



Facultad de  
Educación

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN  
INFANTIL  
CURSO ACADÉMICO 2015/16

EL PAPEL DE LA L2 EN EL  
APRENDIZAJE DE OTRAS LENGUAS  
EXTRANJERAS  
THE ROLE OF THE L2 IN THE ACQUISITION  
OF OTHER FOREIGN LANGUAGES

Autora: Ángela Martínez  
Rebolledo

Directora: Zeltia Blanco  
Suárez

Fecha: julio 2015-2016

VºBº DIRECTORA

VºBº AUTORA

# **ÍNDICE**

1. <i>Introducción</i> .....	1
2. <i>La apuesta por el multilingüismo en Europa</i> .....	3
3. <i>Evolución: de una L2 a una L2+3.</i> .....	5
4. <i>¿Qué entendemos por multilingüismo?</i> .....	10
5. <i>Tipos de multilingüismo</i> .....	12
6. <i>Multilingüismo en Europa</i> .....	14
7. <i>Aspectos educativos de aprender una tercera lengua</i> .....	15
7.1 <i>El proyecto EuroCom</i> .....	17
8. <i>Rol del inglés en el aprendizaje de una tercera lengua</i> .....	20
8.1 <i>Rol del inglés en el aprendizaje de una tercera lengua (francés) en el     CEIP CANTABRIA</i> .....	21
9. <i>Conclusión</i> .....	26
10. <i>Bibliografía</i> .....	29
11. <i>Anexos</i> .....	32

# **ÍNDICE DE FIGURAS**

1. Figura 1. Portada página web EuroCom.....	18
2. Figura 2. Experimentos EuroCom.....	19
3. Figura 3. Graffas y pronunciación.....	19
4. Figura 4. Ejemplo actividad 1(I).....	23
5. Figura 5. Ejemplo actividad 1 (II).....	24
6. Figura 6. Ejemplo actividad 2.....	25

## **Resumen**

El aprendizaje de una **tercera lengua** hoy en día en Europa se presenta como una necesidad imperiosa para llegar al **multilingüismo**. Por ello, muchos autores apoyan el fomento de ese aprendizaje a través del contacto de los individuos con una **segunda lengua**. Este trabajo presenta una aproximación teórica preliminar al modelo del multilingüismo en el contexto de la sociedad europea actual. La necesidad de aprender una segunda lengua requiere, de hecho, que los individuos adquieran una tercera y el aprendizaje de esa tercera lengua engloba un proceso de enseñanza complejo. En este sentido, se muestran también una serie de actividades prácticas con las que se pretende reflejar cómo la noción de una segunda lengua ayuda a la adquisición de una tercera.

### **Palabras clave**

*Multilingüismo, segunda lengua, tercera lengua, adquisición.*

## **Abstract**

Learning a **third language** today in Europe is regarded as a growing need to reach **multilingualism**. Therefore, many authors support learning a third language through a second language. This dissertation presents a preliminary theoretical approach to the model of multilingualism in the context of the current European society. In fact, the need to learn a second language requires an individual to acquire a third language and that learning is itself a complex process. In this sense, this work provides as well a series of practical activities to reflect how the second language can help to acquire a third language.

### **Key words**

*Multilingualism, second language (L2), third language (L3), acquisition.*

## **1. Introducción**

El presente trabajo trata de abordar qué papel juega la L2 en el aprendizaje de otras lenguas extranjeras. La sociedad en la que estamos inmersos hoy en día cada vez demanda con más fuerza ser entendida allá donde vaya, y además las fuerzas políticas apoyan esta idea impulsando que todos los ciudadanos sean capaces de dominar al menos dos lenguas con las que se conviva directa o indirectamente.

Es por ello que ya no solo somos conocedores de una L2, sino que en muchas ocasiones aprendemos una tercera lengua. Por este motivo, queremos tratar de averiguar qué posible rol desempeña esa segunda lengua en el aprendizaje de otras lenguas. Así, hay autores que defienden que la segunda lengua favorece la adquisición de otras lenguas, como es el caso de Cenoz (2013), mientras que otros autores como Jessner (2008) defienden la tesis contraria, tal y como desarrollaremos a lo largo de este trabajo.

Hoy en día vivimos rodeados de información procedente de múltiples fuentes: información en Internet, en la televisión, periódicos, revistas, teléfonos móviles, etc. Gracias a ello, las personas estamos cada vez más conectadas y quizás sean estos factores los que nos impulsen a cada vez querer estar más en contacto con el resto del mundo y finalmente vemos las lenguas como un camino fácil para entendernos y ser entendidos. Ya no solo nosotros lo vemos como algo necesario, sino que los políticos de nuestra “pequeña Europa” intentan impulsar que todos los ciudadanos tengan conocimiento de al menos dos lenguas: su lengua materna y otra más del territorio europeo. Estas ideas se desarrollarán en el primer apartado del marco teórico de este trabajo (sección 3), donde se explica la apuesta por el multilingüismo en Europa, haciendo referencia a la idea propuesta en el Marco Común Europeo, que tiene como propósito conferir a Europa de unidad, una visión global de la educación dentro del marco de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, tal y como proponen Broek y Van den Ende (2013).

Debido a esto, la enseñanza de segundas lenguas ha contribuido en cierta forma a la necesidad imperiosa de aprender no solo esa lengua sino una tercera. En la sección 4 de este trabajo abordamos la evolución de una L2 a

una L2+3, haciendo referencia a esta idea de aprendizaje no solo de segundas lenguas, sino también de otras lenguas extranjeras. En muchas ocasiones es el inglés la lengua elegida como segunda lengua por excelencia de muchos ciudadanos, no solo pertenecientes a la Comunidad Económica Europea, sino también de otras partes del mundo. Como veremos también más adelante en esta misma sección, esa segunda lengua tiene conexiones con la lengua materna mediante mecanismos como la transferencia (Ahukanna 1981, p. 281), y que esos mecanismos también pueden ocurrir a la hora de adquirir otra lengua o lenguas extranjeras.

En la sección 5 se desarrolla la idea de multilingüismo, ya no solo hablamos de una L1, L2 o L3 (primera, segunda y tercera lengua, respectivamente), sino que hablamos del dominio de varias competencias lingüísticas de diferentes lenguas, tal y como apunta Maximilian Braun (Jessner, 2008, p.16). Hoy en día cada vez más personas utilizan varias lenguas para desarrollar su vida no solo profesional o personal, sino también referente a la parte del aprendizaje, por ello la enseñanza de idiomas hoy en día propone muchas veces la utilización de varias lenguas para fomentar el aprendizaje de las mismas o de otras disciplinas académicas.

Es por ello que en esta sección también se hace referencia a la idea que propone Jessner (2008) cuando apunta a que hay diferentes formas de ver y entender el multilingüismo, unas visiones tienen en cuenta el proceso de adquisición de las lenguas y otras visiones hacen referencia a la parte más educativa de ese proceso.

La idea de multilingüismo, también se pone en marcha en el marco de Europa, por ello en el punto 7, se expone cómo se vive ese multilingüismo como un elemento de cohesión social (Tuts, 2007, p.49) y también hablamos de cómo el inglés se ha ido extendiendo y convirtiéndose en una lengua que todos los individuos conocen.

Se hace referencia también a lo largo del trabajo a que hoy en día el aprendizaje de una tercera lengua es algo común para los niños ya que, en muchas escuelas europeas, son utilizadas varias lenguas como metodología de aprendizaje y también, se hace referencia a un proyecto innovador llamado EuroCom (Klein, 2004).

Finalmente, (indicar la sección) se proponen unas actividades que se llevarán a cabo en el C.E.I.P Cantabria (Puente San Miguel, Cantabria) y que tienen como objetivo ver el rol que juega en los niños, en este caso de quinto de Primaria, su segunda lengua (inglés) en la adquisición de una tercera (francés). Para ello se trabaja la parte léxica y la parte fonética de la lengua a través de dos actividades (ver Anexo IV y V).

El presente trabajo, por tanto, abre las puertas a futuras investigaciones sobre la adquisición de terceras lenguas, en la medida en que fomenta el interés por el aprendizaje de lenguas extranjeras en el contexto del aprendizaje de las segundas lenguas y tomando siempre como referencia los conocimientos y experiencias previos del alumnado con respecto a su segunda lengua.

## **2. La apuesta por el multilingüismo en Europa**

El conocimiento de las lenguas reviste un papel fundamental en la construcción de identidades culturales (Martínez Pasamar, 2005, p. 32). Es por ello que todas las sociedades se ven inmersas en el aprendizaje de una o varias lenguas para comunicarse e incluso para favorecer aspectos como la economía o la cultura en su región. Por tanto, podemos afirmar que existe una conexión entre todas las personas a través de la lengua, ya sea por intereses económicos, culturales o personales y, en consecuencia, podemos hablar de una globalización de las lenguas, entendida como un conjunto de procesos sociales de interdependencia global intensificadora (Steger, 2009, p.99)<sup>1</sup>, que afecta a todas en su conjunto (Garrido, 2010).

Hablamos de esa necesidad imperiosa de ser entendidos allá donde vayamos, ya no solo haciendo uso de una lengua global, tal y como la lengua inglesa, que se emplea como lengua de comunicación internacional, sino también fomentando el aprendizaje de varias lenguas.

---

<sup>1</sup> Traducción de la autora.

