

El fenómeno de la transferencia en la intercomprensión en lenguas emparentadas

Valeria Wilke | Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)

La meta del equipo de investigación sobre intercomprensión en lenguas germánicas (LG), radicado en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), es proporcionar a los aprendientes, a través de los materiales diseñados, estrategias que les permitan aprovechar sus conocimientos previos y optimizar su capacidad de transferirlos a nuevos contextos. Por lo tanto, el concepto de transferencia juega un rol central para el desarrollo de la competencia de intercomprensión y nos hemos propuesto explorarlo en este capítulo. Con este fin, describiremos en primer lugar al aprendiente meta de nuestros materiales, teniendo en cuenta aquellos factores que determinan su proceso de aprendizaje, entre los que encontramos aquellos relacionados con experiencias anteriores de aprendizaje de lenguas extranjeras. En segundo lugar, haremos referencia al concepto de transferencia y a los «siete cedazos» (Klein y Stegmann, 2000; Hufeisen y Marx, 2007). Finalmente, ejemplificaremos con actividades de nuestros materiales los tipos de transferencia a los que nos hemos referido en este trabajo.

Palabras clave: lenguas germánicas, didáctica del plurilingüismo, lectura comprensiva, siete cedazos, diseño de materiales.

The objective of this research project on intercomprehension in Germanic languages at the Language Department at the State University in Córdoba, Argentina, is to promote the development of strategies that allow learners to use their prior knowledge and transfer it to new contexts. The concept of transfer plays a key role in the development of intercomprehension and will be explored in this paper. In the first place, the target learner of our materials will be described in terms of learning factors such as prior learning experiences. Secondly, reference will be made to the concept of transfer and the Seven Sieves (Klein & Stegmann, 2000; Hufeisen & Marx, 2007). Finally, the types of transfer will be illustrated with examples taken from the materials being developed.

Keywords: materials development, intercomprehension, Germanic Languages, Seven Sieves, transfer.

Le but de l'équipe de recherche en intercompréhension entre langues germaniques (LG) de la Faculté des langues de l'Université Nationale de Cordoba en Argentine, est de fournir aux apprenants, au moyen du matériel pédagogique conçu, des stratégies leur permettant d'exploiter leurs connaissances préalables et d'optimiser leur capacité de transfert dans de nouveaux contextes. Le concept de transfert joue donc un rôle de premier plan dans le développement de la compétence d'intercompréhension que nous nous proposons d'analyser dans ce chapitre. Ainsi, nous décrirons, dans un premier lieu, l'apprenant visé par notre approche, en considérant les facteurs déterminants de son processus d'apprentissage, parmi lesquels ceux en rapport avec les ex-

périences préalables d'apprentissage de langues étrangères. En second lieu, nous ferons référence au concept de transfert et aux « sept tamis » (Klein et Stegmann, 2000 ; Hufeisen et Marx, 2007). Finalement, nous donnerons des exemples de types de transfert abordés dans ce travail à travers des activités tirées du matériel conçu par l'équipe.

Mots-clés : *lenguas germaniques, Didactique du Plurilinguisme, intercompréhension, transfert, les Sept Tamis, conception de matériel pédagogique.*

1. Introducción

La investigación sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras (L2) ha sufrido cambios sustanciales a lo largo de las últimas décadas. Anteriormente, se centraba en la enseñanza y el aprendizaje en sí (y, según la teoría de aprendizaje o el método de enseñanza subyacente, también se consideraba la lengua materna (L1) como factor de influencia en el aprendizaje) y, en general, no se tenía en cuenta el sujeto aprendiente con sus necesidades, capacidades y habilidades. Actualmente, la investigación se focaliza también en las diferencias individuales entre aprendientes y considera al individuo como autónomo y actor de su propio aprendizaje. Este trabajo se inscribe en el marco de la didáctica del plurilingüismo y de la enseñanza de lenguas terceras (L3), por lo que nos interesa especialmente considerar las diferencias relacionadas con el contexto lingüístico, dado que los típicos aprendientes de una L2 cuentan ya con saberes previos que no siempre se tienen en cuenta al diseñar materiales de enseñanza.

