

PLURILINGÜISMO E INTELECTUALIDAD

EXPERIENCIA AÚLICA EN LENGUAS EXTRANJERAS

Beatriz Chiappa
Liliana Simón
Eugenia Valotta

Luego de presentar los principios pedagógicos que subyacen en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, la política educacional de países no anglófonos que propician el conocimiento de por lo menos dos lenguas extranjeras, una de las cuales el inglés y las razones que motivaron la elección del francés como tercera lengua, este trabajo se avoca a la evaluación de los resultados de la experiencia que tiene lugar en la Escuela de Lenguas a partir del año 2005.

Tres han sido los aspectos investigados:

a través de encuestas, la aparición de transferencias y de marcas transcódicas de la L1 sobre L2 y L3, de L2 sobre L3 y de L3 sobre L2.

a través de conversaciones, el sentimiento que despierta en los alumnos el hecho de poder comprender y expresarse en dos lenguas extranjeras y

a través de la consulta de los informes mensuales, el desempeño lingüístico manifestado por los alumnos en las clases.

Los resultados obtenidos son parciales. La experiencia está en sus comienzos, pero ha parecido prudente intentar una evaluación dentro de lo que ésta nos podía ofrecer luego de dos años de iniciada.

Este trabajo se propone analizar la modalidad de enseñanza que puso en marcha la Escuela de Lenguas a partir del año 2005 a fin de que los niños desarrollen una competencia plurilingüe e intercultural. Ir hacia la interculturalidad significa “romper el cerco del etnocentrismo, las vallas del prejuicio e iniciar las interrelaciones y los intercambios, creando las interdependencias entre los grupos de un mosaico multicultural”. (Armendáriz, Ruiz Montani:2005.30-31)

Quienes se inscriben en Niños 1 de inglés (L2) con una carga horaria de tres horas semanales, tienen la opción de estudiar francés (L3) durante una hora treinta por semana.

Nos ha parecido que éste es el momento oportuno para evaluar resultados ciertamente parciales, pero que permitirán considerar de qué manera esta exposición a ambas lenguas ha beneficiado a los alumnos.

Esta modalidad de enseñanza que constituye un proyecto novedoso en el medio educacional de nuestra ciudad se basa en dos aspectos que están en la raíz del desenvolvimiento exitoso del aprendizaje: a) política educativa y b) desarrollo del pensamiento.

Política educativa

Históricamente la lengua se consideraba una entidad abstracta y neutral. Sin embargo, actualmente se admite que la lengua vehicula una cultura y una manera de ver la realidad. Organizaciones internacionales como la UNESCO (Do-

cumento Marco de la UNESCO, 2003. La educación en un mundo multilingüe) auspician el desarrollo de proyectos multilingües que permitan acceder a los beneficios de un mundo plurilingüe e intercultural.

Haciéndose eco de esto, las políticas lingüísticas europeas promueven activamente el estudio de otras lenguas que no sean el inglés (ELOTE: European languages other than English). Es así como el Consejo de Europa aconseja que en la Europa del futuro se debe dar énfasis a la lengua y a otras habilidades con frecuencia denominadas “internacional skills”. Este término, muy usado por el British Council, hace referencia a la conciencia transcultural y a la sensibilidad cultural. Además la noción del aprendizaje de una lengua está muy ligada a la idea de ser capaz de hacer lo que es correcto culturalmente. Otro dato interesante es suministrado por los Ministerios de Educación de los países no anglófonos que se pusieron de acuerdo en un programa específico: los estudiantes que finalizan la educación secundaria deberán conocer bien dos lenguas extranjeras, una de las cuales es el idioma inglés.

Prestigio de las dos lenguas que entran en contacto

El idioma inglés se ha transformado en la lengua franca. “Es la lengua principal de los libros del mundo, diarios y propagandas. Es la lengua oficial internacional de los aeropuertos y del control

del tráfico aéreo. Es la principal lengua marítima, es la lengua de los negocios internacionales y de las conferencias académicas, de la diplomacia, y del deporte. Alrededor de los dos tercios de los científicos del mundo escriben en inglés. Las tres cuartas parte del correo del mundo, se escribe en inglés. El ochenta por ciento de toda la información almacenada en los sistemas electrónicos de datos en el mundo está almacenado en inglés". (Lamy, 1997:31, nuestra traducción).

