estudiante de catalán, para que interprete adecuadamente el valor modal contenido en la desinencia (*treballis*) sólo tiene que comprender el significado del verbo principal (cat. *agradar*, esp. *gustar*).

De acuerdo con lo descrito anteriormente, prevemos que será complicado interpretar y traducir correctamente el modo **subjuntivo** porque:

- es un modo marcado;
- se le asocian varios contenidos de modalidad diferentes;
- puede alternar con el indicativo en algunos entornos sintácticos;
- aparece en posición incrustada, dependiente de una oración principal;
- existen diferencias sustanciales en el sistema modal de las lenguas de este estudio: algunas de ellas vehiculan el contenido de modalidad mediante otros recursos lingüísticos; otras presentan un uso del subjuntivo mucho más restringido a unos pocos contextos.

En los contextos sintácticos de no alternancia modal entre indicativo y subjuntivo, puesto que el subjuntivo no vehicula ningún valor modal añadido, prevemos que no habrá problemas de comprensión del verbo, sino quizás problemas de comprensión de la desinencia, que es desconocida para muchos de nuestros informantes.

Antes de dar paso al análisis y comentario de los resultados de este apartado, conviene **señalar un dato relevante**, relacionado con la lengua instrumental de la mayoría de las traducciones, el inglés: en algunos casos puede quedar reflejado en la traducción si el lector ha comprendido el matiz que vehicula el subjuntivo.

Cat. *Encara que **treballis**...*

Ingl. ***Even if** you work*

Cat. *Encara que **treballes**...*

Ingl. ***Even though** you work...*

Pero en otras ocasiones, no va a quedar patente en el papel si el lector realmente ha identificado la forma de subjuntivo, puesto que su traducción al inglés es en la misma forma de indicativo:

*El fet que els difunts **estiguin** guardats...*

*The fact that the defuncts **are** saved...*

Sin embargo, sí podemos observar si la traducción de la frase en la que se ubica el verbo conserva el mismo sentido que la original y, si no es así, podemos tratar de discernir si el error puede haber tenido que ver con el modo subjuntivo en sí.

T1

Este primer texto sólo contiene verbos en el modo indicativo, y son fácilmente identificados.

T2

Casi todos los verbos están conjugados en indicativo, excepto tres en subjuntivo.

Uno de los tres verbos en subjuntivo, *diguem-ne*, será analizado en el apartado correspondiente al nivel discursivo. Los otros dos se hallan **en contextos de no alternancia modal**. No hay, en el corpus de datos, ningún ejemplo de subjuntivo en

entorno sintáctico de alternancia, de modo que no podemos asegurar que éstos sean más problemáticos.

Como comentábamos anteriormente, la modalidad, en los contextos en que no hay libertad de selección entre indicativo y subjuntivo, no desempeña ningún papel relevante ni aporta ningún valor añadido. Así que sólo detectamos errores en la identificación de la persona (singular en vez de plural) y del tiempo verbal (presente en vez de pasado). Por ejemplo:

*D'altra banda, el fet que els difunts **estiguin** guardats a l'inframon i, al moment de la primavera, l'eixida de l'ós, doncs, fa sortir aquests difunts i vaguen pel món i són perillosos.*

Se trata de errores derivados de la falta de comprensión del contenido de la desinencia de *estiguin* (primera persona del plural del presente de subjuntivo)¹⁹²:

E1. ... *le fait que les défunts **sont les gardians** de l'enfer...*

E3: ... *the fact that these difunts **guards** of hell...*

E4: ... *the fact that the defuncg **is guarded** at the -----*

ED :... *the fact that the death **were guarding**...*

El segundo verbo conjugado en subjuntivo es el siguiente:

*Doncs, els pobles intenten de totes les maneres que aquests difunts **siguin** conduïts al paradís...*

Se trata de otro ejemplo de subjuntivo en contexto de no alternancia modal. La selección del modo está determinada por el verbo regente *intenten*. Los lectores han

¹⁹² Habría que tener en cuenta, también, que el verbo *estiguin* está insertado en una frase en la que se da un anacoluto: un cambio repentino en el seno de la oración que provoca una inconsistencia sintáctica. Ello podría haber actuado como factor distractor del mensaje global del enunciado: *D'altra banda, el fet que els difunts **estiguin** guardats a l'inframon i, al moment de la primavera, l'eixida de l'ós, doncs, fa sortir aquests difunts...*

aplicado las reglas sintácticas que el núcleo rector impone a la subordinada en las diferentes lenguas de la traducción:

E1: *Doncs, les gens essaient de toutes les façons de **mettre** les défunts sur la voie du paradis...*

E2: *Therefore, we could say that people try in every way to **bring** those dead to paradise...*

EE: *--- people try very hard (...) to make the dead to **follow** the path to paradise.*

Hay varios errores de identificación de la voz verbal (activa en vez de pasiva), del tiempo y del contenido semántico del verbo (por ejemplo: *siguiendo* en vez de *sean*). Y también se dan errores en la comprensión del enunciado en general:

E4: *Hence, the people try in every way these defuncts **follow** ----- to paradise...*

E5: *People try all the best to make sure these remain gateways to the paradise...*

EC: *...van a salir estos muertos, **siguiendo** el senderos para el Paraíso...*

Pueden deberse a los siguientes factores léxicos y sintácticos:

1. *Siguin* (cat) y *seguir* (esp) son cognados accidentales.
2. La dificultad de comprensión del sustantivo *difunto* para algunos lectores.
3. El lector no interpreta correctamente el papel temático paciente del sujeto (*difunto*) en la estructura pasiva.

Respecto a las diferencias intergrupales, tanto en un ejemplo como en el otro los alumnos francófonos son los que han dado muestras de una mayor precisión en sus traducciones.

DATO BÁSICO HALLADO EN § 8.3.2.7

La modalidad. Los modos verbales

En contextos de no alternancia indicativo-subjuntivo, el lector aplica las reglas sintácticas que el núcleo rector impone a la subordinada en las diferentes lenguas de la traducción.

8.3.2.8. La omisión de elementos. El sujeto nulo

Hasta ahora nos hemos centrado en el análisis y comentarios de varios fenómenos lingüísticos, cuya identificación y traducción pone de relieve el papel fundamental que desempeña la sintaxis en la comprensión de una nueva lengua. A continuación nos centraremos, en este y el siguiente apartado, en la configuración de la oración completa.

Como hemos tenido ocasión de comprobar a lo largo de este y otros estudios, el lector se basa, al menos parcialmente, en la **ubicación de los constituyentes para comprender su función y papel temático**. Ello nos lleva a pensar que cualquier elemento elidido podría desorientar al lector, además de repercutir en la interpretación de la función y papel temático de los otros elementos. La elipsis es un mecanismo de infraespecificación léxica: se caracteriza por la falta de realización fónica de algún componente oracional. El contenido de la unidad omitida es accesible al interlocutor a través del contexto (Brucart, 1999a: 2789).

En nuestro estudio nos centraremos particularmente en un caso que ha generado bastante interés en el ámbito de la adquisición de lenguas, y para el que contamos con suficientes datos en nuestro corpus: la elipsis del sujeto. En concreto, deseamos averiguar si la categoría vacía del sujeto en catalán genera dificultades de comprensión del enunciado.

Como ya sabemos, en los recientes estudios gramaticales se parte de la suposición de que, en general, el sujeto se sitúa en una posición externa a la que forman el verbo y el objeto directo. A éste último se le denomina argumento interno, y al **sujeto, argumento externo**. En toda oración, un predicado puede no tomar argumentos internos, pero el sujeto de un predicado no puede faltar¹⁹³.

Pero así como algunas lenguas necesitan explicitar fonéticamente el sujeto, otras no¹⁹⁴. Se considera que **la categoría vacía *pro* es el correlato silencioso de los pronominales plenos y que, como tal, tendría las propiedades interpretativas de los pronombres regulares** (Demonte 1991: 205).

¹⁹³ “Principio de predicación”.

¹⁹⁴ “Parámetro *pro drop* o del sujeto nulo”.

En general, **las lenguas con un sistema flexivo muy rico, como el catalán, el español o el portugués, pueden presentar vacía la posición de sujeto, y éste se recupera a través de la concordancia explícita**¹⁹⁵. Y, a la inversa, las lenguas que presentan un sistema flexivo menos rico (como el inglés) necesitan realizarlo fonéticamente. Sin embargo, hay que tener en cuenta que algunas lenguas, como el alemán, con una aparente riqueza de flexión no permiten la categoría vacía de sujeto. Y que otras con menos riqueza flexiva sí lo permiten (japonés, chino): en este último caso, la información sobre el sujeto se recupera a través de otros mecanismos, como el contexto. Por ejemplo, véase la frase subrayada en chino (su sujeto se recupera mediante la oración precedente):

Esp. *Quiero invitarte a comer. ¿Te va bien mañana?*

Ch. 我想请你吃饭。明天可不可以?

Wo xiang qing ni chi fan. Mingtian ke bu keyi?

(*Yo querer invitar tú comer comida. Mañana ¿poder no poder?*)

A pesar de las diferencias interlingüísticas arriba señaladas respecto a la opción paramétrica del sujeto nulo en las lenguas que conocen nuestros informantes, conviene señalar que se ha demostrado que la ausencia material de sujeto en la L2 no es un problema grave en el proceso de adquisición de esa L2. Ello es debido a que se trata de la **opción paramétrica no marcada**. Lo que requiere más esfuerzo es pasar de la opción no marcada de la L1 a la marcada de la L2.¹⁹⁶

¹⁹⁵ La concordancia, o más precisamente el elemento Conc (ordancia), permite la caída del sujeto. Conc habilita formalmente a *pro* (porque *pro* no puede aparecer si no hay rasgos de concordancia) y le otorga parte de su contenido (rasgos de número y persona).

¹⁹⁶ Como informan Liceras (1996) y Lakshmanan (1994, citado en Brucart, 1999), los estudios efectuados con aprendices hispanohablantes de inglés y angloparlantes de español muestran que los hablantes nativos del español tienen mayor dificultad a la hora de dominar esta restricción del inglés de la que experimentan los anglófonos para eliminar los sujetos pronominales en español (Brucart, 1999b).

Como habíamos explicado en §3.3.2, si consideramos que el valor no marcado es la posible omisión del sujeto, podemos prever que para los aprendices de catalán será relativamente fácil aprender a prescindir de mencionar el sujeto. **A pesar de ello, no hay que perder de vista que en este estudio se evalúa en concreto la capacidad de comprensión lectora en una lengua completamente nueva. Creemos que toda categoría vacía, en el proceso de lectura, puede representar un obstáculo**, al menos en los primeros estadios de aprendizaje, porque será un elemento menos en el que apoyarse para construir el significado del enunciado. En el presente estudio deseamos averiguar si esto es así, y cómo resuelve el lector la ausencia de sujeto explícito en la traducción.

Antes de dar paso al análisis del corpus de datos, es necesario clasificar las oraciones de sujeto nulo de T1 y T2 según la categoría a la que pertenecen:

1. Oraciones cuyo sujeto se ha elidido para limitar la redundancia léxica del enunciado. Se trata, pues, de un mecanismo de infraespecificación (Brucart 1999a: 2789):

[L'ós] si veu que hi ha lluna plena torna una altra vegada a la cova, però si veu que hi ha lluna nova surt de la cova i dóna per acabada la hibernació.

2. Oraciones impersonales de sujeto indeterminado, que se desconoce o que no interesa mencionar. Suelen subsumirse en el conjunto de oraciones impersonales,¹⁹⁷ pues no se puede asignar al sujeto un valor referencial. Dentro de esta categoría tenemos muestras de:

2.1. Oraciones con sujetos de referencia inespecífica o genérica:

¹⁹⁷ Como explican Fernández y Táboas (1999: 1725), se trata de impersonales eventuales. Se distinguen de las impersonales naturales en que estas últimas lo son por la propia naturaleza del verbo (*Llueve*).

Podríem dividir la història del català, molt breument, en cinc períodes...

2.2. Oraciones impersonales de infinitivo:

... encara és possible veure aquests carnavals antics...

3. Oraciones impersonales por la naturaleza del predicado.

3.1. Oraciones con el verbo existencial *haber*. El verbo *haber* va seguido de un sintagma nominal con el que no establece una relación de concordancia, y que se considera un objeto¹⁹⁸.

Hi ha molts monuments de gran relleu...

... al febrer hi havia un caramull de festes...

Está generalmente ligado a una localización, o a una expresión de significado espacio-temporal. En Fernández y Táboas (1999: 1757), se recogen ejemplos de locativo en construcciones existenciales con *haber*, y se señala que el locativo realmente funciona como sujeto lógico de la construcción, pues de él se predica la existencia de algo.

4. Oraciones impersonales con *es* (cat.) o *se* (esp.)

El català es parla principalment a tres comunitats autònomes d'Espanya, com es veu en aquest mapa...

Una primera pregunta que nos formulamos tras esta clasificación de los datos del corpus es si el lector será capaz de percatarse de la naturaleza sintáctica de cada enunciado (los cuatro tipos de oraciones arriba descritos) y si será capaz de recuperar el valor léxico de la entidad elíptica, en los casos de (1).

¹⁹⁸ Pero véase Fernández y Táboas (1999: 1754-9) para una descripción de las características de este sintagma, que lo distinguen del típico objeto directo de un verbo transitivo.

Una segunda pregunta es cómo resolverá el lector la ausencia de un sujeto materializado: cuáles serán las soluciones sintácticas a las que recurra en los idiomas instrumentales.

Por último, el tercer dato que deseamos averiguar es si, tal y como anticipamos, la omisión del sujeto significa un elemento menos de apoyo en la decodificación del enunciado. Con esto último queremos llamar la atención sobre el siguiente tema: aunque numerosos estudios señalan que la opción paramétrica de sujeto nulo no supondrá un obstáculo en el proceso adquisitivo porque es la menos marcada, **es probable que en el proceso de lectura el sujeto no materializado dificulte la visualización del conjunto de la estructura oracional.**

Damos paso al estudio y comentario de los datos.

T1

Del análisis de las abundantes muestras de ausencia material de sujeto recogemos los siguientes datos:

1. En un número considerable de muestras, el lector ha sabido identificar el sujeto, construir una traducción gramaticalmente correcta y fiel al original. La unidad elidida es accesible al lector a través del contexto sintáctico: los rasgos gramaticales de esa unidad aparecen expresos en la misma oración, a través de la concordancia del verbo con el sujeto. Creemos que también le ha sido de ayuda el antecedente¹⁹⁹ del sujeto en oraciones compuestas cuyo sujeto se repite (*El català es parla a tres comunitats (...). També es parla fora d'Espanya...*).

Los informantes son capaces de deducir que hay un elemento elidido que ejerce la función de sujeto y saben dónde se ubica, incluso en casos en que no comprenden el contenido de la secuencia. Lo más probable es que anticipen su presencia debido a que están familiarizados con el orden SVO, que encuentran en ambos textos catalanes y que también conocen por los otros idiomas de este estudio que presentan el mismo orden.

¹⁹⁹ El antecedente es la unidad que fija el valor léxico que debe asignarse a una categoría vacía (Brucart, 1999a: 2790). Por lo general, el antecedente aparece a la izquierda del sujeto omitido, de modo que este establece con aquel una relación anafórica.

A continuació recogemos varias muestras ilustrativas (destacaremos tipogràficament la oració cuyo sujeto està elidido y anotamos sólo la traducció de esa oració):

*El català es parla a tres comunitats (...). **També es parla fora d'Espanya...***

E5: *It is also spoken outside of Spain...*

EB: *Il est aussi parlé en Espagne...*

*Totes aquestes regions formen el que s'anomenen els Països Catalans. **Corresponen més o menys a una de les grans potències medievals del Mediterrani, l'antiga Corona d'Aragó...***

E3: *They correspond more or less to the medieval "potencies" of the mediterranean, the old Corona d'Aragó...*

EF: *They more or less correspond to medieval kingdom of Aragon...*

*...el primer pertany a l'època medieval i és **un moment de gran esplendor literària...***

E4: *The first pertains to the medieval epoque and is a time of great literary splendor...*

EI: *... and was a time of great literary splendor...*

*Un nou període s'inicia (...), i es **consolida amb l'Estatut d'Autonomia de Catalunya, els anys 30 del segle passat.***

E2: *...et c'est consolidé avec le statut d'autonomie de la catalogne, dans les années 30.*

EE: *... and it's consolidated with the Statute of the Independence of Catalunya...*

*Les terres de parla catalana recuperen part de les seves institucions i **inicien les polítiques de normalització del català.***

E9: *...and initiate the politics of normalization of the catala.*

EH: *... and started new policies to normalize the use of catalan.*

Comprobamos, pues, que pese a las diferencias interlingüísticas respecto a la opción paramétrica del sujeto nulo en las lenguas que conocen nuestros informantes, muchos son capaces de solventar la ausencia de sujeto explícito en la LO. Incluso E9, para quien el proceso traslaticio ha sido particularmente arduo, ha captado correctamente al menos la estructura oracional en más de una ocasión, como queda ilustrado en el último ejemplo arriba anotado). Este éxito en las traducciones puede deberse en parte a que el sujeto nulo es **la opción paramétrica no marcada**. Lo que requiere más esfuerzo es pasar de la opción no marcada de las lenguas previas a la marcada.

2. A pesar de lo mencionado en el punto anterior, se registran algunas equivocaciones achacables a la no manifestación explícita del sujeto, como ya avanzábamos, lo que indica que **la falta de realización fónica de todo elemento básico para interpretar el mensaje puede ser problemática**, en tanto en cuanto es un elemento menos en el que apoyarse en el proceso de lectura. Por ejemplo, en algunas oraciones con sujeto omitido, los únicos que lo han captado han sido los del subgrupo de español avanzado. Aquí recogemos algunos ejemplos. Véase cómo, especialmente en el segundo ejemplo, lo que no se entiende es el agente:

Potser ja la coneixes.

E2: ----- *connaître.*

Saps que pots comprendre el català...?

E5: Can you understand catalan...?

E6: *I think that people who understand catalan...*

E9: ----- *comprehend the catala-----*

Parece evidente que el sujeto explícito habría ayudado al lector en la decodificación del mensaje.

A veces, el no comprender el sujeto antecedente es la causa de no poder interpretar el omitido (en oraciones compuestas donde coinciden los dos). Fijémonos, por ejemplo, cómo E8 no consigue identificar el sujeto²⁰⁰ de la primera proposición coordinada (*Un nou període*). Ello, sumado a la ausencia de sujeto explícito en la segunda (cuyo antecedente es precisamente *un nou període*), le impide dotar al enunciado completo de coherencia gramatical:

Un nou període s'inicia (...), i es consolida amb l'Estatut d'Autonomia de Catalunya, els anys 30 del segle passat.

E8: *In new period ----- (...), and consolidates in "Charter of Autonomous Catalonia", in 30 years of the century.*

Otras veces, el no comprender bien la oración precedente es la causa de no poder interpretar el sujeto omitido de la siguiente:

...el primer pertany a l'època medieval i és un moment de gran esplendor literària...

E1: *...the first part of the Middle Ages which was a moment of literature splendor...*

Un buen número ha elaborado una traducción bastante fiel al original, y no ha encontrado en la omisión del sujeto un obstáculo insalvable. Pero algunos, como E1, han errado o han aportado una traducción imprecisa. Para interpretar el sujeto elidido es necesario vincularlo con su antecedente, *el primer [període]*, pero si no se comprende bien ese antecedente ni la frase en la que se ubica (*el primer pertany a l'època medieval*²⁰¹) no se puede enlazar adecuadamente con la siguiente (*és un moment de gran esplendor literària*).

²⁰⁰ Puede que no se haya comprendido en parte porque ese sujeto ("Un nou període") tiene papel temático de tema (puesto que se trata de una construcción inacusativa).

²⁰¹ Creemos que el lector no comprende esa primera parte de la oración compuesta porque no entiende a qué se refiere el sujeto *el primer* y porque desconoce el significado del verbo *pertany*. Además, está

3. El subgrupo que presenta más errores es el de L1 - romance y español básico (veremos que también se dan errores en los otros subgrupos, pero más aislados). Si comparamos su actuación con la de los francófonos de L3 básico, estos últimos destacan positivamente, a pesar de que ni su L1 (francés) y ni su L2 (inglés) son *pro drop*, y sólo poseen un conocimiento escaso en español, lengua *pro drop*. Esto significa que el lector cuya L1 es tipológicamente muy cercana a la L4 está más preparado para sortear las diferencias interlingüísticas resultado de opciones paramétricas distintas a las de su L1.

4. El lector resuelve la ausencia de sujeto expreso en catalán mediante el empleo de una serie de estrategias sintácticas.

- El **pronombre personal** *they* (ing.), *ils, elles* (fr.). Allí donde el sujeto se ha omitido como mecanismo de infraespecificación léxica, el lector es capaz de percatarse de la relación del sujeto omitido con su antecedente y recuperar su valor léxico:

Corresponen més o menys a una de les grans potències...

E3: *They correspond more or less to the medieval potencies...*

- El **pronombre genérico** *on* (fr.). El lector sabe cuándo se encuentra ante una oración impersonal de sujeto genérico, por lo que recurre al pronombre adecuado en la lengua instrumental:

Podríem dividir la història del català...

E2: *On peut diviser l'histoire du catalan...*

- El **pronombre expletivo** *it* (ing.).

... com es veu en aquest mapa.

E1: *...as it is shown in the map.*

seguido de un complemento de régimen verbal, encabezado por una preposición semánticamente vacía. En estos casos la suma de verbo y complemento no se puede decodificar composicionalmente (véase §8.3.3.3).

- El **pronombre demostrativo neutro** *this, that* (ing), *ce* (fr.). En algunos contextos de sujeto elidido como mecanismo de infraespecificación, en vez de acudir al pronombre personal para recuperar la información de número y persona, se emplea el demostrativo neutro. Esta unidad actúa como entidad referencial que puede identificar tanto entidades físicas, como acontecimientos y proposiciones (Eguren, 1999: 946).

Corresponen més o menys a una de les grans potències medievals del Mediterrani, l'antiga Corona d'Aragó...

E2: *Ce qui correspond plus ou moins aux grandes régions médiévales...*

EH: *This corresponds, more or less, to what during the medieval ages...*

Parece que optan por el demostrativo neutro y no el pronombre personal (que sería la traducción más precisa, y a la que recurren otros) porque el antecedente en la versión original resulta ambiguo: podría entenderse que es *regions* o bien *Països Catalans*. Es probable que el informante decida resolver esa ambigüedad mediante el pronombre neutro, que engloba toda la oración. *Ce, this* actúa como entidad referencia del contenido de toda la oración anterior (es decir: “Las regiones que constituyen lo que hoy se conoce como Países Catalanes”= esto).

- El **pronombre relativo en función de sujeto** *which* (ing.), *qui* (fr.).

... el primer pertany a l'època medieval i és un moment de...

E2: *...le première se rapportant à l'époque medieval qui est une époque de...*

El lector ha interpretado erróneamente el complemento de régimen (*època medieval*) como el antecedente del sujeto de la segunda coordinada. Mediante el pronombre relativo en función de sujeto enlaza las dos oraciones y el sujeto de la segunda queda materializado.

- La **nominalización del verbo**. Se transforma el verbo en un nombre deverbal, con lo cual se evita la traducción de un agente. El sintagma nominal resultante de esta transformación no contiene rasgos temporales, pero se puede equiparar a una oración en lo que respecta a la conexión semántica entre el nombre y sus complementos (Picallo, 1999: 366).

Un nou període s'inicia (...) i es consolida amb l'Estatut d'Autonomia de Catalunya, els anys 30 del segle passat.

EA: Une autre période s'inicia (...) et de consolidation du statut d'autonomie de la Catalogne...

- Un **sintagma preposicional**. Nótese cómo E7 resume el párrafo y transforma la última oración (de sujeto omitido) en un sintagma preposicional, con lo cual soluciona el problema de tener que explicitar un sujeto:

*L'última etapa comença després de la mort de Franco, quan neix una nova Espanya, democràtica, dividida en 17 comunitats autònomes. Les terres de parla catalana recuperen part de les seves institucions i **inicien les polítiques de normalització del català**.*

*E7: With Franco's death and democracy Catalonia has emerged with the 17 autonomous **with its own language and some political institutions**.*

- Una **construcción impersonal de infinitivo**. Otro recurso traslaticio para solucionar la ausencia de sujeto material es el infinitivo: como forma no personal, no entabla una relación de concordancia con ningún sujeto ni expresa una referencia temporal específica. Es el caso de EA, que usa la construcción *il y a lieu de retenir*:

Podríem dividir la història del català, molt breument, en cinc períodes...

*EA: Dans l'histoire de la langue catalane, **il y a lieu de retenir cinq périodes**...*

- **El cambio de objeto a sujeto.** En la construcción impersonal con el verbo existencial *haver* (cat), un informante ha modificado la oración:

Hi ha monuments de gran relleu per a descobrir...

EA: *Des monuments de grand valeur sont aussi à decouvrir...*

EA ha cambiado el verbo (*haber* por *ser*), ha antepuesto el sintagma nominal que estaba originalmente pospuesto al verbo y le ha asignado la función de sujeto.

Que nuestro informante interprete ese elemento como el sujeto gramatical puede ponerse en relación con la tendencia de los propios hablantes nativos de catalán a interpretar el argumento interno de *haver* como sujeto gramatical y hacerlo concordar en número con el verbo²⁰². Lo mismo sucede en español. Incluso en distintas zonas de Latinoamérica, la norma es la concordancia en número de *haber* con su argumento (Fernández y Táboas, 1999: 1757-8).

- La **construcción *as* (ingl.) + participio**. Esta es una estructura a la que han acudido muchos de nuestros alumnos, y que les ha permitido evitar la mención de un sujeto explícito:

... com es veu en aquest mapa...

E9: *...as listed in the map...*

- Una **aposición**. A la ausencia de sujeto responden yuxtaponiendo o colocando contiguas las dos oraciones.

... el primer pertany a l'època medieval i és un moment de...

²⁰² Véase Casals y Cervià (1999) para un repaso de los estudios gramaticales que recogen este fenómeno. Como señalan, numerosas obras reconocidas como la *Gramàtica de la Llengua Catalana* (1956) apuntan que estas construcciones concordadas quizás llegarán a ser admitidas tanto en la lengua hablada como escrita, en concurrencia con las tradicionales.

EF: ... *the first pertain to medieval epoch, a moment of great literary splendor...*

- Una **oración pasiva**. Se transforma la oración activa en una pasiva, con lo cual se evade la traducción del agente.

Les terres de parla catalana recuperen part de les seves institucions i inicien les polítiques de normalització del català.

E5: *The Catalan language regains ground because of institutions and the policies of Catalana standarization were initiated.*

- **Recuperación del sujeto antecedente**. Esta es la opción menos común, que sólo registramos en una ocasión:

Corresponen més o menys a una de les grans potències...

E5: *These regions correspond more or less with...*

Concluimos, pues, que las soluciones sintácticas a la no expresión del sujeto podrían agruparse según si implican el uso de un elemento en función de sujeto (pronombre); o la sustitución del verbo por una forma no personal, exenta de marcas flexivas que la relacionen con un sujeto (infinitivo, participio, nombre deverbal); o bien la paráfrasis del enunciado (sintagma preposicional, aposición, oración pasiva).

Además de estos cuatro datos básicos hasta ahora explicados, observamos otros problemas de procesamiento que creemos que vale la pena comentar, pues son atribuibles a la elipsis del sujeto.

5. De entre las oraciones de T1 de sujeto elíptico, cuatro son compuestas coordinadas **cuyo sujeto coincide** en ambas proposiciones. De ellas, la que ha causado menos contratiempos en lo que respecta a la identificación del agente ha sido definitivamente la más breve:

Les terres de parla catalana recuperen part de les seves institucions i inicien les polítiques de normalització del català.

Teniendo en cuenta que el antecedente es la unidad que fija el valor léxico que debe asignarse a la categoría vacía, es lógico que cuando el lector trata de ubicar el antecedente la distancia entre éste y la entidad elíptica dificulte la tarea. Por ejemplo, de las dos muestras siguientes, nos parece bastante más difícil captar la relación anafórica entre la categoría vacía y su antecedente en la segunda, especialmente porque cada constituyente adjunto en la primera proposición puede actuar como elemento distractor.

Les terres de parla catalana recuperen part de les seves institucions i inicien les polítiques de normalització del català.

Un nou període s'inicia durant la primera meitat del segle XIX amb la Renaixença, un moviment de recuperació del català com a llengua literària, i es consolida amb l'Estatut d'Autonomia de Catalunya, els anys 30 del segle passat.

6. Hay otros factores que se interponen en el acceso a una secuencia sin sujeto explícito, además del de esa entidad elíptica. Ya lo hemos apuntado en las páginas anteriores. Vamos a ilustrar aquí este punto mediante una de las muestras de T1, que ha resultado ser particularmente difícil para todos los subgrupos de estudiantes:

És aquesta llengua i cultura que et convidem a conèixer!

Uno de los escollos es sin duda el de la categoría vacía, puesto que en casi ningún caso se ha traducido el sujeto²⁰³ o se ha traducido equivocadamente.

E1: ----- *language and culture* -----

E3: ... *this is the language and culture that* ----- *to know!*

E5: ... *is this language and culture that you try to know.*

E6: ... *this language and culture are interesting...*

²⁰³ Recordamos que marcamos con una línea discontinua ----- allí donde el informante no ha aportado ninguna traducción.

E8: ... *this language and culture exist!*

E9: ... *is language and culture which...*

EB: ... *c'est une langue et culture qu'il convient de connaître!*

EF: ... *are this language and culture connected.*

Pero creemos que el alto número de fallos es imputable a varias circunstancias, de índole léxica, sintáctica o discursiva:

- Léxico: la falta de claridad de *convidar* para unos; y de *convidar* y *conèixer* para otros.
- Sintáctico: el sujeto de la oración principal es pospuesto²⁰⁴, lo que podría dificultar la comprensión global de toda la oración compuesta.
- Sintáctico: el sujeto de la subordinada no coincide con el de la principal, y puede ser difícil diferenciarlos.
- Discursivo: el cambio brusco de persona, por primera vez en todo el texto se pasa de la tercera a la primera.

Otro ejemplo es el que sigue:

Aquí tenim la senyera catalana, amb les franges grogues i vermelles.

Casi todos ignoran la secuencia o la dejan a medio traducir, lo cual puede ser una muestra de que la omisión del sujeto interfiere en la adecuada interpretación textual, pero hay que tener en cuenta también, entre otras cosas, la dificultad del léxico: *senyera*, *franges*, *grogues*, *vermelles* (véase §8.2.3). Unos pocos, todos ellos romanófonos o de español avanzado, ofrecen una traducción aproximada:

Aquí tenim la senyera catalana, amb les franges grogues i vermelles.

E1: *Voici la situation du catalan avec...*

²⁰⁴ Esa posposición es el resultado de un proceso de focalización:

Et convidem a conèixer aquesta llengua i cultura → *És aquesta llengua i cultura que et convidem a conèixer*).