2. El destinatario de cursos de intercomprensión en lenguas germánicas en Argentina

El aprendiente de alemán o neerlandés como L3 en un contexto hispanohablante como el de

Argentina puede caracterizarse de la siguiente manera: posee conocimientos de su L1, el español, y ha adquirido al menos una L2, el inglés, idioma de enseñanza obligatoria en el sistema escolar. Cuenta con estrategias de aprendizaje de lenguas y conocimiento del mundo (saberes metalingüísticos, de tipos de texto, temáticos). Es adolescente o adulto y ha concluido su desarrollo cognitivo. Podemos decir que estamos considerando un público muy definido, que cuenta con características que lo diferencian claramente de otros grupos de aprendientes.

Según Hufeisen (2004: 20 y ss.), cuando se aprende una L2, entran en juego ciertos factores que determinan el proceso y el éxito del aprendizaje, a saber: factores emocionales (motivación, miedo de hablar, distancia o cercanía entre los idiomas), factores cognitivos (conciencia lingüística, conocimiento del propio tipo de aprendizaje, estrategias de aprendizaje) y factores lingüísticos (la L1 y la interlengua de la L2). En comparación, los aprendientes de una L3 se muestran más independientes, más abiertos con respecto al proceso de aprendizaje y menos ansiosos cuando no entienden vocablos o estructuras inmediatamente. También son más creativos en el uso de la lengua extranjera y han desarrollado un pensamiento gramático-analítico. Además, cuentan con estrategias

de aprendizaje que han adquirido en el aprendizaje de la L2. En cuanto a los factores lingüísticos, ahora tienen conocimientos concretos tanto del sistema de la L1 como de la L2, pueden comparar lenguas entre sí y realizar inferencias interlingüísticas.

Resumiendo, el aprendiente de una L3 se ve caracterizado por sus experiencias previas de aprendizaje, por las estrategias que ha adquirido, por la capacidad de inferir significados y realizar transferencias inter- e intralingüísticas. Por esta razón, el punto de partida de proyectos en intercomprensión son las similitudes entre lenguas emparentadas y están orientados a aprendientes entre los que se pueden presuponer conocimientos previos de una lengua puente, que en nuestro caso es el inglés.

Sin embargo, en estudios relacionados con el aprendizaje de L3 se ha observado que los aprendientes tienden a hacer poco uso de sus conocimientos previos de forma automática, dado que, en general, tan sólo el léxico les resulta evidente como base de transferencia (Cenoz, Hufeisen y Jessner, 2003). Se les debe concienciar sobre paralelismos y posibilidades de transferencia entre las lenguas, así como introducirlos en técnicas potencialmente útiles sobre cómo utilizar su conocimiento previo y estrategias de aprendizaje (Marx, 2005). Por ello es necesario diseñar materiales que conciencien al aprendiente de sus posibilidades y lo lleven a desarrollar estrategias específicas de forma sistemática para aprovechar similitudes y comprender las lenguas meta lo más rápidamente posible.

3. El fenómeno de la transferencia

El interés por los fenómenos de transferencia interlingüística no es nuevo; su estudio tiene una larga tradición en la adquisición de L2 y re-

presenta un área central dentro de ésta (por ejemplo, Odlin, 1989; Gass y Selinker, 1983). En el auge de las teorías estructuralistas y behavioristas, se consideraba transferencia a la influencia de la L1 sobre la L2; según las similitudes entre ambas, la transferencia resultaba positiva o negativa. La transferencia negativa se designaba como *interferencia* y la positiva como *facilitación del aprendizaje*. En esas décadas, el interés por la transferencia no fue tratado desde el punto de vista de la economía del aprendizaje o como base del plurilingüismo ni se tuvo en cuenta si estos fenómenos inferenciales también se daban a nivel receptivo. Actualmente, en el marco de la didáctica del plurilingüismo, el foco de la investigación se ha desplazado hacia aspectos más positivos del fenómeno de la transferencia y se la considera el concepto más importante desde el punto de vista de la psicología del aprendizaje (Doyé, 2003: 34).

Al hablar de *transferencia* en este marco, nos referimos a la traslación de conocimientos y saberes existentes en nuevos contextos y situaciones de aprendizaje para facilitar el aprendizaje (Reissner, 2007: 58). Para que el aprendiente pueda realizarla tiene que disponer del saber correspondiente; es decir, debe haber similitudes o puntos de contacto entre los saberes que posee y la lengua meta. Además, el aprendiente debe ser consciente de las posibilidades que le ofrece poseer estos saberes. Estos conocimientos se designan en la didáctica del plurilingüismo como *bases de transferencia* y consisten en lexemas, morfemas o conceptos gramático-funcionales (Meissner *et al.*, 2004: 127). Asimismo, son potenciales, dado que no todos los sujetos recurren a ellas de la misma manera, sino que es un proceso individual.