Su status como lingua franca es innegable. Sin embargo, no podemos desconocer que las prácticas discursivas y pedagógicas en la enseñanza del inglés pueden llegar a tener profundas influencias sobre el sentir, la visión del mundo del estudiante, a veces en contraposición con sus propios valores e intereses. La Comunidad Europea en algunos de sus documentos como el manifiesto de Viena, en el marco del "Año de las Lenguas 2001" pone especial énfasis en el tema del multilingüismo y dice que no hay contradicción en el uso de una lingua franca (en este caso Inglés), especialmente en algunas esferas del trabajo y la práctica activa del multilingüismo en otras áreas. Recomienda respetar el derecho de todos los ciudadanos a aprender por lo menos dos lenguas extranjeras en su educación obligatoria y reconoce el deber de todos los gobiernos de animar y promover la enseñanza de las lenguas extranjeras hasta más allá de la educación escolar. A este respecto, la política educativa ofrece un nuevo concepto de plurilingüismo. No se trata de diversificar el ofrecimiento de las lenguas extranjeras, una aislada de la otra, sino que "es necesario restituir el plurilingüismo en el contexto del multilingüismo. La lengua no es solamente un dato esencial de la cultura, es también un medio de acceso a las manifestaciones de la misma. Las diferentes culturas (nacional, regional, social) a las cuales una persona accede no coexisten una al lado de la otra en su competencia cultural. Se comparan, se oponen e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada cuyo aspecto plurilingüe es uno de los componentes que interactúa a la vez con otros componentes". (Marco Europeo común de referencia para las lenguas. Consejo de cooperación cultural. 2003. Strasbourg.) .

En cuanto a la L3 elegida, el francés, este idioma transmite valores humanísticos esenciales hondamente enraizados en nuestra cultura histórica. Las relaciones francoargentinas datan de los comienzos de la existencia de nuestra nación. Los próceres que gestaron la independencia de España conocían muy bien el pensamiento de la época a través de las lecturas de los filósofos franceses que dieron origen a la Revolución Francesa. Es así como las ideas de soberanía popular, sufragio universal, libertad de comercio y de tra-

bajo, libertad política constituyeron el núcleo que aglutinó a nuestros patriotas. La influencia francesa ha estado presente en nuestro país con diferente peso según la época. La vemos actualmente en áreas variadas, tales como arquitectura, urbanismo, literatura y ciencia.

Además, son varios los factores que hacen prever una mayor demanda de enseñanza de francés. Nuestro país forma parte de los circuitos turísticos internacionales. Muchos europeos y canadienses que nos visitan emplean el francés como lengua de comunicación. Son numerosos los becarios por el gobierno francés y canadiense que en el campo científico o humanístico realizan estudios en Francia y Canadá. Es de destacar la cooperación del gobierno francés y canadiense en cuanto a ofrecer becas a estudiantes y becas de perfeccionamiento a profesores como formadores de formadores y doctorandos, en especialidades que permiten tener acceso a los avances científicos y técnicos de punta.

Desarrollo del pensamiento

La coexistencia del aprendizaje de dos lenguas extranjeras es un fenómeno frecuente en el mundo moderno con características especiales según el contexto en el que tiene lugar. En nuestro caso, se trata de niños monolingües que aprenden simultáneamente inglés y francés en medio institucional. Es decir, que el aprendizaje de las dos lenguas comienza simultáneamente con una diferencia en la carga horaria.