E3: *Here we have the Catalanian...*

EE: *Here is la catalan -----*

EF: *Here we have...*

T2

Ya hemos tenido ocasión de comprobar a lo largo de este estudio que T2 ha sido mucho más difícil de descifrar que T1. La interpretación del sujeto nulo no es una excepción: son más numerosos los errores en T2. El primer paso en nuestro análisis consistirá en tratar de averiguar si los resultados de T1 se repiten en T2, y después veremos si hay más datos significativos:

1. Tal y como sucede en T1, en un número remarcable de muestras el lector ha sabido interpretar el sujeto. Incluso en ocasiones ha confundido varios de los elementos oracionales pero ha reconocido el agente:

... vaig anar a fer un treball de camp a l'Aragó...

E1: *... Je vais faire un travail de terrain en Aragon...*

E2: *... I'm going to do a camp work in Arago...*

... i vaig descobrir aquests Carnavals rurals...

EB: *... et j'ai découvert les carnivals en milieu rural...*

EH: *... I discovered what Carnavals were about...*

2. Como en T1, se registran equivocaciones atribuibles a la no manifestación explícita del sujeto, y esta vez en un número mayor. A veces se comprende el mensaje que vehicula el enunciado pero se deja en blanco la parte del sujeto.

... vaig anar a fer un treball de camp a l'Aragó i vaig descobrir aquests Carnavals rurals...

E3: *----- to do a camping work at Arago and to discover those rural carnivals...*

E4: *... and will thus have the job of camp in Aarago and will discover these rural carnivals...*

ED: ... *was going to make a ----- camp at Arago and went to discover...*
EE: ----- *will ----- of camp in L'Aragon and will discover that these
rurals Carnivals...*

O bien sí se traduce el sujeto, pero se interpreta equivocadamente su persona y/o número. Por ejemplo:

*I va ser així com vaig començar a estudiar el Carnaval i descobrir que
era realment una cosa molt seriosa.*

E9: *And he was going to ----- with ----- start studying the Carnival and
describing what was really a more serious thing.*

ED: *And it was here that (they?) started to study the Carnaval and to
discover that it was in reality a very serious even/thing.*

EE: *And it will be like that that you will start to study the carnival and
will ind out that it was really some very serious.*

A veces incluso se ha interpretado otra pieza como sujeto. Es el caso de EC, que ha traducido la pieza que encabeza la secuencia como un sujeto, cuando de hecho se trata de un conector discursivo *i* (en concreto, es una conjunción copulativa que actúa como enlace supraoracional²⁰⁵):

I, d'altra banda, pro teníem aquests Carnivals...

EC: *Yo, de--- banda, --- estes Carnivals...*

3. La población de L1 - romance y español básico es la que produce más errores. Especialmente E6, E7 y E9, que han errado en bastantes secuencias o han optado por obviar su traducción.

4. El lector resuelve la ausencia de sujeto realizado fónicamente mediante varias estrategias sintácticas (aunque no siempre acierta el contenido de la secuencia):

²⁰⁵ Analizaremos los conectores discursivos en el siguiente apartado.

- **El pronombre personal** *I* (ing.), *je, il* (fr.)
Si veu que hi ha lluna plena...
E1: ...s'il voit qu'il y a la pleine lune...
- **El pronombre personal genérico** *we, they* (ing.).
... teníem aquests Carnivals...
E8: ... we had those Carnivals...
E9: ... they had ----- Carnivals...
- **El demostrativo** *ce* (fr.)
... [el carnaval] era realment una cosa molt seriosa.
EB: ... c'était en réalité très sérieux.
- **El pronombre indefinido** *one* (ing.)
Si veu que hi ha lluna plena...
E4: One can see that the full moon...
- **El pronombre relativo en función de sujeto** *qui* (fr.)
... i [aquests difunts] vaguen pel món i són perillosos.
E1: qui errent de par le monde et qui sont dangereux.
- **Una expresión temporal en función de sujeto.** Se considera que el verbo existencial *haver* (cat.) está ligado a una localización. Ese locativo funciona como sujeto lógico de la construcción. Aunque el ejemplo que nos ocupa y que aportamos a continuación no contiene una expresión espacial sino temporal, puede ser significativo que uno de los lectores haya colocado esa expresión en la posición de sujeto en su traducción:
Em vaig adonar que al febrer hi havia un caramull de festes...
EA: Février est un mois de festivités...
- **La expresión impersonal** *there is/ are* (ing.), *il y a* (fr)

... *teníem aquests Carnavals...*

E2: ... *there are some Carnavals ...*

EB: ... *il y avait les Carnavals...*

- **Un sustantivo abstracto.** Se recurre a la palabra *asunto* o *tema* para recuperar el sujeto mencionado anteriormente.

[El Carnaval] era realment una cosa molt seriosa.

E6: ... *this subject was always very serious.*

- **El cambio de objeto a sujeto.** Se modifica la estructura oracional de tal manera que el objeto directo de la versión original pase a ser el sujeto gramatical. Evita así dejar la categoría vacía.

... *teníem aquests Carnavals del segle XIX i del segle XX...*

E1: ...*ces carnivals se sont tenus du XIXe au XXe siècle...*

[L'os] dóna per acabada la hibernació.

E5: ... *that hibernation ended.*

La recurrencia a mecanismos para solventar la ausencia de sujeto explícito demuestra que el lector es consciente de que el inglés y el francés no son lenguas *pro drop*.

5. Han sido más difíciles las oraciones compuestas con distintos sujetos en cada proposición, y más fáciles de traducir aquellas en que se repite el sujeto, siempre y cuando el lector descubra la relación anafórica de la entidad elíptica con su antecedente. Veamos, como ejemplo característico, este párrafo, en el cual el sujeto (*ós*) es el mismo en casi todas las oraciones:

*L'ós és el guardià de les coses que són l'entrada a l'inframón. L'ós, (...), si **pro** veu que hi ha lluna plena **pro** torna una altra vegada a la cova, però si **pro** veu que hi ha lluna nova **pro** surt de la cova i **pro** dóna per acabada la hivernació.*

Es un párrafo difícil desde un punto de vista léxico y sintáctico, pues: 1) se menciona un tema poco conocido por el lector; 2) contiene palabras y expresiones al menos parcialmente opacas en todas las lenguas conocidas (*inframón, altra vegada, ós*²⁰⁶) o poco habituales (*guardià, dóna per acabada*); y 3) está formado por dos oraciones compuestas, una de las cuales contiene cinco subordinadas cuyo sujeto está elidido. No obstante, ha sido bien comprendido por varios informantes. Creemos que la reiteración de estructuras oracionales que además comparten el mismo sujeto puede haber ayudado al lector a recuperar ese sujeto elidido.

E1: *L'ours est le gardien des objets qui se trouvent à l'entrée de l'enfer. L'ours, quan arrive le 2 février, s'il voit qu'il y a la pleine lunes, il retourne dans sa cave mais s'il voit qu'il y a une nouvelle lune, il sort de la cave et met fin à son hibernation.*

E3: *The ----- is the keeper of the things which are the entrance to -----.*
The-----, on February 2nd, if he sees that it's a full moon he turns another -----, but if he sees that it's a new moon he comes out of the ---
--- and gives -----the winter.

E6: *"L'ós" comes every year on 2nd of February, when the moon is full out of his cave, but if there is no full moon he stays in his cave and hibernate.*

EB: *"L'Os" est le gardien des choses qui sont à l'entrée du cimetière. L'Os, quand arrive le 2 février, s'il voit la pleine lune, retourne à la tombe (cave), mais s'il voit la nouvelle lune, il sort de la tombe et met fin à l'hivers.*

6. El lector ha descifrado el contenido de la categoría vacía no sólo a través de los rasgos flexivos del verbo y de la relación con el sujeto antecedente, sino también gracias a otros elementos de la oración. Fijémonos en el siguiente enunciado:

Em vaig adonar que al febrer hi havia un caramull de festes...

²⁰⁶ En el caso de *ós*, el artículo apostrofado en *l'ós* puede haber sido un elemento distractor. También puede haber intervenido el hecho de que sea una palabra monosílaba (véase § 8.3.1.2).

E1: *Je vais supposer qu'en février il y avait une kyrielle de fêtes...*

E3: *I guess that in february there had been a ----- of celebrations*

E5: *I will add (?) that in Februy there are a series (?) of festival...*

E8: *I shall add that in February there were plenty of fiestas...*

EI: *I went to adore that February was a season of parties...*

Se ha comprendido el sujeto y la estructura sintáctica completa, a pesar de que casi todos han interpretado erróneamente el contenido de la acción verbal. Creemos que la presencia del pronombre *em* conduce al lector a arriesgar una interpretación de la persona y número del sujeto. También hay que tener en cuenta que la forma pronominal *jo* ha aparecido previamente en el discurso.

Un último ejemplo lo tenemos en esta construcción impersonal de infinitivo:

... encara és possible veure aquests carnavals antics...

Muchos han interpretado correctamente que se trata de una oración impersonal, lo cual parece que les ha guiado al tratar de construir una oración equivalente en la lengua instrumental:

E5: *... it is possible to -----these ancient carnivals...*

E8: *... but it is still possible to envision those ancient carnivals...*

ED: *...still it's possible to see these antic festivals...*

EG: *... but it is possible that some old carnivals...*

Efectivamente, la mayoría ha recurrido en sus traducciones a un pronombre expletivo, correlato del sujeto nulo en las lenguas que no seleccionan el parámetro *pro drop*. Lo que podría haber ayudado al lector a comprender que se trata de una acción impersonal es quizás la propia estructura [*és* + adjetivo + infinitivo], transparente en varias de las lenguas de este estudio.

DATOS BÁSICOS HALLADOS EN §8.3.2.8

La omisión de elementos. El sujeto nulo

La elisión del sujeto no conlleva muchos problemas de comprensión, porque el lector anticipa su presencia y descifra su contenido a través de los rasgos flexivos del verbo y, si se da el caso, de la relación con el sujeto antecedente.

Se detectan algunos problemas de comprensión, como la confusión del número o de la función sintáctica de los otros elementos oracionales, lo que produce errores en la interpretación del mensaje.

El lector halla múltiples soluciones sintácticas a este tipo de construcciones de sujeto nulo: el uso de un pronombre, la transformación de la frase en un sintagma nominal o preposicional, o la paráfrasis.

8.3.2.9. El orden de los elementos. El sujeto pospuesto

La posición del sujeto en la oración

En catalán el orden básico de los elementos en la oración es SVO²⁰⁷, si bien presenta bastante **flexibilidad** y según el contexto sintáctico esa posición queda alterada. Así ocurre también en español.

A continuación apuntamos brevemente las distinciones fundamentales entre el catalán y las otras lenguas de este trabajo respecto al orden no marcado de sus elementos en la oración:

L1s de este estudio con el mismo orden sintáctico que el catalán

Chino: SVO²⁰⁸

Esloveno, francés, noruego, portugués, rumano, ruso: SVO

L1s de este estudio con un orden sintáctico distinto del catalán

Alemán: SOV²⁰⁹

Japonés: SOV

Tagalo: VSO²¹⁰

²⁰⁷ No obstante, algunos investigadores postulan que el orden canónico es VOS. Véase, por ejemplo, Vallduví (2002).

²⁰⁸ Separamos esta lengua del resto dentro de este subgrupo porque existen teorías divergentes respecto al orden de los elementos en la oración en chino. Básicamente hay dos posturas al respecto: algunos consideran que se trata de una lengua SOV y otros creen que se trata de SVO. Por otra parte, cuando la oración contiene complementos circunstanciales de tiempo y lugar éstos preceden el verbo: [S + tiempo + lugar + V + O].

²⁰⁹ En **alemán** la distribución SOV puede variar, según el contexto sintáctico, lo que ha llevado a algunos investigadores a considerar el alemán como una **lengua con orden mixto**, pues ello permitiría justificar las variantes en la colocación del núcleo en esta lengua (Kaltenbacher, 2001). Numerosos estudios apuntan a que la posición final del núcleo sería el punto de partida, y que éste después puede adoptar otras posiciones.

²¹⁰ Aunque este orden puede alterarse mediante la partícula “ay”, que permite que el sujeto se anteponga al verbo si esa partícula se coloca entre ambos. Por ejemplo:

El inglés y el español presentan el orden SVO.

Una forma de expresar las diferencias tipológicas arriba ilustradas es a partir del parámetro de disposición de los constituyentes: existen **lenguas de núcleo inicial** y **lenguas de núcleo final**, como habíamos visto ya en otros apartados de esta tesis. Las lenguas romances, entre ellas el catalán, serían del primer tipo: el núcleo precede al complemento.

Por otra parte, hay lenguas que siguen estrictamente su patrón de organización sintáctica, mientras que otras, no. Podemos clasificarlas, pues, según si son de **orden fijo** u **orden libre**, clasificación que la mayoría de estudiosos relacionan respectivamente con escasez o riqueza de marcas flexivas nominales y de preposiciones. El catalán, y también el español, se situarían dentro del grupo de orden libre, debido principalmente a su riqueza morfológica. Si comparamos el catalán o el español con el inglés, por ejemplo, aunque las tres comparten el mismo orden, vemos que esta última es mucho más rígida en ese aspecto: se trata de una lengua configuracional, en la que en general todas las oraciones siguen la misma estructura.

Las lenguas que pertenecen al parámetro *pro drop* pueden posponer el sujeto (la fijación del parámetro *pro drop* posibilita otro movimiento en el sistema: **la posposición del sujeto**). Ello parece asociarse al hecho de no tener que expresarlo fonéticamente. En cambio, las lenguas que no activan la variación paramétrica del sujeto nulo no poseen esa característica. Parece razonable anticipar que los informantes de nuestro estudio cuyas L1 y L2 no se engloban en el grupo *pro drop* experimentarán dificultades **para comprender estructuras con sujeto pospuesto**.

En esta parte de nuestro estudio nos interesa descubrir si la alteración del orden SVO, específicamente la posición del sujeto, genera dificultades de comprensión textual, y qué soluciones sintácticas adopta el lector al traducirlo a las lenguas instrumentales.

Nag- aaral ang estudyante sa laybrari (estudiarPRES SUJ estudiante PREP biblioteca)

Ang estudyante ay nag-aaral sa laybrari (SUJ Estudiante PART EstudiarPRES PREP biblioteca).

Ejemplos tomados de De la fuente, M. *et al.* (2001).

Para empezar, vamos a describir someramente las condiciones principales que legitiman el sujeto posverbal catalán, descritas en la *Gramàtica del català contemporani*²¹¹. Extraemos ejemplos de T1 y T2 cuando disponemos de ellos:

1) Cuando el sujeto es muy extenso (**pesante**): “dels diferents factors que poden alterar l’esquema oracional bàsic SVO en català, cal esmentar (...) la pesantor dels constituents” (Hernanz 2002: 1023):

Ens va ajudar el noi que treballa a la bugaderia i que coneix la Joana.

2) Si el sujeto no va precedido de determinante, es decir, lo que en la GCC se denomina un **SN “escarit”**. Aparece sólo el núcleo, sin determinante ni cuantificador (Brucart 2002: 1453):

Participaran a la final esportistes argentins.

3) Si el verbo es **inacusativo** (*existir, començar, arribar, passar...*) y el sujeto no tiene determinante. Aquí anotamos un ejemplo de T2 con verbo inacusativo:

Només per la Rambla hi passava canalla disfressada...

Si el verbo es inacusativo y el sujeto tiene determinante, éste puede situarse antes o detrás de aquel, según la información que se desea destacar. Recogemos tres ejemplos de T1 y T2 con verbo inacusativo:

A partir del segle XVI comença una nova època...

... quan neix una nova Espanya...

... quan arriba el 2 de febrer...

²¹¹ También nos ha sido de gran ayuda para recabar datos sobre este tema el trabajo de investigación de Daniel Bartomeu Gifreu (2006), sobre la variabilidad en el orden de los constituyentes sintácticos en catalán y cómo la distinta organización de la L1 de los alumnos puede interferir en el aprendizaje del catalán L2.

4) Con **verbos psicológicos intransitivos**, y cuando el sujeto tiene el papel temático de tema y el objeto el de experimentador:

M'agrada el cine.

5) En las **pasivas reflejas**, el orden más normal es V-S, lo cual está estrechamente relacionado con el valor remático del sujeto en estas construcciones. Ilustramos este dato con una muestra de T2

I llavors s'han fet altres transformacions...

6) En las **interrogativas totales**, puede aparecer en posición preverbal o posverbal (Payrató 2002: 1204).

No ve la Martina?/ La Martina no ve?

Esta descripción de los entornos que legitiman el orden V-S nos permite identificar y caracterizar los ejemplos de sujeto pospuesto en T1 y T2. Y nos lleva a formular una hipótesis respecto al proceso de lectura del catalán: la amplia variabilidad en la distribución del sujeto puede ser un obstáculo o un elemento distractor para el lector neófito. Así lo creemos porque varios de los idiomas que el lector conoce presentan un grado de flexibilidad mucho menor, y porque no podrá anticipar la presencia del sujeto ya que no ocupa la misma posición en todos los contextos: ello lo obligará a esforzarse más para relacionar las distintas piezas de cada secuencia en busca de su función sintáctica.

Una vez señalado este primer tema, nos parece necesario ahora describir con un poco de detalle las características particulares de un tipo de verbos, los inacusativos, debido a que la mayoría de frases con sujeto pospuesto de T1 y T2 están formadas por verbos inacusativos.

Como sabemos, la gramática tradicional clasifica los verbos en **transitivos** e **intransitivos**: “los primeros denotan un estado o evento que requiere la existencia de dos participantes (...). Los segundos denotan una actividad o evento que requiere semánticamente un solo participante o argumentos” (Medikoetxea, 1999: 1578). Los

intransitivos se pueden clasificar en inergativos o inacusativos. Los inergativos implican una actividad que depende de la voluntad de un agente (*dormir, saltar, vivir...*) mientras que los inacusativos (o ergativos) se refieren a un estado o evento cuyo único argumento es quien recibe la acción o en quien se manifiesta (*existir, llegar, florecer, nacer...*): a diferencia del resto de intransitivos, su sujeto no es agente o experimentante, sino tema o paciente.

El siguiente esquema ilustra la estructura de estos tres tipos de predicados (Brucart, 1999b)²¹²:



Como el resto de intransitivos, los inacusativos se caracterizan por poseer un único argumento, pero con la particularidad de que éste presenta propiedades semánticas y formales típicas de un objeto. Las características de los **sujetos de los verbos inacusativos análogos a los objetos directos son las siguientes:**

- 1) aparecen después del verbo;
- 2) tienen el papel temático de tema o paciente, típico de los objetos directos;
- 3) pueden cliticizar con *en/ ne* en algunas lenguas (por ejemplo, francés, italiano, catalán). *N'han començat dos, d'estudiants.*
- 4) pueden aparecer en construcciones de participio absoluto en algunas lenguas (como español, catalán). *Un cop començada la cerimònia, no es pot parlar.*

Pero además, existe otra prueba que parece avalar la idea de que sujeto y objeto directo se comportan de manera similar en el caso de los inacusativos: como decíamos anteriormente, el sujeto es un argumento externo, y el objeto, interno. Se considera,

²¹² En Brucart (1999b) se emplea el término "ergativo". "Ergativo" e "inacusativo" se suelen usar indistintamente, aunque nosotros usaremos el término "inacusativo", por estar más generalizado.

además, que el sujeto recibiría papel temático del SV en su totalidad, no sólo del V²¹³. ¿Qué ocurre con los sujetos de los verbos inacusativos? Algunos estudiosos sostienen que en ese caso el SV no condiciona el sujeto que aparecerá en la oración, sino que es el sujeto el que determina el tipo de proceso o acción que se lleva a cabo. Se trataría, entonces, de un sujeto cuya posición de base es la que corresponde a un objeto: posverbal, no preverbal. Son, pues, **objetos en la estructura profunda**, y en la estructura superficial tienen la condición de **sujetos derivados** a esa posición por una transformación de movimiento²¹⁴.

Prueba de la posición original posverbal de estos sujetos es que en muchos casos no admiten ni siquiera movimiento a la posición preverbal (*Falta sucre /*Sucre falta*). Otra prueba sería que, si el sujeto es una cláusula (*Nomes falta que recullis la teva roba*), la construcción se asemeja mucho a las impersonales, donde obviamente no se puede anteponer el sujeto²¹⁵.

Por todo lo expuesto arriba, es fácil prever que las similitudes entre los dos argumentos (sujeto de verbos inacusativos, objeto) pueden dificultar que se interprete el sujeto como tal: el lector neófito “**se guía por el carácter no agentivo de los argumentos seleccionados para no adjudicarles la función de sujeto**” (Brucart, 1999b).

Damos paso, sin más dilación, al análisis y comentario de los resultados.

T1

Hay varios casos de sujeto pospuesto en T1, todos ellos con verbo inacusativo:

*A partir del XIV comença una època...
... quan neix una nova Espanya...*

²¹³ Como señala Demonte (1991: 65) a modo de ilustración, ello explicaría la agramaticalidad de oraciones como **“Juan se partió”*, a diferencia de *“Juan se partió la pierna”*.

²¹⁴ Para una explicación más detallada véase, entre otros, Belletti (1987), Demonte (1993) y Fernández Soriano (1993).

²¹⁵ De hecho, como bien apunta Fernández Soriano (1993:129), en muchas gramáticas, especialmente para extranjeros, se presentan en el mismo grupo estas construcciones y las impersonales.

*Existeixen molts artistes catalans destacats com Gaudí i Miró,
entre molts altres.*

El análisis de las oraciones con sujeto pospuesto de T1 revela que, efectivamente, a) la alteración de la distribución canónica de los constituyentes mayores conduce a errores de comprensión, y b) en construcciones inacusativas, el lector se guía por el carácter no agentivo de los argumentos seleccionados para no adjudicarles la función de sujeto. Veamos estos datos ilustrados:

1. Algunos enunciados se dejan en blanco o se traducen mal. Esto se da principalmente (aunque no exclusivamente) en las muestras de la población de L1 - romance y español elemental:

*A partir del segle XVI comença una època en la qual aquesta esplendor
declina...*

E6: *In 16 century the catalan language became very important...*

E7: *----- the part of 16 century of the splendind decline.*

E9: *Apart of the ----- XVI starts a ----- in the...*

*Existeixen molts artistes catalans destacats com Gaudí i Miró, entre
molts altres.*

E3: *Catalan artits such as Gaudi and Miro, among many others.*

A pesar de que tanto una como otra frase son, creemos, suficientemente claras desde un punto de vista léxico, con numerosos cognados y referencias culturales conocidas, se dan varias confusiones. E6 incluso ha interpretado lo contrario de lo que se dice en la versión original.

En el tercer caso de sujeto pospuesto las muestras son aún más abundantes: muchos evaden la oración o erran respecto a su contenido:

*L'última etapa comença després de la mort de Franco, **quan neix una
nova Espanya...***

E6: *The last period for catalan language is the time of Franco's dead and restoration of democracy.*

E9: *The last ----- started after the death of Franco, who is the new Spain...*

El hecho de que en la mayoría de casos se comprenda toda la oración compuesta, excepto la parte referente al sujeto, avala la idea de que la posposición de ese elemento genera problemas.

2. A veces se vierte el mismo orden a la traducción, dando como resultado una oración agramatical en la lengua instrumental:

A partir del segle XVI comença una època en la qual aquesta esplendor declina...

E1: *From the XVI century started an epoch where the splendor declined...*

E5: *From the 16 century started an age in which this kind of splendor declined...*

Véase cómo incluso algunos, siguiendo el patrón del texto catalán, anteponen el sujeto en unos casos y lo posponen en otros, otorgando al inglés una maleabilidad sintáctica de la que realmente carece.

ED: *Starting with the XVI century starts a new period (...) A new period starts during the first half of the 19th century...*

Esto demuestra que no todos los que poseen un buen dominio de una lengua captan su mayor o menor flexibilidad respecto al orden de sus constituyentes. Por ejemplo, las muestras de E1 y E5 indican que estos informantes no tienen presente que el inglés es un idioma configuracional, cuyas oraciones encierran generalmente el mismo

orden siempre (a pesar de que ambos son traductores de profesión y traducen habitualmente del inglés a su L1²¹⁶).

Al margen de los errores, nos interesa también descubrir cómo se solventa esa distribución de los componentes sintácticos en las lenguas instrumentales:

- **Nominalización.** Un alumno transforma el verbo inacusativo en un sustantivo deverbal, que proyecta la misma estructura argumental que su homólogo (véase 8.3.3.2). Reformula el enunciado, transformando la oración en una construcción adjunta periférica precedida de la preposición *with*:

L'última etapa comença després de la mort de Franco, quan neix una nova Espanya...

EI: *The last time-period began after Franco's death, with the birth of a new Spain...*

- **Cambio del verbo existencial.** Varios reemplazan *existeixen* por otro verbo existencial en construcción impersonal: *there are*.

Existeixen molts artistes catalans destacats com Gaudí i Miró, entre molts altres.

E5: *There are many distinguished Catalan artists, such as Gaudi and Miro, among others.*

- **Cambio del verbo inacusativo.** Algunos cambian el verbo inacusativo *començar* por otro con el cual no se da posposición de sujeto, y reestructuran la frase para acomodarla a las exigencias sintácticas del idioma instrumental.

²¹⁶ La falta de tiempo y de reflexión (muchos de ellos no leyeron el texto completo antes de traducirlo, ni repasaron su traducción) son factores que también pueden haber intervenido: parece que simplemente han calcado la estructura del catalán para terminar antes. De todos modos, las muestras parecen apuntar a que ciertas características de una lengua no nativa (en este caso el carácter configuracional del inglés) no se hacen obvias al que la aprende.

A partir del segle XVI comença una època en la qual aquesta esplendor declina...

E3: *It was at the beginning of the XVI century when this splendor started to decline.*

- **Anteposición del sujeto.** Algunos trasladan el elemento que interpretan como sujeto a la posición inicial en inglés:

Existeixen molts artistes catalans destacats com Gaudí i Miró, entre molts altres.

E6: *Gaudí and Miro, the well known artists were from Catalonia.*

- **Construcción impersonal.** Frente al verbo *existeixen*, algunos recurren a la construcción impersonal equivalente en francés en ese caso:

Existeixen molts artistes catalans destacats com Gaudí i Miró, entre molts altres.

EB: *Il existe plusieurs artistes catalans----- tel que Gaudi et Miro, entre autres...*

- **Oración pasiva.** Uno de los informantes traduce la construcción de inacusativo por una pasiva, en la cual el sujeto obviamente no tiene papel temático de agente, como tampoco lo tiene el sujeto del verbo inacusativo:

L'última etapa comença després de la mort de Franco, quan neix una nova Espanya...

ED: *The last period starts after the death of Franco, when a new Spain was form²¹⁷...*

²¹⁷ Creemos que la ausencia de marcas flexivas en el participio inglés *form* se debe a un fallo (con el significado que le da Corder a ese término -véase § 2.2.2-).

- **Paráfrasis.** Algunos modifican sustancialmente la composición del enunciado en cuestión, evadiendo la estructura V-S:

*L'última etapa comença després de la mort de Franco, **quan neix una nova Espanya...***

EA: *La dernière phase se situe après la mort de Franco qui inaugure une nouvelle ère démocratique.*

EG: *The final stage started after the death of Franco, when a new, democratic Spain was divided in 17 autonomies.*

T2

En T2 hay cuatro enunciados con orden V-S:

- Con verbo inacusativo:

*Només per la Rambla hi passava canalla disfressada, eh?
... quan arriba el 2 de febrer...*

- En oración pasiva refleja (construcción inacusativa):

I llavors s'han fet altres transformacions,

- En una oración subordinada

*Només per la Rambla hi passava canalla disfressada, eh? **que la portaven de la mà els seus pares.***

Son múltiples los errores relacionados con la comprensión del agente. Quizás uno de los más ilustrativos es el siguiente:

*Només per la rambla hi passava **canalla** disfressada...*

E2: *The Rambla passed by the canal...*

E4: *It was named for the ----- and passed through ----- canals...*

E9: *The number for the Rambla has passed...*

Como vemos, varios han interpretado como sujeto el primer o segundo constituyentes, y/o han adjudicado al sujeto posverbal (*canalla*) el papel de locativo, habitualmente asociado a elementos en esa posición en la oración. Ya hemos explicado en páginas anteriores de esta tesis que esta frase genera muchos contratiempos, atribuibles a cuestiones léxicas y sintácticas²¹⁸, y parece claro que la ubicación del sujeto en una posición a la que el lector no está habituado es un factor más que impide visualizar la función de cada palabra en la secuencia y su relación con las demás.

Respecto a este error, hay que decir que nadie ha traducido bien la frase completa, pero que se advierte que un número significativo del subgrupo de español avanzado lo hace un poco mejor que todos los demás, o al menos no se desvía tanto del original:

EB: *Par la Rambla je circulais en costume...*

EG: *----- on the rambla ----- something dressed up....*

EF: *People walking around dressed up...*

EH: *When I walk the Ramblas, I would come across a group of costumed people...*

Esto puede indicar que la mayor cercanía entre el catalán y el español en cuanto a la distribución de los elementos en las frases que nos ocupan podría actuar como punto de apoyo, lo que sería una muestra de que las opciones paramétricas de un idioma no nativo se activan al adquirir uno subsiguiente²¹⁹.

²¹⁸ Las recuperamos aquí: 1) el contenido de *canalla* y *disfressada* es indescifrable para muchos; 2) varios asignan al adverbio la función de un verbo o de un nombre; 3) algunos no captan el valor locativo de la preposición *per*.

²¹⁹ También hay que tener en cuenta que para ellos es un poco más fácil entender un cognado clave catalán-español ya aprendido en ese nivel avanzado de español: *disfressada* (*disfrazada*).

Otro error en la misma línea es el que comete E5, que confunde la oración de verbo inacusativo por una impersonal, escribe un pronombre expletivo sujeto y traduce el sujeto de la versión original por un complemento adjunto:

... quan arriba el 2 de febrer...

E5: *... when it arrives on February 2nd.*

Por último, confusiones de este tipo se dan también en la otra oración V-S del texto:

I llavors s'han fet altres transformacions...

EA: *Il introduit d'autres éléments de changements...*

EC: *Yo----- transformación-----*

Como vemos, EC interpreta erróneamente el primer elemento (conjunción copulativa *i* en función de unidad de enlace supraoracional) como un sujeto (*Yo*). EA cae en un error parecido, y además interpreta el sujeto paciente de la oración original (*transformacions*) como objeto directo.

Hay un último caso de posposición de sujeto que aparece ilustrado en T2, pero que no hemos visto explicado en las gramáticas de consulta que hemos manejado para esta tesis. Se trata de la proposición subordinada de relativo, que realizamos tipográficamente:

*Només per la Rambla hi passava canalla disfressada, eh? **que la portaven de la mà els seus pares***²²⁰.

²²⁰ En esta cláusula aparece un pronombre reasuntivo (o pleonástico) que reitera la función del relativo. Es un fenómeno que se da con frecuencia, pero no es normativo. En las explicativas, a diferencia de las especificativas, el pronombre reasuntivo es colindante o muy próximo al relativo: en este tipo de cláusulas la tendencia a la reduplicación se debe a la autonomía sintáctica de las explicativas, que, al funcionar como modificaciones apositivos presentan un menor grado de integración con el antecedente (Brucart, 1999: 403).