Según Reissner (2007: 93), las bases de transferencia también pueden provenir del saber enciclopédico, que depende en gran parte de la biografía del aprendiente, ya que al encarar un texto desconocido, se activa el saber enciclopédico sobre el tema correspondiente y se genera una expectativa en el lector que tiene influencia en el proceso de decodificación. Especialmente para verificar o rechazar las hipótesis de los aprendientes, el conocimiento enciclopédico es muy importante porque puede ayudar a evitar interpretaciones erróneas. Al aplicar estrategias intercomprensivas, también se pueden usar estos recursos de conocimiento de forma efectiva e influir positivamente en el éxito de la lectura comprensiva.

4. Bases de transferencia o «siete cedazos»

Las bases de transferencia a las que hemos hecho referencia en el párrafo anterior fueron sistematizadas como los «siete cedazos» por Klein y Stegmann (2000) para las lenguas romances, adaptadas para las lenguas germánicas por Hufeisen y Marx (2007) y explicadas en el marco de nuestro proyecto por Jaimez, Villanueva y Wilke (2009). Se trata de una metáfora para designar las estrategias de transferencia interlingüística a desarrollar en los aprendientes. Consisten en las siguientes bases de transferencia:

1. Vocabulario internacional y pangermánico.
2. Palabras funcionales.
3. Correspondencias gráficas y fonéticas.
4. Ortografía y pronunciación.
5. Estructuras sintácticas.
6. Elementos morfosintácticos.
7. Prefijos y sufijos.

En este trabajo haremos énfasis en los cedazos 2, 5 y 6,¹ que explicamos a continuación:

- *Cedazo 2: palabras funcionales.* Una dificultad en la comprensión de las lenguas germánicas está representada por las palabras funcionales, ya que éstas carecen de significado léxico por sí mismas y dependen del contexto. Dentro de estas palabras, el autor incluye: pronombres personales y posesivos, pronombres y adverbios indeterminados, adverbios de negación, pronombres relativos, artículos y pronombres demostrativos, pronombres interrogativos, conjunciones y preposiciones, y verbos modales y auxiliares.
- *Cedazo 5: estructuras sintácticas.* Este cedazo pone de manifiesto las similitudes que existen en la secuenciación de las partes de la oración. Por ejemplo, las tres lenguas poseen una secuencia del tipo sujeto-verbo-objeto y se realizan preguntas que comienzan con pronombres interrogativos con *w* seguidas por el verbo (*Where are you from? Woher kommen Sie? Waar komt u vandaan?*).
- *Cedazo 6: elementos morfosintácticos.* Observamos similitudes, por ejemplo, en la flexión de sustantivos y verbos, en la formación del comparativo y del superlativo, en el uso de artículos determinados e indeterminados.

5. El proceso de transferencia en los materiales diseñados

Los materiales elaborados en el marco de este proyecto tienen por objetivo desarrollar la capacidad de transferencia de los aprendientes a

1. A los restantes cedazos se hará referencia en el artículo de Sandra Trovarelli en este monográfico, que trata el tema de estrategias de aprendizaje de vocabulario.

través de actividades diseñadas especialmente con este fin. Los cedazos descritos en el párrafo anterior nos sirven como método para sistematizar las actividades y darles una gradación adecuada a las guías de trabajo, en lo que respecta a aspectos léxicos y gramaticales. Pero como hemos expuesto, también se debe apuntar a transferir conocimiento del mundo, por lo que diseñamos actividades del tipo «Activar – activate – aktivieren – akteveren».² Aquí se trabaja con imágenes, vocabulario en los tres idiomas e información contenida en los textos. Así, en una unidad que utiliza textos relacionados con las costumbres de la Pascua, los alumnos tienen como tarea unir palabras en los tres idiomas –por ejemplo: *eggs, Eier, eieren* ('huevos' en inglés, alemán y neerlandés respectivamente)– con su correspondiente imagen.³

Otra forma de facilitar la transferencia de conocimientos previos es dando a los alumnos información sobre el tema a tratar y que ellos decidan si ésta es verdadera o falsa. Por ejemplo, en una unidad que utiliza textos sobre los Países Bajos,⁴ la consigna es la siguiente: «¿Qué saben de la historia de los Países Bajos? Marquen estas oraciones con *verdadero, falso o desconocido*».