Dentro de nuestra “pequeña Europa” también podemos hablar de una corriente de pensamiento que hace que los ciudadanos aborden el aprendizaje de otra lengua además de su propia lengua materna. Debido a esto, en 1995 la UE propuso que los ciudadanos deberían poder ser capaces de hablar con fluidez al menos tres lenguas europeas: su lengua materna y otras dos de la Unión Europea, fomentando de este modo esa globalización o multilingüismo como una característica de la identidad europea (Jessner, 2008, p.15).

Europa tiene como uno de sus principios el fomento de la movilidad de sus ciudadanos por todo su territorio, la cual persigue la “generalización y mejora de la enseñanza de idiomas, junto con valores como el respeto por la herencia cultural y lingüística europea, los derechos humanos y la promoción de la democracia y la ciudadanía”, tal y como apunta Trujillo (2011)<sup>2</sup>.

En este sentido, el Consejo de Europa desarrolló el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), que fue publicado finalmente en 2001 con el objetivo de dotar a Europa de unidad dentro de asuntos tanto educativos como culturales en el marco del aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras (Broek y Van den Ende, 2013). De hecho, uno de los tres principios básicos que se presentan dentro del MCER establece que:

“solo por medio de un mejor conocimiento de las lenguas europeas modernas será posible facilitar la comunicación y la interacción entre europeos que tienen distintas lenguas maternas con el fin de fomentar la movilidad en Europa, la comprensión mutua y la colaboración, y vencer los prejuicios y la discriminación” (2002, p.2).

Este principio fundamenta la propuesta inicial de la Unión Europea para el fomento de una Europa multilingüe, en la que los ciudadanos ya no solo sean capaces de hablar su lengua materna, sino también dos lenguas más del territorio europeo. Para dicho fin se facilita a los ciudadanos europeos una serie de herramientas que les permitan el aprendizaje de una segunda e incluso una tercera lengua, fomentando así esa “poliglosía” (Müller-Lancé, 2001) y, en

---

<sup>2</sup> <http://ulises.cepgranada.org/moodle/mod/page/view.php?id=3947>.

consecuencia, agrandando las posibilidades de comunicación entre los ciudadanos europeos. En este sentido, la Unión Europea apoya varios proyectos que fomentan el aprendizaje de lenguas, buscando así esa Europa multilingüe. Uno de esos proyectos es el denominado *EuroCom*. Esta es la iniciativa de un grupo de investigadores, que proponen un método para la intercomprensión y el aprendizaje de lenguas de la misma familia lingüística, en concreto de lenguas germánicas, románicas y eslavas. Esta propuesta valoriza que todos poseamos conocimientos que fortalezcan las bases de la transferencia lingüística sin exigir un gran esfuerzo, reconociendo el valor de una competencia lingüística compartida, para lo cual ponen a la disposición de todos los usuarios las publicaciones del grupo en su página de internet (Stegmann y Klein, 2000; Klein, 2004).

A luz de lo expuesto anteriormente, podemos afirmar que ya desde Europa se nos anima a los ciudadanos a que aprendamos más de una lengua, a que nos construyamos por tanto como ciudadanos multilingües y forjar así esa identidad que apele a la poliglosía, utilizando para ello las numerosas herramientas disponibles.

### **3. Evolución: de una L2 a una L2+3.**

Hoy en día vivimos en un mundo en el que todos estamos conectados con todos y, por ello, el aprendizaje de lenguas resulta de suma importancia. En la mayoría de ramas de conocimiento es necesaria la utilización de otra lengua, lo cual también se debe a que la integración económica y cultural con otros países provoca esa necesidad imperiosa de aprender una segunda lengua u otras lenguas extranjeras, además de la lengua materna<sup>3</sup>.

Esos procesos de globalización de la lengua han hecho que el inglés se difunda, convirtiéndose en una lengua de comunicación internacional (Graddol,

---

<sup>3</sup> <http://www.ucongreso.edu.ar/la-importancia-de-aprender-idiomas/>. Accedido por última vez el 14/04/2016.

1997 y 2006 apud. Garrido 2010), y en muchas ocasiones en la segunda lengua de muchos individuos.

Pero como ya hemos apuntado, en la actualidad no solo se busca el dominio de una L2 sino también de una L3. La adquisición de una segunda lengua (ALS), conocida en inglés por las siglas SLA (Second Language Acquisition), está ligada en muchas ocasiones a la lengua materna, ya que esta influye mediante mecanismos como la transferencia (Ahukanna 1981, p. 281), que ocurre la mayor parte de las veces desde la lengua materna hacia las lenguas que se han aprendido con posterioridad (Cenoz y Genese, 1998, p. 9).

Debido a los procesos cognitivos implicados en el manejo de la lengua materna y de varias lenguas adicionales, lo que más adelante llamaremos multilingüismo, podemos sostener que la lengua materna y las segundas y terceras lenguas mantienen una relación de retroalimentación en relación a su aprendizaje y/o adquisición. Tal y como apuntan Cenoz y Genese (1998, p. 16) en su propuesta sobre la adquisición de varias lenguas, este proceso implica varios factores y procesos que están relacionados con la adquisición de segundas lenguas y el bilingüismo, así como otros factores complejos y efectos asociados a todas las interacciones posibles durante del proceso de adquisición de varias lenguas.

Así, estudios como el de Cenoz y Genesee (1998) apuntan a que la adquisición de una segunda lengua tiene una influencia positiva en la adquisición de otras lenguas, lo cual está relacionado con analogías tipológicas o con el contexto de adquisición de la otra lengua.

Los mecanismos implicados en la adquisición de segundas lenguas son en múltiples sentidos similares a los de la adquisición de una tercera lengua, de ahí que los hablantes multilingües que ya han “sufrido” el proceso de aprendizaje de más de una lengua, apuntan que tener conocimiento de otras lenguas ayuda para aprender otra. Este hecho se ve corroborado por numerosos estudios, que apuntan a que el aprendizaje de una segunda lengua favorece la adquisición de otras (Cenoz, 2013, p. 72).

Teniendo en cuenta todo lo expuesto anteriormente, podemos decir que el aprendizaje de una segunda lengua favorece la adquisición de otras. Es por ello que un hablante de dos lenguas puede conseguir adquirir otras lenguas, lo que favorece el desarrollo del multilingüismo.

Las estrategias cognitivas de un hablante de una L1 y una L2, es decir un hablante de dos lenguas, facilitan la adquisición de lenguas adicionales. Asimismo, las experiencias que esa persona haya vivido durante la adquisición de su segunda lengua optimizan el desarrollo de otras estrategias que ayudan a la mejora de la adquisición de otras lenguas, lo que se denomina “additive multilingualism” (Cenoz y Genese, 1998, p. 23).

Una de las ventajas que presenta la creación de esas estrategias de aprendizaje de otras lenguas es que estas aumentan la competencia comunicativa de los individuos. Esas personas que sean hablantes de una L2 y que estén aprendiendo una L3 poseerán por tanto una amplia gama de estrategias comunicativas en comparación con los hablantes de una sola lengua. Además, el hecho de que esos hablantes de una L2 tengan o puedan cambiar de lengua dependiendo de la situación en la que se encuentren hace que se incremente su sensibilidad en relación a las funciones de la lengua en las situaciones comunicativas (Thomas, 1992 apud. Cenoz y Genese, 1998, p.26).

Un claro ejemplo es lo que propone Tremblay (2006) en su investigación sobre cómo el dominio y la exposición a una L2 influye en la adquisición de una L3. La autora trabaja con aprendices de habla inglesa (L1), que tienen el francés como L2 y el alemán como L3. Los resultados de su investigación sugieren que la L2 tiene gran influencia en la L3 en los aprendices que han estado expuestos a una L2 mayor tiempo. Por otra parte, también indica que la exposición a una L2 parece favorecer la utilización de conocimientos de esa L2 para resolver las posibles dificultades que aparezcan a la hora de adquirir la L3.

En este mismo sentido se pronuncia De Angelis (2007, pp.109-127), para quien cualquiera que haya experimentado el aprendizaje de una o más lenguas extranjeras cuenta ya con ciertos conocimientos y experiencia que guiarán al aprendiz en un posterior aprendizaje.

Tal y como apuntan Cenoz y Jessner (2000, p. 44), “most studies of bilingualism have shown that it presents cognitive effects (Baker, 1996) and that effects are compatible with the possible beneficial effects of bilingualism on third language acquisition”. En su misma línea Cenoz (2013, p.72) apunta que la adquisición de una tercera lengua presenta fuertes similitudes con la adquisición de una segunda lengua. Ambos son procesos de adquisición de una lengua que no es nativa.

Esta misma autora, también resalta la idea de que además de la existencia de esas similitudes a la hora de la adquisición de la lengua, el proceso de adquisición de una tercera lengua trae consigo la adquisición de una segunda y el bilingüismo debido a que está ligado a una conciencia metalingüística y a la creatividad.

Es por ello que en muchas ocasiones los individuos que se ven inmersos en el aprendizaje de lenguas realizan transferencia de información de una lengua a otra de forma inconsciente, es decir, ponen en funcionamiento esas estrategias, esas experiencias que les ayudarán a conectar ideas de una lengua con otra.