El elemento que encabeza la subordinada es un pronombre en función de objeto directo²²¹ seguido del pronombre pleonástico *la*. Y, como sucede en las otras tres circunstancias de orden V-S, da lugar a equívocos. Vemos, una vez más, que el lector es reacio a interpretar el elemento posverbal como sujeto de la oración.

*... que la portaven de la mà els seus pares*²²².

E1: *qui se tenaient la main entre amis...*

E1, por ejemplo, interpreta cada elemento de la versión original partiendo del patrón SVO: adjudica la función de sujeto al elemento que encabeza la cláusula, y el de objeto directo y complemento adjunto, respectivamente, a los dos que siguen al verbo. Para ello, hace las modificaciones semánticas que considera pertinentes. Acopla o ajusta el contenido a un patrón sintáctico, el no marcado en el idioma instrumental.

Algo parecido les ocurre a E3 y E4: no admiten que la unidad final de la cláusula sea quien realiza la acción:

E3: *... that was carried from the ----- to their parents.*

E4: *... which they carry from the mother of their fathers.*

E8: *----- in the land of my parents.*

En definitiva, que las diversas oraciones de T1 y T2 con sujeto posverbal hayan acarreado problemas de interpretación similares y relacionados con la posición de ese elemento demuestra la relevancia del orden sintáctico en el procesamiento de un nuevo idioma.

²²¹ Algunos lingüistas consideran que cuando aparece el reasuntivo el relativo experimenta un proceso de despronominalización y pasa a desempeñar sólo la función de nexos (Lope Blanch, 1984, en Brucart, 1999: 404).

²²² En esta cláusula aparece un pronombre reasuntivo (o pleonástico) que reitera la función del relativo. Es un fenómeno que se da con frecuencia, pero no es normativo. En las explicativas, a diferencia de las especificativas, el pronombre reasuntivo es colindante o muy próximo al relativo: en este tipo de cláusulas la tendencia a la reduplicación se debe a la autonomía sintáctica de las explicativas, que, al funcionar como modificaciones apositivas presentan un menor grado de integración con el antecedente (Brucart, 1999: 403).

Se han traducido estas oraciones mediante los siguientes recursos:

- **Anteposición del sujeto**, con lo cual reestablecen el orden SVO, que es el no marcado en el idioma instrumental:

... quan arriba el 2 de febrer...

E4: *When February 2nd arrives...*

- **Empleo de un sujeto de referencia inespecífica o genérica**. Varios transforman la siguiente frase pasiva en una impersonal con sujeto genérico (*they*):

... que la portaven de la mà els seus pares.

E4: *... which they carry from the mother of their fathers.*

- **Sustitución de la oración por un sintagma**. Con ello evitan la labor de reestructurar la oración para acomodarla al orden SVO del inglés o francés:

... quan arriba el 2 de febrer...

E2: *... on February 2nd...*

EH: *... around the first days of February...*

Que se prescinda de mencionar cualquier tipo de acción verbal encaja con las características semánticas del verbo inacusativo (*arribar*): no expresa una acción ni se relaciona con ningún agente.

- **Empleo de una forma no personal**. Esto se da en un caso de oración pasiva. La supresión de las marcas flexivas solventa el problema de tener que reorganizar los constituyentes de la oración.

I llavors s'han fet altres transformacions...

E8: *... involving other transformations...*

- **Cambio a pasiva.** Quizás porque no detectan el sujeto, algunos pasivizan la oración, evadiendo así la materialización de este elemento.

Només per la Rambla hi passava canalla disfressada...

E4: *It was named for the -----*

EA: *Under the name of Rambla something similar to it was celebrated...*

... que la portaven de la mà els seus pares.

E3: *... that was carried from the ----- to their parents.*

- **Cambio a oración impersonal.** Como en el caso anterior, mediante esta estructura se evita expresar un sujeto.

I llavors s'han fet altres transformacions...

EI: *There were other transformations...*

- **Reorganización de la frase compuesta.** Para ofrecer una traducción que se acople a las exigencias distributivas del inglés, algunos retoman el sujeto de la oración precedente y reordenan el enunciado:

L'ós, quan arriba el 2 de febrer...

E6: *L'ós comes every year on 2nd of February...*

Estas varias estrategias prueban que, a pesar de los errores arriba explicados, el lector a menudo se da cuenta de cuándo se encuentra ante una oración de orden distinto al no marcado en inglés, y puede llegar a descifrarla y construir un equivalente gramaticalmente correcto.

DATOS BÁSICOS HALLADOS EN §8.3.2.9

El orden de los elementos. El sujeto pospuesto

El orden sintáctico juega un papel fundamental en el proceso de lectura de una nueva lengua.

La variación en la distribución de los constituyentes oracionales en catalán desubica al lector e interfiere en la comprensión del enunciado.

Se dan errores en la interpretación del papel temático del sujeto, motivados por la alteración del orden sintáctico básico.

Las similitudes entre el sujeto de los verbos inacusativo y el objeto pueden dificultar que se interprete el sujeto como tal.

8.3.3. Nivel discursivo

A continuación nos centraremos en el estudio de ciertos elementos del ámbito discursivo que pueden haber facilitado u obstaculizado la tarea traslaticia. Para limitar nuestra investigación, nos centraremos en concreto en los marcadores, dada su importancia en la interacción conversacional y en el discurso escrito. El análisis de tales elementos hasta hace poco ha recibido un tratamiento aún marginal en la práctica glotodidáctica y en el diseño de materiales, y el aprendiz de lenguas está poco habituado a manejarlos y asimilarlos. Los informantes de nuestro estudio lo han reconocido también en sus entrevistas (anexo c6. “Dificultad de los marcadores”).

Existe en la actualidad abundante bibliografía sobre los marcadores, que constituyen uno de los temas principales de los estudios en pragmática, y se han propuesto numerosas clasificaciones de estas unidades. El hecho de que muchas palabras puedan actuar como marcadores discursivos en un contexto dado acentúa el problema de su sistematización y agrupación en un conjunto cerrado. Asimismo, la nomenclatura para este tipo de ítems varía considerablemente en la literatura sobre el tema. Nosotros nos basamos en la tipología de Martín Zorraquino y Portolés (1999) recogida en la *Gramática descriptiva de la lengua española* (1999: 4081-4082), que es una de las más ampliamente aceptadas. Dichos autores establecen una división de los marcadores en cinco subgrupos: estructuradores de la información, conectores, reformuladores, operadores argumentativos y marcadores conversacionales. También nos ha sido de utilidad el *Diccionario de partículas discursivas* (Briz *et al.*, 2008).

Nos interesa averiguar en qué grado el lector puede comprenderlos en CLD, así como qué puede haber favorecido u obstaculizado su comprensión: la opacidad léxica, su función más o menos relevante, su posición. También deseamos averiguar si los marcadores ayudan al lector a seguir el hilo argumentativo; y si, de alguna manera, le sirven de punto de apoyo para comprender el texto.

8.3.3.1. Los marcadores del discurso

Los marcadores del discurso (MD) son unidades lingüísticas pertenecientes a categorías gramaticales diversas (sustantivo, *hombre*; adjetivo, *bueno*; verbo, *vale*; etc.), cuya función consiste en relacionar las proposiciones o los distintos segmentos informativos en un discurso. Constituyen enlaces supraoracionales que favorecen la cohesión y la interpretación textual. Son ítems autónomos, con una posición en general más variable que la de otros elementos en la oración, y sin una función sintáctica. No tienen un contenido referencial o denotativo: vehiculan información sobre la relación supraoracional de las porciones del discurso. Ejemplos:

Bé, doncs: és aquesta llengua i cultura que et convidem a conèixer!
I, d'altra banda, teníem aquests Carnavals del segle XIX i del segle XX...

Como afirman varios estudiosos, es especialmente relevante el uso de conectores en textos expositivo- argumentativos (como son los de T1 y T2), puesto que contribuyen a uno de los objetivos comunicativos primordiales del emisor en este tipo de discurso: presentar, agrupar y secuenciar sus ideas de forma organizada, clara y convincente (Montolío 2001).

Los MD constituyen un tema al que sólo recientemente se le ha empezado a conceder verdadera importancia en la didáctica de lenguas, a pesar de que es fundamental para la cohesión el discurso.

Preveamos problemas de procesamiento de los marcadores porque:

- 1) **son unidades extraoracionales** que enlazan miembros del discurso, de modo que para su correcta interpretación deben ponerse en relación con otras partes del texto;
- 2) **su posición varía** considerablemente, y pueden situarse junto a distintas categorías sintácticas (nombres, adjetivos, adverbios, sintagmas preposicionales, sintagmas adverbiales, oraciones), así que no se puede anticipar su presencia en el discurso;

3) algunos están formados por más de un elemento, y su significado no puede obtenerse de forma composicional;

4) **son invariables**, los componentes que los integran no presentan capacidad de flexión ni combinación, por lo cual es más difícil relacionarlos con los otros miembros del discurso;

5) han experimentado al menos cierto grado de **gramaticalización**, así que su significado no siempre se puede deducir del contenido original de esa pieza;

*Aquest record, **diguem-ne**, em va anar atrapant*

*...és **clar**, a les ciutats això està molt més allunyat...*

6) algunos de los marcadores son **polifuncionales** y hay que saber distinguir su rol en cada contexto;

*I, **d'altra banda**, teníem aquests Carnavals del segle XIX i del segle XX, de Barcelona...*

***D'altra banda**, el fet que els difunts estiguin guardats a l'inframon...*

7) algunos tienen una función (y traducción) distinta según si actúan en el plano oracional o supraoracional;

8) algunos son **omisibles**, lo que puede desviar el foco de atención del lector hacia otras piezas que considere que sí son imprescindibles.

A continuación trataremos de averiguar si verdaderamente esas propiedades inciden de alguna manera en la decodificación de las citadas unidades lingüísticas.

8.3.3.2. Problemas en la comprensión de los marcadores

Vamos a clasificar los MD en dos grupos: a) aquellos que han sido bien comprendidos y b) aquellos que han dado lugar a equívocos. Trataremos de averiguar si las características de estas unidades, descritas en el epígrafe anterior, han intervenido en el proceso de decodificación.

A. Marcadores que han sido bien comprendidos

De todos los MD de T1 y T2, varios han sido comprendidos perfectamente por muchos o la mayoría de los sujetos de este estudio:

La primera muestra de MD bien comprendido ha sido un **conector**. Como sabemos, su función es relacionar un miembro del discurso con otro anterior añadiendo alguna nueva idea (conectores aditivos: *ademés, incluso...*) o contrarrestando lo dicho previamente (contraargumentativos: *en cambio, ahora bien...*).

En concreto, la muestra es de un conector contraargumentativo:

T1

Un nou període s'inicia durant la primera meitat del segle XIX amb la Renaixença, un moviment de recuperació del català com a llengua literària, i es consolida amb l'Estatut d'Autonomia de Catalunya, els anys 30 del segle passat.

Però aquest procés es trenca de nou amb la victòria del franquisme, que prohibeix l'ús públic de la llengua catalana..

Però desempeña la función de marcador cuando vincula enunciados que están por encima del marco oracional. Con esa función suele usarse tras un punto y encabezando el

enunciado, tal y como aparece en el ejemplo arriba indicado²²³. Cabe precisar que **si se omite en la traducción se pierde la relación de contraargumentación entre las dos unidades discursivas conectadas**.

Però es traducido por casi todos los informantes. Que se comprenda este conector mejor que otros, incluso por aquellos que dan muestras de no comprender bien el resto del fragmento, nos lleva a pensar que el éxito de las traducciones se debe a estas razones:

- 1) el lector ya ha aprendido el valor básico de esta unidad lingüística previamente, como conjunción en el marco oracional (en español);
- 2) es fácil comprender el valor de *però*, parecido al de la conjunción;
- 3) presenta gran claridad formal respecto al español²²⁴;
- 4) es relevante, no sólo para enlazar dos bloques de información, sino también para vehicular un valor contraargumentativo necesario para cohesionarlos.

Si comparamos la actuación de los cuatro subgrupos, vemos que la única diferencia es que los de español básico traducen *però* por *but* (ingl.) o *mais* (fr.), mientras que varios de nivel alto de español recurren a versiones distintas, un tanto más elaboradas (*however*, *cependant*, *unfortunately*²²⁵) y que se emplean principalmente en el plano discursivo (mientras que *but* aparece frecuentemente en el plano oracional, como conjunción adversativa). Ello parece indicar que el lector de conocimientos romances

²²³ Aunque bien es cierto que puede darse también en otro tipo de contextos, según las variaciones estilísticas del autor. El uso de las conjunciones como enlaces paratácticos no está aún suficientemente fijado y sistematizado.

²²⁴ Por otra parte, parece que una unidad discursiva de este tipo, transparente y encabezando el párrafo, ayuda al lector a **visualizar la fragmentación del texto completo en bloques de ideas**. Obsérvese, por ejemplo, esta traducción de E9 (L1 japonès):

E9: *One ----- period of ----- during the first ----- of the XIX ----- and ----- the moment of recuperation of the catala with literature language, and is consolidated ---- institute of Autonomous Catalunya ---- 30 ----.*

But this process is ----- of ----- the victory of the -----, which ----- public of the catalana language.

A pesar de que E9 no entiende bien ninguno de los párrafos que une *però* (*las marcas discontinuas indican información no comprendida*), puede captar esa relación de contraargumentación entre ambos, ese salto de una idea a otra distinta pero interrelacionada.

²²⁵ Pero hay que señalar que *unfortunately* es distinto de *cependant* y *however*: acarrea una valoración subjetiva del emisor.

avanzados, por una parte, sabe distinguir la categoría de los marcadores y, por otra parte, se esfuerza en hallar para su traducción fórmulas sofisticadas, de uso menos común.

T2

En T2 recogemos otro ejemplo de un estructurador de la información:

... vaig descobrir aquests Carnavals rurals, que havien estat prohibits, però que s'havien anat fent tota la vida, no? i que, llavors, tenien uns elements antiquíssims, molt difícils d'entendre a l'actualitat.

D'altra banda, teníem aquests Carnavals del segle XIX i del segle XX, de Barcelona, que eren tan extraordinaris. I va ser així com vaig començar a estudiar el Carnaval i descobrir que era realment una cosa molt seriosa.

La función de *d'altra banda* es la de marcar la continuidad: señala que el miembro que encabeza forma parte de una serie. Pero hay que señalar que encierra además un valor contraargumentativo: *d'altra banda*, en ese contexto, distribuye y contrapone información distinta referente a un mismo concepto (el carnaval): primero se mencionan los carnavales antiguos del campo, y después se presentan los modernos. Del análisis del corpus extraemos estos datos:

1) Este conector ha sido comprendido y bien traducido por la mayoría de informantes, a pesar de que no es un cognado en ninguna de las lenguas que conocen. Esto apoya la idea de que el lector es capaz de llegar al significado de una pieza lingüística mediante su relación con otros miembros del discurso.

2) Hay ciertas confusiones respecto a su significado y función en el discurso. Por ejemplo, EG parece querer traducirlo por sujeto (probablemente porque encabeza el enunciado) y E7 interpreta *I* como el sujeto (*yo*). E9, por su parte, interpreta el conector como un complemento circunstancial:

I, d'altra banda, teníem aquests Carnavals del segle XIX i del segle XX,

EG: *And, another-----*

E7: *I----- have those Carnivals in XIX and XX centuries...*

E9: *And, after-----*

3) Algunos lo ignoran, a pesar de que muestran suficiente capacidad de comprensión de ambos textos:

I, d'altra banda, teníem aquests Carnivals del segle XIX i del segle XX,

EH: ----- *In the 19th and 20th century there existed in Barcelona...*

Teniendo en cuenta el tipo de errores y omisiones recogidos, y dado que varios de estos se dan en sujetos que han mostrado una suficiente comprensión del texto, creemos que la causa del error está en alguna/s de las siguientes propiedades de los MD: a) su movilidad, que impide que se pueda anticipar su presencia en la oración y provoca que se confundan con otros constituyentes; b) su carácter prescindible; c) el hecho de que trasciendan el nivel oracional y sea más difícil procesar elementos que enlazan miembros del discurso.

La segunda muestra de MD bien procesado es un estructurador de la información. Estas unidades discursivas contribuyen al desarrollo cohesionado de la enunciación estableciendo un vínculo de un miembro del texto con otro anterior. Un tipo de marcadores estructuradores son los denominados **ordenadores de la información**: especifican el inicio, desarrollo y desenlace del texto (*en primer lugar, por una parte, por último...*).

T1

En T1 hay varios organizadores discursivos que establecen marcos de orden en la sucesión de los datos: *primer, segon, finalment*. Como se describe en el *Diccionario de partículas discursivas* (DPDE), presentan los miembros que relacionan como una serie de elementos organizados, cada uno de los cuales contiene un aspecto del mismo tema.

*El català es parla principalment a tres comunitats autònomes d'Espanya, com es veu en aquest mapa: a Catalunya, les illes Balears i gran part del País Valencià, amb les seves respectives capitals: Barcelona, Palma de Mallorca i València. També es parla fora d'Espanya: **primer**, al departament dels Pirineus orientals a França, **segon**, a Andorra (l'únic Estat on és llengua oficial) i, **finalment**, al nord-oest de Sardenya, a l'Alguer.*

Esta parte ha sido una de las mejor traducidas por casi todos los sujetos. No registramos errores ni malinterpretaciones (sólo en alguna ocasión se ha optado por obviarlos). Incluso se han comprendido estas unidades sin haberse comprendido bien el resto del enunciado:

E9: (...) Firstly, Department of the east França, secondly Andorra (it is official language of the Estat unit), and lastly -----.

Es probable que la claridad léxica de esas piezas haya sido determinante, pero creemos que también lo es su importante función como organizadores de toda la secuencia.

Por otra parte, en T1 hay varios ítems que, aunque no se pueden clasificar en la categoría de MD en el sentido estricto, sí creemos que ejercen una función similar, pues vehiculan un contenido metatextual sobre las distintas secuencias discursivas:

... el primer [període] pertany a...; A partir del segle XVI...; Un nou període s'inicia... ; L'última etapa comença...;

Creemos que esta organización tan clara y secuenciada (que ha sido fácilmente captada por casi todos) es de gran ayuda al lector en su proceso de hallar un sentido coherente del texto en una lengua desconocida. Y que precisamente por ello el lector las explicita en su traducción, como fuerte punto de apoyo en su propia versión del texto.

T2

T2 recoge un ordenador de la información, cuya perfecta traducción en bastantes muestras es un dato más a favor de la importancia de este tipo de piezas discursivas:

D'altra banda, el fet que els difunts estiguin guardats a l'inframón...

La función de *d'altra banda*, tal como se ha indicado anteriormente, es la de marcar la continuidad. Como vemos, la secuencia discursiva se organiza por partes: primero se habla del personaje del oso, y después se introduce el elemento de los difuntos. Ha sido también muy bien comprendido por la mayoría, por ejemplo:

D'altra banda, el fet que els difunts estiguin guardats a l'inframón...

E1: *Para ailleurs, le fait que les défunts sont les gardiens de l'enfer...*

E3: *On the other hand, the fact that these difunts guards of hell...*

EB: *D'un autre côté, le fait que les défunts soient gardés au cimetière...*

Se cometen algunos errores:

a) Como ocurría con el conector contraargumentativo *d'altra banda*, se confunde a veces presumiblemente con un sujeto o con un complemento circunstancial:

E2: *In another band-----*

EF: *The other-----*

EI: *The other bandat-----*

EG: *The high²²⁶----- the feature that is the ----- are guarding the-----*

Por último, si comparamos el procesamiento de *d'altra banda* en las dos veces que aparece (una como contraargumentativo y la otra como estructurador de la información), observamos que en la segunda se dan más errores, entre otras razones, porque el párrafo completo donde se ubica es, como se desprende de las traducciones, mucho más difícil de comprender.

²²⁶ EG relaciona *altra* (*d'altra banda*) con *alta* (en inglés, *high*).

La tercera muestra de marcador bien traducido es un operador argumentativo. Los operadores argumentativos introducen un matiz que precisa o explica con más detalle la información precedente. Pueden ser argumentativos (*en realidad, de hecho...*) o de concreción (*por ejemplo, en concreto...*).

T1

En T1 hallamos un operador argumentativo de concreción:

*Hi ha molts monuments de gran relleu per a descobrir, **com per exemple** la Sagrada Família i la Pedrera.*

Ha sido perfectamente comprendido y traducido por todos. No podemos dejar de mencionar su transparencia en la L2 (*for example*) y la L3 (*por ejemplo*), así como en varias L1s de este estudio (francés: *par exemple*, portugués: *por exemplo*; rumano: *de exemplu*). Parece, además, que este operador argumentativo es de ayuda en el proceso de comprensión de una lengua desconocida: guía al lector en casos en que no puede comprender bien el resto del segmento y, en definitiva, **funciona como un punto de apoyo** importante para construir una interpretación más coherente del mensaje completo. Ayuda a visualizar la estructura del fragmento y la secuenciación de ideas. Por ejemplo:

E9: *The culture of the catalana is connected internationally. Existing ----
-- artits of catalana ----- with Gaudi and Miro ----- monuments of grand
----- to describe, ----- **for example**, the Sagrada Família and the
Pedrera.*

E9 no puede comprender bien el fragmento, pero sí capta las dos partes que lo integran: exposición de una idea y enumeración de ejemplos que la ilustran.

T2

Tal y como sucede en T1, en T2 también se recoge un operador argumentativo de concreción, que ha sido fácilmente identificado por casi todos:

*... encara és possible veure aquests carnavals antics i entendre, **per exemple**, l'aparició del personatge de l'ós.*

E9: *... is possible to see old carnivals and understand, for example the --
---- of people.*

EA: *... il n'est pas difficile de le comprendre, par exemple, l'introduction du personnage ours.*

Aquí cerramos la sección destinada a las unidades paratácticas de T1 y T2 que, en general, han sido procesadas adecuadamente

B. Marcadores que no han sido bien comprendidos

En la sección B nos centraremos en los que no han sido bien comprendidos. Los clasificaremos según la categoría a la que pertenecen.

La primera muestra de marcador que ha planteado graves problemas de comprensión la tenemos en un tipo de estructurador de la información, un comentador: presenta el miembro discursivo que encabeza como un comentario nuevo. El párrafo o enunciado que le precede suele contener un comentario distinto o que prepara al lector para el siguiente. Es el ejemplo de T1, *bé, doncs*, que veremos a continuación.

T1

La cultura catalana és coneguda internacionalment. Existeixen molts artistes catalans destacats com Gaudí i Miró, entre molts altres. Hi ha

molts monuments de gran relleu per a descobrir, com per exemple la Sagrada Família i la Pedrera.

Bé, doncs: és aquesta llengua i cultura que et convidem a conèixer! Saps que pots comprendre el català utilitzant els teus coneixements en altres llengües romàniques i no romàniques?

Muchos lo dejan en blanco, o escriben una traducción equivocada o imprecisa:

Bé, doncs: és aquesta llengua i cultura que et convidem a conèixer!

E1: -----: ----- *language and culture* -----

E6: *Well, enough: this language and culture are interesting...*

EA: *Bref, cette langue et cette magnifique culture sont à decouvrir!*

EE: ----- *this are the type of language and culture that invite you to know them!*

EH: *So you see, catalan the language and the culture are one.*

El hecho de que haya un número elevado de errores en el procesamiento de este tipo de marcadores podría tener que ver con sus propiedades particulares, que lo distinguen de los demás que sí han sido bien procesados:

- a) la expresión completa no es un cognado en ningún idioma²²⁷;
- b) es difícil conocer la traducción exacta de ese marcador, y hay varias posibles fórmulas equivalentes (*well, then; so, then; etc.*)
- b) su omisión no modifica el tipo de relación supraoracional que se establece respecto al párrafo anterior, sino que ésta se infiere del contexto.

La segunda muestra la tenemos en el marcador conversacional *eh?* :

T2

Als meus temps, quan jo estudiava, el Carnaval estava prohibit. Només per la Rambla hi passava canalla disfressada, eh?

²²⁷ Compárese con la claridad de *primer, segon, finalment, per exemple, però...*

Los marcadores conversacionales son un tipo de elementos especialmente recurrentes en la conversación oral, y cumplen no sólo una función informativa sino también interactiva, orientada hacia el interlocutor. Están relacionados con la **función fática** del lenguaje, que se encarga de iniciar, mantener, interrumpir o finalizar la comunicación, o corroborar que existe un contacto entre emisor y receptor. Poseen poco o ningún contenido informativo. El caso concreto que nos ocupa, *eh?*, es un enfocador de la alteridad: apunta al oyente e indica un intento de buscar su aprobación, comprensión o complicidad. Por eso se denomina “apéndice comprobativo”.

Algunos lo escriben igual, otros evaden esa parte, y algunos lo traducen equivocadamente:

Als meus temps, quan jo estudiava, el Carnaval estava prohibit. Només per la Rambla hi passava canalla disfressada, eh?

E3: (...) *Nomes for the Rambla have passed, eh?*

E6: (...) *Isn't that frustrating, why is that even possible?*

EF: (...) *People walking around dressed up, ha?*

EG: (...) *Something dressed up, eh?*

Lo mismo sucede con el otroapéndice comprobativo de T2: *no?* Sólo uno de los dieciocho informantes lo ha traducido exactamente como debería ser:

... a les ciutats això està molt més allunyat, no?

E4: ... *to the cities that are much more remote, right?*

Son varias las posibles razones por las que estos dos MD categorizados como enfocadores de la alteridad han dado lugar a equívocos o han sido esquivados en la traducción. Primero, hay que decir que son mucho más frecuentes en la conversación oral y le sirven al hablante para conseguir el apoyo o corroboración del oyente: es probable que nuestros lectores no capten ese matiz, y que prescindan de esas unidades en el texto escrito. Segundo, como mencionamos arriba, encierran poco o nulo contenido informativo. Otro factor que hay que tener en cuenta es que son unidades polifuncionales, desempeñan un rol diferente según el contexto. Además, las dos oraciones donde se

ubicar estos MD son particularmente difíciles para casi todos, desde un punto de vista léxico-sintáctico. Y ya un último dato a tener en cuenta es que este tipo de partículas, en nuestra experiencia, no se enseñan hasta bien avanzado el curso de idiomas o no llegan a enseñarse nunca, de modo que los estudiantes no suelen incorporarlos en su discurso.

La tercera muestra de MD complejo para nuestros lectores neófitos la hallamos en otro marcador conversacional: *diguem-ne*. Como se explica en el *DPDE*, se trata de una partícula que indica que la información contenida en el miembro del discurso al que afecta debe entenderse de una manera aproximada, no en un sentido estricto. Puede emplearse para atenuar la enunciación y evitar que sea demasiado directa o brusca para el receptor (este MD puede relacionarse con el fenómeno de las marcas modales de evidencialidad, que señalan el grado de certeza o el tipo de fuente, directa o indirecta, de la que procede la información enunciada), Así, por ejemplo, el MD *diguem-ne* indica un cierto grado de vaguedad o imprecisión del enunciado "Este recuerdo lo fue atrapando".

La mayoría de nuestros lectores han errado en la traducción. Recogemos aquí algunos ejemplos:

T2

Aquest record, diguem-ne, em va anar atrapant...

E3: *This I remember, as I was told, em va anar caught...*

E4: *It's said that this record, will add²²⁸ ...*

E6: *Based on the records, that's what I have been told-----*

ED: *This records, it's being said, -----*

EE: *This memory, tell me, -----*

Podemos poner en relación estos errores con los recogidos respecto al marcador anterior:

a) nos hallamos ante una unidad paratáctica cuya forma léxica se hace difícil para muchos lectores;

²²⁸ Es interesante que E4 haya escrito *will add* (añadiremos). No parece que haya ningún indicio de que ése sea el significado verbal. Creemos que ha optado por ese verbo precisamente porque intuye que ese fragmento está aportando información adicional, está añadiendo alguna nota.

b) es difícil, incluso para un hablante experto en inglés o francés, hallar la traducción exacta en esas lenguas;

c) su omisión no provoca ninguna alteración en el contenido del discurso.

La cuarta muestra de unidad paratáctica que ha acarreado problemas es *és clar*. Se trata de un marcador conversacional de modalidad epistémica que expresa una evidencia y refuerza su aserción. Refleja cómo el emisor enfoca el mensaje que introduce ese marcador.

T2

Els elements principals del Carnaval tracten de veure aquest pas entre l'hivern i la primavera, és clar, a les ciutats això està molt més allunyat...

Se han dado frecuentes errores de traducción de esta unidad. En la mayoría de casos se ha reestructurado el enunciado y se ha transformado el conector en una frase completa que introduce (pero no relaciona) la información siguiente. No se capta que la frase *és clar* ha pasado por un proceso de gramaticalización:

E1: (...) *Il est clair que les principaux éléments du carnaval traitent de...*

E3: (...) *it's clear that, in the cities -----*

E5: (...) *It is clear that -----*

EI: (...) *it's clear, for the cities it was more light, no?*²²⁹

Estos errores ponen de manifiesto también que **la comprensión de un MD no se consigue necesariamente de forma composicional, mediante el reconocimiento del contenido de cada una de sus piezas léxicas.**

²²⁹ Nótese que EI traduce el participio adjetival *allunyat* por *light*. Podría deberse a que ambas palabras encierran cierto parecido morfológico, pero también a que el lector creyera- erróneamente- que la frase completa habla de algo relacionado con la luz (por el MD *és clar*). Ello mostraría que no es consciente del proceso de gramaticalización que ha experimentado *és clar*, sino que interpreta el adjetivo con su significado original y literal.

Hay que tener en cuenta, por otra parte, que la puntuación de este fragmento (que copiamos tal y como estaba en la transcripción original) es errónea, lo cual podría haber obstaculizado también el acceso al contenido del MD.

Para cerrar este apartado, vamos a comparar los MD que han sido bien traducidos con aquellos que no, para extraer conclusiones sobre la raíz del problema:

A. Bien traducidos	B. Mal traducidos u omitidos
<i>Però</i>	<i>Eh?</i>
<i>D'altra banda</i>	<i>Bé, doncs</i>
<i>Primer</i>	<i>Diguem-ne</i>
<i>Segon</i>	<i>És clar</i>
<i>Finalment</i>	<i>No?</i>
<i>Per exemple</i>	

Los del grupo A son muy claros desde un punto de vista léxico (excepto *d'altra banda*), si se parte de los conocimientos en español, francés e inglés, entre otras lenguas. Además, es fácil encontrar en la lengua instrumental el equivalente exacto en cada caso. Uno de ellos, *però*, ya fue aprendido como conjunción, en el plano oracional. Otro punto importante es que la mayoría de ellos aparece en T1, un documento bastante más accesible que T2. Por último, cuatro de esas seis unidades son estructuradores de la información (*d'altra banda, primer, segon, finalment*): el lector capta que su presencia es importante para cohesionar el discurso.