Para ayudar a los aprendientes en la transferencia de su gramática y léxico multilingüístico, hemos propuesto las llamadas «actividades de descubrimiento». Éstas se realizan después de que los alumnos hayan com-

pletado actividades de lectura comprensiva. En este caso, las actividades relacionadas con el texto se focalizan en la concienciación de las formas lingüísticas desde un punto de vista contrastivo multilingüe, comparando el fenómeno en cuestión en las tres lenguas. Así, en una unidad sobre Surinam,⁵ a través de ejemplos extraídos de los textos, los aprendientes descubren similitudes en la formación del presente en las tres lenguas, con lo cual se centra la atención en la estructura sujeto-verbo-objeto en las tres LG (cedazo 5) y en la conjugación de los verbos (cedazo 6).

Otro ejemplo lo encontramos en una guía sobre récords, que trata el tema de gramática de adjetivos en superlativo. La actividad de descubrimiento consiste, en este caso, en marcar los superlativos en los títulos de los textos en los tres idiomas y ordenarlos en una tabla; acá estamos focalizando el cedazo 6 por la formación del superlativo.

Por otro lado, en una unidad que presenta titulares de diarios en las tres LG, los alumnos descubren las correspondencias en el plano sintáctico a nivel de la frase nominal, estructura muy presente en los títulos de noticias, lo que corresponde al cedazo 5. Después de descubrir las similitudes, los alumnos están en condiciones de formular la regla.

Finalmente, una unidad que se concentra en el cedazo 2, que corresponde a las palabras funcionales, en cuya forma no encontramos

2. Para una descripción detallada de los tipos de actividades contenidos en nuestras guías, cf. López Barrios y Helale (2010).

3. Ejemplo tomado de «Happy easter! FroheOstern! Vrolijk Pasen». Materiales desarrollados en el Proyecto de Investigación en Intecomprensión en Lenguas Germánicas, período 2012-2013.

4. Ejemplo tomado de «El país de los molinos de viento». Materiales desarrollados en el Proyecto de Investigación en Intecomprensión en Lenguas Germánicas, período 2008-2011.

5. Surinam fue elegido por ser el único país en Sudamérica que tiene como lengua oficial el neerlandés y, además, forma parte de la UNASUR (Unión de Naciones Suramericanas), creada el 11 de marzo de 2011. El ejemplo fue tomado de «Países donde se habla alemán, inglés y neerlandés». Materiales desarrollados en el Proyecto de Investigación en Intecomprensión en Lenguas Germánicas, período 2012-2013.

6. Materiales desarrollados en el proyecto de investigación Intecomprensión en Lenguas Germánicas, período 2012-2013.

muchas similitudes entre las tres lenguas, es la llamada «Argentinas en el mundo»,⁶ que se centra en textos acerca de mujeres jóvenes argentinas que se han hecho famosas a nivel internacional. Esta unidad apunta a los procedimientos discursivos de cohesión textual: pronombres, preposiciones y conectores, a través de actividades de reconocimiento, sistematización e inferencia de significados.

6. Conclusión

En este trabajo, hemos realizado un recorrido que comenzó con las características de nuestro aprendiente meta, hablante de español como lengua materna con conocimientos de inglés como lengua puente, y finalizó con una ejemplificación de actividades contenidas en nuestras guías.

En la lectura intercomprensiva, es fundamental destacar el papel central que juega el proceso de transferencia de conocimientos previos de todo tipo, que ya apuntamos que hay que desarrollar a través de guías de trabajo diseñadas especialmente con este fin, ya que se ha demostrado que no todos los sujetos son conscientes de esos saberes sin entrenamiento de las bases potenciales de transferencia existentes, aunque cuenten con estos conocimientos.

Si bien se han realizado estudios para investigar los patrones de transferencia que aplican

lectores en lenguas emparentadas, la mayoría de ellos se concentra en las lenguas romances (Müller-Lancé, 2003; Meissner y Burk, 2001; Carullo, Marchiaro y Pérez, 2010) o se llevaron a cabo en otros contextos de aprendizaje que no corresponden al de nuestra realidad lingüística (Möller y Zeevaert, 2010). Por lo tanto, para poder tener más certeza de cómo funciona la transferencia en nuestro contexto, debería investigarse este proceso con sujetos insertos en él para poder adecuar la propuesta a los ámbitos académicos y profesionales de nuestra región. Este es un aspecto que aún resta por profundizar, porque los resultados que se obtengan a partir de estas investigaciones nos aportarán datos tendientes a ajustar aún más nuestros materiales. En este sentido, nuestro proyecto de investigación se inscribe en una línea de trabajo, en un área de escaso desarrollo aún en nuestro país y donde todavía queda camino por andar.