Algunos autores como De Angelis (2005) hacen referencia a esa transferencia y concretamente a la transferencia de palabras con función. La autora apunta que los hablantes de varias lenguas parecen favorecer el uso de palabras con función de su, o sus, lenguas no maternas al uso de esas palabras en su lengua materna, debido a que a que la fuente de producción y la lengua/lenguas meta están tipológicamente ligadas, tienen menos distancia lingüística (De Angelis, 2005, p. 380). Es decir que aquellos hablantes de lenguas que estén lingüísticamente cerca, utilizaran más frecuentemente palabras con función en su o sus lenguas meta que en su lengua materna. En su estudio trabaja con estudiantes de italiano como L3 o L4 evaluando la producción escrita del uso de las conjunciones, determinantes, preposiciones, pronombres; también trabaja con informantes nativos y no nativos de lenguas como el inglés, el castellano y el francés, examinando con qué frecuencia éstos hacen uso de palabras con función en la lengua meta o en la lengua nativa (De Angelis, 2005, pp. 308-381).

Por el contrario, existen otros autores, como es el caso de Jessner (2008), que opinan que la adquisición de una L2 difiere de la adquisición de una L3 en varios aspectos. Esto está ligado a la idea de que el aprendizaje de una L2 o bilingüismo está tratado como una rama del multilingüismo y por ello existen individuos que realizan una distinción entre la adquisición de una segunda lengua y de una tercera.

Cenoz (2000) apud. Jessner (2008) apunta que a la hora de adquirir una tercera lengua existen múltiples caminos. Estos pueden ser: “simultaneous acquisition of L1/L2/L3, consecutive acquisition of L1, L2 and L3, simultaneous acquisition of L2/ L3 after learning the L1, simultaneous acquisition of L1/L2 before learning the L3.”

En muchas ocasiones, ese camino que seguimos a la hora de adquirir una lengua da a entender que los individuos son bilingües, es decir, existen circunstancias en las que nos desenvolvemos como bilingües, que pueden darnos ventajas no solo en referencia con la lingüística, sino también en términos cognitivos y del desarrollo sociopragmático (Jessner, 2008, p. 29).

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta ahora, el término L3 (Third Language o TL en inglés) en el entorno de un hablante multilingüe hace referencia a una lengua no nativa que se está utilizando o que está siendo adquirida, en una situación en la que una persona ya tiene conocimientos de al menos una lengua más que su lengua materna (Rast, 2010, p. 161).

Es por ello que la noción de una segunda lengua ayuda al aprendizaje de una tercera o una cuarta, pero, no porque esas lenguas sean nuestras lenguas maternas y por ello seamos hablantes nativos, seremos multilingües. El multilingüismo va más allá, ya que no solo propone un conocimiento de varias lenguas, sino que tiene una visión diferente acerca de cómo estas se adquieren (Cenoz, 2013, p.78).

Podemos decir que la sociedad en la que estamos inmersos vive una realidad lingüística de profundo cambio en cuanto a las lenguas. Todos necesitamos saber varias lenguas para desenvolvemos en este mundo globalizado, en el que todos estamos conectados. La lengua materna, en consecuencia, ayudará

en ciertos aspectos a adquirir una segunda lengua, y esa segunda lengua proveerá a otras lenguas que queramos aprender con experiencias y cierto conocimiento sobre los procesos de aprendizaje por los que pasamos cuando aprendemos un idioma diferente al nativo, pudiendo muchas veces convertirnos en hablantes multilingües.

#### **4. ¿Qué entendemos por multilingüismo?**

Cuando hablamos de una L3 nos estamos refiriendo a una tercera lengua, aquella con la que un hablante está en contacto durante su vida (Jessner, 2008, p.18). Ese individuo que está en contacto con una tercera lengua también lo está con una segunda y con su lengua materna (o al menos tendrá noción de ellas). Es por ello que no solo hablamos de L1, L2, L3 y así sucesivamente, sino que hablamos de multilingüismo.

Además, tenemos que tener en cuenta que hoy en día en el mundo el bilingüismo y el multilingüismo (el uso de varias lenguas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje), y muchos otros enfoques de enseñanza de idiomas que utilizan más de una lengua para fomentar el aprendizaje son cada vez más frecuentes (Cenoz & Genese, 1998, p. 27). Es decir, cada día más y más individuos se suman al uso de varias lenguas en su vida cotidiana y sus actividades que tienen que ver con el aprendizaje, ya no solo de otras lenguas sino de otras disciplinas.

Para el lingüista alemán Maximilian Braun, el multilingüismo es dominar de forma equilibrada competencias lingüísticas de varias lenguas, tal y como apunta Jessner (2008, p.16). Por otra parte, esta autora apoya el hecho de que el multilingüismo cubre una amplia gama de significados. Es por ello que resalta las definiciones dadas por Skuttnab-Kangas (1984, p. 81), quien agrupa varias definiciones para el multilingüismo, dependiendo de si lo tomamos como un fenómeno en desarrollo, el multilingüismo basado en las competencias lingüísticas, en las definiciones funcionales, etc. En la misma línea, Jessner

(2008, p.18) afirma que, durante los últimos años dentro de Europa, esa idea de plurilingüismo que recae sobre el hecho de defender la idea de que los individuos sean multilingües está creciendo de manera exponencial, y por eso la Unión Europea hace hincapié en una educación multilingüe. Es por ello, que se crea el término “multilingüismo” para referirnos al uso social de más de una lengua, dado que el término “poliglotismo”, que es sinónimo, cuenta con un uso menos frecuente.

Siguiendo a Jessner, podemos decir que el multilingüismo no solo se refiere al conocimiento de varias lenguas, sino que también hace referencia al uso social que hacemos de las mismas. Un individuo multilingüe posee una configuración de las competencias lingüísticas diferente a la que poseen los individuos bilingües o monolingües.

Es por eso que Coste (1997, p. 90) hace referencia a la competencia plurilingüe y pluricultural como una habilidad que tienen los individuos para comunicarse y tomar parte dentro de una interacción intercultural, de varios idiomas y varias culturas, y en la que los agentes sociales cobran un papel más o menos relevante.

La competencia multilingüe no es, por tanto, el resultado de la simple adición de competencias monolingües, de que dominemos varias partes de varias lenguas, como destrezas de interacción oral muy buenas en dos lenguas, pero destrezas de expresión escrita buenas en una lengua únicamente. La competencia multilingüe hace también referencia a las diferentes combinaciones y alteraciones de competencias de diferentes tipos. Por ejemplo, un individuo multilingüe puede ser aquel que tenga una buena competencia a la hora de expresarse de forma oral en una o varias lenguas, una buena competencia escrita en otra lengua y escasa competencia oral en la misma (Coste, 1997, p. 91).

Cenoz y Jessner (2000, p. 39), apuntan que la adquisición multilingüe está asociada al multilingüismo porque la adquisición de una tercera, cuarta o sucesivas lenguas implica adquirir en gran medida un tipo de competencia multilingüe, por lo tanto, un tipo de multilingüismo.

Cabe destacar que el multilingüismo presenta una serie de características destacables. El multilingüismo constituye un proceso de desarrollo no lineal, en el cual el aprendiz puede presentar diferentes niveles de competencia y, por ello, es variable. Asimismo, el proceso de adquisición de varias lenguas presenta diferentes periodos, uno de mantenimiento, otro de reversibilidad y otro de estabilidad.

El multilingüismo es también interdependiente, es decir, en el proceso una lengua depende de otra y además provoca un cambio de calidad, conduce al enriquecimiento del sistema lingüístico individual pero también los otros sistemas se adaptan a los nuevos requerimientos (Herdina y Jessner, 2000 apud. Cenoz y Ulrike, 2000).

### **5. Tipos de multilingüismo**

Existen varios enfoques del multilingüismo hoy en día. Algunos de ellos se han desarrollado desde una perspectiva psicolingüística, otros conciernen únicamente al proceso y otros a necesidades educativas. Jessner apunta seis formas de entender el multilingüismo (2008, pp. 21-26).

El primero hace referencia a los modelos de De Bot (1992, 2004) y Clyne (2003). Es el llamado "Bilingual and multilingual production models". Estos dos autores ponen marcha sus hipótesis a partir de la de Levelt's (1989), quien apunta que el proceso de hablar tiene lugar en varias fases en los tres sectores de la información: el conceptualizador, el formulador y el articulador. El conceptualizador es quien procesa la intención de comunicar y lo transforma en un mensaje verbal, al que tiene acceso el formulador mediante el uso del léxico. Este codifica la parte gramatical y la fonológica del mensaje, a la que después el articulador dará forma.

Por otra parte, en su modelo bilingüe De Bot explica la selección y el trabajo controlado de un hablante bilingüe, atendiendo también a otro modelo como es el de activación/inhibición de Green (1986,1998) e introduciendo un

nodo que juega el papel de monitor, proporcionando éste información acerca de ese estado de activación.

Clyne (2003), presenta su modelo de procesamiento plurilingüe (Model of plurilingual processing) y habla de la integración de las dimensiones psicosocial y lingüística del hablante y tiene en cuenta factores motivacionales.

El siguiente modelo al que hace referencia Jessner (2008) es el de Green (1986,1998), "The activation/inhibition model". Green destaca que existen diferentes niveles de activación en las mentes de los hablantes a la hora de poner en marcha procesos de una lengua u otra. El mayor nivel de activación lo tendrá la lengua que es elegida para hablar.