Los del grupo B son menos claros desde un punto de vista léxico, partiendo de las lenguas que conocen nuestros informantes. Es complicado hallar de forma rápida (recordemos las restricciones de tiempo) una fórmula precisa equivalente en los idiomas instrumentales. Y todos ellos están en T2, que es bastante más difícil que T1: si el lector no puede comprender una secuencia en concreto, es improbable que entienda el elemento que la relaciona con la siguiente. Un dato más es que cuatro de los cinco MD entran en la

categoría de marcadores conversacionales, frecuentes en el discurso oral, que contribuyen a que fluya la interacción comunicativa entre interlocutores²³⁰. En un texto escrito, y particularmente durante una tarea traslaticia en la que se pierde esa comunicación activa entre los interlocutores, si se omiten no hay repercusiones, ni en la comprensión ni en la cohesión del discurso. Por último, casi todos están formados por más de un elemento y el significado del conjunto no se obtiene de forma composicional.

Al margen de ello, otras varias propiedades asociadas a los MD pueden haber entrado en juego: su movilidad (ya hemos visto que algunos lo interpretan como sujeto cuando se sitúa a inicio de frase) y carencia de marcas flexivas.

DATOS BÁSICOS HALLADOS EN § 8.3.3

Los marcadores discursivos

Los problemas en la identificación de los marcadores se deben a que son unidades supraoracionales, y su posición en la oración puede variar; no presentan rasgos de flexión, están gramaticalizados. Son particularmente difíciles los que son omisibles y aquellos que están formados por más de un elemento, pues su significado no puede obtenerse de forma composicional.

²³⁰ Recuérdese que T2 es una transcripción de una charla que impartió un profesor universitario para estudiantes de un curso de catalán (§ 7.4.2).

8.4. Resumen

En este capítulo, que constituye el núcleo central de nuestra investigación, hemos demostrado y ejemplificado la impronta de las lenguas nativas y no nativas en la comprensión del catalán, lengua desconocida. A lo largo del análisis hemos argumentado que una IL, en este caso el inglés y el español, puede ser tanto o más relevante que la lengua nativa, para comprender una L4.

El éxito en las traducciones que hemos evaluado demuestra la existencia de una precompetencia en catalán escrito del alumnado multilingüe de las Naciones Unidas. Hemos descubierto que esa precompetencia se construye no sólo gracias a su bagaje lingüístico, sino también a otras estrategias y habilidades de comprensión textual.

A pesar de que la proximidad tipológica desempeña un papel fundamental en la capacidad de decodificación textual, un análisis contrastivo de las lenguas implicadas no sería una herramienta suficiente para determinar todos los fenómenos problemáticos. Los datos recabados revelan zonas de dificultad que tienen que ver, en algunos casos, con la distancia tipológica entre los idiomas involucrados; en otros casos, con la complejidad intrínseca de los fenómenos en cuestión.

Hemos comprobado que la actuación de nuestros traductores noveles varía también según otros factores extralingüísticos como posiblemente su profesión, su motivación personal y su percepción de la distancia interlingüística entre los idiomas implicados.

Por último, no se advierte una evolución significativa en la capacidad lectora en CLD a lo largo de los tres meses. Pero ello podría deberse a que T2 es bastante más complejo que T1, a causa de su riqueza y variedad léxica y sintáctica. También podría ser la causa un posible descenso en el nivel de motivación, ya que se trata de la segunda vez que tienen que traducir un texto en CLD.

Capítulo 9. Conclusiones

9.1. Principales datos extraídos de este estudio

A continuación recogemos las conclusiones de los dos bloques que integran este estudio. Las clasificamos en los siguientes apartados:

- Conclusiones generales: exponemos los datos extraídos del estado de la cuestión y del estudio práctico de esta tesis.
- Diferencias intergrupales e interindividuales en la comprensión del catalán: presentamos qué diferencias se detectan en el procesamiento de los dos textos escritos en CLD entre los cuatro subgrupos sometidos a análisis, así como entre cada alumno por separado.
- Evolución en la habilidad de comprensión del catalán: explicamos si se detecta algún tipo de progreso significativo desde el momento de la lectura del primer texto hasta la del segundo.

9.1.1 Conclusiones generales

La primera conclusión general de nuestra tesis tiene que ver con los estudios en adquisición de L2, de L3 y adicionales. Puesto que vivimos en un mundo globalizado, en el cual lo más común es que poseamos un conocimiento activo o pasivo en más de dos lenguas, conviene profundizar en las investigaciones en adquisición de terceras lenguas y lenguas adicionales. Los estudios en ASL dan respuesta a numerosas preguntas sobre los procesos adquisitivos, pero dejan sin responder muchas otras: cómo asimila un aprendiz multilingüe una L3, L4, Lx; qué idiomas se activan en ese proceso y cómo interactúan; en qué medida se activa uno más que otro; qué diferencias existen entre el aprendiz monolingüe y el multilingüe; cuáles son las ventajas (y desventajas) de conocer más de una lengua al aprender otra. Un análisis que obvie la totalidad del bagaje lingüístico previo puede arrojar resultados incompletos o erróneos sobre el proceso adquisitivo. Los estudios enmarcados en la corriente de ASL no podrían extraer los datos que hemos descubierto en nuestra tesis: las **pruebas evidentes del enorme**

potencial del hablante políglota para acceder a una lengua en la que no posee ninguna instrucción previa. Gran parte del éxito en sus traducciones procede de los conocimientos en lenguas no nativas, así como de sus destrezas y habilidades adquiridas en cada proceso de aprendizaje de un nuevo idioma. Hay que añadir que, además de demostrarse que un sujeto puede comprender una parte considerable de textos, complejos y de temática muy distinta, en una lengua desconocida, se muestra que es capaz de traducirlos con bastante acierto a otra lengua no nativa.

Dentro de esta conclusión general, señalamos varias conclusiones particulares:

En relación con los estudios sobre el papel de la L1 en el aprendizaje de una nueva lengua en el marco de investigación del “Análisis de Errores”, demostramos lo siguiente: **a)** La influencia de la L1 no es algo negativo que haya que prevenir y corregir, sino que puede ser muy favorable para la adquisición de la LO. Prueba de todo ello es que nuestros informantes han sabido aprovechar con éxito su L1 (francés) para descifrar la mayor parte de los textos en L4 (catalán). **b)** La influencia de la L1 no necesariamente conduce a errores en la LO. **c)** La impronta de la L1 puede estar muy presente en la adquisición de una lengua posterior a la L2, como demuestran varios subgrupos de nuestros informantes.

En relación con los estudios sobre adquisición de terceras lenguas y de lenguas adicionales, y el papel de la L2 y subsiguientes, comprobamos lo siguiente: **a)** No sólo la L1 sino todas y cada una de las ILs inciden en el proceso de adquisición de una posterior. Lo hemos demostrado con las traducciones de los alumnos no romanófonos de español, que han sabido recurrir con éxito a su L2 (inglés) y L3 (español) para construir el significado de los textos en L4. **b)** Además, la influencia de la IL puede ser considerable aunque se encuentre en un estadio inicial de desarrollo, al menos en el caso de ILs que encuentran una gran afinidad tipológica con la LO: varios de nuestros informantes se apoyan en su español limitado para construir el significado del texto. **c)** La influencia de las lenguas no nativas en la LO crece, obviamente, a medida que el hablante afianza su competencia en ellas. Nos referimos específicamente al español: hemos comprobado la mayor influencia del español L3 en el subgrupo de informantes con un nivel avanzando en ese idioma.

En relación con los estudios en intercomprensión de lenguas, recogemos la tercera conclusión particular: la incidencia operatoria de las lenguas previas, aunque no

pertenezcan a la misma familia, desempeña un papel fundamental en la comprensión de una lengua totalmente desconocida, como un fuerte punto de apoyo.

La segunda conclusión general tiene que ver con la relevancia de otros factores lingüísticos, apoyada en los estudios sobre “Análisis de Errores”: demostramos que la influencia interlingüística no es el único factor que entra en juego en la apropiación de la LO. Otras cuestiones lingüísticas, de índole morfológica, léxica, sintáctica y discursiva, intervienen en ese proceso. Una prueba fehaciente de ello es que numerosos errores se producen en la traducción de elementos y construcciones completamente transparentes, bien sea desde un punto de vista léxico, sintáctico o discursivo, y muchos aciertos se dan en la traducción de elementos totalmente opacos. Entre esas cuestiones hemos recabado pruebas que demuestran lo siguiente:

En el plano morfológico, hay cierta evidencia de que el lector es capaz de comprender la estructura morfológica de una pieza léxica, fragmentar esa pieza en unidades menores (lexema y morfemas flexivos y derivativos) y relacionar estas unidades entre sí para inferir la categoría léxica y gramatical de la palabra, así como su significado y su relación con los otros elementos de la oración. Ello explica que consigan traducir bien o al menos aproximarse al contenido de palabras opacas o de un contexto socio-político muy específico de la realidad catalana (*estatut*). En definitiva, infieren significado de cada constituyente de la palabra; ello explicaría también la dificultad que hallan para la comprensión de los monosílabos, incluso cuando son transparentes (como en *L'ós és el guardià de les coses*).

En el plano sintáctico, vemos cómo el lector accede al contenido de la frase en L4 obviamente no mediante un proceso de lectura lineal, sino fragmentándola en componentes y determinando la relación funcional entre ellos a partir de factores como la concordancia, la posición en la oración, etc. Una prueba de ello está en la identificación de los determinantes, que se consigue con éxito en la mayoría de las traducciones, incluso los que no son claros desde un punto de vista formal (*aquest, aquell*): el lector relaciona esas unidades con el sustantivo al que acompañan, a través de la concordancia y su posición prenominal. Otra muestra está en que se consigue interpretar el sujeto aún cuando no esté expreso, bien sea porque se ha elidido (... *vaig descobrir aquests Carnivals rurals*) o porque se trata de un sujeto genérico (*Podríem dividir la història del català...*).

A pesar de la sólida precompetencia en catalán que demuestran nuestros alumnos, los obstáculos son numerosos. Hemos descubierto que tienen problemas de comprensión de las unidades lingüísticas que poseen una gran versatilidad distribucional, como son los adverbios (recuérdese cómo algunos traducen el adverbio *només* por un sustantivo en *Només per la Rambla hi passava canalla disfressada...*). Asimismo, la elisión del sujeto o la alteración de su posición menos marcada desencadena errores de comprensión (así les ocurría a aquellos que interpretaron *canalla* como adjunto y no como sujeto en *Només per la Rambla hi passava canalla disfressada*). Por último, cuando una pieza ha pasado por un proceso de gramaticalización, como se da en las perífrasis verbales, es difícil para el lector neófito procesarla (como hemos visto en *em va anar atrapant*).

En el ámbito discursivo, el lector accede al contenido y función de los elementos supraoracionales al comprender la relación de los miembros que conectan en el discurso. Aquellas unidades discursivas imprescindibles para construir las relaciones específicas entre las partes del discurso (como los conectores contraargumentativos), así como para organizar las secuencias discursivas (ordenadores de la información), merecen la atención del lector. Así ocurre, creemos, con el conector *però* en *Però aquest procés es trenca de nou amb la victòria del franquisme...*). El informante obvia aquellas que son de difícil procesamiento y que además son omisibles porque la relación que establecen se infiere de ambas partes del discurso (como el comentador *bé doncs*, en *Bé, doncs: és aquesta llengua i cultura que et convidem a conèixer!*), o bien porque forman parte de la conversación oral (como es el caso del marcador conversacional *eh?*).

La tercera y última conclusión general tiene que ver con los estudios en didáctica de lenguas: en la práctica glotodidáctica y en el diseño de materiales es necesario tener presente la incidencia de todas las lenguas que conoce el discente. Lo que hemos demostrado en concreto es que un enfoque plurilingüe, en el que se integren todos los conocimientos de lenguas diversas, puede contribuir no sólo a comprender una nueva lengua hasta entonces desconocida sino también a afianzar conocimientos teóricos y prácticos en las lenguas previas. Hemos comprobado que, al traducir el texto del catalán al inglés (L2) o español (L3), los alumnos llevaban a cabo una reflexión metalingüística sobre las lenguas instrumental y meta. También hemos sabido por las

entrevistas y su actuación en clase que los alumnos han mejorado sus conocimientos en las lenguas previas gracias a su reflexión sobre una nueva Lx.

9.1.2. Diferencias intergrupales en la comprensión del catalán

Los resultados del análisis confrontativo de la actuación de los informantes demuestran **marcadas tendencias grupales** en la exploración del texto y en la movilización de los recursos lingüísticos. El subgrupo que da muestras de un mayor dominio de la lectura y comprensión en CLD es el de L1 + romance que cursa español avanzado. Seguidamente se sitúa el de L1 + romance y con nivel de español elemental. Y después, el subgrupo de L1 – romance que cursa español avanzado. Por último, el de L – romance de L3 elemental de español es el que tiene un nivel más bajo:


+ Nivel  _ Nivel	Grupo A	L1 + romance y L3 avanzado
	Grupo B	L1 + romance y L3 elemental
	Grupo C	L1 – romance y L3 avanzado
	Grupo D	L1 – romance y L3 elemental

Tabla 8. Distribución por grupos de los sujetos de más nivel a menos nivel de comprensión.

Estos resultados corroborarían un dato que parece lógico: que las afinidades tipológicas desempeñan un papel importante en el proceso de comprensión de la L4, catalán. La mejor actuación está en el grupo romance. Dentro del grupo no romance, en la mayoría de casos los que demuestran un mayor dominio suelen ser (pero con excepciones) aquellos cuya L1 es indoeuropea. No hemos hallado evidencia empírica de que lenguas muy alejadas tipológicamente del catalán hayan sido activadas o hayan ejercido una influencia en aquélla. Pero es posible que la distancia percibida entre la L1

y la L4 haya podido repercutir en la actuación de estos sujetos en cuestión, reduciendo la confianza en sí mismos e inhibiendo la activación de estrategias de comprensión.

El grupo A ha demostrado poseer la precompetencia más alta en catalán. Ha sabido discernir la mayor parte de T1 y T2, optimizando sus recursos romances y dedicando tiempo suficiente a otras estrategias de lectura (gracias al “esfuerzo limitado” en relación con otros grupos). Estos son los aspectos a destacar:

Léxico. Establecen adecuadamente las relaciones de semejanza interlingüística entre los elementos transparentes. Demuestran una mayor habilidad de discernir los cognados (cat. *pare-* fr. *père*) de los falsos cognados (cat. *record-* ingl. *record*) y de los cognados accidentales (cat. *més* – esp. *mes*). No caen en el error de relacionar palabras que encierran cierto parecido fortuito (cat. *terres* vs. ingl. *three*). Y con frecuencia acceden o se aproximan al contenido de términos que no guardan parecido con los de los idiomas que conocían (*caramull-kyrielle*). Son capaces de visualizar los componentes de la palabra y extraer información sobre su categoría, función y significado. Captan el vocabulario de registro culto y estándar, y lo traducen con precisión.

Sintaxis. Saben hacer buen uso de los indicios sintáctico-semánticos y contextuales para acceder al contenido del texto. Descubren la función de los elementos de construcciones sintácticas complejas (como las preposiciones vacías de los complementos de régimen verbal: *tracten de veure*); dan con la forma exacta de los tiempos compuestos en la lengua instrumental (*havién estat prohibits - had been forbidden*), etc. En definitiva, disponen de más recursos para acceder al CLD y saben construir hipótesis interpretativas en base a esos recursos, pero también por su fuerte convicción de las equivalencias interlingüísticas entre la L1 y la L4 (psicotipología), como ponen de manifiesto en las entrevistas.

Discurso. Han prestado atención a casi todos los marcadores, aunque fueran opacos u omisibles. Ello ha dotado a sus traducciones de una mayor cohesión interna.

El grupo B, como el anterior, demuestra una gran agilidad en la manipulación del material en la LO, pero en menor grado:

Léxico. No identifican un número tan elevado de términos como el grupo A. No optimizan todos sus recursos lingüísticos, y caen en el error de relacionar vocablos con un mero parecido fortuito.

Sintaxis. Aunque han dado muestras de comprender construcciones sintácticas complejas, no las han traducido con tanta precisión como el subgrupo A. Evaden los elementos marcados (como los determinantes con contenido deíctico: *aquests carnavals - types of Carnival*). Simplifican la traducción del paradigma verbal (*havien estat prohibits – were prohibited*) y erran en algunos tiempos (*there are-teníem*).

Discurso. Percibimos una tendencia más marcada que A a eludir la traducción de los marcadores o a traducirlos equivocadamente.

El grupo C tiende a recurrir a más estrategias de lectura-comprensión textual que compensen su falta de conocimientos lingüísticos romances. Además, hemos detectado en ellos una marcada tendencia a la creatividad y a la traducción libre, creemos que como resultado de una falta de bagaje lingüístico previo en el que se pudieran apoyar.

Léxico. Han evadido muchos más términos que sus compañeros de A y B, incluso algunos bastante visibles para ellos partiendo de sus conocimientos en su L1, L2 y/o L3.

Sintaxis. Una primera ojeada ya muestra que este grupo renuncia a traducir una parte considerable del texto más complicado. Han rehuído estructuras oracionales complejas (anacolutos, oraciones escindidas...) y tiempos verbales compuestos.

Discurso. Han errado en la traducción de los marcadores, o los han obviado.

El grupo D comparte con C estas características, que se presentan un tanto más acentuadas: se recogen más errores interpretativos y de más gravedad.

Léxico. Han dejado muchas frases por traducir. Han cometido frecuentes errores con los falsos cognados que no tenían ninguna relación de parentesco entre sí y que además no guardaban tanto parecido. Eso les ha llevado a establecer equivalencias equivocadas, en general un mayor número de interpretaciones

infructuosas, y han dejado una gran parte del texto por traducir, incluso aquellos elementos que, creemos, podrían haber comprendido tomando como referencia alguna de las lenguas previas. Han llevado a cabo una comprensión del texto no global, sino más local, centrándose en la decodificación de elementos puntuales (especialmente en T2). Su actuación no sólo se diferencia de los restantes subgrupos porque no pueden acceder a elementos que para los otros son transparentes: también han dejado en blanco elementos que son visibles para ellos.

Sintaxis. Las traducciones han sido sólo parciales, con frecuencia se han identificado elementos aislados sin que se haya establecido una relación sintáctica entre ellos, incluso cuando son transparentes (*el moment de la primavera: -- the--- to the ---*). Han cometido bastantes errores interpretativos graves (*El Carnaval és una inversió de poders- Carnival is all over the universe*). No han captado adecuadamente la sucesión temporal de los hechos de T2 y han simplificado en exceso el paradigma verbal.

Discurso. Han dejado numerosos marcadores sin traducir, lo cual ha privado de cohesión interna a su interpretación escrita.

Aunque existen comportamientos distintos entre los diversos subgrupos, también hay ciertos puntos en común. Todos demuestran reunir varias de las virtudes asociadas al buen aprendiz y al hablante plurilingüe: conciencia metalingüística, capacidad de análisis, aprovechamiento de los recursos lingüísticos, interés por la lengua, etc. Una simple ojeada a las muestras revela enseguida que casi todos erran en la decodificación de los enunciados más complejos de cada texto, complejos particularmente por su opacidad léxica (*Aquí tenim les franges grogues y vermelles. Potser ja les coneixes*) o por su dificultad sintáctica (*Passava canalla disfressada, que la portava de la mà el seu pare*). Un análisis más pormenorizado revela áreas de dificultad generales (determinantes marcados, sustantivos deverbales, preposiciones vacías, tiempos compuestos, etc.).

9.1.3. Diferencias individuales en la comprensión del catalán

Hemos constatado que existen también **diferencias individuales significativas** en el seno de cada grupo. Hemos descubierto que cada alumno posee una forma bastante diferente de abordar la lectura-comprensión de un texto en una lengua desconocida. Estas diferencias pueden tener que ver con sus **características particulares** como aprendices de lenguas y con su motivación frente a la tarea traslaticia que se les encomendó, así como con otros factores personales como la trayectoria académica y carrera profesional.

En el grupo A nos parece que ED ha demostrado una capacidad de introspección y reflexión más alta que el resto, una actitud metacognitiva que le ha llevado a autorregular frecuentemente su actuación: por ejemplo, en numerosas ocasiones, no se conforma con aportar una sola interpretación de una palabra, sino que presenta otras, similares, que también pueden encajar en el texto (*our days -now-*). Y a veces expresa sus dudas frente a su propia traducción (*are -were?-*). No se lanza a traducir palabras y expresiones literalmente, sino que busca el equivalente exacto en la lengua instrumental. Ya en nuestras clases de español se reveló desde el principio como un alumno muy reflexivo y con unos conocimientos amplios y consolidados en humanidades y en lingüística. Su formación académica, pues, y un carácter que tiende a la meditación, disciplina y autoevaluación, son al menos algunos de los factores que explican su gran actuación, especialmente en el texto 1.

En el grupo B, destaca E4 por su superioridad respecto a los demás. Puede haber sido determinante su profesión (intérprete, con una extensa carrera profesional), y su actitud, muy positiva, frente al aprendizaje de lenguas. Parece poseer un repertorio léxico romance más amplio que los demás. Cuando desconoce por completo una palabra, se esfuerza por proporcionar una traducción que, aunque no siempre acertada, pueda encajar con el contexto. Asimismo, no abandona la tarea de decodificar un párrafo si no comprende sus palabras clave, sino que procura ofrecer una versión coherente de su contenido, en la medida de lo posible. También cabe destacar la gran precisión de E2, que ha optado por traducirlo en francés. Creemos que, puesto que emplea su L1, lengua en la que posee una competencia más alta y que además es tipológicamente más cercana al catalán que el inglés, puede aportar una traducción más precisa y conservar mejor la estructura de la versión original.

El grupo C se presenta bastante uniforme. Habría que precisar simplemente que E1 tiene un nivel especialmente bajo. Nos consta que es un alumno cuyas obligaciones laborales, a pesar de su interés por el español, le han impedido asistir con regularidad a clase y realizar las tareas en casa.

Por último, **en el grupo D** destaca E5, sinófono, por sus buenas traducciones teniendo en cuenta su limitado conocimiento en lenguas romances, lo que creemos que se debe en parte a su profesión de traductor y su amplísima experiencia en esta carrera. También destaca E8, rusófono, especialmente al compararse su actuación con la del otro alumno rusófono, E7: la diferencia entre ambos es notable, y creemos que un factor fundamental ha sido la motivación durante la tarea traslaticia, así como el aprovechamiento de los recursos del español. E9 es quien tiene menos habilidades de comprensión del CLD, y su actuación queda bastante por debajo de la de los demás integrantes de este grupo. Creemos que tuvieron que ver sus propias convicciones sobre la lejanía entre el catalán y su L1, así como su inseguridad como aprendiz de español: nos comentó en repetidas ocasiones que sentía que para él era más difícil dominar el español que para sus compañeros, puesto que no contaba con el apoyo de ninguna lengua romance previa. También puede haber intervenido el factor del nivel en la L2: puede que sea un tanto inferior al de sus compañeros.

Todas estas distinciones establecidas en el plano intergrupar e interindividual son más obvias en T2, puesto que el grado de permeabilidad de este segundo texto para los lectores sometidos a estudio es bastante inferior en relación con el primero: es ahí donde se puede apreciar mejor si alguien destaca.

9.1.4. Evolución en la habilidad de comprensión del catalán

El primer texto fue traducido a principios de septiembre de 2008, cuando empezó el curso de español, y el segundo, a inicios de diciembre del mismo año, antes de terminar el curso.

Durante ese intervalo de tres meses los alumnos mejoraron su competencia comunicativa en español (en un total de 36 horas lectivas). Puesto que el **multilingüismo de nuestros alumnos es ascendente**, la influencia de cada una de las tres lenguas puede acentuarse: cabe suponer que su habilidad para interpretar un texto en CLD se habría incrementado, puesto que al término de ese curso eran un poco más competentes en otra lengua romance, tipológicamente bastante cercana al catalán. Además, ya habían pasado por la experiencia de interpretar un texto en catalán, de modo que se podía suponer que habrían desarrollado cierta habilidad para la exploración y manejo de esta lengua.

Pero lo cierto es que la dificultad que entraña T2 es superior a la de T1, de modo que observamos una actuación mucho más competente en la traducción de ese primer texto. A pesar de ello, algunos datos de las traducciones de T2 creemos que aportan pruebas de cierto progreso a final de curso, pruebas de una mayor habilidad para elaborar hipótesis interpretativas más acertadas respecto a la lengua catalana:

La sensibilidad que han demostrado al captar ciertas palabras oscuras de T2, la flexión y derivación de la mayoría de los términos, ciertas construcciones sintácticas especialmente complejas y marcadores del discurso poco claros, en un texto que es en sí bastante difícil de comprender, podría demostrar que nuestra población sometida a estudio ha avanzado, aunque sea ligeramente, en su habilidad de interpretación del catalán, tras dos meses y medio más de formación en español y la experiencia previa de traducción de T1.

El haber pasado ya por la tarea de interpretar un texto en catalán podría haberlos preparado de alguna forma para enfrentarse a un segundo, mucho más difícil, y activar nuevos mecanismos de procesamiento textual.

Por los datos recabados en las entrevistas podemos asegurar que la noción que el hablante posee de la distancia lingüística entre las lenguas que conoce y el catalán se modifica considerablemente, una vez que ha sido expuesto al primer texto en CLD. Esto corrobora los datos de otras investigaciones sobre la repercusión de la **psicotipología** en la adquisición de segundas y terceras lenguas.

Destacamos también el hecho de que los propios informantes se sorprendieron gratamente de su gran capacidad para comprender una nueva lengua, en la que no habían recibido ningún tipo de instrucción previa (véase anexo c9. “Evolución en la percepción del catalán como lengua desconocida”).

9.2. Respuesta a las preguntas de investigación y verificación de hipótesis

9.2.1. Respuesta a las preguntas de investigación

La pregunta básica de investigación y punto de partida para nuestro estudio empírico era:

¿Puede un hablante multilingüe con conocimientos en una lengua romance captar el mensaje general de un texto escrito en una L4 romance desconocida?

La respuesta es positiva. A continuación respondemos a las preguntas que se desprenden de esta primera:

1. ¿Se da influencia interlingüística en ese proceso?

Sí, en el proceso de adquisición de una L4 se activa la influencia interlingüística.

2. Si es así, ¿la L1 es la única que influye en la comprensión de una nueva lengua desconocida (L4), o bien se trata de un proceso acumulativo, en el que pueden intervenir todas las lenguas aprendidas por el hablante?

Las muestras de nuestro estudio apuntan a que se trata de un proceso acumulativo, pero con diferencias según el grupo. Para aquellos informantes cuya L1 es romance y con un conocimiento muy limitado en la L3 romance, su L1 constituye la fuente principal de datos. Los alumnos con una L1 romance y una L3 muy avanzada parecen haberse beneficiado en gran medida de ambas lenguas. Asimismo, todos parecen haber recurrido también a sus conocimientos en la L2, especialmente aquellos cuya L1 no es romance y L3 se encuentra en un nivel básico.

3. ¿Qué otros factores lingüísticos, no relacionados con la influencia lingüística, condicionan la comprensión del texto?

La influencia interlingüística interactúa con otros factores de índole morfológica, léxica, sintáctica y discursiva.

9.2.2. Verificación de la hipótesis

Corroboramos la hipótesis planteada al inicio del estudio empírico:

Poseemos una precompetencia en otras lenguas gracias a nuestra capacidad para el lenguaje y a nuestro conocimiento lingüístico previo.

Para determinar la precompetencia en una Lx conviene tener presente, entre otros factores, la impronta de todas las lenguas previas, nativas y no nativas. La L1 no ejerce necesariamente la influencia más importante.

En la comprensión de un texto en una Lx, la lengua más influyente será la más cercana tipológicamente, aunque el aprendiz posea, en ésta, una competencia muy reducida.

9.3. Aportaciones de esta investigación

9.3.1. Precompetencia en catalán en hablantes políglotas

Existe una variedad considerable de estudios sobre adquisición de terceras lenguas y lenguas adicionales, así como de intercomprensión, previos al que presentamos aquí, pero el nuestro evalúa específicamente la **precompetencia en una lengua romance minoritaria de alumnos políglotas de un ámbito académico multilingüe y multicultural: el Programa de Lenguas de la ONU**. No nos consta que haya ningún otro trabajo que reúna esas características, por lo cual consideramos que el nuestro aporta datos nuevos: contribuye a ilustrar cómo aprenden los alumnos de este centro; qué capacidad tienen para descifrar una lengua sin ninguna instrucción previa; cuál es la incidencia operatoria de las tres lenguas que ya conocen; qué aspectos de la nueva lengua son más fáciles y más difíciles de comprender y por qué; qué papel desempeña la sintaxis; cuán alta puede llegar a ser su habilidad de reflexión metaléngüística; si su profesión de traductores puede incidir en su precompetencia en otros idiomas.

El dato fundamental para los estudios de intercomprensión que aporta nuestra tesis es que **es posible la comprensión escrita en lengua romance para los hablantes con una competencia muy limitada en una sola lengua romance**.

También hemos aportado pruebas que corroboran que **las diferencias interléngüísticas no siempre originan malentendidos en los procesos de intercomprensión**. Por ejemplo, aunque los hablantes nipones y sinófonos tienen formas muy distintas de expresar la definitud en su L1, respecto al catalán (L4), español (L3) e inglés (L2), dan muestras de comprender (con más o menos precisión, según el caso) los artículos y determinantes catalanes, incluso aquellos que son opacos en la L2 y L3. Otro ejemplo está en que las evidentes divergencias en el uso de las preposiciones no conllevan más que un número reducido de problemas. La mayor flexibilidad del catalán frente a otras lenguas en cuanto a la posición de sus elementos oracionales no siempre conduce a problemas (por ejemplo, el adjetivo se capta tanto si aparece antepuesto como pospuesto al sustantivo).

De la misma forma, demostramos que **las similitudes interlingüísticas no siempre favorecen la comprensión**. Por ejemplo, el español (L3) comparte con el catalán (L4) la característica del sujeto nulo y su posible posposición, y sin embargo incluso los lectores con un alto conocimiento en español cometen errores de interpretación de algunas oraciones con sujeto nulo y con sujeto pospuesto. Varias de las lenguas que conocen nuestros informantes tienen sustantivos deverbales, y sin embargo estas unidades han dado lugar a graves problemas de comprensión.

Y, por último, algunos elementos contribuyen a la decodificación de la lengua, aunque no sean compartidos por todas. Por ejemplo, parece que los adverbios temporales que establecen un claro marco de orden de la sucesión de los hechos (*primer, segon, finalment*), podrían ayudar al lector a ubicarse.

Creemos que estos datos arriba apuntados son fundamentales para orientar a futuros docentes y diseñadores de materiales didácticos de intercomprensión que deseen determinar los contenidos del currículum académico: con demasiada frecuencia el criterio de base es, erróneamente, el de las diferencias sustanciales entre la LO y las que ya se conocen. Aunque un estudio contrastivo de las lenguas implicadas puede predecir ciertas áreas de complejidad, muchas otras escapan a este tipo de análisis. En definitiva, conviene **economizar la tarea didáctica** y **dirigir nuestro esfuerzo sólo hacia los elementos que verdaderamente suponen un reto** para el usuario del curso de intercomprensión. El mismo lector puede sentir que pierde el tiempo si se le explican conceptos que ya puede comprender por sí solo tras una simple exposición a un aducto estructurado.

