

Interferencias lingüísticas en el aprendizaje de una segunda lengua extranjera en contextos plurilingües*

Anna Devís Arbona | Universitat de València

Rosa Morell Andrés | IES Vallada (València)

Joan Torró Soriano | IES Abastos (València)

El objetivo fundamental de este trabajo es reflexionar sobre las interferencias lingüísticas en el aprendizaje de una lengua extranjera. Nuestra hipótesis de trabajo parte del hecho de que estas interferencias provienen, en gran medida, de las lenguas extranjeras anteriormente estudiadas, y no tanto de la L1. En una sociedad cada vez más plurilingüe e intercultural como la nuestra, el concepto de lengua extranjera adquiere, pues, una dimensión más flexible y poliédrica.

Palabras clave: *interferencias lingüísticas, lenguas extranjeras, plurilingüe e intercultural.*

The fundamental aim of this communication is to reflect on the linguistic interferences in foreign language learning. Our hypothesis departs from the fact that these interferences come, to a large extent, from the foreign languages previously studied, and not that much from the L1. Therefore, the concept of foreign language acquires a more flexible and polyhedral dimension in our increasingly multilingual and intercultural society.

Keywords: *linguistic interferences, foreign languages, multicultural and intercultural.*

Le but fondamental de ce travail est de réfléchir sur les interférences linguistiques dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Notre hypothèse de travail part du fait que ces interférences elles proviennent, en grande mesure, des langues étrangères antérieurement étudiées, et n'autant de la L1. Dans une société comme la notre, de plus en plus polyglotte et interculturelle, le concept de langue étrangère acquiert, donc, une dimension plus souple et polyédrique.

Mots-clés : *interférences linguistiques, langues étrangères, polyglotte et interculturel.*

* Este trabajo se enmarca en el proyecto de I+D Educación Literaria e Interculturalidad (EDU 2008-01782/EDUC), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación

1. La educación plurilingüe

1.1. El plurilingüismo y su importancia en la sociedad europea

Entendemos por *plurilingüismo* la capacidad innata del ser humano de aprender más de una lengua. Según Regine Fehlings de Anurio y Corine Vega (2002):

La capacidad humana para el aprendizaje del lenguaje está orientada al plurilingüismo, no al monolingüismo. Dominar varias lenguas no es nada extraordinario. Más de la mitad de la población mundial es políglota. En todo el mundo se hablan unas cinco mil lenguas, pese a que hay unas ciento cincuenta naciones. Estos datos contradicen la idea generalizada de que normalmente una persona habla una lengua y que todos los hablantes de esa lengua pertenecen a un país.

En los últimos años el sistema de la enseñanza de las lenguas extranjeras ha cambiado mucho. Hace algún tiempo se tendía a enseñar uno o dos idiomas en el nivel muy avanzado, es decir, se perfeccionaba el conocimiento de las lenguas. Hoy en día, nuestra realidad exige otra manera de tratar el tema. Con el aumento de la cantidad de lenguas aprendidas baja el nivel de conocimiento formal, que es menos importante que el dominio de las funciones comunicativas de la lengua.

La globalización, la apertura de las fronteras y, sobre todo, el hecho de formar la Comunidad Europea, crean la necesidad de comunicarse en distintos idiomas. La socialización, la integración con la comunidad es la comunicación, y la comunicación es la lengua. Cuanto más lenguas conoce una persona, mejor contacto tiene con su entorno, esté donde esté, más posibilidades de encontrar buen trabajo, los horizontes más amplios.

Como afirman Fehlings de Anurio y Vega (2002) en el artículo mencionado:

Para los niños resulta absolutamente normal y natural aprender varios idiomas, pues las condiciones biológicas y cognitivas para ello le son innatas.

Estas autoras indican que el plurilingüismo sobre todo favorece la integración en la sociedad europea, es el impulso que permite a los extranjeros vivir, es decir, trabajar, funcionar en la sociedad, establecer relaciones interpersonales, etc., en los países europeos.