Cummings se refiere a los efectos positivos del bilingüismo y de sus alcances en el desarrollo metalingüístico de los niños: "Hay considerable evidencia de la interdependencia de la adquisición de la lecto-escritura o habilidades académicas a través de las lenguas; es decir, que cuanto más desarrolladas están las bases conceptuales de los niños en L1, más están capacitados para desarrollar niveles similares de habilidades conceptuales en L2. La correlación moderada o fuerte entre las habilidades académicas en L1 y L2 sugiere que las habilidades conceptuales en L1 y L2 son manifestaciones de una eficiencia común subyacente. Además como lo sugiere el principio de la interdependencia, el conocimiento conceptual que posee el niño en su primera lengua constituye el mayor componente del "poder cognitivo" que aporta a la situación lingüística del aprendizaje". (Cummings, 1994. Nuestra traducción).

Creemos que esta interdependencia estudiada por Cummings entre L1 y L2 puede aplicarse también a una L3 y a una interdependencia entre L2 y L3. En otras palabras, la situación lingüística del aprendizaje de L3 se nutriría del poder cognitivo de L1 y L2.

Hoffmann (2001) busca definir el carácter específico de la competencia lingüística de los monolingües, bilingües y trilingües. Aunque la cantidad de los corpus estudiados no es todavía suficiente, se puede decir que los bilingües tienen mayor facilidad para aprender una tercera lengua, tienen un bagaje lingüístico superior y son capaces de adoptar estrategias más complejas cuando se trata de elegir la expresión apropiada.

Algunos investigadores, como De Angelis y Selinker han estudiado las relaciones e interacciones de los trilingües llegando a la conclusión de que aquellos que estudian una tercera lengua tienen una tendencia a apoyarse sobre la segunda lengua más que sobre la lengua materna. Esto se debería a la distancia percibida por el locutor. Es decir, al expresarse en una tercera lengua, desde el punto de vista psicológico, los trilingües tienen tendencia a buscar la expresión en un repertorio alejado de lo que les es familiar en su lengua materna, pero más cercano en la L2.

Principios pedagógicos

Son numerosas las investigaciones en la didáctica del plurilingüismo a fin de mejorar los procesos de aprendizaje. Según Meissner (2001) son varios los aspectos para tener en cuenta: la interacción de los conocimientos previos, tanto lingüísticos como culturales de los alumnos, con datos relacionados con las nuevas lenguas, los análisis de la interlengua del estudiante con sus características idiosincrásicas, en la búsqueda de un sistema que se extiende simultáneamente a los conocimientos declarativos y procedurales, la descripción de las actividades mentales que se ponen en juego en la adquisición de las lenguas extranjeras y las repercusiones relacionadas con el estado mental de los conocimientos lingüísticos disponibles, la consideración de la totalidad de los conocimientos lingüísticos y de las estrategias de aprendizaje utilizadas en la adquisición de cada lengua meta.

La interacción de los conocimientos previos con los conocimientos nuevos asegura el crecimiento de los conocimientos declarativos y del saber-hacer y conducen también a la creación de una gramática espontánea que se construye en el momento en que el alumno entra en contacto con las nuevas lenguas. En cuanto a la nueva lengua, él descubre su gramática por sus propias actividades mentales cuando formula hipótesis a propósito de su funcionamiento frente a tal o cual fenómeno. Haciéndolo, se sirve de bases de transferencias dadas por sus conocimientos anteriores y por las lenguas mentalmente activadas e interconectadas. Se trata de una gramática interlingüística, sistémica, efímera y per-

sonal que se modifica con cada acto de comunicación receptivo o productivo integrado mentalmente por el alumno. Formulando las hipótesis que conciernen a las relaciones específicas entre varias lenguas interconectadas y a su aprender, el estudiante desarrolla un intersistema.

“En un contexto institucional para que el aprendizaje de lenguas extranjeras forme parte de una formación multilingüe, la institución debe garantizar un mínimo de horas de aprendizaje que permita que los alumnos alcancen un nivel de competencia aceptable.” (Ghirimoldi, 2006.). En nuestro caso los cursos de inglés se benefician con una cantidad de horas superior a las que se destinan a francés: tres horas para inglés, una hora y media para francés. Se agrega a esto, el hecho de que algunos niños asisten también a horas de inglés en su ciclo primario. Dos son las razones que explican esa desigualdad horaria. Por una parte, es prudente privilegiar el inglés considerado *lingua franca* en nuestro medio y ofrecer a la segunda lengua internacional, el francés, una frecuencia mínima; por otra parte tratándose de una enseñanza complementaria de la instrucción obligatoria consideramos también prudente no sobrecargar el tiempo ocupado por los niños.