9.4. Implicaciones para la didáctica de la L3

Los resultados recabados pueden ser relevantes para confeccionar e implementar cursos de enfoque plurilingüe y cursos de intercomprensión de lenguas en el Programa de Lenguas de la ONU, pero también en otros centros interesados en este tipo de estudios. Por ejemplo, se podrían emplear en el diseño de materiales didácticos dirigidos a la enseñanza del catalán a alumnos con un buen dominio del español como L2 o L3, una situación muy común en las universidades catalanas.

Por otra parte, constatamos que para el docente resultará muy beneficioso un conocimiento, aunque sea teórico, de las características gramaticales de las lenguas que conoce su alumnado. Ello le permitirá generar debates sobre multilingüismo en el aula, motivar a sus alumnos a hablar de las lenguas que conocen y compararlas con la LO. En definitiva, integrar las varias lenguas en la enseñanza. Por ejemplo, los cognados suelen explotarse en la práctica glotodidáctica para favorecer el influjo de las lenguas previas, de modo que un conocimiento profundo de aquellos tipos de cognados problemáticos puede permitirle al docente y al diseñador de materiales canalizar su actuación docente hacia el manejo y dominio de esas unidades. El empleo de la paronimia como herramienta didáctica puede conducir a un mayor control de la actividad de lectura y comprensión de una lengua desconocida. Ello es así porque los cognados son especialmente valiosos en el uso receptivo de la lengua.

Convendría hacer ver a los lectores más recelosos su potencial habilidad para comprender el catalán. La inseguridad que demuestran les impide usar todos sus recursos y estrategias. Si, además, se encuentran en otro país, la tensión y ansiedad puede ser mayor. Una posible solución sería pedirles que expliquen cómo se diría tal o cual palabra o expresión en su lengua, y generar debates a partir de ahí. Ello les permitiría relajarse y descubrir que es posible que haya muchos más puntos en común entre su L1 y la LO de los que ellos creían. Conviene que desarrollen mucha más confianza en sí mismos.

Tras el análisis del corpus hemos podido verificar que el alumno es capaz de desarrollar por sí mismo una mayor habilidad de comprensión escrita. Ello podría tenerse en cuenta a la hora de diseñar materiales didácticos: en ocasiones hacemos demasiado hincapié en ciertos aspectos léxicos, gramaticales y discursivos que el lector va a poder

captar por sí mismo a medida que sea expuesto a un *input* escrito. Incidir demasiado en un aspecto lingüístico podría anular la propia capacidad autodidacta del estudiante.

Hemos también demostrado la gran diversidad de **estilos de aproximación a la tarea de lectura-comprensión textual**, y que ello puede tener un impacto en el resultado final del ejercicio. Si el docente ayuda al aprendiz a ser consciente de su estilo esto podría hacerle ver con más claridad la causa de algunos malentendidos y le ayudaría a monitorizar mejor su actuación en el futuro.

Asimismo, hemos descubierto que el discente no posee o no hace uso de muchas **estrategias de interpretación textual**, en contra de lo que pudiera parecer por su amplio currículum lingüístico. Estrategias tales como la fragmentación en unidades menores con significado, identificación de la raíz compartida con otros idiomas, etc.

En la práctica glotodidáctica el docente puede tener en cuenta esta información para guiar al aprendiz a desarrollar un amplio abanico de estrategias que lo ayuden en su tarea de intercomprensión.

9.5. Futuras líneas de investigación

Se necesitan más investigaciones que corroboren, maten o cuestionen algunos resultados obtenidos en este estudio. Específicamente, hemos apuntado posibles causas de ciertos problemas que nuestros informantes tienen en el procesamiento de elementos léxicos, sintácticos y discursivos, y que requieren un estudio más exhaustivo:

En el nivel morfológico, conviene profundizar más en el análisis de la capacidad del lector de procesar palabras flexionadas, derivadas y compuestas. Por ejemplo, es necesario evaluar con más detalle su habilidad para fragmentar la palabra en unidades menores, y analizar cómo los morfemas (flexivos y derivativos) pueden ayudarle relacionar la palabra con los otros componentes de la oración.

En el léxico, habría que aportar más datos empíricos de las diferencias en el procesamiento de los cognados, falsos cognados, cognados accidentales y términos que guardan un leve parecido fortuito. Hemos visto que los monosílabos (*ós*), algunos términos que remiten a una realidad cultural específica (*Corona d'Aragó*), ciertos vocablos en soporte escrito (*hi ha*), etc. se vuelven invisibles, insondables para el lector. Pero conviene aportar más pruebas que corroboren o descarten esta idea.

En el ámbito sintáctico, hemos explorado la relevancia de aspectos diversos del componente sintáctico en la comprensión de una lengua desconocida. Sostenemos, tal como es comúnmente aceptado en la lingüística actual, que la comprensión de la frase no es lineal sino que requiere captar la relación entre los elementos que la integran. Ello conduce a que el lector no capte algunos enunciados que parecen claros (*l'eixida de l'ós*). Pero conviene profundizar en este aspecto, con otro tipo de textos y con estructuras más complejas.

En cuanto al discurso, hemos apuntado la idea de que el lector no presta atención a los marcadores que consideras omisibles y menos relevantes (*diguem-ne, és clar...*), pero es necesario aportar más pruebas de ello, a partir de documentos distintos.

Además de esos posibles futuros estudios apuntados arriba, conviene abordar investigaciones sobre varios temas que permitirían **complementar** esta tesis. A continuación trazamos algunas posibles líneas de trabajo:

En esta tesis hemos llevado a cabo un estudio que abarca dos momentos del aprendizaje de español de los informantes, en un espacio de tres meses. Creemos conveniente elaborar **estudios longitudinales más amplios**, que permitan arrojar más datos sobre la evolución en la precompetencia en una lengua desconocida cuando va aumentando la competencia en las lenguas previas, así como sobre la capacidad de elaborar hipótesis a medida que el lector adquiere más práctica en la tarea de desentrañar un mensaje en un idioma desconocido.

Sería interesante también comparar la capacidad de decodificación del catalán con esa misma capacidad en **otra lengua no minoritaria**. ¿El hecho de que el lector sepa que el catalán es una lengua minoritaria afecta de alguna forma su actitud en el proceso de lectura (motivación, interés...)? Y, ¿cuál será su actuación respecto a una lengua mayoritaria a la que ha sido expuesto de alguna manera, aunque no la haya estudiado nunca? Por ejemplo, el inglés para un español que nunca ha estudiado esa lengua pero que ha crecido expuesto a canciones, nombres, títulos de obras, en ese idioma.

En esta tesis hemos usado dos textos de tipo académico y expositivo, y registro estándar y culto. Resultaría de interés contrastar nuestros resultados con los del análisis de **textos de otro tipo** (descriptivo, instructivo, argumentativo...) y otros registros de la lengua. ¿Varía la habilidad de descifrar una lengua desconocida según el tipo de texto y el registro?

Otro de los aspectos que convendría evaluar es el de las **distintas destrezas**: nuestra tesis se ha centrado en la evaluación de las destrezas de comprensión escrita. Pero por supuesto es necesario evaluar las demás (comprensión oral, expresión oral y escrita, mediación oral y escrita²³¹). ¿Qué factores extralingüísticos entran en juego, en tal caso?

²³¹ En la mediación, el usuario no expresa sus propias ideas sino que actúa como intermediario: utiliza unas competencias y desarrolla unos procesos lingüísticos (neurológicos y fisiológicos) de comprensión y expresión, para posibilitar la comprensión mutua de otras personas. Le traduce, interpreta, resume o

¿Son la ansiedad, la inmediatez del registro oral o la menor habilidad en esas destrezas factores determinantes en la actuación del discente? Nos consta que la habilidad de comprensión oral de los alumnos suele ser inferior a la de comprensión escrita. ¿Cómo afecta esto en la tarea de intercomprensión? ¿Qué tipo de acciones pedagógicas convendría llevar a cabo para enfrentarnos a ese problema?

Nosotros hemos trabajado con un **perfil de estudiantes** que poseen una sólida formación académica y un buen currículum lingüístico. Además, su buena predisposición hacia el aprendizaje del español y hacia el conocimiento de cualquier otra lengua ha influido, creemos, en el *output*, la traducción. Resultaría útil evaluar la actuación de otros grupos con un perfil distinto.

Otra cuestión que creemos merece ser investigada, y que ha recibido muy poca atención hasta el momento, tiene que ver con la **influencia reactiva**. Nosotros hemos comprobado que, al aprender una nueva lengua, los alumnos llevaban a cabo una reflexión metalingüística sobre las lenguas previas, afianzando y ampliando conocimientos en ellas. Nuestros alumnos e informantes nos han manifestado haber mejorado su conocimiento del inglés, L2, al empezar a aprender español, L3. Y es probable que, al enfrentarse al catalán, L4, y a la tarea de traducirlo al español, hayan aprendido o al menos asentado algunos datos del español. No hay, sin embargo, suficientes trabajos sobre esa bidireccionalidad en la influencia interlingüística.

Una última línea de investigación que quisiéramos aportar es la que concierne a estudios sobre las virtudes de los aprendices multilingües. Como hemos demostrado en la primera parte de esta tesis, la adquisición de terceras lenguas suele subsumirse erróneamente en la corriente de estudio de adquisición de segundas lenguas. Como consecuencia, se tratan ambos tipos de aprendizaje por igual. Uno de los aspectos esenciales que quedan obviados o poco investigados es **el potencial del hablante políglota para captar una lengua** en la que no posee ninguna instrucción previa, a pesar de que, como hemos demostrado, ese potencial es altamente productivo. En la parte

parafrasea un texto al receptor, ya que éste, aunque es usuario (nativo o no) de la lengua en cuestión, no comprende el mensaje, a causa del registro de lengua, la jerga, etc. (*Diccionario de términos clave de ELE*).

práctica de este trabajo hemos reunido algunos datos que ponen de manifiesto ese enorme potencial, pero convendría seguir investigando en esta línea, con lenguas distintas y en contextos de enseñanza varios. Asimismo, conocemos aún muy poco sobre cómo se distingue el aprendiz monolingüe del multilingüe: hemos visto que el segundo reúne con frecuencia las virtudes generalmente asociadas al buen aprendiz, pero hay muy poco trabajos y materiales didácticos que profundicen en este tema.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía

a. Recursos lingüísticos y estudios descriptivos y contrastivos de los idiomas de este trabajo

Alemán

VVAA. (1999). *Harper-Collins German Concise Dictionary*. New York. Harper Collins Publishers Inc.

Aufderstrasse, H. *et al.* (1998). *Themen neu. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber Max Verlag.

Catalán

Clua, e. *et al.*, (2003). *EuroComRom. Els set sedassos: aprendre a llegir les llengües romàniques simultàniament*. Aachen: Shaker 2003.

Solà, J. *et al.* (dirs.) (2002). *Gramàtica del català contemporani*. Barcelona: Empúries.

VV.AA. (1997-2009). *Gran diccionari de la llengua catalana*. Barcelona: Grup Enciclopèdia catalana. [En línea]. Disponible en <http://www.diccionari.cat/> [Consulta: de enero de 2008 a junio de 2011].

VV.AA (1995). *Diccionari de la llengua catalana*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans. Segona edició. Disponible en <http://dlc.iec.cat/>

VV.AA. *Llengua i Ús*. Revista técnica de política lingüística. Dirección General de Política Lingüística. Generalitat de Catalunya.

Portal de publicacions del Institut d'Estudis Catalans. Disponible en <http://publicacions.iec.cat/>

Chino

Gràcia, L. (2005). El Xinès: estudi comparatiu entre la gramàtica del català i la del xinès. – 2a ed. *Llengua, immigració i ensenyament del català*, 3. Generalitat de Catalunya.

Ho, Y. (1993). *Aspects of Discourse Structure in Mandarin Chinese*. Lewiston: Mellen University Press.

Ho, Y. (2001). “Chinese Language: Its Prominent Features”. En *Beginners Chinese*. New York: Hippocrene Books.

Li, Y.C. *et al.* (1984). *Mandarin Chinese: a Practical Reference Grammar for Students and Teachers*. Taipei: The Crane Publishing Company.

Yutang, L. (2008). *Chinese – English dictionary of Modern Usage*. Chinese University of Hong Kong. [Versión en línea de la edición de 1972]. Disponible en <http://humanum.arts.cuhk.edu.hk/Lexis/Lindict/> [Consulta: de enero de 2008 a octubre de 2010].

Esloveno

Greenberg, M. (2008). *A Short Reference Grammar of Standard Slovene*. *LINCOM Studies in Slavic Linguistics* 30. Munich: Lincom.

Herrity, P. (2000). *Slovene. A comprehensive Grammar*. New York: Routledge.

Komac, D. (1994). *English-Slovene/Slovene-English Modern Dictionary*. New York: Hippocrene Books.

Español

Alonso, R. *et al.* (2005). *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión.

Bosque, I. y Demonte, V.(dirs.) (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española / Espasa Calpe.

Briz, A. *et al.* (2008). *Diccionario de partículas discursivas del español (DPDE)* [En línea]. Disponible en: <http://www.dpde.es>. [Consulta: junio de 2011].

Martín, E. (coord.) (2003). *Diccionario de términos clave en Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Instituto Cervantes. Centro Virtual Cervantes. [En línea]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/ [Consulta: de enero de 2008 a octubre de 2010].

Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Real Academia Española*. 22ª edición. Madrid: Real Academia Española. [En línea]. Disponible en <http://www.rae.es/> [Consulta: de enero de 2008 a junio de 2011].

Real Academia Española. Departamento de consultas lingüísticas. Madrid: Real Academia Española. [En línea]. Disponible en <http://www.rae.es/> [Consulta: enero de 2009].

Real Academia Española (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Real Academia Española. [En línea]. Disponible en <http://www.rae.es/> [Consulta: de enero de 2008 a octubre de 2010].

Francés

VV.AA. (2004). *Trésor de la Langue Française*. [En línea]. Disponible en *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales*. <http://www.cnrtl.fr/> [Consulta: de enero de 2008 a junio de 2011].

VV.AA. (1991). *Grammaire du Français: Cours de Civilisation Française de la Sorbonne*. París: Langensch-Hachette, M.

Inglés

Biber, D. *et al.* (1999). *Longman Grammar of Spoken and Written English*. London: Pearson Education Limited.

VV.AA. (2008). *Cambridge Advanced Learner's Dictionary*. Cambridge: Cambridge University Press.

Japonés

Martin, S. (1975). *A reference grammar of Japanese*. New Haven: Yale University Press.

Kaneda, F. y Rogers, B. (1997). *Compact Japanese-English Dictionary*. Webster's New World. New York: Macmillan.

Saito, A. (2002). "Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes japoneses". Trabajo de investigación de Máster. Universidad de Salamanca. Disponible en <http://www.educacion.es/redele/biblioteca2005/saito/saito.pdf> [Consulta: enero de 2008].

Teramura, H. (1978 y 1980). *Gramática japonesa*. Tokio: Ed. Instituto Nacional de Lengua Japonesa (Vol. I y II).

Noruego

Strandskogen, A. B. y Strandskogen, R. (1994). *Norwegian: An Essential Grammar*. New York: Routledge.

Portugués

VV.AA. *Gran Diccionario Español-Portugués - Português-Espanhol* (2001). Madrid: Espasa Calpe.

Cunha, C. y Cintra, L. (1985). *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Rumano

Dobrovie-Sorin, C. (1993). *The Syntax of Romanian*. New York: Mouton de Gruyter.

Hoffman, C. (1991). *Romanian Grammar*. New York: Hippocrene Books.

Lamuela, X. (2006). *El romancès. Estudi comparatiu entre la gramática del català i la del romanès*. 2ª ed. *Llengua, immigració i ensenyament del català*, 8. Generalitat de Catalunya.

Miroiu, M. (2001). *Hippocrene Standard Dictionary. Romanian*. New York: Hippocrene Books.

Ruso

Wade, T. (2000). *A Comprehensive Russian Grammar*. Massachussets: Blackwell Publishers.

Wheeler, M. *et al.* (2000). *The Oxford Russian Dictionary*. New York: Oxford University Press.

Tagalo

De la fuente, M. *et al.* (2001). “Tagalo. Resumen gramatical”. Departamento de Traducción y Lingüística de la Universidad de Vigo.

Gràcia, L. (2006). *El Tagal: estudi comparatiu entre la gramàtica del català i la del tagal*. - 2a ed. *Llengua, immigració i ensenyament del català*; 10. Generalitat de Catalunya.

VV.AA. “Tagalo. Interactive language and Filipino culture resources”. Northern Illinois University, DeKalb, Illinois. [En línea]. Disponible en http://www.seasite.niu.edu/Tagalog/tagalog_mainpage.htm [Consulta: de enero de 2008 a abril de 2009].

Diccionario multilingüe en línea

www.wordreference.com. Diccionario y foro para las siguientes lenguas implicadas en esta tesis: alemán, chino, español, francés, inglés, japonés, portugués, rumano.

b. Otras obras de consulta para la elaboración de este trabajo

Abney, S. P. (1987). "The English Noun Phrase in its Sentential Aspect". Tesis doctoral, Massachusetts Institute of Technology. MIT Working Papers in Linguistics. Cambridge: Massachusetts.

Ahukanna, J. *et al.* (1981) "Inter- and intra-lingual effects in learning a third language". *Modern Language Journal*. Wiley Blackwell Publishers. 65, 281-287.

Ammerlaan, A. (1993). "Bilingual lexical retrieval in dormant Dutch bilinguals". Centre for Pacific Studies, Oceania Newsletter. 11-12, 41-44.

Andorno, C. (2007). "Apprendere il lessico: elaborazione di segnali discorsivi (sì, no, così)". *Atti del 6° Congresso Internazionale dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata*. Napoli 9-10 febrero de 2006. Eds. M. Chini *et al.* Perugia: Guerra. 95-121.

Ard, J. y Homburg, T. (1994). "Verification on language transfer". En S. Gass y L. Selinker. *Language Transfer in Language Learning*. John Benjamins Publishing: Amsterdam/ Philadelphia. 47-63.

Arnberg, L. (1987) *Raising Children Bilingually: the Pre-school Years*. Clevedon: Multilingual Matters.

Aronin, L. y Laoire, M.O. (2003). "Multilingual Students' Awareness of their Language Teacher's Other Languages". *Language Awareness*. 12, 3 y 4: 204-219.

Bachman, J. (1964). "Motivation in a task situation as a function of ability and control over task". *Journal of Abnormal and Social Psychology* 69, 272-81.

Bachman, L. (1990). "Communicative language ability". Trad. esp. (1995): "Habilidad lingüística comunicativa", en M. Llobera (coord.). *Competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa. 105-107.

Bailey, N. *et al.* (1974). "Is there a natural sequence in adult second language learning?" *Language Learning* 21, 235-43.

Baker, C. (2000). *A parents' and teachers' guide to bilingualism*. 2ª edición. Clevedon: Multilingual Matters.

Baker, M. (2001). *The Atoms of Language. The Mind's Hidden Rules of Grammar*. New York: Basic Rules.

Ban, Ki-moon. (2007). "Secretary-General, in toast at Francophone dinner, praises France's vigilance in defending multilingualism, 'linguistic equivalent of multilateralism'". New York: UN Department of Public Information, 1 de octubre de 2007.

Banks, J. (2000). *Introduction to Multicultural Education*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Barron-Hauwaert, S. (2000). "Issues surrounding trilingual families: Children with simultaneous exposure to three languages". *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 5. 1: 1-13 [En línea] Disponible en http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-05-1/beitrag/barron.htm [Consulta: mayo de 2007].

Barron-Hauwaert S. (2004). *Language Strategies for Bilingual Families: The One-Parent-One-Language Approach*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Bartelt, G. (1994). "Verification on language transfer" En S. Gass, y L. Selinker. *Language Transfer in Language Learning*. (Revised edition). John Benjamins Publishing: Amsterdam/ Philadelphia. 101-107.

Bartomeu, D. (2006). “L’ordre dels constituents sintàctics oracionals majors en català”. Treball de recerca. En 'Doctorat en Diversitat educativa i pluralitat lingüística. Itinerari llengües i migració'. Universitat de Girona. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10256/1597>. [Consulta: junio de 2011].

Bartra, A. (2002): “La passiva i les construccions que s’hi relacionen”. En J. Solà *et al.* (dirs.): *Gramàtica del català contemporani*. Barcelona: Empúries. 2111-2179.

Belletti, A. (1987). “Los inacusativos como asignadores de Caso”, en V. Demonte y M. Fernández Lagunilla (eds.) *Sintaxis de las lenguas románicas*. Madrid: El Arquero. 167-231.

Berdugo, O. “La difusión del español. Entrevista con Carol E. Fox”. Cuadernos Cervantes, 49 [En línea] Documento disponible en: http://www.cuadernos cervantes.com/enportada_49.html [Consulta: febrero de 2008].

Bernaus, M. (2004). “Un nuevo paradigma en la didáctica de las lenguas”. En *Glosas Didácticas* 11, 3-13. Murcia: Universidad de Murcia. [En línea]. Disponible en <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/02bernaus.pdf>. [Consulta: junio de 2007].

Bernaus *et al.* (2004). “Motivation and attitudes towards learning languages in multicultural classrooms”. *The International Journal of Multilingualism*. 1, 2: 75: 89.

Besse, H. y Porquier, R. (1991). *Grammaires et didactiques des langues*. Paris: Clé International.

Bild, E. y Swain, M. (1989). “Minority language students in a French immersion programme”. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 10, 255–274.

Blas, C. (2004). "La competencia sociocultural en la enseñanza de ELE a alumnado inmigrante". Memoria de Máster. Universidad Alcalá de Henares. [En línea]. Disponible en <http://www.mec.es/redele/Biblioteca2007/AmeliaBlas/Memoria.pdf>. [Consulta: junio de 2007].

Block, D. (2007). "Four assumptions and four responses". *Innovation in Language Learning and Teaching*. 1:1, 66-82.

Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Bosque, I. (1999). "El nombre común". en I. Bosque y V. Demonte (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe. Cap. 1.

Bosque, I. y Demonte, V. (1999). (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

Bou, P. *et al.* (1995). "Secuencias tópicas, marcadores conversacionales y cambios de tópico en conversaciones entre hablantes nativos y no nativos", En XI Congreso Nacional en Lingüística Aplicada (AESLA). Libros de actas. Valladolid. Secretaría de Publicaciones. Universidad de Valladolid. 165-171.

Broselow, E. (1994). "Transfer and universals in second language epenthesis". En S. Gass y L. Selinker. *Language Transfer in Language Learning*. (Revised edition). John Benjamins Publishing: Amsterdam/ Philadelphia. 71-86.

Brucart, J.M. (1996). "Gramática y adquisición en la enseñanza del español como lengua extranjera". ASELE. Actas VII.

Brucart, J.M. (1999a). "La elipsis". En I. Bosque y V. Demonte. (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe. Cap. 43.

Brucart, J.M. (1999b). "La gramática en ELE y la teoría lingüística: coincidencias y discrepancias", en L. Miquel y N. Sans (eds.). *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Fundación Actilibre. 27-46.

Brucart, J.M. (1999c). "La estructura del sintagma nominal: las oraciones de relativo". En I. Bosque y V. Demonte. (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe. Cap. 7.

Brucart, J. M. (2002): "Els determinants". En J. Solà *et al.* (dirs.). *Gramàtica del català contemporani*. Barcelona: Empúries. 1435-1516.

Canale, M. (1983): "From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy", en J.C. Richards y R. Smith (eds.). *Language and Communication*. Longman.

Cano, R. (1999). "Los complementos de régimen verbal". En I. Bosque y V. Demonte. (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe. Cap. 29.

Casals, D. y Cervià, C. (1999). "Aproximació al fenomen de la concordança del verb haver-hi". *Revista Llengua i Ús*, 15: 11-21. Xarxa tècnica de política lingüística. Generalitat de Catalunya.

Cassany, D. (2003). "El Portfolio Europeo de las Lenguas". XII Encuentro Práctico de profesores de ELE. Internacional House. Barcelona, 2003. [En línea]. Disponible en <http://www.encuentro-practico.com/pdf03/cassany.ppt>. [Consulta: abril de 2007].

Cassany, D. *et al.* (2004). *Memoria de experimentación del PEL (Portfolio Europeo de las Lenguas)*

(http://www.mec.es/programas-europeos/docs/memoria_experimentacion_secundaria.pdf).

Celce-Murcia M., Dörnyei Z., Thyrrrell S. (1995). "A pedagogically motivated model with content specifications". *Issues in Applied Linguistics* 6: 5-35.

Cenoz, J. B., Hufeisen, B. y Jessner, U. (eds) (2001a) *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cenoz, J. (2001b) “The effect of linguistic distance, L2 status, and age on cross-linguistic influence in third language acquisition”. J. Cenoz, B. Hufeisen y U. Jessner (eds). *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters. 8–20.

Cenoz, J. *et al.* (2001c). “Towards Trilingual Education”. En *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 4: 1, 1-10.

Cenoz, J. *et al.* (2001d). *Looking Beyond Second Language Acquisition: Studies in Tri- and Multilingualism*. Tübingen: Stauffenburg.

Cenoz, J. (2003^a). ‘El aprendizaje del inglés desde educación infantil: efectos cognitivos, lingüísticos y afectivos’. *Eduling. Revista-fòrum sobre plurilingüisme i educació*, 1.

Cenoz, J. (2003b). “The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review”. *International Journal of Bilingualism*. 7, 71–87.

Cenoz, J. (2007). “The acquisition of pragmatic competence and multilingualism in foreign language contexts”. En E. Alcón y M.P. Safont (eds.). *Intercultural Language Use and Language Learning*. Dordrecht: Springer. Cap. 7.

Cinque, G. (1999). *Adverbs and Functional Heads. A Cross-Linguistic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.

Clyne, M. (1997). “Some of the things trilinguals do”. *International Journal of Bilingualism* 1: 2, 95-116.

Clyne, M. *et al.* (2004). "Learning a community language as a third language". *The International Journal of Multilingualism*. 1: 1, 33-52.

Consejo de Europa (1997). *Compétence plurilingüe et pluriculturelle*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.

Consejo de Europa (2003). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Anaya.

Cook, V. (1992). "Evidence for multicompetence". *Language Learning*. 42: 4, 557-591.

Corder, S.P. (1994). "A role for the mother tongue". En S. Gass y L. Selinker. *Language Transfer in Language Learning*. (Revised edition). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing. 18-31.

Chamot, A. (2001). "The role of learning strategies in SLA". En M.P. Breen (ed.) *Learner contributions to language learning*. London: Longman.

Cruz-Ferreira, M. (1999). "Prosodic mixes: strategies in multilingual language acquisition" *The international Journal of Bilingualism*. 3:1, 1-21.

Cummins, J. (1979). "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children". *Review of Educational Research*. 49, 222-51.

Cummins, J. (2001). "Instructional conditions for trilingual development". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 1:1, 61-75.

Chomsky, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press. (Versión española: *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Ediciones Aguilar, 1971).

Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.

Chomsky, N y Lasnik, H. (1993). “Principles and Parameters Theory”, en J. Jacobs *et al.* (eds.). *Syntax: An International Handbook of Contemporary Research*. Berlin: de Gruyter.

Chomsky, Noam (2001). “Beyond explanatory adequacy”, *MIT Occasional Papers in Linguistics*. 20.

De Angelis, G. y Selinker, L. (2001). “Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind”. En J. Cenoz, B. Hufeisen y U. Jessner (eds). *Cross-linguistic Influence in a Third Language Acquisition. Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters. 42-58.

De Angelis, G. (2007). *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.

Demonte, V. (1983). “Nuevas distinciones conceptuales en gramática generativa y algunas observaciones sobre sintaxis y discurso”. *ELUA*, 1, 89-112.

Demonte, V. (1991). *Teoría sintáctica: de las estructuras a la recepción*. Madrid: Arco/Libros.

Demonte, V y Fernández Lagunilla, M. (1987): *Sintaxis de las lenguas románicas*. Madrid: El Arquero.

Deprez, C. (2004). “Pourquoi est-il si difficile de maintenir par l’enseignement les langues d’origine dans la migration internationale ? ”. *Estudios de Sociolingüística* 5: 2, 357-364.

Dewaele, J-M. (1998). "Lexical inventions: French interlanguage as L2 versus L3". *Applied Linguistics* 19, 471-90.

Dewaele, J.M. (2000). "Trilingual first language acquisition : exploration of a linguistic 'miracle'". *La Chouette* 31, 77-86.

Dewaele, J.M. (2001). "Activation or inhibition ? The interaction of L1, L2 and L3 on the language mode continuum". J. Cenoz, B. Hufeisen y U. Jessner (eds). *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters. 69- 89.

Dewaele, J.M. (2004). "The Emotional Force of Swearwords and Taboo Words in the Speech of Multilinguals". *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 25, 2 y 3, 204-222.

Díaz, L. (2010). "Entrevista a Juana Muñoz Liceras". Marco ELE, 11.

Dijkstra, T. y van Hell, G. (2003). "Testing the language mode hypothesis using trilinguals". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 6: 1, 2-16.

Dulay, H. y Burt, M. (1974). "Natural sequences in child second language acquisition." *Language Learning*. 23, 245-258.

Dulay *et al.* (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.

Díaz, L. y M. J. Hernández (1991). "Gramática y comunicación en la clase de Español como Lengua Extranjera". L. Miquel y N. Sans (eds.) *Cuadernos Expolingua* 1, Madrid: Fundación Actilibre.

Dickinson, L. (1987). *Self Instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dubin F. y E. Olshtain (2000). *Course Design. Developing Programs and Materials for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ecke, P. (2001). "Lexical retrieval in a third language: evidence from errors and tip-of-the-tongue states". J. Cenoz, B. Hufeisen y U. Jessner (eds). *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters. 90-114.

Eguren, L.J. (1999). "Pronombres y adverbios demostrativos. Las relaciones déicticas". En I. Bosque y V. Demonte. (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe. Cap. 14.

Ehler, K. (2001). "Parámetros del orden de palabras y transferencia. Factores internos de la adquisición del alemán como lengua extranjera". En S. Pastor y V. Salazar (eds.). *Tendencias y líneas de investigación en Adquisición de Segundas Lenguas*. Monográfico de la revista ELUA. Alicante: Universidad de Alicante.

Ellis, R. (1984). *Classroom Second Language Development*. Oxford: Pergamon Press.

Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press.

Ellis, R. (2005). "La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes" [En línea]. Documento disponible en <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2006/Ellis.shtml> [Consulta: agosto de 2007].

Ellis, R. (2006). "Current issues in the teaching of grammar: an SLA perspective". En Formespa. [En línea] Documento disponible en <http://cvu.rediris.es/pub/bscw.cgi/0/336711> [Consulta: julio de 2007].

Escandell Vidal, V. y M. Leonetti (1997). "Categorías funcionales y semántica procedimental." *Actas del Congreso Internacional de Semántica*. Universidad de La Laguna. 364-379.

Faerch, C., & Kasper, G. (1986). "Cognitive dimensions of language transfer". En M. Sharwood Smith y E. Kellerman (eds.). *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. Oxford, UK: Pergamon Press. 49-65.