Dentro de este contexto, el germen de nuestra investigación parte tanto de nuestra práctica profesional como docentes de lenguas como de nuestra experiencia personal como aprendices. Hemos percibido que, cuando tenemos alguna laguna léxica, morfosintáctica o de cualquier otro tipo en el momento de utilizar una lengua extranjera, en lugar de tomar las formas de nuestra L1, a menudo recurrimos a formas provenientes de las otras lenguas extranjeras aprendidas. Ante estos hechos nos planteamos: ¿cómo funcionan estos mecanismos?; ¿por qué un aprendiz se apoya en una lengua cuya competencia es menor que la de su lengua materna? Nuestra práctica profesional como profesores de catalán como lengua extranjera en alumnos inmigrantes nos ha sugerido la teoría de que la primera lengua extranjera aprendida funciona como un tipo de matriz para los idiomas estudiados con posterioridad.

Si podemos confirmar esta hipótesis, la didáctica de la segunda lengua extranjera que los estudiantes aprenden tendrá que tener en cuenta la primera lengua extranjera de los aprendices, el castellano en la mayoría de los casos.

Sin embargo, para ser capaz de hacerlo, el docente necesita tener informaciones sobre los

posibles errores que tienen su origen en el conocimiento previo de la primera lengua extranjera estudiada por sus alumnos.

Para ello consideramos que el estudio deberá realizarse en dos etapas:

1. Análisis cuantitativo de los errores de los estudiantes con el fin de detectar los cometidos bajo la influencia de su primera lengua extranjera.
2. Análisis cualitativo de los errores diagnosticados como resultado de las interferencias lingüísticas de la lengua extranjera previamente aprendida.

1.2. Errores y desviaciones lingüísticas

Entendemos que el error es, en cierto modo, natural en cualquier proceso de aprendizaje del ser humano. Consideramos error a las desviaciones lingüísticas que no cumplen los criterios de corrección. La clasificación de Norrish (1983: 7) establece que:

- Un *error* es una desviación sistemática que no puede ser corregida por el aprendiz.
- Una *falta* es una desviación inconsistente y eventual que puede ser corregida por el aprendiz.
- Un *lapsus* es una desviación debida a factores extralingüísticos, como fallos de memoria, estados físicos y condiciones psicológicas.

De estos tres tipos de desviación lingüística, la mayor influencia en el proceso de aprendizaje se produce en los dos primeros, es decir, en el error y en la falta.

Dado que nuestro estudio ha sido sincrónico, no diacrónico ni evolutivo, no parece relevante establecer una diferencia entre *error* y

falta, por lo que, a partir de ahora, utilizaremos el término genérico *error* para referirnos a cualquier tipo de desviación lingüística.

2. La evaluación de los errores

2.1. El error como fuente de información

Conviene destacar que entendemos la evaluación de los errores desde una perspectiva cualitativa, el error es considerado como una fuente de información de gran utilidad en el proceso de aprendizaje. Así pues, nuestra concepción no considera el error como elemento de sanción en la evaluación final del alumno. Sin embargo, en el paradigma positivista, en el que la evaluación se orienta a los aspectos cuantificables, la enseñanza y la evaluación de la lengua están dominadas por la noción de *falta* y el progreso se evalúa negativamente en función de los errores que el alumno todavía comete.

De acuerdo con Bigas *et al.* (2004: 94):

Aquesta orientació, si bé en molts casos molt matissada, és encara força present en l'ensenyament de l'ortografia. Potser pel fet que l'ortografia és un aspecte aparentment aïllable de l'escrit i, aparentment també, fàcilment objectivable, semblava oferir un camp adequat per a un ensenyament molt mecanitzat i per a una avaluació predominantment quantitativa.¹

Los avances en el terreno de la lingüística y la psicología, sobre todo, y de las ciencias humanas, en general, nos han llevado a una nueva concepción del error, que ya no se entiende como punto negativo, como laguna, defecto o vacío, sino que es concebido como síntoma de conocimiento, como marca de un proceso

1. Aunque el estudio referido se centra únicamente en la evaluación de la ortografía, es tradicional en nuestras aulas la evaluación predominantemente cuantitativa en cualquier aspecto lingüístico.

de construcción, como indicio de un sistema que hay que analizar para descubrir su lógica.