Para introducir la enseñanza de una tercera lengua se eligieron niños de 8 a 10 años aproximadamente, debido a que la plasticidad del cerebro a esa edad facilita la adquisición de nuevos mecanismos lingüísticos. Pueden adquirir dos o tres lenguas, sin dificultad, espontáneamente. Se suma a esto la ausencia de inhibiciones; no se sienten bloqueados por la presencia del otro.

En la metodología de enseñanza tanto en L2 como en L3 se utilizan los enfoques de enseñanza que más se adecuan a la realidad del niño. Se desarrollan las cuatro macro habilidades (escribir, leer, escuchar y hablar) mediante enfoques basados en la realización de tareas y proyectos inspirados en la realidad; se busca que tanto el contenido de las lecciones como la adquisición del vocabulario despierten el interés de los alumnos según sus edades. En los primeros años se acentúa el enseñar “haciendo” mediante actividades lúdicas, rimas y canciones. Es fundamental incorporar actividades que involucran el movimiento del cuerpo. De ahí la incorporación de juegos y actividades que se condicen con la realidad del niño. Las mismas se realizan en todas sus formas: individual, en pares y grupos, para así propiciar la comunicación oral. Se insiste en el uso de la L2 o L3 en toda interacción que debe realizarse en el marco de la clase (“classroom language”).

Las estrategias que los niños desarrollan son tanto cognitivas como comunicativas y sociales. Todos estamos inmersos y formamos parte de una sociedad con su cultura. En ella nos insertamos mediante una lengua. Por lo tanto, como decía

Vigostky y luego Bruner, los profesores son los expertos que proporcionan el andamiaje que permite a los alumnos el acceso la “zona de desarrollo próximo” y adquirir otras lenguas a través de las cuales comprenderán mejor otras culturas.

Los datos

Presentamos ahora los datos sobre los que se basa nuestro trabajo. Son de tres tipos:

Entrevistas en inglés y francés a dos de los alumnos que participan de la experiencia, luego de 160 horas de curso para inglés y 80 para francés. Fueron realizadas por los profesores que firman este trabajo, ninguno de los cuales es docente en esos cursos. Se utilizaron imágenes sin textos de un libro de procedencia inglesa que muestra costumbres con diferencias mínimas entre nuestra cultura y la inglesa. Las mismas representan las actividades diarias que un niño realiza. La idea era que los niños realizaran las descripciones con poca intervención de las entrevistadoras que buscaron evaluar la emergencia de la otra lengua extranjera y de la L1 en las marcas transcódicas y las transferencias.

Conversaciones en castellano con lo mismos alumnos a fin de conocer las relaciones que mantienen con las lenguas de estudio y los países en donde se hablan. Fueron realizadas simultáneamente por una profesora de inglés y una de francés que trataron de crear un ambiente de confianza y soltura.

Consulta de los conceptos de los alumnos que figuran en los informes mensuales a fin de constatar su desempeño en clase, ya que se trata de una experiencia en un medio institucional y nadie ignora la importancia de la formalidad de las evaluaciones en todo medio institucional.

Entrevistas

Hemos utilizado las convenciones siguientes:

Pausa breve	...
Pausa media
Pausa larga
Énfasis	—
Pronunciación sin correcciones	[]
Híbrido	Negrita
Incomprensible	XXX
Lengua 2 para lengua 3 o lengua 3 para Lengua 2	MAYÚSCULA
Lengua 1	<i>Bastardilla</i>

Análisis del corpus de la alumna M en Lengua 2

(Se muestra una imagen con una nena que

está desayunando)

P.: Tu vas décrire l'image..... Qui est-ce?.....