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

Fernández Soriano, O. (1993). "Sobre el orden de palabras en español". *Dicenda. Cuadernos de Filología Hispánica* 11: 113-152. Universidad Complutense de Madrid.

Fernández Soriano, O y Táboas, S (1999): "Construcciones impersonales no reflejas". En I. Bosque y V. Demonte. (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe. 1725-1774.

Flynn, S. *et al.* (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". *The International Journal of Multilingualism* 1: 1, 3-16.

Fouser, R. (2001). "Too close for comfort? Sociolinguistic transfer from Japanese into Korean as an L3". En J. Cenoz, B. Hufeisen y U. Jessner (eds.). *Crosslinguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. 149-169.

Franceschini, R. (1999). "Das Generieren von Italienisch bei Deutschsprachigen: Hinweise auf ein mehrsprachiges Netz beim Aktivieren von Zwei- und Dreisprachigen"

En G. Kleiber *et al.* (eds) *Kognitive Linguistik und Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr. 91-115.

Franceschini, R. (2000). “A multilingual network in the re-activation of Italian as the third language among German speakers: Evidence from interactions”. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. [En línea]. Documento disponible en http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_05_1/beitrag/frances3.htm [Consulta: mayo de 2007].

Fries, C.C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Gass, S. y Selinker, L. (1992). *Language Transfer in Language Learning*. (Revised edition). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing:

Galisson, R. y Coste, D. (1976). *Dictionnaire de Didactique des Langues*. París : Hachette.

Gómez del Estal, M. (2002). “Cómo trabajar los errores en clase”. Centro Virtual Cervantes. [En línea]. Documento disponible en http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/diciembre_02/19122002.htm [Consulta: julio de 2007].

Gómez del Estal, M. (2004). “Seis criterios para reglas de gramática pedagógica. I”. Centro Virtual Cervantes. [En línea]. Documento disponible en http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/julio_04/05072004.htm [Consulta: agosto de 2007]

Greenberg, J. H. (1963). *Universals of Language*. Cambridge, Massachussets: The Massachussets Institute of Technology Press.

Griessler, M. (2001). "The effects of third language learning on second language proficiency: an Austrian example". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 4: 1, 50-60.

Groseva, M. (1998). "Dient das L2-System als ein Fremdsprachenlernmodell?" En B. Hufeisen y B. Lindermann (eds.). *Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg. 21-30.

Grosjean, F. (1985). "The bilingual as a competent but specific speaker-hearer". *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6, 467-477.

Grosjean, F. (1992). "Another view of bilingualism". En R.J. Harris (ed.). *Cognitive Processing in Bilinguals*. Amsterdam: Elsevier. 51-62.

Grosjean, F. (1997). "Processing mixed language: issues, findings and models". De Groot, A. and Kroll, J. (eds.). *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives* Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates. 225-254.

Grosjean, F. (1998). "Studying bilinguals: methodological and conceptual issues". *Bilingualism: Language and Cognition* 1, 131-49.

Grosjean, F. (2001). "The bilingual's language modes". En J. Nicol (ed.). *One mind, two languages: Bilingual language processing*. Oxford, UK: Blackwell. 1-22.

Hammarberg, B. (2001). "Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition". En J. Cenoz, B. Hufeisen y U. Jessner (eds.). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters. 21-41.

Harding, E. y Riley, P. (1986). *The Bilingual family: a handbook for parents*. Cambridge: Cambridge University Press.

Herdina, P. y Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.

Hernanz, M. L. y Brucart, J.M. (1987). *La sintaxis*. Barcelona: Crítica.

Hernanz, M.L. y Suñer, A. (1999). “La predicación: la predicación no copulativa. Las construcciones absolutas”. En I. Bosque y V. Demonte. (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe. Cap. 39.

Hernanz, M.L. (2002). “L’oració”. En J. Solà *et al.* (dirs.). *Gramàtica del català contemporani*. Barcelona: Empúries. 993-1073.

Hoffmann, C. (1985). 'Language acquisition in two trilingual children', *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6: 6, 479-495.

Hoffmann, C. y Widdicombe, S. (1999). “Code-switching and language dominance in the trilingual child”. *AILE, Proceedings of 8th EUROSLA Conference Paris. Special Issue*, 1: 51-61.

Hoffmann, C. (2000). “Bilingual and trilingual competence: Problems of description and differentiation”. *Estudios de Sociolingüística*. 1: 1, 83-92.

Hoffmann, C. (2001). “Towards a description of trilingual competence”. *International Journal of Bilingualism*, 5: 1, 1-17.

Hoffmann, C. (2001a) The status of trilingualism in bilingual studies. En J. Cenoz, B. Hufeisen y U. Jessner (eds.). *Looking Beyond Second Language Acquisition: Studies in Tri- and Multilingualism*. Tübingen: Stauffenburg. 6: 13–25.

Hufeisen, B. (1998). "L3-Stand der Forschung-Was bleibt zu tun?" En B. Hufeisen y B. Lindermann (eds.). *Tertiärsprachen: Theorien, Modell, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg. 169-185.

Hufeisen, B. (1991). *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. Empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion*. Frankfurt: Lang.

Hufeisen, B. y Marx, R. (2004). "A critical overview of research on third language acquisition and multilingualism published in the German language". *International Journal of Multilingualism*, 1: 2, 141-154.

Hymes, D. (1971). *On Communicative Competence*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.

Jaensch, C. (2009). "Article choice and article omission in the L3 German of native speakers of Japanese with L2 English". M.P. García-Mayo y R. Hawkins (eds.). *Second language acquisition of articles: empirical findings and theoretical implications*. Amsterdam: John Benjamins. 233-263.

Jarvis, S. y Odlin, T. "Morphological Type, spatial reference, and language transfer". *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 535-536.

Jessner, U. (1996). "Towards a dynamic view of multilingualism. En M. Pütz (ed.). *Language Choices: Conditions, Constraints and Consequences*. Amsterdam: Benjamins.

Jessner, U. (1999). "Metalinguistic awareness in multilinguals: cognitive aspects of third language learning". *Language Awareness*, 8: 3, 201-209.

Jessner, U. (2005). "Multilingual metalanguage, or the way multilinguals talk about their languages". *Language awareness*, 14: 1, 56- 68.

Johnson, S. (2006). "Revisiting the structure of serial verb constructions". *LOS working papers in linguistics: Proceedings of WIGL 2006*.

Kaltenbacher, M. (2001). *Universal Grammar and Parameter Resetting in Second Language Acquisition*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Kasper, G. (1992). "Pragmatic Transfer". *Second language Research*. 8: 3, 203-231.

Kellerman, E. (1983). "Now you see it, now you don't". En S. Gass y L. Selinger (eds.). *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House. 12-34.

Kellerman, E. y Sharwood Smith, M. (eds.). (1986). *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press.

Kovacci, O. (1999). "El adverbio". En I. Bosque y V. Demonte (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe. 705-786.

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

Kudryavtsev, E. y Ouedraogo, L.D. (2003). *Application of Multilingualism to the System of the United Nations*. Ginebra: Joint Inspection Unit.

Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Lasagabaster, D. (2001). "The effect of knowledge about the L1 on foreign language skills and grammar". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4: 5, 310-331.

Lemhöfer, K. et al. (2004). "Three languages, one ECHO: cognate effects in trilingual word recognition". *Language and Cognitive Processes*, 19: 5, 585-612.

Leonetti, M. (1999). "El artículo". En I. Bosque y V. Demonte, V. (1999). (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe. Cap. 12.

Leung, Y.I. (2005). "Second vs. Third Language Acquisition of Tense and Agreement in French by Vietnamese Monolinguals and Cantonese-English Bilinguals". Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism. J. Cohen *et al.* (eds.). Somerville, MA: Cascadilla Press. 1344-1352.

Liceras, J. M. (1991). *La adquisición de lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.

Liceras, J. M. (1996). *La adquisición de las segundas lenguas y la gramática universal*. Madrid: Síntesis.

Liceras, J.M. (2001). "La teoría lingüística y la composición nominal del español y del inglés". En P. Fernandez Nistal y J.M. Bravo. *Pathways in Translation*. Valladolid: S.A.E. Universidad de Valladolid.

Liceras, J.M. (2009). "La morfología léxica del español y el llamado problema lógico de la adquisición del lenguaje no nativo". En *Morfología y español como lengua extranjera (E/LE)*. D. Serrano *et al.* (coords). Prensas Universitarias de Zaragoza. 21-66

López Alonso, C. y Séré, A. (2006). "Una plataforma de enseñanza multimedia interactiva para la intercomprensión en lenguas románicas". En *Palabras, normas, uso. En memoria de F.Lázaro Carreter*. Ediciones Universidad de Salamanca. 695-709.

Lozano, L. (2004). "Por qué nos equivocamos I". En Centro Virtual Cervantes. En línea. Documento disponible en http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/octubre_04/11102004.htm. [Consulta: mayo de 2007].

Lozano, L. (2006a). “Por qué nos equivocamos II”. En Centro Virtual Cervantes. En línea. Documento disponible en http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/enero_06/30012006.htm [Consulta: mayo de 2007].

Lozano, L y Vaquero, N. (2006b). *Actividades del Marco Común Europeo*. Madrid: Editorial Enclave.

Lozano, L. (2006C). “El subjuntivo en los manuales de español como lengua extranjera” (Trabajo de investigación final de Máster no publicado). Universidad de Barcelona.

Lozano, L. (2007a). “De la gramática descriptiva a la gramática pedagógica. Revisión de dos obras y propuesta didáctica para la conceptualización del modo subjuntivo en español como lengua extranjera”. Tesina doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en Recercat: http://www.recercat.cat/bitstream/2072/4331/1/L_Lozano_Tesina_Julio+de+2007.pdf

Lozano, L. (2007b). “Comparar lenguas”. En Didactired. Centro Virtual Cervantes. En línea. Documento disponible en http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/noviembre_07/05112007b.htm [Consulta: 10 de enero de 2009].

Lozano, L. (2007c). “Cómo facilitar la apropiación de datos gramaticales”. En Didactired. Centro Virtual Cervantes. En línea. Documento disponible en http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/marzo_08/31032008b.htm [Consulta: enero de 2007].

Lozano, L. (2007d). “El enfoque plurilingüe”. En Didactired. Centro Virtual Cervantes. En línea. Documento disponible en http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/marzo_08/31032008b.htm [Consulta: mayo de 2007].

Lozano, L. (en prensa). “Las virtudes del aprendiz plurilingüe”. En Didactired. Centro Virtual Cervantes.

Maneva, B. (2004). “‘Maman, je suis polyglotte!’: a case study of multilingual language acquisition from 0 to 5 Years”. *The International Journal of Multilingualism* 1: 2, 109-122.

Martín, E. (1996). “Las actividades de aprendizaje en los manuales de ELE”. Tesis doctoral. Director: M. Llobera. Universidad de Barcelona. [En línea]. Disponible en <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/martin.shtml>. [Consulta: febrero de 2007]

Martín, E. *et al.* (2003). *Diccionario de términos clave en ELE*, Madrid: Instituto Cervantes. Centro Virtual Cervantes. [En línea]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/ [Consulta: de enero de 2007 a junio de 2011].

Martín, L (dir.) (2003). *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Martín, L. (2003). “Escuela y diversidad lingüística”. En L. Martín (dir.). *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 19-68.

Martín, L. y Mijares, L. (2007). “Sólo en español: una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares”. *Revista de educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. 343, 93-112.

Martín, M.A. y Montolío, E. (coords.) (1998). *Los marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco/Libros.

Martín, M.A. y Portolés, J. (1999). “Los marcadores del discurso”. En I. Bosque y V. Demonte (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe. Cap. 63.

McNamara, J. (1967). "The bilingual's linguistic performance : a psychological overview". *Journal of Social Issues*. 23, 59-77.

Meissner, F. (2003). "EuroComDidact: learning and teaching plurilingual comprehension". En L. Zybatow (ed.). *Sprachkompetenz – Mehrsprachigkeit – Translation. Akten des 35. Linguistischen Kolloquiums. Innsbruck, 20.-22. September 2000*. Tübingen: Narr. 33-46.

Meissner, F. y Senger, U. (2001). "Vom induktiven zum konstruktiven Lehr- und Lernparadigma. Methodische Folgerungen aus der mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung". En F. Meißner y M. Reinfried (eds). *Bausteine für einen neukommunikativen Französischunterricht*. Tübingen: Narr. 21–50.

Mendikoetxea, A. (1999). "Construcciones inacusativas y pasivas". En I. Bosque y V. Demonte (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe. Cap. 25.

Möhle, D. (1989). "Multilingual interaction in foreign language production. En H. W. Dechert y M. Raupach (eds.). *Interlingual Processes*. Tübingen: Günter Narr Verlag. 179-194.

Montolío, E. (2001). *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona: Ariel.

Moreno, C. (2007). "La enseñanza y el aprendizaje del español (castellano) en aulas multilingües. De los fundamentos a las expectativas". *Revista de educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. 343, 15-33.

Moreno, F. (2007). "Hacia la contrastividad lingüística". *Revista Onomázein*. Universidad Católica de Chile. 15, 101-128.

Pinker, S. (1994). *The Language Instinct. How the Mind Creates Language*. New York: Harper Perennial.

Nussbaum, L. (2004). "Dilemas y desafíos de la educación lingüística". *Estudios de Sociolingüística*. 5: 2, 207-217.

Odlin, T. (1989). *Language Transfer. Cross-linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oksaar, E. (1977) "On becoming trilingual". En C. Molony (ed.). *Deutsch im Kontakt mit anderen Sprachen*. Kronberg: Scriptor Verlag. 296-306.

Oksaar, E. (1983). "Multilingualism and multiculturalism from the linguist's point of view". En T. Husén y S. Opper (eds.). *Multicultural and Multilingual Education in Immigrant Countries*. Wenner Gren Symposium Series, 38. Oxford: Pergamon Press. 17-36.

Olshtain, E y Nissim-Amitai, F. (2004). "Curriculum decision-making in a multilingual context". *The International Journal of Multilingualism*. 1:1, 53-64.

O'Malley, J.M. y Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ouhalla, J. (1991). *Functional Categories and Parametric Variation*. London: Routledge.

Oxford, R.L. (1990). *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. New York: Newbury house publishers.

Payrató, L. (2002). "L'entonació i la modalitat oracional ". En J. Solà *et al.* (dirs.). *Gramàtica del català contemporani*. Barcelona: Empúries. 1149-1220.

Pastor, S. (2000). "Teoría lingüística actual y aprendizaje de segundas lenguas". Cuadernos Cervantes. 26: 38-44.

Pastor, S. y Salazar, V. (eds.) (2001). *Tendencias y líneas de investigación en Adquisición de Segundas Lenguas*. Monográfico de la revista ELUA. Alicante: Universidad de Alicante.

Perelló, J.L. (2010). "Diferencias en la tipología textual del japonés y el español: su influencia en la traducción". Revista *Onemázein*. Universidad Católica de Chile. 22, 195-226.

Pérez Saldanya, M. (1999). "El modo en las subordinadas relativas y adverbiales". En I. Bosque y V. Demonte. (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe. Cap. 50.

Peal, E. y Lambert, W.E. (1962). "The relation of bilingualism to intelligence". *Psychological Monographs*. 76: 27, 1-23.

Picallo, C. (1999). "La estructura del sintagma nominal: las nominalizaciones y otros sustantivos con complementos argumentales". En I. Bosque y V. Demonte. (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe. Cap. 5.

Poullisse, N., y Bongaerts, T. (1994). "First language use in second language production". *Applied Linguistics*. 15: 1, 36-57.

Prieto, J. (2005). "Towards a global view of the transfer phenomenon". *The Reading Matrix* 5: 2, 116-128. [En línea]. Disponible en <http://www.readingmatrix.com/articles/arranz/article.pdf>. [Consulta: agosto de 2007].

Richards, J.C. (2002). "30 Years of TEFL/ TESL: a personal reflection". *RELC Journal* 33: 2, 1-36.

Ridruejo, E. (1999). “Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas”. En I. Bosque y V. Demonte. (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe. Cap. 49.

Ringbom, H. (1986). “Crosslinguistic influence and the foreign language learning process”. En M. Sharwood Smith y E. Kellerman (Eds.), *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. Oxford, UK: Pergamon Press. 150-162.

Ringbom, H. (1987). *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

Ringbom, H. (2001). “Lexical transfer in L3 production”. En J. Cenoz, B. Hufeisen y U. Jessner (eds.). *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters. 59-68.

Ringbom, H. (2002). “Levels of transfer from L1 and L2 in L3 acquisition”. En J. Ytsma y M. Hooghiemstra (eds.). *Proceedings of the Second International Conference on Trilingualism*. Leeuwarden: Fryske Akademie.

Rodrigo Alsina, M. (1999). *Comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos, Colección Autores, Textos y Temas Ciencias Sociales, 22.

Rodrigo Alsina, M. (2003). *Identidad cultural y etnocentrismo: una mirada desde Catalunya*, en V. Sampedro y M. Llera (eds.) *Desafíos actuales de la Comunicación Intercultural*, Barcelona: Edicions Bellaterra.197-221.

Safont, M.L. (2003). “Metapragmatic awareness and pragmatic production of third language learners of English: a focus on request acts realisations”. *The International Journal of Bilingualism*. 7: 43-70 (27).

Sağın Şimşek, Çiğdem (2007). "A study of the finite element in L3 German by Turkish learners". *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12: 3, 10.

Sánchez, A. (2005). "Métodos y enseñanza comunicativa". Fortele. [En línea]. Disponible en <http://www.cadimurcia.net/archivos/experiencias/118.pdf> [Consulta: mayo de 2007].

Schachter, J. (1993). "A new account of language transfer". En S.Gass y L. Selinker. *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 32-46.

Selinker, (1972). "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics* 10: 3, 201-231.

Selinker, L. (1993): "Along the way: interlanguage systems in second language acquisition". En L. Malavé y G. Duquette (eds.): *A Collection of Studies in First and Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.

Selinker, L. y Lakshmanan, U. (1994). "Language transfer and fossilization". En S. Gass y L. Selinker. *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing: 197-217.

Sharwood-Smith, M. y Kellerman, E. (1986). "Crosslinguistic influence in second language acquisition: an introduction". En E. Kellerman y M. Sharwood-Smith (eds.). *Crosslinguistic influence in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press. 1-9.

Singleton, D. (1987). "Mother and other tongue influence on learner French: A case study". *Studies in Second Language Acquisition* 9, 327-345.

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.

Soler-Espiauba, D. (2004). "La diversidad cultural, elemento didáctico en el aula de ELE. De la boina al turbante". En RedELE. [En línea]. Disponible en <http://www.mec.es/redele/revista/soler.shtml> [Consulta: febrero de 2008].

Soler-Espiauba, D. (2003). "Del monolitismo nacional al mestizaje cultural". En Actas del XIII Congreso de ASELE. Universidad de Murcia (2-5 de octubre de 2002).

Stockwell, R.P. y Bowen, J.D. (1965). *The Sounds of English and Spanish*. Chicago: University of Chicago Press.

Stratilaki, Sofia. (2006). "Representations of plurilingual competence and language use in a dynamic trilingual education: The case of French-German schools in Buc and Saarbrücken". *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11, 1-11. [En línea] Disponible en http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-11-1/beitrag/Stratilaki1.htm [Consulta: mayo de 2007].

Suñer, A. (1999). "La aposición y otras relaciones de predicación en el sintagma nominal". En I. Bosque y V. Demonte. (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe. Cap. 8.

Swain, M. *et al.* (1991). "The role of mother tongue literacy in third language learning". En S.P. Norris y L.M. Phillips (eds). *Foundations of Literacy Policy in Canada*. Calgary: Detselig. 185-206.

Tamayo, F.J. (1998): "La naturaleza de las entradas léxicas: los nombres deverbales resultativos y eventivos ingleses". *RESLA*, 13: 381-394.

Tarone, (1980). "Communication strategies, foreign talk and repair in interlanguage". *Language learning* 30: 2, 417-431.

Teijeira, M^a C. *et al.* (2005). "La coherencia y la cohesión en textos escritos por estudiantes holandeses de español como LE". *Estudios de Lingüística Aplicada*. Universidad Nacional Autónoma de México. 23: 41, 67-100.

Thomas, J. (1988). "The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning". *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 9, 235–246.

Tost, M., edit. (1998): *Ensenyament-aprenentatge de llengües romàniques. Nous enfocaments*. Bellaterra : Institut de Ciències de l'Educació, UAB.

Tost, M. (2009). Curso *Font del Cat*. Dirección y coordinación: M. Tost. Elaboración de materiales: L. Lozano, E. Martín, I. Vives. Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en <http://ice.uab.cat/fontdelcat>

Tremblay, M.C. (2006). "Cross-linguistic influence and third language exposure: the role of L2 proficiency and L2 exposure". *Ottawa Papers in Linguistics* 34, 109-119.

Tuts, M. (2007). "Las lenguas como elementos de cohesión social. Del multilingüismo al desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural". *Revista de educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. 343, 35-54.

UBVirtual (2004-2006). Textos y apuntes de la asignatura "Sociolingüística". M. Galindo. Máster de formación para profesores de ELE. Universidad de Barcelona.

Van Hooff, A., et al. (2003). "La conciencia intercultural y la adquisición de segundas lenguas. ¿Predice el dominio de segundas lenguas el desarrollo de la conciencia intercultural?". En *Actas del XIII Congreso de ASELE*. Universidad de Murcia. (2-5 de octubre de 2002).

Vidal, N. (2004). “Los materiales para la clase de español en un contexto multicultural”. En *Glosas didácticas*. [En línea]. Disponible en <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/07nuriavidal.pdf>. [Consulta: junio de 2007].

VV.AA. (2003). “La UNESCO y el multilingüismo”. En *Educación Hoy*. Boletín del Sector de Educación de la UNESCO. París. 6, 6-7.

VV.AA. (2005). Col·lecció *Llengua i immigració : diversitat lingüística i aprenentatge de llengües*. (Llengua, immigració i ensenyament del català). Generalitat de Catalunya.

VV.AA. (2006). “Entrevista a Salvador Montesa Peydró”. *RedELE*, 7. [En línea]. Disponible en <http://www.mec.es/redele/revista7/index.shtml>. [Consulta: mayo de 2007].

Wardhaugh, R. (1970). “The contrastive analysis hypothesis”. *TESOL* 4, 123-130.

Weinreich, U. (1953). “Languages in contact: Findings and problems”. *Publications of the Linguistic Circle of New York*, 1.

Wennerstrom, A. (1994). “International meaning in English discourse: a study of non-native speakers”. *Applied Linguistics* 15: 4, 399-420.

Whitley, S. (2004). “Los errores léxicos y la adquisición de la morfología derivativa en español”. En *Hispania (American Association of Teachers of Spanish and Portuguese)* vol. 87/1, 163-172.

Williams, S. y Hammarberg, B. (1998). “Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model”. *Applied Linguistics* 19: 3, 295–333.

Zobl, H. (1992). “Prior linguistic knowledge and the conversatism of the learning procedure: grammaticality judgments of unilingual and multilingual learners”. *Language*

Transfer in Language Learning. En S. Gass y L. Selinker, L. (Revised edition). John Benjamins Publishing: Amsterdam/ Philadelphia. 176-196.

ANEXOS

Anexo A. Textos por traducir

Fuente: Curso *Font del Cat. Proyecto Minerva III*

a1) T1. La llengua catalana

El català es parla principalment a tres comunitats autònomes d'Espanya, com es veu en aquest mapa: a Catalunya, les illes Balears i gran part del País Valencià, amb les seves respectives capitals: Barcelona, Palma de Mallorca i València. També es parla fora d'Espanya: primer, al departament dels Pirineus orientals a França, segon, a Andorra (l'únic Estat on és llengua oficial) i, finalment, al nord-oest de Sardenya, a l'Alguer.

Totes aquestes regions formen el que s'anomenen els Països Catalans. Corresponen més o menys a una de les grans potències medievals del Mediterrani, l'antiga Corona d'Aragó, i avui dia tenen uns deu milions de catalanoparlants, amb dues variants principals: la variant occidental i la variant oriental.

*Podríem dividir la història del català, molt breument, en cinc períodes: el primer pertany a l'època medieval i és un moment de gran esplendor literària amb obres destacades com *Tirant lo Blanc*.*

A partir del segle XVI comença una època en la qual aquesta esplendor declina, que culmina amb la pèrdua per Catalunya de les seves institucions polítiques i culturals.

Un nou període s'inicia durant la primera meitat del segle XIX amb la Renaixença, un moviment de recuperació del català com a llengua literària, i es consolida amb l'Estatut d'Autonomia de Catalunya, els anys 30 del segle passat.

Però aquest procés es trenca de nou amb la victòria del franquisme, que prohibeix l'ús públic de la llengua catalana.

L'última etapa comença després de la mort de Franco, quan neix una nova Espanya, democràtica, dividida en 17 comunitats autònomes. Les terres de parla catalana recuperen part de les seves institucions i inicien les polítiques de normalització del català. Aquí tenim la senyera catalana, amb les franges grogues i vermelles. Potser ja la coneixes.

La cultura catalana és coneguda internacionalment. Existeixen molts artistes catalans destacats com Gaudí i Miró, entre molts altres. Hi ha molts monuments de gran relleu per a descobrir, com per exemple la Sagrada Família i la Pedrera.

Bé, doncs: és aquesta llengua i cultura que et convidem a conèixer! Saps que pots comprendre el català utilitzant els teus coneixements en altres llengües romàniques i no romàniques?

Fuente: Curso *Font del Cat. Proyecto Minerva III*

a2) T2. *El Carnaval*

Als meus temps, quan jo estudiava, el Carnaval estava prohibit. Només per la Rambla hi passava canalla disfressada, eh? que la portaven de la mà els seus pares.

Aquest record, diguem-ne, em va anar atrapant i, doncs, vaig anar a fer un treball de camp a l'Aragó i vaig descobrir aquests Carnavals rurals, que havien estat prohibits, però que s'havien anat fent tota la vida, no? i que, llavors, tenien uns elements antiquíssims, molt difícils d'entendre a l'actualitat.

I, d'altra banda, teníem aquests Carnavals del segle XIX i del segle XX, de Barcelona, que eren tan extraordinaris. I va ser així com vaig començar a estudiar el Carnaval i descobrir que era realment una cosa molt seriosa.

Em vaig adonar que al febrer hi havia un caramull de festes i que totes elles propiciaven la vinguda de la primavera, tallar la inèrcia de l'hivern i escenificar d'alguna manera la lluita del bé i del mal, de la mort i de la vida, amb el triomf de la vida.

Després es tracta de propiciar la fertilitat, que això és el més important, la fertilitat dels animals salvatges, de la caça; la fertilitat dels animals domèstics, de les plantes i de les persones.

Els elements principals del Carnaval tracten de veure aquest pas entre l'hivern i la primavera, és clar, a les ciutats això està molt més allunyat, no? I llavors s'han fet altres transformacions, però encara és possible veure aquests carnavals antics i entendre, per exemple, l'aparició del personatge de l'ós.

L'ós és el guardià de les coses que són l'entrada a l'inframón. L'ós, quan arriba el 2 de febrer, si veu que hi ha lluna plena torna una altra vegada a la cova, però si veu que hi ha lluna nova surt de la cova i dóna per acabada la hivernació.

D'altra banda, el fet que els difunts estiguin guardats a l'inframón i, al moment de la primavera, l'eixida de l'ós, doncs, fa sortir aquests difunts i vaguen pel món i són perillosos. Doncs, els pobles intenten de totes les maneres que aquests difunts siguin conduïts al paradís, podríem dir. I la manera d'allunyar els difunts és a base de sorolls i a base de llum, que els guia al més enllà.

El Carnaval, igual com altres festes de l'hivern, és una inversió, una inversió dels poders.

Anexo B. Traducciones

b1) T1. La llengua catalana

Estudiante 1. L1 francés

The catalan language

The catalan is spoken mainly in 3 autonomous communities in Spain, as it is shown in the map: Catalonia, Balyard Islands and a large part of Valencia, with Barcelona, Palma de Mallorca and Valencia their respective capitals. It is also spoken ----- of Spain: first, Department of Pirineus on the eastern border with France ----- in Andorra (the only state with this is an official language), and finally, nw of Sardenya in Alguer.

All these regions form what is known as Catalan Countries. They were somehow compared to one of the big powers in the Mediterranean of Middle Ages, in the old Corona d'Arago, ----- there were 2 millions de Catalan speakers with two principal branches: the occidental and the oriental.

We can divide the history of Catalunya ----- into five periods: the first part of the Middle Ages which was a moment of litterature splendor with ----- Tirant lo Blanc.

From the XVI century started an epoch where the splendor declined, where culminated by the lost of the political and cultural institutions of Catalunya.

A new period started during the first half of the XIX century ----- a movement of recovering Catalana as a litterature language ----- Statute of Catalunya Autonomy, 30 years of the past century.

But ----- process ----- anew with the triumph of Francism which prohibited the use ---- -- of the Catalan language.

The last phase started after the death of Franco when a new Spain was born, a democratic Spain divided into 17 autonomous communities. The lands where people speak Catalan recovered a part of ----- institutions and----- the normalization politiques ----- . Here - ----- catalan ----- red poster ----- .

The catalan culture is known internationally. There were many catalan artists ----- like Gaudí and Miró, among many others, there are many monuments of great ----- to discover, for instance La Sagrada Familia and la Pedrera.

-----: ----- *langue and culture* ----- *to understand the Catalan language use* ----- *in the other romantic and non romantic languages?*

Estudiante 2. L1 français

Le Catalan est parlé principalement dans 3 commune autonomes d'Espagne, comme on le voit sur la carte : en Catalogne, en les Iles Baléares et en grande partie dans la région de Valence dans les ----- capitales Barcelona et ----- . C'est aussi une langue forte d'Espagne: premièrement dans les Pyrénées orientales en France, deuxièmement en Andorre (l'unique état dont c'est la langue officielle) et finalement, au nord-ouest de la Sardigne.

Toutes ces regions forment ce que l'on appelle le Pays Catalan. Ce qui correspond plus ou moins aux grandes régions médiévales de la Méditerranée, l'antique ----- a ce jour il y a 2 millions de personnes qui parlent catalan, avec deux variants, avec deux variantes : le catalan oriental et occidental.

On peut diviser l' histoire du catalan, grossièrement, en cinq périodes le première se rapportant à l'époque medieval qui est une époque de développement de la littérature avec des oeuvres ----- comme Tirant lo Blanc.

A partir du siècle XVI commence la période du déclin qui culmine avec la perte pour la Catalogne des ----- institutions politiques et culturelles.

Une nouvelle période a débuté dans la première moitié du XIV siècle avec la renaissance, un mouvement qui a recupéré le catalan comme langue littéraire, et c'est consolidé avec le statut d'autonomie de la catalogne, dans les années 30.

Mais ce processus ----- avec la victoire du franquisme, qui a interdit l'utilisation publique du catalan.

La dernière étape a débuté après la mort de Franco, quand naît une nouvelle Espagne, démocratique, divisé en 17 régions autonomes. Les terres qui parlent le catalan ont été recupérés et ont initié une politique de normalisation du catalan. Voici la situation du catalan avec ----- connaître.