Gorsejan (1998, 2001) propone la hipótesis del modo lingüístico o "language mode hypothesis" y menciona un modo lingüístico que hace que el hablante "elija" los mecanismos que va a utilizar a la hora de comunicarse, dependiendo de la lengua que vaya a utilizar.

El siguiente modelo es el llamado "factor model" de Hufeisen (1998) y Hufeisen y Marx (2007), quienes describen varios niveles para la adquisición de una lengua. Así, estos autores señalan que mientras que el hablante de una L2 es un principiante en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, para el aprendiz de una L3 el proceso ya no es nuevo, puesto que ya posee técnicas y estrategias para afrontar esa situación.

Otro de los modelos mencionados por Jessner (2008) en su artículo es el propuesto por Meissner (2004), el denominado "multilingual processing model". Propone que existen procesos durante la recepción de textos escritos y pruebas orales, que pertenecen a una tipología relacionada con una familia lingüística.

Herdina y Jessner (2002) proponen el denominado "Dynamic systems theory model of multilingualism" que intenta no perder ciertos componentes de los que carecen los sistemas monolingües. Las dinámicas del multilingüismo cobran especial relevancia y siguen la teoría de sistemas dinámicos (DST), también conocida como teoría del caos. En su modelo dinámico del multilingüismo (DMM), apuntan que el desarrollo de un sistema multilingüe cambia a medida que pasa el tiempo, que este no es lineal y que por ello es tan complejo. Pretenden que este modelo sirva de puente entre la adquisición de

segundas lenguas y las investigaciones de bilingüismo. El DMM está basado en suposiciones, en sistemas psicolingüísticos definidos como sistemas abiertos, que dependen de factores sociales y psicológicos.

Finalmente, Jessner (2008) hace referencia a la propuesta de Aronin y Ó Laoire (2004) y su modelo de "Multilinguality". Según ellos el estudio del multilingüismo debería estar basado en la multilingualidad. Para estos autores existe un punto de diferencia entre la multilingualidad y el multilingüismo individual, ya que este último se refiere al proceso y resultados de la adquisición de terceras lenguas, mientras que la multilingualidad, según estos autores, concierne también al hablante multilingüe en un ambiente social.

## **6. Multilingüismo en Europa**

Tal y como apunta Hoffman (1996,1998) apud. Cenoz y Jessner (2000), uno de los eventos más destacables de la historia del siglo XX ha sido el desarrollo de la lengua inglesa alrededor del mundo, y más concretamente su divulgación tras la Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Sin embargo, hay que tener en cuenta que, aunque esa divulgación de la lengua no tiene por qué acarrear el surgimiento del bilingüismo o multilingüismo, el hecho de que el inglés se haya extendido ha contribuido al bilingüismo y multilingüismo tanto individual como social (Hoffman, 1996; 1998 apud. Cenoz y Jessner, 2000, p. 1).

Los cambios que provocó el fin de la guerra afectaron a Europa en la visión de la lengua durante diferentes etapas y a diferentes ritmos. Así fue como el inglés fue extendiéndose y transformándose en una lengua neutra con la que la comunicación entre diferentes culturas se hacía más fácil. Es por ello que hoy es conocida como una lengua franca (Hoffman 1996,1998 apud. Cenoz y Jessner, 2000).

La comunicación entre los individuos por medio del uso de una sola lengua o de varias puede ayudar a entender el multilingüismo como un elemento de cohesión social. Es por ello que se necesitará una actitud

cooperativa para “crear” una lengua que nos vincule a todos, buscando la interdependencia lingüística (Tuts, 2007, p.49).

El inglés es, en consecuencia, una lengua de uso prácticamente diario, independientemente de la nacionalidad que los individuos tengan. Teniendo en cuenta esto, podemos decir que en muchas ocasiones esos individuos se convierten en bilingües o multilingües. Es decir, que se puede pensar que el inglés ayuda a que los individuos se sumerjan en ambientes bilingües o multilingües y por ello Hoffman (1996,1998) apud. Cenoz y Jessner (2000, p.12) apunta que los atributos sociales y culturales del inglés están considerados como excepcionales para la adquisición de otras lenguas.

También, existen individuos bilingües o multilingües que han adquirido la noción de varias lenguas debido a que son sus lenguas maternas, adquiridas de forma natural durante su infancia (Hoffman 1996,1998 apud. Cenoz y Jessner, 2000), es decir, que el multilingüismo puede venir dado por diversas situaciones y experiencias que los aprendices sufran o hayan sufrido.

## **7. Aspectos educativos de aprender una tercera lengua**

Hoy en día aprender una tercera lengua es algo bastante común para los niños del siglo XXI. En muchas escuelas europeas se emplean varias lenguas como medio de instrucción educativa. La educación multilingüe está claramente caracterizada por ser una educación de naturaleza compleja. La elección de la lengua que se vaya a trabajar juega un importante papel para el desempeño de la tarea educativa multilingüe (Jessner, 2008).

En este sentido, la adquisición de una L3 se refiere al aprendizaje de una tercera lengua como una asignatura más, pero la educación multilingüe, trilingüe, engloba el uso de tres o más lenguas como medio educativo (Jessner, 2008, p. 34).

Es esta misma autora, Jessner, quien expone algunos ejemplos de educación multilingüe, como son las minorías europeas del País Vasco y Valles Ladinos, algunas escuelas europeas y también proyectos como EuroCom y otros fundados por el Centro Europeo de Lenguas Modernas.

En el caso del País Vasco, el idioma vasco o eusquera y el castellano son ambas lenguas oficiales. El vasco es hablado por una minoría (29% de la población), pero aun así el vasco es estudiado como una asignatura obligatoria para todos los estudiantes (Jessner, 2008, p. 34).

Por otra parte, en el caso de los Valles Ladinicos, la lengua ladina es hablada en una región del norte de Italia y es una lengua minoritaria dentro de la familia de las lenguas romances. Las escuelas en esta zona reflejan una educación trilingüe en la que los alumnos son competentes en alemán, italiano y ladino (Jessner, 2008, pp.34-35).

Jessner (2008) también hace referencia a los profesores y alumnos multilingües. Por una parte, los profesores multilingües deberían haber experimentado el proceso de aprendizaje de una lengua y esto habría de ser complementado con el estudio de la adquisición de lenguas como parte de su tarea docente. Por otro lado, el alumno multilingüe tendrá que estar dispuesto a que en su clase no solo se atiende a una lengua para su adquisición, sino a que se utilicen otras lenguas que hagan de puente, para a su vez trabajar todas las destrezas: la comprensión y la expresión tanto escrita como oral.

Por lo que de ahí surgiría un compromiso para los docentes de ser promotores de una enseñanza de lenguas real, en donde se muestre un sentimiento de empatía por haber pasado el mismo proceso que sus alumnos, donde se potencie la creatividad, la conexión entre las lenguas y estrategias que faciliten el aprendizaje de nuestros alumnos.

## 7.1 El proyecto EuroCom

Como ya hemos mencionado en secciones anteriores, existe por parte de Europa la iniciativa de potenciar que su población tenga noción de una o varias lenguas que convivan dentro del territorio europeo. Además, subyace una concienciación sobre el aprendizaje y la adquisición de lenguas, así como sobre su dominio. En este marco surge el proyecto EuroCom (Klein, 2004, p.404), que invita a los estudiantes a comparar fenómenos interlingüísticos, interculturales y a dar sus propios pasos en el proceso de aprendizaje de otras lenguas. En este sentido, EuroCom es una iniciativa de un grupo de investigadores que intentan proporcionar a los europeos una base sólida de conocimientos de las lenguas germánicas, románicas y eslavas, poniendo en práctica un método de aprendizaje intercultural. Su objetivo es desarrollar las habilidades de comprensión escrita y comprensión oral en varios idiomas de la misma familia, sin que ello suponga un esfuerzo de aprendizaje grande, concediéndole un valor parcial a la competencia lingüística y utilizando Internet como herramienta de aprendizaje. Así, en su página web se encuentran a disposición todas las publicaciones que el grupo realiza. Podemos afirmar, pues, que EuroCom enlaza las teorías lingüísticas y didácticas con la práctica de múltiples idiomas, defendiendo la “teoría de intercomprensión de las lenguas” (Klein, 2004, p.405).

Esta idea de “intercomprensión” hace referencia a una visión abierta del término “lengua”, ya que para ellos la lengua no se define por sus normas gramaticales, sino que también se tienen en cuenta las prácticas que llevaban a cabo los locutores nativos, pero también aquellas prácticas que llevan a cabo los aprendices. Es decir, que las lenguas se convierten en algo común, algo colectivo y colaborativo, y cobrarán más valor cuanto más se colectivicen y utilicen. En un principio esa idea de intercomprensión se puede reducir a ser capaz de decodificar los mensajes en otras lenguas, que el estudiante sea capaz de utilizar esquemas lingüísticos que ya le sean familiares para “descifrar” mensajes en otras lenguas diferentes a su materna. Esto está ligado a la idea de integrar todos los datos lingüísticos (lexemas, morfemas,

estructuras morfosintácticas, conceptos, etc.) que poseamos para crear un conocimiento global de las lenguas (Klein, 2004, p.405).