M.: No responde

P.: Qui est-ce?.....

M.: No responde

P.: Regarde l'image. Qu'est-ce que tu vois?.....

M.: Elle....les [sevwa] est marron.

P.: Les quoi est marron?

M.: Les...

P.: Les cheveux

M.: Les cheveux

P.: Les cheveux sont marron

P.: Qu'est-ce qu'elle fait?

M.: WATCH..WATCH. de ver....[de 'cereal]

P.: Qu'est-ce qu'elle fait? Comment tu dis ça? Elle mange des céréales. Tu manges du chocolat?

M.: Je... (asiente)

P.: Qu'es-ce qu'elle boit?

M.: café au lait.

P.: Qu'est-ce qu'elle mange?

M.: eh..... mange ..['cereal]

Observamos que en varias oportunidades M. no responde a las preguntas formuladas que apuntan a la descripción de las imágenes. Por tal motivo, la profesora debe repetir la pregunta o formularla de manera diferente. En la línea 6, M. inicia una respuesta Elle, no continúa con la oración, luego inicia otra oración en la que dice para Cheveux, una palabra parecida. La profesora indica la palabra que corresponde y M. la repite. En l.13 M. hace una transferencia de la L2 utilizando la palabra “watch” y aclara lo que quiere decir, utilizando L1. Luego, dice “de ‘céréales.”, la pronunciación no corresponde a la L1, L2 ni a la L3, aunque acentúa la primera sílaba, como en L2. Tampoco se puede saber si ese “de” corresponde al partitivo francés o al artículo definido inglés. En las réplicas de las líneas 18 y 20 se observa la ausencia de artículo y se mantiene la pronunciación inapropiada de la palabra “céréales”.

(se muestra la imagen de una nena que se mira en un espejo)

P.: Qu'est -ce qu'elle fait?

M.: WATCH era mirar no?

P.: regarde

M.: regarde.

P.: Qu'est-ce qu'elle porte?

M.: un pantalon marron, une chemise blanc

P.: une chemise blanche

M.: chemise blanc

P.: Qu'est-ce qu'elle boit?

M.: MILK

P.: Attention!

M.: lait

P: du lait

En l.22 utiliza el vocablo "watch" nuevamente con dudas. En l.23 repite la corrección. En l.26 dice "camise", utilizando la raíz de la palabra como en castellano y la terminación de la palabra con pronunciación francesa (camise). En l.28 repite chemise pero no hace la concordancia del adjetivo. Puede obedecer a un desconocimiento. En la l.30 utiliza la palabra inglesa MILK que está impresa en la imagen. Puede haberla leído. Al llamado de atención de la profesora dice "lait" sin el artículo "du".

Analisis del corpus en L3 del alumno V

(Imagen de un niño haciendo los deberes)

P: Qu'est-ce que tu vois dans cette gravure?(No contesta) Qu'est-ce qu'il y a?..... (no contesta) Qu'est-ce que c'est?

V: un livre.

P: Très bien. C'est un livre. Regarde. Qui est-ce? (No responde) C'est une fille.. Tu es une fille?

V: Non.

P: Continue

V: Je...Je un garçon

P: Tu as dit :je...un garçon. Qu'est-ce qu'il y a entre je et garçon?

V: Je m....

P: Attention;Je m.?

V: Je suis un garçon

P: Très bien.

En V. se observa lentitud en las respuestas que provoca por parte de la profesora la necesidad de repetir la pregunta o reformularla. En la línea 6 omite el verbo, ante el andamiaje de la profesora intenta otro (m' appelle) se corrige en la línea 10 diciendo una oración bien formada.

(Imagen de una chica desayunando)

P.: Qu'es-ce qu'elle fait?(no responde) Elle danse ? elle chante?

V.: Elle mange

P.: Qu'est-ce qu'elle mange?

V.:Tartines

P.: Les tartines sont sur la table. Qu'e.st-ce qu'elle mange en ce moment?