Este nuevo enfoque corresponde a un nuevo concepto de evaluación que no se limita a los aspectos cuantitativos, sino que tiene en cuenta los aspectos cualitativos con la idea de que se conviertan en un elemento central en el proceso de enseñanza-aprendizaje. También se corresponde con una idea diferente de la enseñanza: ya no es el profesor el que transmite unos conocimientos que el alumno adquiere pasivamente, sino que es éste el que, con la ayuda del profesor, construye su propio aprendizaje.

2.2. Elaboración de las pruebas

Explicada nuestra concepción del error, pasaremos ahora a justificar las variables que hemos tenido en cuenta en la selección de la muestra para nuestro estudio y en la elaboración de la prueba de evaluación. Conviene destacar que la muestra responde a alumnos emigrantes provenientes de estados cuya lengua primera no es en ningún caso el castellano. Concretamente, se trata de sujetos que provienen de Bulgaria, China, Inglaterra, Suiza y Ucrania.

Dado que la integración lingüística en la Comunidad Valenciana no se ha realizado en ningún caso en catalán sino en castellano, todos los alumnos se habrán iniciado en el conocimiento del español con anterioridad al del catalán. Este hecho justifica que en nuestra muestra no hayamos considerado alumnos provenientes de países hispanohablantes, en cuyo caso el español nunca podría haber funcionado como lengua extranjera.

Además, se trata de alumnos matriculados en dos centros públicos de educación secun-

daria de la Comunidad Valenciana: el IES de Vallada (Valencia) y el IES Abastos de la ciudad de Valencia. Cabe destacar que, a pesar del paralelismo en lo referente al uso del castellano y el catalán en el currículo académico, existen notables diferencias en el uso social del catalán entre los estudiantes de Vallada, población predominantemente valencianohablante, y los de la ciudad de Valencia, cuya lengua habitual es la castellana.

Nos interesaba también conocer las lenguas con las que habían mantenido contacto anteriormente para poder interpretar, así, las interferencias en el aprendizaje del catalán. A tal efecto, hemos diseñado una encuesta sobre la biografía lingüística (lenguas instrumentales de los lugares donde han vivido, L1 predominante, lenguas extranjeras cursadas...).

En último lugar cabe señalar que las competencias adquiridas en lengua catalana por los alumnos objeto del estudio han sido evaluadas mediante la elaboración de una prueba correspondiente al nivel A2 del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*.² Además, hemos podido observar que el *desconocimiento del sistema lingüístico* del catalán explica, en gran medida, los resultados obtenidos. Por esta razón, hemos procedido a clasificar los errores atendiendo a este criterio junto con las dos variables objeto de nuestro estudio: *influencia del castellano* e *influencia de la lengua materna*.

3. Estudio de la muestra

3.1. Competencia lingüística

En lo relativo al estudio contrastivo entre los resultados del IES Abastos y el IES de Vallada, ob-

2. Para la elaboración de esta prueba se han tomado como referencia los ámbitos correspondientes a cuestiones lingüísticas y expresión escrita del nivel A2 de la Junta Qualificadora de Coneixements de València (www.edu.gva.es/jqcv).

Cuadro 1. Causas de los errores

VARIABLES	IES ABASTOS	IES VALLADA
Influencia del castellano	22,9%	16%
Desconocimiento del sistema lingüístico	75,6%	82%
Influencia de la lengua materna	1,5%	2%

servamos que la influencia del castellano es superior en los alumnos del IES Abastos por las razones sociolingüísticas ya señaladas. Respecto a las otras dos variables consideradas, no cabe destacar diferencias significativas (véase cuadro 1).

Estos datos, sin embargo, no dejan de poner en evidencia que en el aprendizaje del catalán como lengua extranjera, las interferencias del castellano son muy superiores a las de la lengua materna. Las cifras así nos lo indican:

- Influencia del castellano: 19,5%.
- Influencia de la lengua materna: 1,7%.