Por lo anteriormente expuesto, y siempre con el objetivo de despertar en la sociedad el interés y la motivación por acercarse a lenguas que no están insertas (aún) en el sistema educativo, consideramos necesario profundizar en la investigación sobre didáctica del plurilingüismo y en la divulgación de prácticas educativas innovadoras, ya que aspiramos a una educación que contemple y respete la diversidad lingüística y cultural.

Referencias bibliográficas

- CARULLO, A.M.; MARCHIARO, S.; PÉREZ, A.C. (2010). «Estrategias cognitivas y metacognitivas en hispanohablantes debutantes en lectura intercomprensiva en lenguas romances». En: DOYÉ, P.; MEISSNER, F.-J. (eds.). *Lernerautonomie durch interkomprehension – Promoting learner autonomy through intercomprehension – L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension* (pp. 237-249). Tübingen: Narr.
- CENOZ, J.; HUFEISEN, B.; JESSNER, U. (2003). «Why investigate the multilingual lexicon?». En: CENOZ, J., et al. (eds.). *The multilingual lexicon* (pp. 1–9). Dordrecht: Kluwer.

- DOYÉ, P. (2003). «Mehrsprachigkeit als Ziel schulischen Sprachunterrichts». En: MEISSNER, F.-J.; PICAPER, I. (eds.). *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland. La didactique du plurilinguisme entre la France, la Belgique et l'Allemagne. Contributions au Colloque sur le Plurilinguisme entre Rhin et Meuse 21/XI/2003* (pp. 32–49). Tübingen: Narr.
- GASS, S.M.; SELINKER, L. (eds.) (1983). *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- HUFEISEN, B. (2004). «Deutsch und die anderen (Fremd)Sprachen im Kopf der Lernenden». *Fremdsprache Deutsch*, núm. 31, pp. 19-23.
- HUFEISEN, B.; MARX, N. (eds.) (2007). *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker.
- JAIMEZ, L.; VILLANUEVA, E.; WILKE, V. (2009). «Desarrollo de intercomprensión lectora en inglés, alemán y neerlandés: los siete cedazos». En: SFORZA, M.; REINOSO, M. (comp.). *Actas de las XIII Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior: Lenguas y diversidad* [CD-ROM]. Paraná: UNER.
- KELLERMAN, E.; SHARWOOD SMITH, M. (eds.) (1986). *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- KLEIN, H.; STEGMANN, T. (2000). *Die sieben Siebe: Die romanischen Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker.
- LÓPEZ BARRIOS, M.; HELALE, G. (2010). «Developing intercomprehension in English, Dutch and German: a methodological model». En: LÓPEZ BARRIOS, M.; et al. (comps.). *EFL and art: Learning English with all our senses: Selected papers from the XXXV FAAP conference* [CD-ROM]. Córdoba: FAAP.
- MARX, N. (2005). *Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache: zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts im "DaF/E"*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- MEISSNER, F.-J.; BURK, H. (2001). «Hörverstehen in einer unbekanntem romanischen Fremdsprache und methodische Implikationen für den Tertiärsprachenerwerb». *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, vol. 12(1), pp. 63-102.
- MEISSNER, F.-J., et al. (2004). *EuroComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début. Avec une introduction à l'euro-compréhension*. Aachen: Shaker.
- MÖLLER, R.; ZEEVAERT, L. (2010). «Da denke ich spontan an 'Tafel': Zur Worterkennung in verwandten germanischen Sprachen». *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, vol. 21(2), pp. 217-248
- MÜLLER-LANCÉ, J. (2003). *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärsprachenerwerb. Lernerstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen*. Tübingen: Stauffenberg.
- ODLIN, T. (1989). *Language transfer. Cross linguistic influence in language learning*. Cambridge: University Press.
- REISSNER, C. (2007). *Die romanische Interkomprehension im pluridisziplinären Spannungsgefüge*. Aachen: Shaker.