La culture catalane est connue à travers le monde. Il existe plusieurs artistes catalans, Gaudí, Miró entre autres. Il y a beaucoup de monuments de grande valeur, comme par exemple la Sagrada Familia et la Pedrera.

Alors, donc c'est cette langue et culture que je veux vous faire connaître. Sachez que pour comprendre le catalan il faut utiliser la connaissance d'autres langues latines/ romanes et non romanes.

Estudiante 3. L1 francés

Catalan language is basically spoken by three communities in Spain, as shown in the map: in Catalunya, Balears Islands, and a large part of València, and in the following cities respectively: Barcelona, Palma de Mallorca, Country Valencia. Also, it's spoken outside of Spain, mainly in the Pirenées district in France, secondly, in Andorra ----- and finally, in the north west of Sardinia, in Alguer.

All the mentioned regions form what we call the Catalans Countries. They correspond more or less to the medieval "potencies" of the mediterranean, the old Corona d'Aragó, nowadays have around two million Catalan speaking people, with 2 principal variations, the occidental and the oriental variations.

We can divide the history of Catala ----- into five different periods. The first belongs to the medieval age and is a time with works ----- like Tirant lo Blanc.

It was at the beginning of the XVI century when this splendor started to decline, culminating with the loss of Catalunya for their several political and cultural institutions.

A new period started during the first half of the XIX century with the Renaissance period, a recovery step of Catalan as a language of literature, and was consolidated with the Autonomia state of Catalunya, in the thirties of the past century.

But this process was ----- again with the victory of the Francoism, which prohibited the public use of Catalan language.

The last step started after the death of Franco, when a new, democratic Spain was born, divided into 17 Autonomous Communities. The Catalan-speaking territories recovered part of their institutions and started the policy of normalization of Catalan. Here, we have the Catalanian -----, with -----.

The Catalanian Culture is known worldwide. Catalan artists such as Gaudi and Miro among many others. ----- many monuments of great -----, as for example: La sagrada Familia and La pedrera.

Well, this is the language and culture that ----- to know! --- Can you understand Catalan using other Romance languages??

The Catalan language

Catalan is mainly spoken in three autonomous communities of Spain, as can be seen on this map: in Catalunya, the Balears Islands, and in a large part of the Valencia Country , and in their respective capital cities: Barcelona, Palma de Mallorca and València. And it's also spoken outside Spain: firstly, in the department of the eastern Pyrénées in France; secondly, in Andorra (the only country where it is the official language), and, finally, in the Northwest of sardenya, in Alguer.

All these regions form the so-called Catalan Countries. They correspond more or less to one of the large medieval ----- of the Mediterranean, the ancient crown of Aragó, and every day there are around 2 millions who speak Catalan, with two main variations: the western variant and the eastern variant.

The history of Catalan could very briefly be divided into 5 periods: the first pertains to the medieval epoque and is a time of great literary splendor with ----- works, such as Tirant lo Blanc.

As of the XVI century, an era of great decline began, which culminated with the loss of several political and cultural institutions for Catalunya.

A new period began during the second half of the 19th century, with the Renaissance, a movement to recover Catalan as a literary language, and is consolidated by the statute of independence of Catalunya in the year 30 of the past century.

But this process is ----- with the victory of the Francophony which prohibited the public use of the Catalan language.

The last stage started after the death of Franco, when a new Spain was born, a democratic Spain, divided into 17 autonomous communities. The Catalan-speaking areas...

Estudiante 5. L1 chino

Catalan is spoken mainly by three autonomous communities in Spain, as you can see on this map: Catalunya, the Balears Islands and a big part of Valencia Country. It is also spoken outside of Spain: first in the Eastern Pyrenes of France, second, in Andorra (the only country where it is an official language), and finally, in the northwestern of Sardenya.

All these regions form what is called the Catalan Countries. These regions correspond more or less with one of the great medieval of the Mediterranean, the Ancient Corona d'Aragó and ----- there are about two million catalan speakers. The language has two major variants: the west variant (version) and the Eastern version.

We can divide the history of Catalonia, very roughly, into five periods: the first one belonged to the Medieval Age and that was a time of great literary splendor, like Tirant lo Blanc, among the distinguished works.

From the 16 century, started an age in which this kind of splendor declined, it culminated in the loss of political and cultural institutions for Catalonia.

A new period began during the first half of the 19 century in the Renaissance, a moment of restoration of the Catalan as an official language, which was consolidated (strengthened) by the Statute of Catalan Autonomy, during the 30 of the last century.

But this process was interrupted again by the victory of francocis (the culture of speaking french?) which prohibited public use of the Catalan language.

The last phase started after the death of Franco, when a new, democratic Spain, divided into 17 autonomous regions, was born. The Catalan language regains ground because of institutions and the policies of Catalana standardization were initiated. Here ----- both colloquial and formal.

The Catalan culture is world-renowned (is recognised in the world). There are many distinguished Catalan artists, such as Gaudi and Miro, among others. And there are many monuments of great value to be discovered, for example la Sagrada Familia and la Pedrera.

So, is this language and culture that you try to know. ----- Can you understand Catalan using your knowledge of other Roman or non-Roman languages?

Estudiante 6. L1 esloveno

Catalan language

Catalan is one of the spoken language ----- in three autonomous regions in Spain, as we can see from this map: in Catalonia, Balearic Island and in the most part of country Valencia, with capitals Barcelona, Palma de Mallorca and Valencia. Also catalan language is spoken in France, Andorra (where catalan is official language) and in north-east of Sardinia.

All these regions form (we called them) the Catalan Countries. ----- More or less in the region of the medievales Mediterranean, ancient Corona d'Aragó. Today there is two millions people speaking catalan language, in two different dialects: occidental and oriental.

The history of catalan language can be divided ----- in five periods: the first is in medieval time, the time of the great literature ----- called Tirant lo Blanc.

In 16 century the catalan language became very important in political and cultural way.

Another very important period for catalan language was during 19 century (time of renesance) where the catalan language became the official language of autonomous region of Catalunya.

This process was the victory over franquism, who prohibited catalan language to be spoken.

The last period for catalan language is the time of Franco's dead and restoration of democracy wich divided catalan region into 17 autonomous communities.

Catalan language become used in media and politics.

The culture of Catalan is international. Gaudi and Miro, the well known artists were from Catalonia. And there are a lot of important monuments like Sagrada Familia and Pedrera.

Well, enough: this language and culture are interesting I think that people who understand catalan language are excited and think that the language is roman.

Estudiante 7. Ruso

Catalanian language

Catalania is one of the three autonomous areas of Spain. If we look at the map it's consist of Catalonia, Balear Islands and area of Valencia; with capitals of those areas: Barcelona, Palma de Mallorca and Valencia respectively. There are some important government institutions located: department of east Pirineus, of Andorra (a unique country with its own official language) and finally nord-east -----.

Those regions form the areas where catalonias live, the border of which hasn't been changed much since medieval times of ruling of d'Argos. There are two milions of catalonian speakers with two principal variations: east and -----.

The history of Catalonia can be divided ----- in 5 periods. 1. the epoc of the medieval times ----- the part of 16 century of the splendind decline, which culminated ----- the period of XIX century where Catalonia were re-emerging -----

But with Franco's victory, the public speaking in Catalanian was prohibited. And the final one: with Franco's death and democracy Catalonia has emerged with the 17 autonomous with its own language and some political institutions.

The culture of Catalonia is very rich and mixed with many institutional flavours. -----²³².

²³² Ha dejado el resto del párrafo sin traducir por falta de tiempo y, probablemente por falta de interés hacia la tarea traslaticia asignada (compárese su producción con la de casi todos sus compañeros).

Estudiante 8. L1 ruso

Catalan is spoken mostly in three autonomous regions of Spain, ----- map, Catalan, Balears Islands and most part of Valencia, and in the respective capitals: Barcelona, Palma de Mallorca and Valencia. Also it is spoken outside of Spain: first of all, in the Pirineus in Eastern France, secondly, in Andorra (the only state where Catalan is the official language), and, finally, in north-eastern part of Sardenya, Algeria.

All ----- regions form ----- “Catalan Countries”. ----- more or less to one of the big powers of the Mediterranean region, ancient Corona d’ Aragó, and these days have millions of Catalan-speaking people, ----- two basic dialects: Western dialect and Eastern dialect.

We can divide the history of the region, -----, in 5 periods: the first ----- medieval period, which is the grand moment for literature ----- with *Tirant lo Blanc*.

In XVI century the period of splendor declines, culminates in ----- political and cultural. In new period ----- during the first quarter of 19 century is Renaissance, movement to restore Catalan language and culture, and consolidates in “Charter of Autonomous Catalonia”, in 30 years of the century -----.

But ----- process ----- of new ----- victory of “francism”, which prohibited the public use of the Catalan language.

The final stage started with Franco’s death, when ----- new Spain, a democratic country, was divided in 17 autonomous regions. Areas where Catalan was spoken recuperated part of ----- institutions and started the politics of normalizing (formalizing?) Catalan. Here ---

The Catalan culture is known internationally. ----- Gaudi and Miro, among many other Catalan artists (painters). There are many monuments which are very beautiful, for example the Sacred Family and “la Pedrera”.

-----: this language and culture exist! ----- understand Catalan ----- coexistence of different Romance and non-Romance languages?

Estudiante 9. L1 Japonés

The Catalais is in principle used by three autonomous communities in Spain as listed in the map, such as Catalunya which includes Balears and large part of Valencia country. Their respective capitals are Barcelona, Palma de Mallorca, and Valencia. ----- . Firstly, Department of the east França, secondly Andorra (it is official language of the Estat unit), and lastly -----.

All ----- regions form Catalans country -----.

----- history of català, -----, in ----- periods: the first ----- is a moment of grand literature with ----- White Tirant.

Apart of the ----- XVI starts a ----- in the ----- Catalunya ----- political and cultural institutions.

One ----- period of ----- during the first ----- of the XIX ----- and -----, the moment of recuperation of the catala with literature language, and is consolidated ----- institute of Autonomous Catalunya ----- 30 -----.

But this process is ----- of ----- the victory of the -----, which ----- public of the catalana language.

The last ----- started after the death of Franco, who is the new Spain, democratic, divided into 17 autonomous communities. Those three ----- catalana recuperated part of the --- --- institutions and initiate the politics of normalization of the catala. Here ----- the catalana ---- - the ----- and -----.

The culture of the catalana is connected internationally. Existing ----- artits of catalana - ----- with Gaudi and Miro ----- monuments of grand ----- to describe, ----- for example, the Sagrada Familia and the Pedrera.

----- is ----- language and culture which -----! ----- -comprehend the catalá ----- before roman language and not roman?

La langue catalane

Le catalan est parlé principalement dans trois (3) communautés différentes d'Espagne : Catalogne, Iles Balears et une bonne partie de Valence ayant respectivement pour capitales Barcelone, Palma de Mallorca et Valence. Il est également parlé au-delà des frontières d'Espagne, notamment dans le Département des Pyrénées orientales françaises, à Andorre (seul état où il est considéré comme langue officielle) et finalement au Nord-ouest de Sardène, à l'Alguer.

Toutes ces régions forment ce qu'on appelle les pays catalans. Elles correspondent plus ou moins aux puissants territoires de l'époque médiévale de la méditerranée de l'ancienne couronne d'Aragon. On recense aujourd'hui plus de 2 millions de catalophones avec deux principales variantes dans l'Ouest et dans l'Est.

*Dans l'histoire de la langue catalane, il y a lieu de retenir cinq (5) périodes : La première correspond à l'époque médiévale qui a vu son apogée littéraire avec *Tirant le Blanc*. A partir du XVI^{ème} siècle, commença une époque au cours de laquelle on a assisté au déclin des institutions politiques et culturelles catalanes.*

Une autre période s'initia durant la première moitié du XIX^{ème} siècle, une sorte de renaissance, un mouvement de récupération du catalan comme ----- littéraire et de consolidation du statut d'autonomie de la Catalogne, dans les années 30 du siècle passé.

Cependant ce processus s'est arrêté avec la victoire du Franquisme qui a interdit l'emploi public du catalan.

La dernière phase se situe après la mort de Franco qui inaugure une nouvelle ère démocratique en Espagne avec 17 communautés autonomes. Les régions catalanes récupérèrent une partie des institutions et initièrent les politiques de normalisation du Catalan.

*La culture catalane est reconnue au niveau international. Il existe des artistes catalans très connus, notamment Gaudi et Miro. Des monuments de grandes valeurs sont aussi à découvrir, comme par exemple « *La sainte Famille et la Pedrera* ».*

Bref, cette langue et cette magnifique culture sont à découvrir! Peut comprendre le catalan en utilisant les connaissances d'autres langues latines et non latines ?

La langue catalane

Le catalan est parlé principalement dans trois communautés autonomes d'Espagne -----: en Catalogne, dans les îles Baléares et dans une grande partie du pays de Valence, et leurs capitales respectifs : Barcelone, Palme de Mallorca et Valencia. Il est aussi parlé en Espagne: premièrement, dans le département des Pyrénées orientales en France, deuxièmement en Andorran, (l'unique Etat où la langue est officielle) et finalement, dans le Nord-Ouest de Sardaigne en Algérie.

Toutes ces régions forment ce que l'on nomme les pays Catalognes. Ils correspondent plus ou moins à l'une des grandes potentialités médiévales de la Méditerranée, l'ancien Royaume d'Aragon, où il y a environ deux millions de personnes parlant le catalan dans ses principales variantes: la variante occidentale et la variante orientale.

Nous pourrions diviser l'histoire du catalan, généralement, en cinq périodes : la première appartient à l'époque médiévale et est un moment de grande expansion littéraire et de nombreux ----- comme le Tyran Le Blanc.

A partir du XVI siècle, commença une époque dans laquelle la quête de la splendeur déclina ; ce qui entraîna la perte des institutions politiques et culturelles pour le Catalan.

Une nouvelle période s'initia durant la première moitié du XIX siècle où la Renaissance, un mouvement de récupération du Catalan comme une langue littéraire, est consolidée par le statut d'autonomie du Catalan dans les années 30 du siècle dernier.

Mais ce processus est interrompu par la victoire du Franquisme qui a interdit l'utilisation publique de la langue catalane.

La dernière époque commença après la mort de Franco, lorsque naît une nouvelle Espagne, démocratique, divisée en 17 communautés autonomes. Les régions de la langue catalane ont récupéré une partie des institutions et ont initié les procédures de normalisation du Catalan. -----

La culture catalane est connue internationalement. Il existe plusieurs artistes catalans -----, tel que Gaudi et Miro, entre autres. Il y a de nombreux monuments de grande valeur à découvrir, comme par exemple la Famille Sacrée et la «Pedrera».

Donc, c'est une langue et culture qu'il convient de connaître! Pour comprendre le Catalan, faut-il utiliser les textes connus en d'autres langues romaines et non romaines ?

El catalán se habla principalmente en tres comunidades autónomas de España, como se muestra en esta mapa: en Cataluña, las islas Baleares y una grande parte del País Valencia, ----- respectivas capitales: Barcelona, Palma de Mallorca y Valencia. También se habla (outside) de España: primero, en el departamento Pirineio Oriental en Francia, secondo en Andorra (el único país a donde es una lengua official) y, finalmente, al norte oeste de Sardenia, al Alguer.

Todas esas regiones forman lo que se llaman los países catalanes. Corresponden más o menos a una de las grandes provincias medievales del Mar Mediterráneo, el antigua Corona d'Aragó, y nuestros días tienen un o dos millions de personas que hablan catalán y dos variantes principal: el variante occidental y el variante oriental.

Podemos dividir la historia del catalán, generalmente, más o menos, en cinco periodos: la primera paterne a la época medieval y es un momento de grande esplendor literaria con libros como Tirant el Blanc.

Desde el siglo XVI empezó una época en la que esta esplendor declinó, que culminó con el perdido por Cataluña de sus instituciones políticas y culturales.

Una perioda nueva empezó con la primera parte del siglo XIX con la Renaisancia, un movimiento de recuperación del catalán como una lengua literaria, y se consolidó el Estatuto de la Autonomía de Cataluña, en los años 30 del siglo pasado.

Pero este proceso fue interrumpado con la victoria del franquisme, que prohibió el uso public de la lengua catalán.

La última etapa empezó después la muerte de Franco, cuando nació una nueva España, democrática, dividido en 17 comunidades autónomas. Las partes a donde se habla el catalán recuperaron algunas de sus instituciones e iniciaron políticas de normalización del catalán. Aquí ----- catalana, entre las franjas -----. Quizás ya la conoces.

La cultura catalana esta conocida internacionalmente. Existen muchas artistas catalanas conocidos come Gaudi y Miro, entre mucho mas. Y hay muchos monumentos de grande reputación por descubrir, como por ejemplo la Sagrada Familia y la Pedrera.

Entonces: es estos lengua y cultura que este invitado a descubrir! Sabes que es posible entender el catalán utilizando conexiones ente otras lenguas romanes y no romanes?

The catalan language

Catalan is the main language for 3 autonomous communities in Spain, as it can be seen in this map: Catalunya, the Balears islands and a great part of Valencia country, as well as their respective capitals: ----- As well it is spoken outside of Spain: firstly, the dept. of eastern Pyreneus in France and secondly in Andorra (the only state where it's the official language) and finally in the north-east of Sardinia, in Alguer.

All these regions form what's called 'the catalan Countries'. It corresponds more or less to one of the most powerful medieval entity in the Mediterranean area, the ancient Corona, which at that (?) this time had about two millions of speakers of catalan, of the 2 main varieties: western and eastern varieties.

We can divide the Catalan history, most concisely, in 5 periods: the first belongs ? to the medieval times and it was a period of great literary splendour, including famous – well known masterpieces like Tirant lo Blanc.

Starting with the XVI century starts a period during which this splendour diminishes which culminates by the loss of its Catalan institutions of culture and politics.

A new period starts during the first half of 19th century, the Renaissance, a movement for the recuperation (renewal) of catalan as a literaru language and which consolidates the 'Stattue of Catalan autonomy'during the 1930's. However, this process is interrupted again due to Franco's victory, who prohibits the use of catalan as a public language.

The last period starts after the death of Franco when a new Spain was form, divided in 17 autonomous communities/ regions. The areas where Catalan is spoken recover some of the institutions and initiate policies to (re)normalize catalan. There they can teach in Catalan as well as the flag (of 2 colors), that you already know?

The Catalan culture is well-known internationally. There are many famous Catalan artists like Gaudi and Miró, among many others. There are also many monuments of great relleu (size?) to be discovered/ seen as, for example, the Saint Family and the Pedrera.

So is this language and culture which we invite you to discover/ know: do you know that you can understand Catalan utilizing your knowledge of other romanic and non-romanice languages?!

The catalan language

The catalan is spoken mainly in three independent communities in Spain as one can see in this map: Catalunya, the Balears islands and in great part of country Valencia, with their respective capitals being: Barcelona, Palma de Mallorca and Valencia. It is also spoken outside Spain: firstly, in the oriental side of the Pirineus in France, secondly, in Andorra (the only state where it is the official language) and, finally, in the northwest of Sardenia, en L'Alguer.

All these regions form what is known as The Catalan countries. They correspond to more or less to one of the greatest medieval potencies of the Mediterranean, the old Crown of Aragon, and still today there are around 10 million people that speak catalan, both main variants: the occidental and the oriental variants.

It would be possible to divide the history of catalan very briefly in 5 periods: the first pertain to the medieval period and is a moment of great splendor for the literature with one of the highlight pieces being "Tirant lo Blanc."

Beginning in the XVI century, a period starts where that splendor declines, culminating with the lost by Catalunya of its several political and cultural institutions.

A new period stats during the first half of XIX century with the Renascence, a movement of recovery of the catalan as a literary language, and is consolidated with the Statute of the Independence of Catalunya, in the years 30 of the past century.

However this process is halt again with the victory of the Francoism (from Franco), that forbid the public use of the catalan language.

The last period starts after the death of Franco, when a new Spain is born, democratic, and divided in 17 independent communities. The regions where catalan is spoken recover part of their institutions and they initiate politic of normalization of the catalan. Here is la catalan -----, with ----- and red. It maybe that you know them.

The catalan culture is known internationally. There are many well known Catalans artists as Gaudi and Miro among others. And there are monuments of great "relleu" to discover, as for instance the Sacred Family and the Pedrera.

-----: these are the type of language and culture that invite you to know them! Did you know that you can understand the users of catalan with your knowledge of other Romanic or non-Romanic languages?

Catalan is a principal language of 3 autonomous communities in Spain, which can be seen on the map: Catalonia, Isles Balears and big part of Valencia and their respective capitals: Barcelona, Palma de Mallorca and Valencia. Also it is a important language in Spain: first, department of East Pirineas, second Andorra (the only state where the language is official) and, finally, in north-east of Sardinia, Alguer.

All those regions form so called Catalan lands. They more or less correspond to medieval kingdom of Aragon, and now have about ten million catalan speakers though of two principal varieties –eastern and western.

Catalan history can be divided ----- in five periods: the first pertain to medieval epoch, a moment of great literary splendor depicted in the work of Tirant lo Blanc.

After XVI century started the epoch in which this splendor declined, which culminated in Catalonia losing its political and cultural institutions.

A new period started from the beginning till the end of XIX century called Renaissance, a moment aimed to reinstate Catalan as a literary language, as well as consolidate Statute of Autonomy of Catalunya, which was lasted until the 30s decade of the last century.

However, this process was stopped by the victory of Frankism, which prohibited public use of Catalan language.

*The last stage started after the death of Franco, when new democratic Spain was born, divided into 17 autonomous communities. The catalan-speaking lands recovered part of their institutions and iniciated policies directed at normalization of catalan culture. Here we have -----
-.------*

Catalan culture is part of international cultural environment. There are many catalan artists, best known are Gaudi and Miro, among many others. Also there are many monuments of great significance to discover, for example Sagrada Familia and la Pedrera.

----- Are this language and culture connected. See if you can understand catalan using your knowledge of other roman (and not roman) languages?

Catalan is the primary language in three autonomous communities/ parts of Spain, as you can see in the map: in Catalonia, the islands Balears and in a large part of Valencia. It is also a language outside of Spain, primarily in the area of Pyrenees in France, secondly in Andorra (the only state where it is the official language) and finally in the north east of Sardinia.

All of these regions form what you call the Catalan States. It corresponds more or less with one of the large medieval ----- of the Mediterranean, the ancient -----, and today holds two million Catalan speakers, with two main variants: west and east.

*We can divide the story of the Catalan language in, broadly speaking, five periods: the first pertains to the medieval period, a period of great literary splendor with masterpieces (pieces) such as *Tirant lo Blanc*.*

At the beginning of the XVI century a period of decline of this splendor began, which culminated in the loss of political and cultural institutions of Catalonia.

A new period started in the first half of the XIX century, the Renaissance, a movement to regain the Catalan language as a literary language and the consolidation of the Statute of Autonomy of Catalonia -----.

But this process ----- was won by the “franquisme”, which prohibited the public use of the Catalan language.

The final stage started after the death of Franco, when a new, democratic Spain was divided in 17 autonomies. The Catalan territories recuperated/ regained part of the institutions -- ---- normalization of the Catalan language. -----.

The Catalan culture is internationally recognized. There are many great Catalan artists, such as Gaudí and Miró, among the greatest.

There are many great monuments to discover, as, for instance, the Sagrada Família, and the Pedrera .

----- it is this language and culture ----- to know.

Did you know that knowing Catalan is useful to learn other Roman/ non Roman languages?

Catalan is spoken mainly in three autonomous communities in Spain, as can be seen in the map: in Catalunya, the Balearic islands and in large area of Valencia and their respective capitals: Barcelona, Palma de Mallorca and Valencia. Also, it is spoken in areas outside of Spain, firstly, in the eastern part of the Pyrenees, secondly, in Andorra (where it is the official language) and finally, in the northeastern part of Sardinia.

All these regions form what is known as Catalan countries. This corresponds, more or less, to what during the medieval ages in the Mediterranean was known as the old Aragon, and which consisted of two million who spoke catalan including several others in the eastern and the western parts.

One can divide catalan history ----- into five periods: the first, the medieval age which was the moment of great literature with the likes of the outstanding Tirant lo Blanc.

The second part, in the 16th century, was when its splendor started to decline which culminated in the loss of several political and cultural institutions.

A new period started until mid-19th century, where there was a Renaissance and the recovery of literature in catalan and then came the consolidation of the Autonomous State of Catalunya which lasted for about 30 years.

Unfortunately, this period coincided with the victory of Francoism which prohibited the use of catalan in public.

The final phase came after the death of Franco, where under a new democratic Spain, the country was divided into 17 autonomous communities. Those areas where catalan was spoken regained their previous institutions and started new policies to normalize the use of catalan. Here now is where Catalan stands, between the old and the new and how they co-exist.

Catalan culture is well-known ----- . There are many famous catalan artists, Gaudi and Miro among them. There are grand monuments Gaudi left behind, like the Sagrada Familia and the Pedrera.

So you see, catalan the language and the culture are one. It is one of the great romance language: -if you understand one, you will understand the other.

Catalan is spoken mostly in three autonomous communities in Spain; as can be seen on the map: Catalonia, the Balear Islands and in a large part of the county of Valencia, and in their respective capitals: Barcelona, Palma de Mallorca and Valencia. It is also spoken outside of Spain: First, in the Pirinean area of France, second, in Andorra (the only country where it is the official language), and, finally, in the north-west of Sardinia, in Alguer.

These mentioned regions form what is called the Catalan Countries. They correspond more or less to one of the great medieval powers of the Mediterranean, the old Corona of Arago, and today include some two million catalanians, with two principle language variants: The occidental one and the oriental one.

One can divide the history of Catalan, roughly, into five periods: The first pertains to the medieval epoch and was a time of great literary splendor with influences such as Tirant the White.

From the 16th century onwards began a period during which the old glory faded, and with this loss came culminated a decline in Catalan political and cultural institutions (la perdua=the loss?...de les seves???.).

A new time began during the first half of the 19th century with the Renaissance; a movement of recovery of Catalan as a language in literature, a written language; and this was consolidated with the Statute governing the Autonomy of Catalonia in the 1930s.

But this process was again stalled with the victory of "Francoism," which prohibited the public use of the Catalan language.

The last time-period began after Franco's death, with the birth of a new Spain, democratic, divided into 17 autonomous communities. The ----- of speaking Catalan cover parts of the seven institutions (versions?) and resulted in a political approach of normalizing (streamlining?) Catalan. There is the "senyera" catalan, with the "franges grogues" and "vermelles." It could be that you know it.

b2) T2. El Carnaval

Estudiante 1. L1, francés

En ce temps, lorsque j'étais étudiant(e), le carnaval était interdit. Nommé par la rambla passaient des canailles défraîchis qui se tenaient la main entre amis.

Pour preuve, m'ont-ils dit, ----- je vais faire un travail de terrain en Aragon et je vais découvrir les carnivals ruraux, qui avaient été interdits, alors qu'ils avaient eu lieu toute la vie, non? Et que, (flavours?) qu'ils comportaient un élément antique, très difficile à comprendre à l'heure actuelle.

Et d'autre part ces carnivals se sont tenus du XIXe au XXe siècle à Barcelone, et ils étaient extraordinaires. Et il en sera ainsi, tandis que je me mets à étudier le carnaval et à découvrir que c'était réellement une affaire des plus sérieuses.

Je vais supposer qu'en février il y avait une kyrielle de fêtes et que toutes célébraient la venue du printemps, mettant fin à l'inertie de l'hiver et signifiaient d'une certaine façon la lutte du bien et du mal, de la mort et de la vie, avec le triomphe de la vie.

----- sur la voie de célébrer la fertilité, qui était le plus important, la fertilité des animaux sauvages, de la chasse: la fertilité des animaux domestiques, des plantes e des personnes.

Il est clair que les principaux éléments du carnaval traitent de ce passage entre l'hiver et le printemps, et les villes étaient beaucoup plus ----- ?? ----- et ----- d'autres transformations se sont faites, mais ??? ----- est possible de voir ces carnivals anciens et de voir par exemple l'apparition du personnage de l'ours.

L'ours est le gardien des objets qui se trouvent à l'entrée de l'enfer. L'ours, quan arrive le 2 février, s'il voit qu'il y a la pleine lune, il retourne dans sa cave mais s'il voit qu'il y a une nouvelle lune, il sort de la cave et met fin à son hibernation.

Par ailleurs, le fait que les défunts sont les gardiens de l'enfer et au moment du printemps, la sortie de l'ours, doncs, fait sortir ces défunts ----- qui errent de par le monde et qui sont dangereux. Doncs, les gens essaient de toutes les façons de mettre les défunts sur la voie du paradis, pourrait-on dire. Et la manière d'aider les défunts est à base de soleil et à base de lumière, qui est le guide le plus illuminateur.

Le carnaval, comme les autres fêtes de l'hiver, est une inversion, une inversion de pouvoirs.

Estudiante 2. L1 francés

There was a time, when I was a student, the Carnaval was forbidden.----- the Rambla passed by the canal -----.

-----, they didn't say, they're going to catch, so I'm going to do a camp work in Arago and I'm going to discover these rural Carnavals which have been forbidden, but which have been going on all life long, right? And which have antique elements which are very difficult to understand actually.

And, other-----, there are some Carnavals from the 19th and 20th century, in Barcelona, which are so extraordinary. And I'm going to start studying the Carnaval and discover that it really is a very serious thing.

----- the inertia of the winter and suggest in various ways the ----- of good and bad, death and life, and the triumph of life.

----- Fertility, which is the most important, the fertility of wild animals; the fertility of domestic animals, of plants and people.

The main elements of the Carnaval deal with what happens between winter and spring, it's clear, -----? And ----- other transformations, but it's still possible to see these old carnavals and hear, for instance, the appearance of the character -----.

The ----- is the keeper of the things which are the entrance to -----. The-----, on February 2nd, if he sees that it's a full moon he turns another -----, but if he sees that it's a new moon he comes out of the ----- and gives -----the winter.

In another band, -----, and at the time of spring, the exit of the -----, therefore, makes these dead come out and wander and are dangerous. Therefore, we could say that people try in every way to bring those dead to paradise. And the way the dead are ----- is made with----and with -----, ----- ----- -----.

The Carnaval, like the other winter celebrations, is a -----²³³.

²³³ Como vemos, E2 optó por el francés como lengua instrumental en T1 y por el inglés en T2.

The Carnaval

In the past days, when I used to study, The Carnaval was prohibited. Nomes for the Rambla have passed ----- eh?, that was carried from the ----- to their parents.

This I remember, as I was told, em va anar caught and, so, ----- to do a camping work at Arago and to discover those rural carnivals, that were prohibited, but that were taking place since ever, no? and that, ----- have antiquissims elements, much difficult to hear in actuality.

And, on the other hand, they had those Barcelona carnivals of the 19th and 20th century, that were so extraordinary. and it was then when I started studying the carnaval and discover that, actually, such thing was something very serious.

I guess that in february there had been a ----- of celebrations and that they ----- the arrival of Spring time, ----- the inertia of Winter and to personify, in one way or another, the duality between Good and Evil, death and life, ----- the victory of life.

And then, it tries to propiciate fertility, which was the most important thing to do, the fertility of wild animals, of the Caca; the fertility of domestic animals, plants and people.