V.:: Céréales

En la línea 15 luego del andamiaje produce una oración correcta. En l. 15 y 17 omite el artículo partitivo provocado por una interferencia de la lengua materna.(explicado en la alumna M.)

Comparando a ambos alumnos al realizar las descripciones en francés, vemos que V. tiene también un mejor manejo de la L3. No se observa transferencia de la L1 o L2. No necesita de

andamiaje como M. y trata de expresarse con oraciones bien formadas. M. revela inseguridad y necesita que se le repitan las preguntas con más frecuencia que V. Hay transferencia de la L1 y L2. Es de destacar el rol del andamiaje en los dos casos. V logró el término buscado sin necesidad de que la profesora se lo provea, en cambio M. necesita esta ayuda y por lo general no repite las correcciones.

M no utiliza pronombres sujeto ni artículos. No se esfuerza por utilizar oraciones bien formadas. En los dos casos se observa la transferencia de L1 con respecto al artículo partitivo. No se trata de una omisión sino de una transferencia de la forma 0 que en L1 equivale a una operación de extracción sin morfema que exprese la partición

Hemos comprobado la diferencia de las transferencias e L1 y L2. La L1 irrumpe en L2 bajo la forma de semi-colaboración: consevación de la raíz de castellano y desinencia francesa.

Analisis del corpus en L2 de la alumna M

(Imagen de una niña desayunando)

P: Tell me about this girl

M: This girl...is....eat cereal.

P: cereal (corrige pronunciación) (M. no repite)

P: What's the time?

M: Is half past eight

P: Ok

M: Where is she?

P: Is está en la cocina ,no?

M: Yes

P: Is kitchen.

M: She...describo?

P: Yes.

M: She short hair....is tall....have got...cómo se dice tiene un gato?

P: She has got

M: She has got a gat.

P: A cat.

M: A cat.

P: What is she doing?

M: A que está haciendo.... No se.

P: What are these?

M: Dientes

P: In English.

M: Mouth . Mouth es boca no?

P: Yes.

M: Dientes, no me acuerdo como se dice.

P: Teeth.

M: Teeth

P: And the activity?

M: Is teeth.

P: She's clearing her teeth.

Analizando el corpus de la alumna M. cabe destacar que su competencia en la L2 es limitada

y se ve una clara interferencia de la L1. Arma oraciones incompletas (l.10, l.13) muchas veces sin la presencia del verbo y usando sujetos tácitos debido a una transferencia de L1. Asimismo utiliza palabras en las que mezcla L1 y L2 (l.15). Pudimos observar que no se produjeron interferencias de la L3. M. frecuentemente recurre a la L1 haciendo traducciones (l.18, l.19) para verificar que ha comprendido lo que se le pregunta. Además observamos que al recurrir tanto a su lengua materna no hace uso de "classroom language".

Analisis del corpus en L2 del alumno V

P: Look at the pictures and describe them.
 V: There are some some boys ..eh playing a game.
 P: Ok. Yes. Next picture.
 V: There's .. eh ...a girl having breakfast at have past seven.
 (La profesora muestra otra imagen)
 V: There's a boy clean....clean, cleaning your teeth.
 P: Where is he?
 V: his teeth.
 V: He is in the bathroom.
 V: (mirando otra imagen) There is a girl eh.....(no sé)
 P: No problem. What has she got?
 V: She has got a little ..ay...doll.
 P: Where is she?
 V: She's in the living.
 P: Ok. In the living-room. That's right.
 V: There is a boy going to the school.
 V: There's a girl having lunch.
 P: What is she having for lunch?
 V: A sandwich and milk.
 V: There's a boy doing your....his homework.
 P: Has he got a pet?
 V: Yes, he got ..he's got...
 P: What...
 V: He's got a dog.
 P: And.....where's the dog?
 V: Uh..
 P: Where is the dog?
 V: Ah. The dog is ..under ..the..chair?
 P: Yes.
 V: Under the chair There's eh..... a boy.....havingeh.....lunch?
 P: Mm what's the time?
 V: Ahhaving a tea?
 P: In England they have dinner at six o'clock.
 V: Dinner.
 P: They have dinner very early.
 V: They having dinner.
 P: OK.
 V: He has got a dog.
 P: Ok. What is that?