3.2 Competencia comunicativa

En lo referente al estudio contrastivo que explica la causa de los errores entre los alumnos del IES Abastos y los del IES Vallada, podemos observar que la influencia del castellano es superior en aquellos alumnos que se han integrado en esta lengua, los del IES Abastos, ligeramente superior

al 50%, mientras que en el caso de los alumnos acostumbrados a escuchar a sus compañeros hablar en valenciano, los del IES Vallada, la influencia del castellano es del 40,1%.

Esta variable, sin embargo, no deja de poner en evidencia que, en el aprendizaje del catalán como lengua extranjera, las interferencias del castellano son muy superiores a las de la lengua materna. Las cifras son, como se puede ver, reveladoras:

- Influencia del castellano: 48,3%.
- Influencia de la lengua materna: 9,1%.

Finalmente, cabe señalar que los resultados entre las pruebas referidas a la competencia lingüística y a la competencia comunicativa son sensiblemente diferentes (véase cuadro 2).

La influencia del castellano es muy superior cuando se plantean actividades para desarrollar la competencia comunicativa (48,3%) que

Cuadro 2. Resultados en relación con las competencias lingüística y comunicativa

VARIABLES	COMPETENCIA LINGÜÍSTICA	COMPETENCIA COMUNICATIVA
Influencia del castellano	19,5%	48,3%
Desconocimiento del sistema lingüístico	78,8%	42,6%
Influencia de la lengua materna	1,7%	9,1%

cuando éstas se refieren estrictamente a la competencia lingüística (19,5%). Parecido es el fenómeno que se produce en el caso de la influencia de la lengua materna. No es difícil entender que ante la necesidad de hacer uso de una lengua en situaciones reales de comunicación, las interferencias de las lenguas que conocen adquieran mayor protagonismo. Este mismo hecho explica que el desconocimiento del sistema lingüístico, en este caso del catalán, sea mucho más evidente cuando las situaciones lingüísticas se plantean aisladas de cualquier posible contexto comunicativo. En el cuadro 3 se muestran las cifras globales.

4. Conclusiones

- Es importante que el profesorado tenga en cuenta las lenguas que sus alumnos conocen en el momento de iniciar el aprendizaje de una lengua extranjera. Para ello recomendamos que al inicio del curso se realice una encuesta sobre la biografía lingüística de los estudiantes con el fin de evaluar el progreso de los alumnos y las interferencias de las lenguas anteriormente aprendidas.
- En nuestra actual sociedad, marcada por la interculturalidad y el plurilingüismo, los profesionales de la educación y, especialmente, los profesores de lenguas hemos de asumir el compromiso y la responsabilidad de re-

plantearnos nuestras concepciones sobre la didáctica de una lengua extranjera y entender así que las fronteras entre L1, L2 y LE son cada vez más difusas y exigen, por tanto, una visión más amplia y adaptable al contexto lingüístico de nuestras aulas.

- En este sentido, actualmente se está trabajando mucho en la consideración y la didáctica específica que la ELE nos exige más allá de la perspectiva etnocéntrica que tradicionalmente habíamos considerado en el Estado español.
- De la misma manera, aunque los profesores de catalán llevamos ya décadas trabajando con alumnos castellanohablantes, también tenemos que asumir el reto de que el catalán, más allá de su consideración como lengua ambiental, exige la utilización de recursos metodológicos en el aula como lengua extranjera en los alumnos emigrantes, cada día más presentes en nuestras aulas.
- Finalmente, nuestra hipótesis inicial de trabajo ha podido ser confirmada: entre nuestros estudiantes de catalán la influencia del castellano, que es la lengua extranjera con la que tienen más contacto, es muy superior a las interferencias que reciben de sus lenguas maternas.
- Con estos resultados, el trabajo del profesorado podrá avanzar para mejorar las condi-

Cuadro 3. Cifras globales

VARIABLES	CIFRAS GLOBALES
Influencia del castellano	33,9%
Desconocimiento del sistema lingüístico	60,7%
Influencia de la lengua materna	5,4%

ciones de aprendizaje de los discentes y la eficacia en la educación lingüística, ya que el primer paso para poder corregir los errores y prevenirlos es entender sus orígenes.