Tal y como apunta Klein (2004, p. 406), las publicaciones de EuroCom son, prácticamente en su totalidad, artículos científicos que tratan la intercomprensión y que son editados en inglés, francés, catalán, español, italiano, portugués, polaco, rumano y ruso. Su visión de futuro aspira a poner a disposición de todos los ciudadanos en la red las investigaciones científicas en su página web ([www.eurocomprehension.eu](http://www.eurocomprehension.eu)).

Si visitamos esta página, encontramos diferentes pestañas (Figura 1) que nos presentan los diferentes servicios que este grupo puede proporcionarnos, tales como experimentos, léxico internacional, léxico Panrománico, correspondencias fónicas, grafías y pronunciación, estructuras sintácticas, elementos morfosintácticos, euro- fijos y léxico específico.



Figura 1. Portada página web EuroCom

Dentro de la primera pestaña de la página, encontramos aspectos relacionados con experimentos (Figura 2), una serie de pequeños textos que nos harán ir comprendiendo cómo deducir normas gramaticales, léxicas etc.

Horst G. Klein  
J.W. Goethe-Universität

Links:  
EuroComCenter  
EuroCom-online courses  
EuroCom-Exercises  
EuroComGerm: Basic Course  
EuroComSlav: Basic Course  
EuroComDidact  
EuroCom-Research  
Linguistic Portraits:

© 2008 HGK  
www.hgk.uni-frankfurt.de

**EuroComRom**

Introduction Experimentos Léxico internacional Léxico Panrománico Correspondencias fónicas Grafías y pronunciación

**EuroComRom – Curso básico**

**La Deducción Optimizada**  
Los lenguajes en Europa no son extranjeros. Entre las familias lingüísticas románicas, eslavas y germánicas se entiende la gente. El deducir optimadamente en lenguajes parentescos es una habilidad que usted puede adquirir dentro de un plazo corto. El proceso deductivo le proporcionará una comprensión de lectura en una familia lingüística entera. La comprensión de lectura forma junto con la comprensión auditiva la competencia receptiva de un lenguaje. Si diversificamos la competencia receptiva en uno o más grupos de lenguajes seremos capaces de adquirir la competencia productiva en poco tiempo.

**Textos del capítulo**  
**La deducción optimizada :**

**EuroComprensión**

- Experimentos preparatorios
- El proceso de comprensión en la lengua propia
- Usando la lógica en un ejemplo castellano
- Ejemplos paralelos de otras lenguas románicas
- Deducir en una nueva lengua románica
- La fuerza autoexplicativa de un texto
- Más ejemplos en la lengua de deducción
- La importancia del sentido global
- Saltando de una lengua a otra
- El Code-switching en Argot
- Code-switching en las variedades francófónicas
- Avant, avant: El papel de la escritura
- La deducción optimizada - una habilidad básica
- El proceso de la deducción optimizada

**Figura 2. Experimentos EuroCom**

Otra pestaña interesante que cabe destacar dentro de la página web de EuroCom es la de Grafías y pronunciación (Figura 3). En ella encontramos un texto en el que se destacan palabras en diferentes idiomas (portugués, italiano, rumano). Quien lo vea oportuno, puede pinchar encima de éstas e ir escuchando cómo se pronuncian.

Horst G. Klein  
W. Goethe-Universität

Links:  
EuroComCenter  
EuroCom-online courses  
EuroCom-Exercises  
EuroComGerm: Basic Course  
EuroComSlav: Basic Course  
EuroComDidact  
EuroCom-Research  
Linguistic Portraits:

© 2008 HGK  
www.hgk.uni-frankfurt.de

**EuroComRom**

Introduction Experimentos Léxico internacional Léxico Panrománico Correspondencias fónicas Grafías y pronunciación Estructuras sintácticas

**Pronunciar correctamente el romano**

Una botella Chianti vecchio siempre cae bien, también un Vinho verde de Guimarães o un Porto velho. Un Alfa Romeo Giulietta es un vehículo deportivo como un Lancia. Un Lamborghini no suele manejarlo un Don Juan, pero tampoco un Guerrillero como Che Guevara lo haría. Mercedes es de Logroño, Jorge de Sevilla y Don Quijote es de Mancha. Pero Giovanni el Gigolo de Civitavecchiano conoce a Luis de Camões ni a Machiavelli, pero muchas veces se va de vacaciones a Mallorca y alschia como lo hacía el tenor Beniamino Gigli Michelangelo no fumaba los Gitanes ni los Gauloises. Mircea Dinescu y Virgil Tănase son autores rumanos. Ellos visitan las ciudades Ploiești, Iași (Jassy) y Braşov . Las ciudades Bucureşti y Timişoara no se encuentran en su camino. Oregano y Zucchini no existen solamente en GuayaquilEcuador y en las ciudades Quito y La Paz. Cariocas se llaman los habitantes de Río de Janeiro. Gironiner son los catalanes de Girona. Xàtiva queda al sur de València. ¿Por qué no probar una paella junto con Luis Liach ? ¿O prefiere una bouillabaisse que está preparada por un papagallo de Cagliari en honor a Benvenuto Cellini en Reims ? Vlad Tepeş, conocido como drácula lo observó. Prefiere tomar Champagner, Cognac, Côtes du Rhône o otra cosa?

Haga un click en las palabras subrayadas en azul para escuchar la pronunciación correcta

⇐ Volver a la selección de textos

**Figura 3. Grafías y pronunciación**

Se puede decir que el proyecto EuroCom pone a disposición de todos los materiales necesarios para conocer diferentes lenguas y así poder, poco a poco, adquirir técnicas que nos ayuden a la adquisición de otras lenguas y que nos acerquen a la idea de multilingüismo que desde Europa tanto nos están impulsando a conseguir.

### **8. Rol del inglés en el aprendizaje de una tercera lengua**

El inglés es considerado como una lengua franca, que se ve como necesaria dentro de la educación, aunque eso no implica que los estudiantes deban olvidar que también es importante aprender otras lenguas (Jessner, 2008). Esa idea del inglés como lengua vehicular también es apoyada por Hoffman (2000), en su contribución en el libro *English in Europe: the acquisition of a third language*, en el capítulo en el que se habla del inglés como lengua franca europea (pp.22-38).

Esta última autora también apunta que el inglés hoy en día en Europa genera un punto de partida muy fértil para una nueva visión de evaluación y entendimiento del lugar del inglés dentro del bilingüismo o el multilingüismo, es decir, del papel que juega en la adquisición de otras lenguas (p.23). Por ello en muchas ocasiones es el inglés el idioma elegido como segunda lengua.

Se puede decir que el inglés desempeña el papel de segunda lengua en numerosas regiones de Europa, sirviendo de puente para la adquisición de otras lenguas, ya que, como hemos apuntado a lo largo de la revisión teórica, el hablante de una L2 (en este caso del inglés) ya tendrá adquiridas unas estrategias y habrá pasado por unos procesos de aprendizaje que le ayudarán en la adquisición de otras lenguas.

## **8.1 Rol del inglés en el aprendizaje de una tercera lengua (francés) en el CEIP CANTABRIA**

Como se ha indicado anteriormente, el inglés en muchas ocasiones sirve como conexión con otras lenguas para el aprendizaje y adquisición de las mismas.

Si intentamos conectar la lengua inglesa, de origen germánico, con la lengua francesa, una lengua romance, tenemos que tener en cuenta, sin lugar a dudas, la parte léxica de la lengua. Esto se debe a que, tal y como apuntan Singleton y Little (1991, p. 75) apud. Jessner (2008, p. 42), aunque es cierto que el inglés en términos de gramática es una lengua germánica, si tenemos en cuenta la parte léxica de la lengua, después de la conquista normanda en el año 1066, puede ser vista como una lengua romance.

Este acontecimiento marcó la evolución de la lengua inglesa debido a la cantidad ingente de préstamos que fueron adoptados a partir de esa fecha y que la moldearon así hasta alcanzar la forma actual (Blázquez, 2009).

Teniendo en cuenta esto, se han querido poner en práctica dos actividades dentro del contexto del C.E.I.P Cantabria de Puente San Miguel, en donde los alumnos del centro tienen como segunda lengua el inglés y como tercera lengua el francés.

Como hemos dicho anteriormente, el C.E.I.P. Cantabria es un colegio público que se encuentra en la localidad cántabra de Puente san Miguel. Fue construido en 1980 y ahora mismo cuenta con uno 490 alumnos matriculados. Uno de los principios por los que este centro lucha es que sus alumnos sean educados en el fomento de la lengua inglesa como segunda lengua, además de potenciar el aprendizaje de otras lenguas. Es por ello que también se imparten clases de francés a partir de 5º de Primaria.

Las actividades que se han creado para este apartado intentan que los alumnos conecten ambas lenguas con el objetivo de que esto les ayude a un mejor y más fácil aprendizaje de ambas. Estas actividades se llevaron a cabo con un grupo de 13 alumnos de quinto de Primaria en su primer año en contacto con la lengua francesa.

La metodología con la que se ha trabajado ha sido una metodología en la que se cuenta con la participación de los alumnos y sus opiniones. Es por ello que ambas actividades son planteadas de forma lúdica a partir de la presentación de Prezi (Anexo I), intentando de esta forma que los alumnos muestren cierto interés sobre el tema.