V: Vaso.
 What's the English for (señalando el vaso) Do you remember.... In English?
 V:
 P: Glass, glass.
 V: There's a girl clean.... clean a glass.
 P: And..... where is she?
 V: She's in the kitchen.
 P: And here?
 V: There is a girl with her..... her. doll and your.....he.....her teddy bear.
 P: What's she doing?
 V: Ah she's going to the bed.
 P: To bed
 V: To bed.
 P: And here.
 V: There's a girl dreaming (en lugar de sleeping) with your....her teddy bear.
 P: Very good Valentín. Thank you.

En el corpus del alumno V. notamos una muy buena competencia lingüística en el idioma inglés. Posee un manejo más fluido que la alumna M. y hace buen uso de las estrategias de autocorrección (l.20) busca la palabra adecuada para expresarse y realiza una incorporación a las ayudas proporcionadas por la profesora como "glass" (l.39 a l.44). No se registra interferencia de la L3 (francés). Observamos una interferencia del cultural al realizar la descripción de las láminas que muestran la rutina de niños ingleses. Al describir una imagen duda de la actividad realizada ya que en Inglaterra los niños cenan a las 18hs y en Argentina ese horario es el horario del té o merienda. (l.30 a l.36)

Conversaciones

Los alumnos han mostrado que no se sienten extraños al hablar inglés o francés, al contrario, lo consideran interesante y necesario ya que les abre puertas para el futuro. De los países, conocen poco. Manifiestan más interés por estudiar inglés que francés debido al conocimiento que tienen de esta lengua el entorno familiar y del contacto con películas, canciones e Internet.

Nos resultó interesante citar parte de la conversación donde uno de los alumnos expresa a su manera las estrategias de aprendizaje que utiliza:

V: A veces cuando juego en la computadora trato de entender, cuando veo películas con subtítulos, a veces cierro los ojos y trato de entender lo que dicen los personajes.

P: ¿Y en francés, te pasa eso?

V: No, no veo muchas películas en francés, no vi ninguna en francés.

Consulta

Para analizar el nivel del manejo lingüístico de los alumnos tomamos como base los conceptos vertidos por los profesores. Es de destacar que en los dos primeros niveles, la institución no prevé notación por medio de exámenes escritos. Se realiza un informe mensual en el que se califica a los alumnos en su desempeño escrito y oral y que aunque en francés hay una sola profesora en inglés los alumnos asisten a distintos cursos.

El cotejo de los datos del mes de octubre del 2006 arrojó el siguiente resultado:

En francés (7 alumnos)

Para M. el desempeño escrito es MB (muy bueno), igual que el resto de los alumnos. B (bueno) en el desempeño oral, registrándose tres MB y cuatro B.

V. obtuvo MB en desempeño escrito como toda la clase y MB en oral dentro de tres MB y cuatro B.

En inglés N3B (13 alumnos)

M. obtuvo MB en escrito, dentro de siete MB. No se registran Excelentes. En oral, Bueno dentro de 6 B Se registran 3 MB y no hay excelente. Y el resto B y S (suficiente)

En inglés N3E (9 alumnos)

V. obtuvo E en escrito dentro de dos E. En el oral igualmente E dentro de tres E. nos

Conclusión

En el presente trabajo hemos estudiado las producciones de los alumnos luego de determinadas horas de aprendizaje en determinadas circunstancias.

De acuerdo con nuestro corpus hemos observado transferencias desde el punto de vista fonológico, sintáctico, morfológico y de términos o "préstamos". Sobre la L2 se han registrado transferencias de la L1, no de L3. Sobre la L3, transferencias de la L1 y L2.