- En una sociedad cada vez más plurilingüe e intercultural como la nuestra, el concepto de *lengua extranjera* adquiere, pues, una dimensión más flexible y poliédrica.

Referencias bibliográficas

- ALEXOPOULOU, A. «El error: un concepto clave en los estudios de adquisición de segundas lenguas». *Revista de Lingüística Aplicada*, vol. 43(1), pp. 75-92.
- APELTAUER, E. (1993). «Multilingualism in a society of the future». *European Journal of Education*, vol. 3(28), pp. 273-294.
- ARNAU, J., et al. (1992). *La educación bilingüe*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona / Horsori.
- BAKER, C. (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- BIGAS, M., et al. (2004). *L'ensenyament de l'ortografia*. Barcelona: Graó.
- BRIZ, E. (2003). «El enfoque comunicativo». En: MENDOZA, A. (coord.). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall.
- CANTO, A.C. DEL (2003). «Educación inclusiva: una percepción diferente de la diversidad». En: REYZÁBAL, M.^aV. (dir.), HILARIO, P., et al. (coords.). *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos* (pp. 97-109). Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Dirección General de Promoción Educativa.
- CENOZ, J.; GENESEE, F. (1998). «Psycholinguistic Perspectives on Multilingualism and Multilingual Education». En: CENOZ, J.; GENESEE, F. (coords.). *Beyond bilingualism. Multilingualism and multilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CODINA, F.; FARGAS, A. (1988). *Proposta de classificació dels errors d'ortografia*. Vic: Eumo.
- CUMMINS, J. (1983). «Interdependencia lingüística y desarrollo educativo en los niños bilingües». *Infancia y Aprendizaje*, núm. 21, pp. 37-61.
- FEHELINGS DE ANURIO, R.; VEGA, C. (2002). *En dos idiomas. Guarderías bilingües para una educación plurilingüe* [en línea]. <www.carrusel-es.de/?download=Zweisprachigkeit.pdf>. [Consulta: mayo 2010]
- GALISSON, R. (1986). «Eloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères)». *ELA*, núm. 63, pp. 39-54.
- GENERALITAT VALENCIANA: *Junta Qualificadora de Coneixementes de València* [en línea]. <www.edu.gva.es/fjqcv>. [Consulta: junio 2010]
- GONZÁLEZ SALINAS, A. (2005). «La didáctica de la pragmática en el proceso enseñanza-aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras. Algunas consideraciones». *Lenguaje y Textos*, núm. 23, pp. 127-138.
- GUASCH, O. (2001). *L'escriptura en segones llengües*. Barcelona: Graó.
- LLOBERA, M. (coord.) (2000). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- NICHOLLS, D. (2003). «False friends between Spanish and English». *MED Magazine*, núm. 10.
- NORRISH, J. (1983). *Language learners and their errors*. Londres: Macmillan Press.
- PARADIS, M. (1997). «The cognitive neuropsychology of bilingualism». En: DE GROOD, A.; JUDITH, I.; KROLL, F. (coords.). *Tutorials in bilingualism. Psycholinguistic perspectives*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- PASCUAL, V. (2006). *El tractament de les llengües en un model d'educació plurilingüe per al sistema educatiu valencià*. València: Generalitat Valenciana.

- PÉREZ PAREDES, P.; PÉREZ GUTIERREZ, M. (2003). «Información, formación y enseñanza de lenguas: del efecto Heineken y otras historias». *Telemática y Glosodidáctica*, núm. 21, pp. 23-29.
- SÁNCHEZ, P.; TEMBLEQUE, R. (1986). «La educación bilingüe y el aprendizaje de una segunda lengua: sus características y principios fundamentales». *Infancia y Aprendizaje*, núm. 33, pp. 3-26.
- SIGUÁN, M.; MACKEY, W. (1987). *Education and bilingualism*. Londres: UNESCO.
- VOLTERRA, V.; TAESCHNER, T. (1983). «La adquisición y el desarrollo del lenguaje en niños bilingües». *Infancia y Aprendizaje*, núm. 21, pp. 23-26.