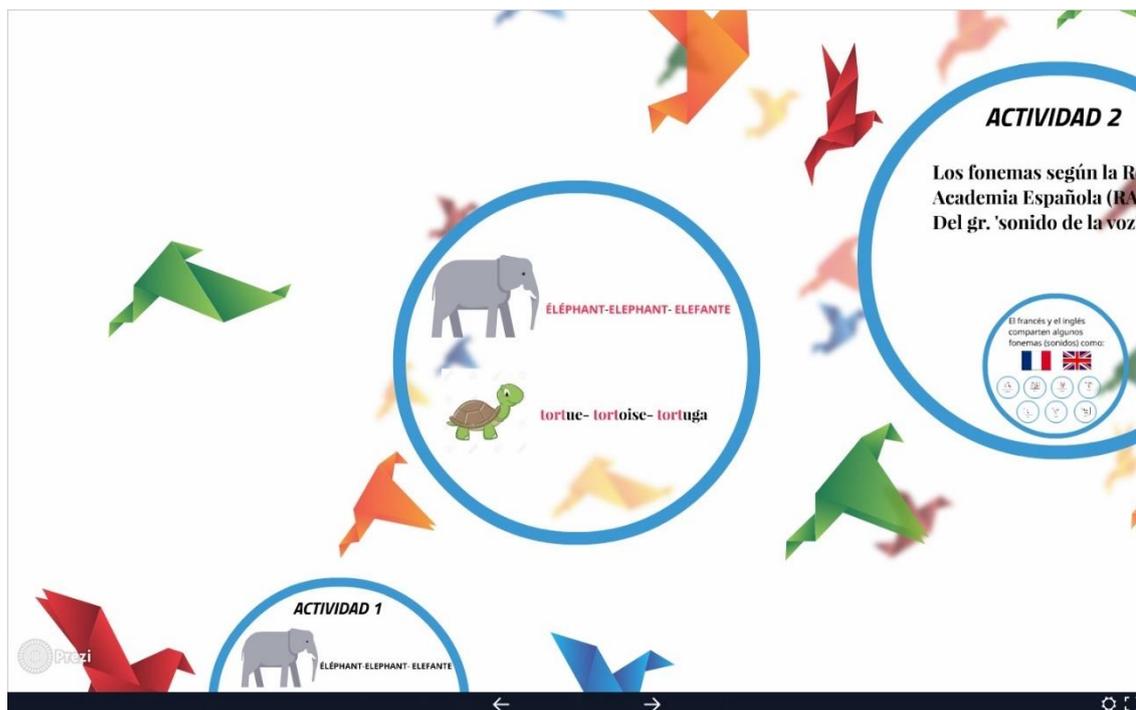
La primera actividad tiene como objetivo conectar el léxico de la lengua francesa con el léxico de la lengua inglesa y viceversa. Para ello, se seleccionaron palabras del campo semántico de los animales salvajes y de las frutas y verduras en ambas lenguas. Las palabras con las que se va a trabajar el campo semántico de los *animales salvajes* son canguro, hipopótamo, águila, panda, leopardo, koala, hiena, tortuga, cocodrilo, cebra, león, jirafa, elefante y tigre. Del campo semántico de las *frutas y verduras*, los vocablos escogidos son naranja, plátano, lechuga, tomate, zanahoria, melón, pera, kiwi, coliflor y albaricoque. Para esta actividad se expuso en la presentación de Prezi un ejemplo (Figura 4) con dos animales, el elefante y la tortuga, en el que también se mostraban sus parejas en inglés y francés (elefante- elephant- éléphant; tortuga- tortue- tortoise)



**Figura 4. Ejemplo actividad 1**

Las palabras inglesas con las que se trabaja son de origen latino en su gran mayoría, con alguna excepción que proviene de lenguas de regiones como Nepal o Nueva Zelanda, como es el caso de canguro, panda, koala o kiwi (véase Anexo II).

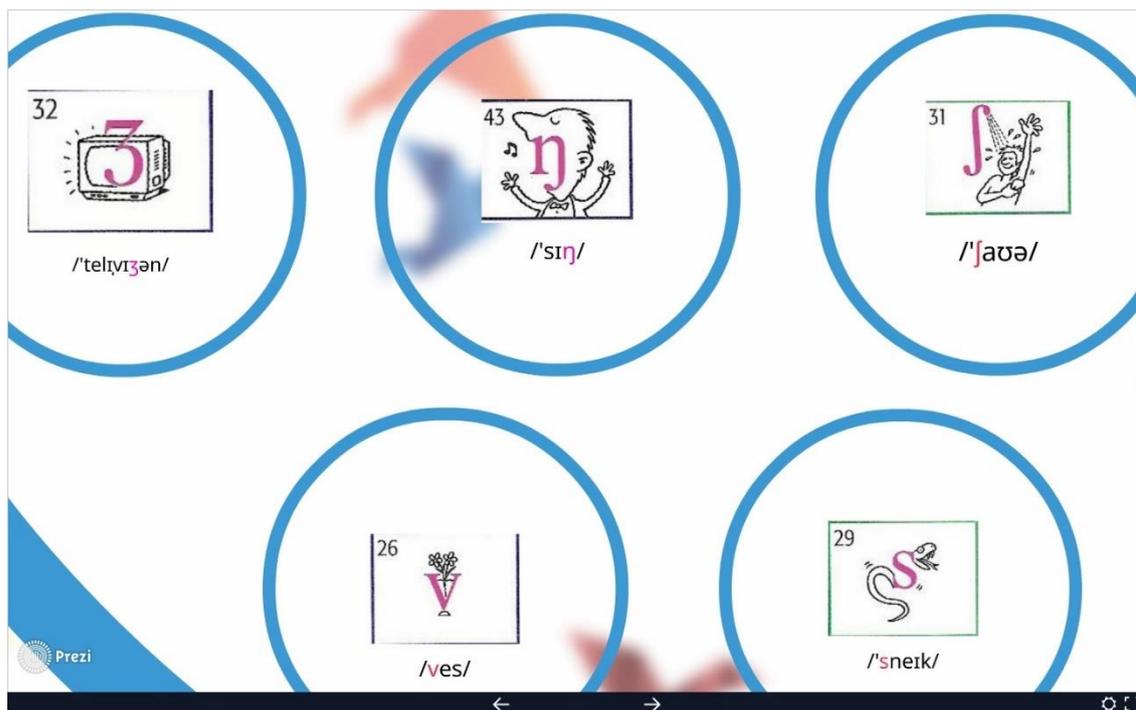
La actividad consiste en que los niños recorten las palabras que se presentan en la tabla (Anexo III), las emparejen con sus correspondencias en inglés y en francés, y después las peguen en orden en otra tabla que se les facilitará (Anexo IV). Esta actividad tiene como objetivo que los alumnos indirectamente relacionen las raíces de las palabras que sean iguales y por lo tanto las emparejen, lo cual veremos también en la presentación de Prezi (Figura 5) cuando resaltamos en color rosa las raíces de las palabras expuestas.



**Figura 5. Ejemplo actividad 1 parte 2**

La siguiente actividad está relacionada con el componente fonético de ambas lenguas. En ella los alumnos, tras una explicación de cómo suenan los fonemas dispuestos en el Anexo V, tendrán que reconocer qué sonido tienen en común la palabra inglesa y la francesa y a continuación escribir su símbolo fonético.

Para ello, con ayuda de la presentación de Prezi, se dan a conocer los fonemas con imágenes que relacionan una acción (que se puede reducir a una palabra) con un sonido. Esto se puede observar en el ejemplo que se propone a continuación (Figura 6).



**Figura 6. Ejemplo actividad 2**

La Figura 6 muestra algunos de los fonemas con los que se trabajan en esta actividad. Por ejemplo, en el caso de la primera imagen, la de la televisión, se pide a los alumnos que digan esa palabra en inglés “television”. En la imagen pueden ver resaltado el fonema que queremos trabajar, en este caso /z/ que se puede escuchar en la última sílaba de la palabra. Con las palabras francesas repetiremos la lista de éstas, para que ellos mismos comparen con los fonemas en inglés y vayan uniendo.

Utilizando el mismo fonema que en el ejemplo anterior /z/, iremos diciendo las palabras en francés “parking, valise, poisson, chat, jupe, maison, cadeau” y haciendo hincapié en los fonemas que queremos que reconozcan hasta que digan qué palabra contiene el fonema /z/.

Con estas actividades queremos conseguir que los alumnos establezcan conexiones entre las lenguas, en este caso entre su L2, que es el inglés, y su L3, que es el francés, siempre contando con el apoyo de su lengua materna, el castellano. Estas actividades proponen ayudar a los alumnos a una mejor adquisición del francés como tercera lengua apoyándose para ello en el inglés.

En cuanto a una visión global de las actividades, se puede decir que ambas tuvieron gran aceptación entre los alumnos. En seguida les pareció un tema interesante que fue presentado desde una perspectiva lúdica, teniendo en cuenta que es un tema que podría resultarles muy complejo, ya que la parte fonética es muy abstracta para su comprensión total.

Cabe destacar que en el caso de la actividad de la parte léxica, en seguida comenzaron a unir las palabras, relacionando la raíz de las mismas. Aunque no fue explicado directamente, ellos mismos crearon esa estrategia para realizar la actividad. En cuanto a la actividad de fonética, resultó un poco más difícil de comprender, ya que es un tema que aún no tienen muy presente, aunque les resultó fácil relacionar algunos fonemas muy evidentes de las dos lenguas, como es el caso de /v/ o /k/.