Las transferencias de L1 son fácilmente explicables: es la lengua que más se conoce. Es la primera en el orden de adquisición y adquirida en el momento más favorable. Es la que mejor se conoce y se la adquiere naturalmente. Esto explica su aparición recurrente en nuestros corpus. Las transferencias de L2 son más complejas: el prestigio de que goza la lengua inglesa, la mayor exposición a esta lengua tanto en el ámbito escolar como fuera de él, el entorno familiar, películas, canciones, Internet.

Hemos notado también que en L2 los alumnos responden con mayor espontaneidad que en L3 en la que hay una espera, una lentitud para responder como si hubiera necesidad de

buscar la respuesta a través de "algo" que distancia al locutor del referente: esa exposición a la lengua inglesa que lo lleva a pensar inconscientemente que se trata de una lengua casi tan familiar como el castellano.

Las indagaciones realizadas en la evaluación institucional muestran que en la clase de inglés los alumnos que estudian francés obtienen un puntaje que los ubica dentro del pequeño grupo más eficiente.

Por una parte la coherencia entre entrevistas, conversaciones y evaluación institucional revela el grado de motivación que impulsa al aprendizaje. Adaptado a necesidades y objetivos precisos, se fundamenta sobre utilizaciones normales de la lengua estimuladas por actividades interactivas que implican fuertemente al alumno. Es así que cuando se expresan en L2 o L3 se encuentran tan cómodos en una como en otra lengua, más allá del distinto nivel de competencia. Por otra parte comienzan a vislumbrar la cultura que vehiculan las lenguas extranjeras y a convivir armoniosamente en contacto con ellas.

Tal como aparece en el comienzo del trabajo, los resultados obtenidos pueden considerarse parciales. En próximos trabajos haremos un seguimiento de estos alumnos con el objetivo de encontrar resultados más significativos que surgirán a través de la exposición de los alumnos a las L E por un lapso mayor.

Bibliografía

Armendariz, A., Ruiz Montani, C. (2005) El aprendizaje de lenguas extranjeras y las tecnologías de la información. Lugar. Buenos Aires

Barboni, S., Ghirimoldi, M.E. (2005) El proyecto multilingüe español-inglés-francés in Puertas Abiertas. Escuela de Lenguas

Cummings, J. (1994) Knowledge, power, and identity in teaching English as a second Language in (1997) Pedagogy and the Politics of HOPE. Westview Press, New York

Documento marco de la UNESCO 2003 La Educación en un mundo multilingüe. En www.unesco.com.org/education

Ghirimoldi, M.E. (2006) Acquisition précoce du français comme troisième langue Comunicación presentada en las XIV SEDIFRALE 2006 Asunción, Paraguay

Hoffmann, C. (2000) Bilingual and Trilingual competence: Problems of Description and Differentiation in Estudios de Sociolingüística, University of Salford UK, 2000, pp83-92

Lamy, M-N. citada en: Graddol, D. (1997). The future of English? British Council. London.

Lamy, M-N (March 2003) Is there language

teaching after global English? In FULGOR (Flinders University languages Group On Line Review) Issue 2.

Matthey, M. y Py, Bernard (1995) Partie I e IV in Changement de Langage et Langage du changement. Editions L'Age d'Homme

Meissner F.-J. (2001) <http://www.uni-giessen.de/meissner/meissner/msd/msdbibms.htm>

Pérez de Vargas, S. Charla auspiciada por el Rotary Club la Plata ,sección Jean THompson, el 2 de noviembre 2006, sobre el tema: "Influencia de la cultura francesa en nuestra cultura"

Selinker, L. (1972) Interlanguage. IRAL 10, 209-31.

Van Lier, H. (2004) L'entente cordiale. Complémentarité du français et de l'anglais, Le français dans le monde. No 336 pp38/49

Van Lier,H. (2004) Logique de dix langue européennes , Le français dans le monde.

No 224/234, <<http://www.antropogenie.be> [Consulta. 10 dic. 2006]

Vigotsky, L (1988) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Méjico: Grijalbo. Traducción de la versión inglesa, Mind in Society: The development of Higher Psychological Processes . Cambridge, MA. Harvard University Press