The principal elements of the carnaval try to see these, not between Winter and Spring, it's clear that, in the cities -----, it's much more -----, no?

And so, other transformations were carried, but it's also possible to view those old carnivals and hear, for example, the appearing of the Bear personality.

The bear, protector of the gates of hell. When the bear appears on the second of february, when the moon is full, and so he returns to his cave, but when the moon is still new, he leaves his cave and announce the end of winter.

On the other hand, the fact that these difunts guards of hell, at spring time, leave the bear, so, these difunts leave and they're dangerous. Thus, those villages try just about anything that these ----- are led to paradise, so to speak. the way of ----- the ----- is -----.

The Carnaval, like any other winter celebration, is an inversion, an inversion of the -----.

The Carnival

In my times, when I was studying, the carnival was prohibited. It was named for the ----- and passed through ----- canals, eh? which they carry from the mother of their fathers. It's said that this record, will add... and will thus have the job of camp in Arago and will discover these rural carnivals that were prohibited, but which have... all life long, right? And that they will have ----- elements that are very difficult to understand in reality.

And, on the other hand, there are those festivals of the 19th and 20th centuries, of Barcelona, which were very extraordinary. And so ----- begins to study the carnival and discover that it was really a very serious thing.

----- that in February there are many feasts and that all of them propitiate from the----- of spring, cutting the inertia of winter and ----- of any way the fight between good and evil, death and life, with the triumph of life.

----- it has to do with propitiating fertility, which is the most important, the fertility of savage animals, of the...; the fertility of domestic animals, of plants and of persons.

The principal elements of the carnival have to do with seeing this step between winter and spring, it's clear, to the cities that are much more remote, right? And then they made other transformations, but it's still possible to see these ancient carnivals, and to listen, for example, to ----- the percentage of-----

---- is the guard of the things that are the entrance of-----. The-----, when February 2nd arrives, one can see that the full moon turns another time to the cave, but one can see that the new moon goes out of the cove and gives ----- the winter.

On the other hand, the fact that the defunct is guarded at the -----, during spring, ----- and hence brings out these defunct ----- and are more dangerous. Hence, the people try in every way that these defuncts follow ----- to paradise, as one can say. And the manner of removing the defuncts is the basis of noise and the basis of light, which guide my -----

The carnival, as is the case with other winter feasts, is an inversion, an inversion of powers.

Estudiante 5. L5 chino

----- time, when I was in school, the carnival was prohibited. -----frustating-----.? ...discover these rural carnivals, which had been prohibited, but have not been ----- throughout life, no? They have some very old elements, very difficult to understand at present.

On one hand, we have these carnivals of 19th and 20th centuries, from Barcelona, which were so extraordinary. It will be ----- to begin to study the Carnival and discover that it was really a very serious matter.

I will add (?) that in February there are a series (?) of festival that celebrate(or welcome?) the arrival of the spring, get rid of (?) the inertia of the winter and in some way ----- the separation (?) of the good from the bad, death from life, and the triumph of life.

The main elements of the Carnival relate to this period (?)between Winter and spring. It is clear that ----- no? it is possible to -----these ancient carnivals and understand, for example, the appearance of the

... is the guardian of the things that are at the entrance ----- when it arrives on February 2nd, if there is full moon around other....but if new moon that hibernation ended.

On the other hand, the fact that -----, during spring, the departure of ----- dangerous. So, people try all the best to make sure (?) these remain gateways to the paradise, if you like. And the way to these is the base of and the basis of -----, which as a guide -----.

The carnival, just as other winter festivals, is a great investment, an investment of the powers.

Estudiante 6. L1 esloveno

In times when I was still studying, the Carnivals were prohibited. Isn't that frustrating, why is that even possible?

Based on records, that's what I have been told, the rules for the Carnivals were made in camp, d' Aragó, but those rules were broken, just like others in life can be, right? Rules are always written hard but in reality are something else.

There were a lot of Carnivals in 19 and 20 centuries held in Barcelona very extraordinary. I started to study Carnivals and I realized that this subject was always very serious. All the most important Carnivals were held in Spring times, when everything starts to blossom and when life becomes more lively.

In Spring everything is fertile, like wild animals, domestic animals, nature and even people.

The principal elements of the Carnival are based on things from Spring, which is normal, right?

There are different ways how to observe Carnivals and what time is the best, but we all agree it is at Spring. One of the important name of protectots of Carnivals is "L'ós". "L'os" is the guardian fertility.

"L'ós" comes every year on 2nd of February, when the moon is full out of his cave, but if there is no full moon he stays in his cave and hibernate. There is another reason why it is so important for Carnivals to be observe in Spring time and that's because everything is really different and more beautiful than usual. Everything looks like things in paradise. And even the moon is helping things to be more bright.

The Carnival is important, like other celebrations, and it is all over the universe²³⁴.

²³⁴ E6 ha realizado una traducción libre. Creemos que se debe a que, al constatar que no puede traducir palabra por palabra (como sí hizo en T1), ha optado por un recurso distinto. Este tipo de traducciones no nos ofrecen tantos datos, porque su contenido se aparta bastante del original.

Estudiante 7. L1 ruso

In (old?) times, as ----- studied, Carnival was prohibited -----.

This record ----- camp (village) of l'Aragó ----- describe those rural Carnivals, which were prohibited but ----- all life (all the time?) ----- has some ancient elements, ----- difficult ----- understand in reality.

I ----- have those Carnevals in XIX and XX centuries, in Barcelona, where they are most extraordinary. I went to see ----- study Carnivals and describe that in reality it is a serious event (thing).

*----- primavera, ----- different manner sick, dead and alive. ----- triumph of life.
----- fertility, which is ----- important, fertility of wild animals, fertility of domestic animals, plants and people.*

The principal elements of Carnival ----- this ----- between ----- and Spring, that is clear, -----?

----- transformations, but ----- is possible ----- these old Carnivals and ----- for example, -----.

*----- when ----- 2 February----- at some point, in Spring ----- dances?
-----manners ----- pattern of.*

Carnaval, ----- holidays, is a -----, is a -----²³⁵

²³⁵ E7 no completó el texto (como ocurrió ya en T1) por falta de tiempo y, creemos, falta de motivación.

The Carnival

In my time, when I studied, the Carnival was prohibited. Under the name of Rambla ----- something similar to it was celebrated though by crowds of people in festive costumes ----- ----- in the land of my parents.

The record of this ----- became persistent in me, and ----- I decided to make a trip to the countryside in Aragon ----- ----- to discover those rural festivals, that had been prohibited, but still ----- ----- celebrated throughout lifetime ----- and ----- ----- have very ancient elements, very difficult to understand in our times.

----- On the other hand, we had those Carnivals of the 19 and the 20 centuries in Barcelona that were so extraordinary. And so ----- -----, I was to begin studying the Carnival and was about to discover that it really was a very serious thing,

I shall add that in February there were plenty of fiestas and ----- all of them celebrated the advent of the spring, doing away with the inertia of the winter, and signified ----- ----- the struggle between the good and the evil, death and life, yet with the triumph of life.

Besides, it is also about celebrating fertility, ----- that is even more important, the fertility of wild animals, the object of hunting; ----- ----- and the domestic stock of plants and of people.

The principal element of the Carnival is about this step between the winter and the spring, this is clear, ----- ----- ----- but there are lots of other ones associated with it, ----- involving other transformations, but it is still possible to envision those ancient carnivals and to understand, for example, the apparition of the personage of the bear.

The bear is the guardian of things that are at the gate of hell. The bear, when February 2 comes, if seeing the full moon, spends another period in the cave, but if seeing the new moon, exits from the cave, and the hibernation is over.

On the other hand, the fact that the defunct are considered to be guarded at the gate of hell, and on arrival of the spring, ----- the exit of the bear makes those defunct come out, and they go about roaming ----- and are dangerous. Thus, the people intend to do all they can so those defunct would be conducted to paradise, one could say. And the manner of gathering the defunct together is at the base of dancing and ----- fun that guides them there.

The Carnival, like other holidays of the spring, is an inversion, an inversion of powers.

The Carnival

Those months when I studied, the Carnival was prohibited. The number for the Rambla has passed ----- that the ----- of the ----- their ----....

According to the record, ----- and, ----- to ----- a ----- L'Arago and ----- describe ---- -- rural Carnivals, which ----- prohibited, but ----- all life, neither and that ----- elements, ----- difficult to understand the reality.

And, after -----, they had ----- Carnivals of the ----- 109 of the 1010 of Barcelona, which were extraordinary. And he was going to ----- with ----- start studying the Carnival and describing what was really a more serious thing.

In ----- that the ----- has had a ----- of festivities and that all of them ----- the ----- of the spring, ----- the inercia of the ----- and ----- of something ----- the ----- of ----- and the sea, of the ----- and of the life, and the ----- of the life.

-----, that ----- is the more important, the ----- of ----- animals, of the house; ----- of the domestic animals, of the plants and the persons.

Those principal elements of Carnival ----- of ----- between the ----- and the spring, is ----- this ----- had ----- transformations, but ----- is possible to see old carnivals and understand, for example the ----- of the people.

The is the ----- of the things that are the ----- to the ----- . The -----, on the February 2, if ----- the ----- that ----- after ----- to the -----, but if ----- that ----- new ----- south of the ---- and ----- for -----.

-----, the ----- to the ----- and the moment of spring, ----- of -----, -and ----- and to -- the -----, that ----- of the ----- . And the ----- . And the ----- of ----- is ----- and -----, that ----- the .

Nivel avanzado

Estudiante A. L1 francés

Le carnaval

A l'époque où j'étais étudiant, le carnaval était interdit. Peut-on empêcher le peuple de se défouler ? Que se manifeste sa volonté !

Autant que je me rappelle, je voyageais à Aragon, en milieu rural, pour découvrir le carnaval, pourtant prohibé, mais nécessaire pour la détente de toute la communauté. N'est-ce pas ? Dans ces manifestations sont représentés certains éléments de culture du passé, pourtant difficile à accepter par nos contemporains.

Les groupes qui défilaient, interprétaient des rythmes carnavalesques du XIX^{ème} et du XX^{ème} siècles de la région de Barcelone, de caractéristiques tant extraordinaires. En étudiant le phénomène de carnaval, j'ai découvert la profondeur de cet événement et j'ai compris le sérieux d'un telle manifestation.

Février est un mois de festivités qui se prolongent jusqu'à l'arrivée du printemps, en quelque sorte, c'est une période symbolique qui est interprétée comme une lutte entre le bien et le mal, entre la vie et la mort, le triomphe de la vie.

Ensuite, il s'agit de célébrer la fertilité, la plus importante reste la fertilité chez les animaux sauvages, celle du foyer ; la fertilité chez les animaux domestiques, les plantes et les personnes.

Les principaux éléments du carnaval essaient de décrire la différence entre l'hiver et le printemps, cela devient de plus en plus clair pour les habitants, n'est-ce pas ? Il introduit d'autres éléments de changements mais l'aspect antique est mis en évidence et il n'est pas difficile de le comprendre, par exemple, l'introduction du personnage ours.

Le personnage ours symbolise le gardien de tous les secrets. Le 2 février selon les gestes de l'ours, il annonce une nouvelle saison et indique la fin de l'hiver.

D'autres groupes expriment l'allégorie des défunts. Au printemps, la sortie de l'ours correspond a celle des morts et est perçue comme dangereuse. Selon la croyance populaire, il faut utiliser tous les moyens pour les en empêcher et les conduire au paradis. La manière de les conjurer est d'exprimer sa peine durant tous le mois. Le carnaval, à l'égal d'autres fêtes hivernales, apporte du changement, un changement des pouvoirs²³⁶.

²³⁶ Esta es una traducción libre y contiene algunas partes que se alejan bastante del original. Creemos que EA ha optado por este tipo de traducción al ver que no podía seguir el texto con tanta facilidad como T1.

Le Carnaval

De mon temps, lorsque j'étais étudiant, le Carnaval était interdit. Par la "Rambla", je circulais en costume eh?, -----.

A titre de record, je dirais, -----, donc, j'ai travaillé a la campagne de l'Aragon et j'ai découvert les Carnavals en milieu rural, qui étaient interdit, mais avaient lieux toute la vie, non? Et, en plus, il y avait des éléments antiques qui sont difficiles à trouver actuellement.

D'un autre côté, il y avait les Carnavals de Barcelone, du XIXe au XXe siècle, qui étaient tellement extraordinaires. J'ai commencé à étudier le Carnaval et j'ai découvert que c'était en réalité très sérieux.

Vers le mois de février, il y avait plusieurs fêtes et toutes étaient organisées avant l'arrivée du printemps, vers la fin de l'hivers et signifiaient d'une quelconque façon la lutte entre le bien et le mal, la mort et la vie, et le triomphe de la vie.

Après, il traitait de la fertilité, qui est le plus important, la fertilité des animaux sauvages, de -----, la fertilité des animaux domestiques, des plantes et des personnes.

Les éléments principaux du Carnaval traitent de ce qui se passe entre l'hivers et le printemps, c'est clair, dans les villes ----- non? Il se produit des transformations, mais il est possible de voir ces anciens carnavals et de comprendre, par exemple, l'apparition du personnage de "l'Os".

"L'Os" est le gardien des choses qui sont à l'entrée du cimetière. L'Os, quand arrive le 2 février, s'il voit la pleine lune, retourne à la tombe (cave), mais s'il voit la nouvelle lune, il sort de la tombe et met fin à l'hivers.

D'un autre côté, le fait que les défunts soient gardés au cimetière et, quand arrive le printemps, l'Os sort, va chercher les défunts et vont dans des zones dangereuses. Donc, la population cherchent de toutes les manières à conduire les défunts au paradis, pourrions-nous dire. Et la façon d'enterrer les défunts est à la base de ----- qui es le guide -----

Le Carnaval, de même que les autres fêtes de l'hivers, est une inversion, une inversion des pouvoirs.

El Carnival

En el pasado, cuando estudiaba, el Carnival estaba prohibido. Nominado por el Rambla, pasaba ----- disfrazando ----- que la llevaba de la ----- el sus -----.

Este documento ----- va a ----- y, -----, va a hacer un ----- a l'Arago y va a descubrir este Canaval rurals, que habian estado prohibidos, pero que habían estado celebrados todo la vida, y que ----- tenían elementos antiguos, mas difícil de entender a la actualidad.

Yo, de ----- banda, ----- estes Canavals del siglo XIX y del siglo XX, de Barcelona, que eran tan extraordinarios. Yo ----- estudiar el Carnival y descubrir que era realmente una casa muy seriosa.

----- que la fiebre que había un ----- de fiestas y que todas ellas celebraban la llegada de la primavera, ----- la inercia del invierno y poner en escena de una manera la lucha entre el bien y el mal., de la muerte y de la vida, y de la victoria de la vida.

El objetivo es de propiciar la fertilidad, que es un eje muy importante, la fertilidad de los animales salvajes, de la casa; la fertilidad de los animales domestico, de los plantas y de los personas.

Los elementos principales des Carnival tratan de ver esta diferencia entre el invierno y la primavera, es claro, a los ejes esta mas or menos ----- . Yo ----- transformación, pero ----- - es posible de ver estos carnavales antiguos y de entender, por ejemplo, la aparición del personaje del Os.

L'Os es el guardián de las cosas que son a la entrada del Infierno. L'Os, cuando llega el el 2 de febrero, si ----- a la luna plena, turna otra -----, pero si ----- a la luna nueva ----- por la llegada del invierno.

De otro lado, el ----- que los muertos que guardan a Infierno, y al momento de la primavera, se va el Os, entonces, van a salir estos muertos, siguiendo el senderos para el Paraíso, podrían ----- . Y la manera de alinear los muertos a la base de ----- y a la base de -----, que guian al -----.

El Carnival, como otras fiestas del invierno, es una inversión, una inversión de los poderes²³⁷.

²³⁷ Este informante actúa con cierta dejadez al traducir: nos consta que podría haber perfilado mucho más su versión y que muchos de sus errores son producto de una falta de atención.

The Carnaval

In my times, when I was studying, the Carnaval was forbidden. Named as Rambla it was happening ----- wich was ----- from -----.

This records, it's being said, ----- and this, was going to make a ----- camp at Arago and went to discover these rural Carnivals, which were previously forbidden, but which have ben previously organized all along the history, no? and which have elements very antique (old), very difficult to understand our days (now).

And, on the other hand, there were such Carnivals of 19 and 20th centuries, in Barcelona, that were quite extrardinary. And it was here that (they?) started to study the Carnaval and to discover that it was in reality a very serious even/ thing.

We'll add that February had a mixture of holidays that all of them are (were?) welcoming the arrival of spring, cutting the inertia of winter and dramatized in a manner or another the fight between good and bad, between life and death resulting in the triumph of life.

Further, it tries to welcome/ best conditions for fertilities, which is the most important, the wild animals, fertilities the domesticaded animals, fertility of plants and people.

The principal elements of Carnaval ----- clearly, but for old villages ? it was much more -----, no? And then they made other transformations, but still it's possible to see these antic festivals and understand for example, the appearance of the character -----.

----- is the guardian of things that are the entrance to inferno? ----- which is ----- arrive on February 2nd, if he saw a full moon, would turn ----- if they saw a new moon, they would get out of cove? And ----- declare? the end of winter.

On the other hand, the fact that the death were guarding -----, and that, at the start of spring, he exit of -----, this makes the death to leave and they are dangerous. ----- thus people try in all manners that these death people are channeled to paradise, we could say. And the manner to ----- the death is a the base of ----- and of ----- which guides ----- to more -----.

The Carnaval, as other winter holidays, it's a reversal, a reversal of powers.

The Carnival

In my time, when I used to study, the carnival was forbidden. Names through the “Rambla” and would pass ----- in a costum no?, ----- of the bad and their companions.

This memory, tell me, ----- and, -----, will ----- of camp in L’Aragon and will discover that these rurals Canivals, that had been forbidden, but that have been done all the life, no? and that ----- have some very old elements, very difficult to understand now.

And, on the other hand, there are those carnivals from the XIX and XX centuries, from Barcelona, that were extraordinary. And it will be like that that you will start to study the carnival and will find out that it was really some very serious.

And you will ----- that in February there was a bunch of festivities that all of them facilitate the start of the spring, to cut the inertia from the winter and portrait in some way the fight between the good and the evil, the death and the life, with the triumph of the life.

The main elements of the Carnival can be seen with what pass between spring and winter, it is clear, the cities I think are much more illuminated no? And ----- are made other transformations, but ----- is possible to see those old carnivals and understand, for example, the appearance of the ----- of the -----

----- is the guard of the things that are the entrance to -----, -----, when it arrives on February 2, if a full moon is seen around a ----- grave however if a new moon is seen coming from the grave and ----- the winter is over.

On another hand, the fact that the dead are guarding the ----- and, in the Spring, -----, donc, make those dead leave and walk around the world and are dangerous. -----, people try very hard (all ways possible) to make the dead to follow the path to paradise, they could -----.
And the way of d’allunyar the dead is the base of -----and the base of -----, that is the guide for the “mas alla” (I do not know how to say this in English, in Portuguese is “alem”).

The carnival, as other winter festivities, is one investment (inversion?), an investment (??) of powers.

Estudiante F. L1 ruso

Some time ago, when I was studying, the carnival was prohibited. People walking around dressed up, ha? -----

According to records, ----- Aragon and discovered those rural carnivals, which have been prohibited, but ----- all your life, no?

And, perhaps, have those ancient elements, most difficult to understand in reality.

And, on the other hand, they had those Carnivals from XIX to XX century, in Barcelona, and those were extraordinary. Then I started studying the Carnival and discovered that it's a very serious thing.

In February a number of holidays, all proclaiming the arrival of spring and shedding the inertia of winter, signified the triumph of life, in one manner or another, for better or for worse, for life and death. They did it by praising fertility, most important of the animals, wild and domestic, of plants and people.

Principal elements of the Carnival deal with the struggle between spring and winter, it's obvious, -----

----- in these transformations, appearance of some personage ? bear ?

Bear ? is a guardian of the things ----- (?). Bear, which arrives on February 2nd, when you see a full moon -----, but when new moon is coming up as if finishing hibernation.

The other ----- (?), which defines the momento of spring's arrival -----.

Then people try in every way -----.

Carnival, like others holidays of winter is a change, change of power.

Some time ago, when I was studying, Carnival was prohibited. ----- on the rambla ----- something dressed up, eh? that they behaved in the most -----

----- remember, said ----- going to ----- Ten ----- going to ----- a ----- of a camp ----- and are going to Discovery that the rural Carnival, that they had prohibited, but what -----for the whole life? And, ----- had antique/ old elements that were very difficult to understand in reality/actuality.

And, another ----- they had Carnival from the XIX Century till the XX Century in Barcelona, that were quite extraordinary. And as you are about to begin studying in Barcelona, you will discovery that it is really a very serious thing.

----- that in February there is a multitude of parties, and all of them are celebrating the coming of the spring, ----- the energy of ----- staging/demonstrating the good and the bad, the death in life but also the triumphs in life

After it is usual to celebrate fertility, which is the most important, the fertility of Savage animals, of the -----, the fertility of domesticated animals and of plans and people.

The main/principal elements of carnival are about the time between winter and spring, it is true that the old cities are a celebrating a full month. No? ----- and have done large transformations, but ----- it is possible that the carnival, but it is possible that some old carnivals... for example, the appeared the characters o...

The ----- is the guardian of the things that are at the beginning/entry of the ----- The ---- -, arrives on February 2nd, if ----- that there is a plain/ clear moon there will be ----- a high ---- - of the, but if there is a new moon ----- and the hibernation will end.

The high ----- the feature that is the ----- are guarding the ----- and at the moment of spring, the exit of the -----, thus, will leave some vague and -----are dangerous. Thus, the towns/villages try to, in every way that these ----- Will go to paradise, can we say. It's the way to help these ----- to the base of ----- and a base of -----that the guide a month.

Carnival, just as other parties/feasts of winter, is a change a change of powers.

There was a time, when I was a student, that Carnivals were prohibited. When I walk the Ramblas, I would come across a group of costumed people, and the leader of the group would invite me to join them.

But if I remember right, it was in the countryside of Arago that I discovered what Carnivals were about and wonder why they were prohibited since they seem to enrich ordinary life and in fact, had elements of traditions which it made it harder for me to understand why they were not allowed.

----- In the 19th and 20th century, there existed in Barcelona extraordinary carnivals. It was here that I decided to study about carnivals and found out that it was a serious business.

It is around February that preparations for many fairs would start in order to be ready by Spring which drive away the inertia of winter and the dreariness similar to death and to once again, celebrate the fullness and triumph of life.

It is also a fertile time, ----- specially for wild animals and plants, and yes, even people.

The principal elements of a carnival specially between the end of winter and the start of spring reflects closely that of life, and why it not? Take for example reapperance of the bear.

When it wakes and appears around the first days of February, it leaves behind a comfortable cave to signal the end of its hibernation no matter what dangers it faces once again specially during the first days of Spring where with all the others it tries to re-establish its place in the world, guided by what it is there and not there, and uses this as a guide for the coming months.

The Carnival and others like it, is much like that, a rebirth or the right to celebrate life it confort.

*In my time, when I was a student, Carnival was prohibited. ----- Rambla passing a dressed up --
----. How they were carrying this.*

*For the record, tell me, ----- went to a ----- at the camp of L'Aragó and went to discover
types of rural Carneval, which had been prohibited, but one has to have a party at all times in
life, right ? And, therefore, they took older elements, which were difficult to distinguish from the
actuality.*

*And, on the other hand, there were types of Carnival of Barcelona of the 19. and 20.
century that were rather extraordinary. I know how when I started studying the Carnival, I
discovered that it was really a thing of great seriousness.*

*I went to adore that February was a season of parties and everybody dealt with the
coming of Spring, the end of winter and identified/warshipped on one hand the gift of birth and
badness, of death and life, downfall and triumph of life.*

*After it was time to deal with fertility, which was the most important, fertility of wild
animals, of the home; the fertility of domesticated animals, of plants and of persons.*

*The main elements of Carnival dealt with the difference between winter and spring; it's
clear, for the cities it was more light, no? There were other transformations, but it's possible to
see types of old carnivals and understand, for example, the appearance of the personality of the
"os" (us?).*

*L'os is the guardian of the things that are the beginning of newmoon. The "os" arrives
on 2 February, when you see that the full moon has turned another way to the curve, but if you
see that the new moon left the curve and gives way to the winter.*

*The other bandat, -----, at the moment of spring, left the "os", and leaving and went to and were
dangerous. But the people planned all the ways how to get to paradise, I could say. And the way
to get there is the basis of sorolls and at the base of light, which guides me there.*

Carnaval, like other festivals in the winter, is a turnaround, an inversion of powers.

Anexo C. Entrevistas

Extractos de las entrevistas realizadas a los informantes²³⁸

C1. Percepción de la distancia lingüística entre la L1 y el catalán

- **Entrevistadora:** *Do you think there is any resemblance between your mother tongue and Catalan?*
- **E6:** *They are totally different.*
- **E7:** *Not at all.*
- **E9:** *None between Catalana and Japanese, except those rare words that Japanese imported from Spanish.*
- **EH:** *Si, en tagalo hay muchas palabras igual que en catalán.*
- **EI:** *Excepto de una relación con latino (...), no.*

C2. Percepción de la distancia lingüística entre la L2 (inglés) y el catalán

- **Entrevistadora:** *What languages do you think have helped you the most to understand Catalan?*
- **E7:** *My little knowledge of Spanish, I must say.*
- **E9:** *Spanish.*

C3. La dificultad de una frase oscurece la siguiente

- **Entrevistadora:** *¿Qué te ha parecido la tarea de traducir este texto en catalán? ¿Fácil, difícil? Argumenta tu respuesta.*
- **EI:** *No me parece que fuera en general difícil o fácil. Fui una mezcla de partes difíciles y fáciles del texto. Cuando entendí el contexto (por ejemplo en seguido de una frase "facil"), naturalmente, la traducción de las próximas frases era más fácil también. Sin embargo, a veces, me quejé que la traducción fuera*

²³⁸ Subrayamos la información relevante allí donde nos parece necesario. Transcribimos las entrevistas tal y como las oímos. No hemos corregido los errores.

demasiado difícil cuando no comprendí palabras relevantes, y me siento frustrado.

C4. La L1 como fuente de datos

- **Entrevistadora:** *¿Crees que existe algún parecido entre tu lengua materna y el catalán?*
- **EA:** *Les langues latines ont pratiquement la même origine. Il n'est pas difficile pour moi de comprendre par exemple l'italien, le portugais. Le Catalan comme langue latine peut aider à la compréhension de toutes les langues nées à partir du latin.*
- **EC:** *Pienso que sí. Reconocí muchas palabras muy similar al francés.*
- **ED:** *¡Sin duda! Vemos las raíces comunes del latín.*

C5. Comprensión de una palabra por frecuencia de aparición en el texto

- **Entrevistadora:** *¿Qué te ha parecido más difícil, de los dos textos: vocabulario, cuestiones gramaticales, conectores discursivos...?*
- **EI:** *Vocabulario y conectores. But I got some of them after a while when they were repeated often enough in the text, like amb.*

- **Entrevistadora:** *¿Has notado algún progreso en tu habilidad de comprender el catalán, entre el primer texto y el segundo? ¿Crees que ahora estás más preparado para comprender el catalán?*
- **EA:** *C'est exact. Le premier texte m'a aide à traduire le second. Beaucoup de mots reviennent comme par enchantement. C'est evident que ma compréhension du Catalan est devenue plus grande.*

C6. Problemas con algunos elementos específicos.

Los marcadores

- **Entrevistadora:** *¿Qué te ha parecido más difícil, de los dos textos: léxico, cuestiones gramaticales, conectores discursivos...?*
- **E1:** *Los aspectos difíciles son ligados a palabras esenciales como los conectores, los pronombres, que son para mí esenciales para descifrar un texto. Me parece que cuando seré capaz de entender esos, el resto volvería un poco más evidente..*

La conjunción *i*

- **Entrevistadora:** *¿Hay alguna palabra o palabras en concreto que hayan sido especialmente difíciles para ti en los textos?*
- **E1:** *La palabra *i* era difícil, pero después de un tiempo pude traducirla.*

La conjugación de los verbos

- **Entrevistadora:** *What was the most difficult thing for you, in these two texts (vocabulary, grammar, discourse connectors...).*
- **E3:** *It was the grammar, and the conjugation of verbs.*
- **E4:** *Grammar, especially verb conjugations. For example, I could not recognise some verbs I know when they appeared in an unusual tense form.*

C7. Lenguas nativas y no nativas como fuente de datos

- **Entrevistadora:** *¿Qué estrategias has usado para comprender un texto en una lengua desconocida?*
- **EA:** *Pour comprendre le texte en Catalan je me suis basé sur les langues de même racines pour trouver la signification des mots qui me paraissent de la même famille.*
- **Entrevistadora:** *What languages do you think have helped you the most to understand Catalan?*
- **E1:** *El francés me ayudo mucho, y también el español. Y un poco de inglés. Por ejemplo, *inframon* me recordó *underworld*.*

- **E3:** *The most helpful languages were Spanish and French combined.*
- **E4:** *Mainly Spanish, followed by French, and, to a lesser extent, English.*
- **EC:** *Creo que las tres lenguas que hablo me han ayudado a comprender el catalán. Pero creo que el francés y el español me ayudaron más que el inglés.*
- **EG:** *No sé, creo que hay palabras similares, y que usé lo que sé del noruego, inglés y español para tratar de entender.*

C8. Mayor complejidad de T2

- **Entrevistadora:** *¿Qué te ha parecido la tarea de traducir un texto en catalán?*
- **E4:** *The first text was easy, the second quite difficult.*
- **EC:** *Globalmente, traducir los textos me pareció fácil. Había muchas palabras muy similar al francés, al inglés y al español. Además, pude entender otras palabras en el contexto. La traducción del primer texto me pareció mas fácil que la traducción del segundo.*
- **ED:** *No más difícil, pero el segundo texto fue mas difícil que el primero.*
- **Entrevistadora:** *¿Qué te ha parecido más difícil, de los dos textos: léxico, cuestiones gramaticales, conectores discursivos...?*
- **EC:** *La traducción del segundo texto me pareció mas difícil. No estuve seguro que el texto estuve escrito totalmente en catalán. ¿Creí que habías substituido palabras en otras idiomas!*

C9. Evolución en la percepción del catalán como lengua desconocida

- **Entrevistadora:** *¿Has comprendido más de lo que pensabas que podrías comprender?*
- **E1:** *Sí, no pensaba que comprendería tanto porque nunca probé de leer un texto en catalán. Fue muy sorpresa de descubrir que con un poco de tiempo y de paciencia, fue posible para mi de entender un poco.*

C10. El conocimiento del tema del texto

- **Entrevistadora:** *¿Qué hacías cuando leías una palabra desconocida en catalán? ¿Tratabas de comprenderla? ¿Cómo?*
- **EA:** *Le bon sens m'aide parfois à trouver la signification des mots. Dans une phrase, il y a une suite logique entre les mots qui la constituent. Toutefois le sujet traité dans le texte m'est familier. J'ai du utiliser mes connaissances du thème pour deviner parfois ce qui me semble vraisemblable.*