## **9. Conclusión**

Con el fin de intentar ver el papel que juega la segunda lengua en la adquisición de una tercera lengua u otras lenguas extranjeras, tras poner en práctica las actividades propuestas anteriormente, se ha observado cómo las segundas lenguas, en este caso concreto el inglés, favorecen la creación de mecanismos que ayudan a la adquisición de una tercera lengua, el francés en este contexto, algo que, por otra parte, podría ser extrapolado a la adquisición de cualquier otra lengua extranjera.

Apoyando las ideas que plantea Cenoz (2013) sobre la existencia de una relación entre la adquisición de una segunda lengua y una tercera, y teniendo en cuenta la buena disposición que presentaron los alumnos con los que se realizaron las actividades en inglés y francés, viendo que entendieron a dónde se quería llegar con ellas, cabe pensar que gran parte de que ese proceso de aprendizaje para que se cree un vínculo entre las lenguas, está en la forma en que los profesores presenten el conocimiento, su metodología y técnicas de

enseñanza. Es decir, que si los profesores presentasen una lengua haciendo comparaciones con otra u otras, intentando que los alumnos utilizasen esas estructuras o ideas que ya saben, la adquisición de esa lengua sería más fácil y más eficaz. Es por ello que deberíamos desarrollar unas metodologías de enseñanza de lenguas que potencien esa cohesión a través de las lenguas, que ya desde Europa intentan potenciar a través de la creación del MCER o de la puesta a disposición de los ciudadanos de proyectos como EuroCom.

Europa cuenta con 24 lenguas (alemán, búlgaro, checo, croata, danés, eslovaco, esloveno, español, estonio, finés, francés, griego, húngaro, inglés, irlandés, italiano, letón, lituano, maltés, neerlandés, polaco, portugués, rumano, sueco) a disposición de los ciudadanos europeos como clave de su desenvolvimiento tanto económico, como cultural (Europa.eu, 2016) que bien podrían ser utilizadas dentro de las aulas para el aprendizaje del inglés, el francés o cualquier otro idioma.

La visión que tomo de este trabajo es que estas actividades pueden ser utilizadas en algún momento de mi carrera docente para mostrar a mis alumnos cómo las lenguas están conectadas, cómo podemos ver que las palabras, la gramática, los sonidos tienen un origen que es común en muchos casos. Creo que estas conexiones podrían ayudar a aquellos alumnos que tengan más dificultad a la hora de entender cualquier lengua, ya que se podrían apoyar en otras y así crear una red de conocimiento sustentada por la conexión de todas las ideas englobando una sola, el aprendizaje de una lengua.

Este trabajo presenta oportunidades para futuras investigaciones que pueden poner en práctica las actividades propuestas, trabajando con distintos grupos de alumnos en diferentes contextos, haciendo un estudio longitudinal a lo largo de varios cursos académicos e incluso si se trabajara con diferentes niveles, se podrían introducir otras disciplinas de la lengua como puede ser la gramática. Además, creo que tras la realización de las actividades se ve una aportación positiva por parte del inglés a la hora de aprender, de hacer conexiones con otras lenguas, en este caso con el francés, por lo que estas actividades se podrían trabajar con otras lenguas como el alemán e incluso el portugués, ya que en el caso del alemán al ser una lengua germánica

comparten gran cantidad de fonemas y otros elementos lingüísticos, y en el caso del portugués se podría tomar el francés como puente entre ambas lenguas, para así trabajar aspectos de la lengua como la parte léxica, en la que comparten gran cantidad de palabras (con sus respectivas modelaciones lingüísticas).

Debido a la sociedad en la que nos vemos inmersos hoy en día, en la que todo el mundo está conectado de alguna forma debido a la “globalización del todo” el tratamiento de temas como los que nos encontramos a lo largo de todo este trabajo sobre segundas lenguas y la adquisición de otras lenguas extranjeras, puede que motive a muchas personas a seguir aprendiendo y enriqueciendo su conocimiento en el terreno de los idiomas y puede que personas que lean este trabajo, se sientan reflejadas en algunas de las ideas expuestas y que por ello sigan trabajando en el enriquecimiento cultural que aporta el conocimiento de otras culturas a través de la adquisición de las lenguas. Es por ello que debido a que hoy en día el multilingüismo es algo que tenemos a nuestro alrededor, algo que casi “respiramos”, debemos verlo como un elemento potenciador de cohesión social que tenemos que conservar y promover.

## 10. **Bibliografía**

- Ahukanna, J., N. Lund & R. Gentile. 1981. "Inter- and intra-lingual interference effects in learning a third language". *Modern Language Journal* 65 (3), 281–287.
- Broek, S. & Van den Ende, I. (2013). *La aplicación del marco común europeo de referencia para las lenguas en los sistemas educativos europeos*. Recuperado de [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/2013/495871/IPO\\_L-CULT\\_ET\(2013\)495871\(SUM01\)\\_ES.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/2013/495871/IPO_L-CULT_ET(2013)495871(SUM01)_ES.pdf)
- Cenoz J. & F. Genesee (eds.) (1998). *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. & U. Jessner (eds.). 2000. *English in Europe: The acquisition of a third language*. Clevedon: Multilingual matters.
- Cenoz, J. (2013). The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching*, 46(01), 71-86.
- Centro Virtual Cervantes, Instituto Cervantes. *Distancia lingüística*. 1997-2016. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/di\\_stancialinguistica.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/di_stancialinguistica.htm)
- Coste, D. (1997). "Multilingual and multicultural competence and the role of school". *Language Teaching* 30 (2), 90–93.
- De Angelis (2005). Interlanguage Transfer of Function Words. *Language Learning* 50 (2), 379-414.
- De Angelis, G. (2007). *Third or additional language acquisition* (Vol. 24). Multilingual Matters.
- De Conceptos. (2016). Lenguas romance. Recuperado de <http://deconceptos.com/lengua/lenguas-romances#ixzz49koDa5zk>

- Europa.eu. (2016) [http://europa.eu/about-eu/facts-figures/administration/index\\_es.htm](http://europa.eu/about-eu/facts-figures/administration/index_es.htm)
- Garrido, J. (2010). Lengua y globalización: inglés global y español pluricéntrico/Language and globalization: global English and pluricentric Spanish. *Historia y comunicación social*, 15, 63.
- Jessner, U. (2008). Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching*, 41(01), 15-56.
- Klein, H. G. (2004). L'eurocompréhension (eurocom), une méthode de compréhension des langues voisines. *Ela. Études de linguistique appliquée*, (4), 403-418.
- Martínez Pasamar, C. (2005). Globalización, cultura audiovisual y lenguas internacionales.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, para la edición impresa en español. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Instituto Cervantes. España.
- Müller-Lancé, J. (2001). "El empleo de otras lenguas extranjeras como estrategia de inferencia en la adquisición del español o italiano por germanohablantes". *Cultura e intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera, Revista digital*. Rescatado de <http://www.ub.edu/filhis/culturele/han.html>.
- Oxford Dictionary. Language matters. 2016. Oxford University Press.  
Recuperado de <http://www.oxforddictionaries.com/es>
- Rast, R. (2012). The use of prior linguistic knowledge in the early stages of L3 acquisition.
- Stegmann, T. & Klein, H. (2000). EuroComRom. Die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können. *EuroComRom*. Rescatado de [http://www.shaker.de/Online-Gesamtkatalog-Download/2016.04.01-10.31.21-79.151.156.77-rad45B4A.tmp/3-8265-6947-4\\_INH.PDF](http://www.shaker.de/Online-Gesamtkatalog-Download/2016.04.01-10.31.21-79.151.156.77-rad45B4A.tmp/3-8265-6947-4_INH.PDF)

- Tremblay, M. C. (2006). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: The role of L2 proficiency and L2 exposure*. *Clo/opl*, 34(1), 109-119.
- Trujillo Sáez, F. (24 de enero de 2011). *LinguaRed: Red Profesional de Formación para el Profesorado de Centros Bilingües*. Recuperado de <http://ulises.cepgranada.org/moodle/mod/page/view.php?id=3947>
- Tuts, M. (2007). Las lenguas como elementos de cohesión social: del multilingüismo al desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural. *Revista de educación*, (343), 35-54.
- Universidad de Congreso (2014) *La importancia de aprender idiomas*. Recuperado de <http://www.ucongreso.edu.ar/la-importancia-de-aprender-idomas/>

## 11. Anexos

### ANEXO I



Diapositiva 1



Diapositiva 2



Diapositiva 3



Diapositiva 4

**ACTIVIDAD 1**



ÉLÉPHANT-ELEPHANT- ELEFANTE

tortue- tortoise- tortuga

Diapositiva 5

ÉLÉPHANT-ELEPHANT- ELEFANTE

tortue- tortoise- tortuga

Diapositiva 6

**ACTIVIDAD 2**

Los fonemas según la Real Academia Española (RAE):  
Del gr. 'sonido de la voz'.



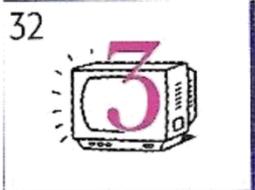
Diapositiva 7

El francés y el inglés comparten algunos fonemas (sonidos) como:




Diapositiva 8

32



/ˈtelɪvɪʒən/

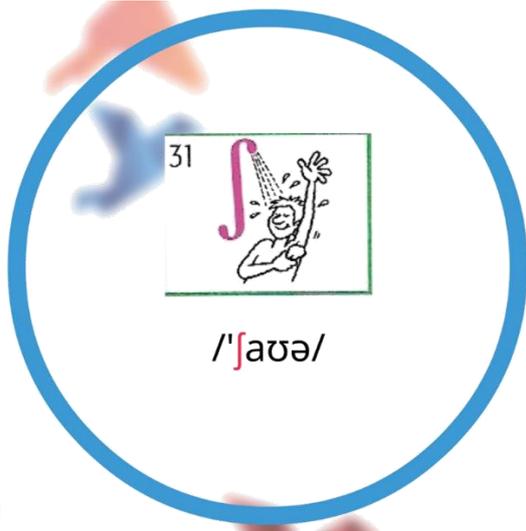
Diapositiva 9

43

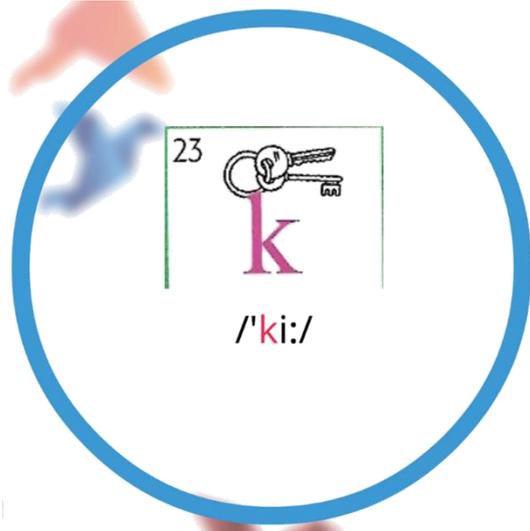


/ˈsɪŋ/

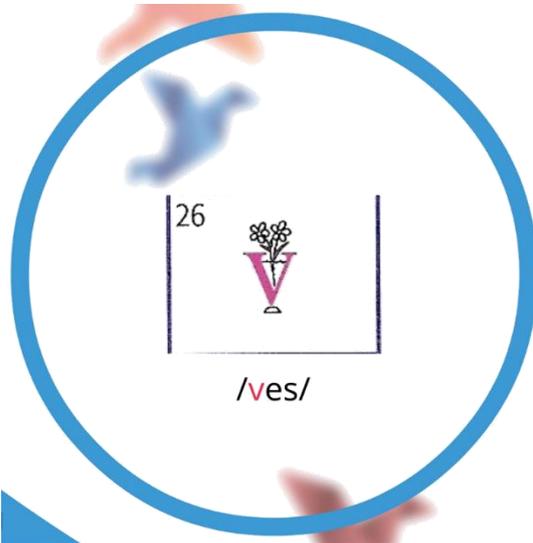
Diapositiva 10



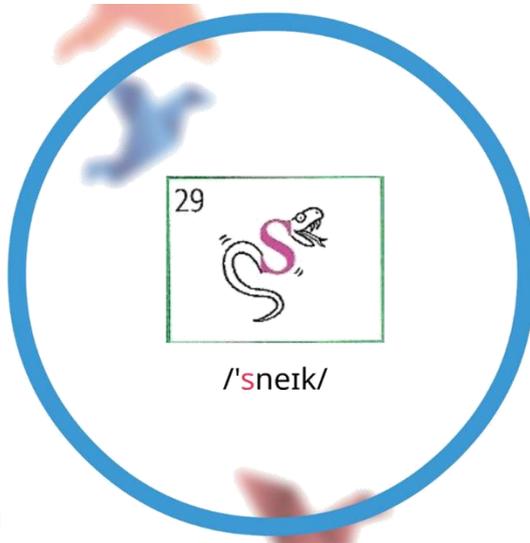
Diapositiva 11



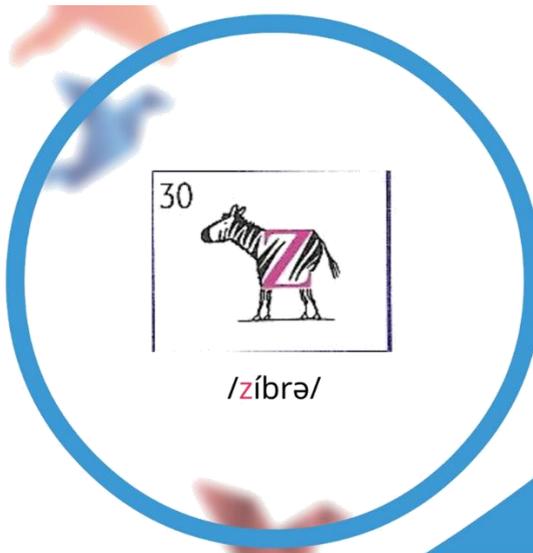
Diapositiva 12



Diapositiva 13



Diapositiva 14



Diapositiva 15



Diapositiva 16

ANEXO II

PALABRA EN ESPAÑOL	PALABRA EN INGLÉS	ORIGEN <sup>4</sup>
HIPOPÓTAMO	HIPPOPPOTAMUS	Inglés de la Edad Media, del Griego.
CANGURO	KANGAROO	Lengua aborígen extinguida.
AGUILA	EAGLE	Inglés de la Edad Media, francés antiguo "aigle", del Latín "aquila" .
PANDA	PANDA	Del Nepali.
LEOPARDO	LEOPARD	Inglés de la Edad Media, del Latín "leopardos"..
KOALA	KOALA	Del Dharuk.
HIENA	HYENE	Inglés de la Edad Media, del griego "Huaine".
TORTUGA	TORTOISE	Inglés de la Edad Media, del francés antiguo y el español (tortue-tortuga).

<sup>4</sup> <http://www.oxforddictionaries.com/es> . Última vez accedido el 26 de mayo de 2016

COCODRILO	CROCODILE	Inglés de la Edad Media, del francés y el latín “cocodrilus”.
CEBRA	ZEBRA	Del s. XVII, del italiano, español y portugués.
LEÓN	LION	Inglés de la Edad Media, francés anglo-normando, del latín “leo”
ELEFANTE	ELEPHANT	Inglés de la Edad Media, del francés “elefant”, griego “elephas”.
TIGRE	TIGER	Inglés de la Edad Media, del francés “tigre”, latín “tigris”
NARANJA	ORANGE	Inglés de la Edad Media, del francés antiguo “orenge” y basado en el árabe y en el persa.
BANANA	BANANA	Del s.XVI, del portugués y el español.

LECHUGA	LETTUCE	Ingles de la Edad Media, del francés antiguo "letues".
TOMATE	TOMATO	Del s. XVII, del francés, español y portugués.
ZANAHORIA	CARROT	Del s.XV, del francés "carrotte"
MELÓN	MELON	Ingles de la Edad Media, francés antiguo, del latin "melo", "melon-"
PERA	PEAR	Del ingles antiguo, del latin "pirum"
KIWI	KIWI	Del maorí
COLIFLOR	CAULIFLOWER	Del s. XVI, del francés "chou fleuri"
ALBARICOQUE	APRICOT	Del s.XVI, del portugués y el español árabe.

ANEXO III

**LOS ANIMALES SALVAJES/LES ANIMAUX SAUVAGES/ WILD ANIMALS**

CANGURO	TIGER	CROCODILE
HIPOPÓTAMO	ELEPHANT	ZÈBRE
ÁGUILA	GIRAFFE	LION
PANDA	LION	GIRAFFE
LEOPARDO	ZEBRA	ÉLÉPHANT
KOALA	CROCODILE	TIGRE
HIENA	TURTLE- TORTOISE	KANGOUROU
TORTUGA	HYENA	HIPPOPOTAME
COCODRILO	KOALA	AIGLE
CEBRA	LEOPARD	PANDA
LEÓN	PANDA	LÉOPARD
JIRAFa	EAGLE	KOALA
ELEFANTE	HIPPOPOTAMUS	HYÈNE
TIGRE	KANGAROO	TORTUE

**FRUTAS Y VERDURAS/ LES FRUITS ET LES LÉGUMES/FRUITS AND  
VEGETABLES**

NARANJA	CAULIFLOWER	ABRICOT
PLÁTANO- BANANA	KIWI	BANANA
LECHUGA	PEAR	LAITUE
TOMATE	MELÓN	TOMATE
ZANAHORIA	CARROT	MELON
MELÓN	TOMATOE	CHOU- FLEUR
PERA	LETTUCE	KIWI
KIWI	BANANA	CARROTE




ANEXO V

<i><u>FRANÇAIS</u></i>	<i><u>ENGLISH</u></i>	<i><u>SONIDO (FONEMA)</u></i>
Park <u>ing</u>	S <u>ing</u>	
<u>V</u> alise	<u>V</u> alient	
Po <u>is</u> son	Synonim <u>s</u>	
<u>C</u> hat	<u>S</u> ugar	
<u>J</u> upe	<u>G</u> iraffe	
Mai <u>s</u> on	<u>Z</u> oo	
<u>C</u> adeau	Do <u>c</u> tor	

[ʒ]    [ʁ]    [ʃ]    [k]    [v]    [s]    [z]



*SONIDOS*