

## Inglés como L3 en clases multilingües: estrategias utilizadas en la producción escrita

CARMEN VALERO GARCÉS

*Universidad de Alcalá*

Recibido: 24 septiembre, 2003 / Versión final: 21 abril, 2004

**ABSTRACT:** En España, al igual que en el resto de Europa, la realidad social está cambiando y es cada vez más frecuente encontrar clases multilingües en las que el español deja de ser la L1 para convertirse en la L2 o la L3 y el inglés pasa de ser L2 a convertirse en la L3 o la L4. El presente estudio tiene como objetivo general el análisis de las estrategias que utilizan los estudiantes que poseen diferentes L1 a la hora de producir un texto escrito en inglés en la clase de lengua extranjera. De un modo específico nos interesaba averiguar de qué lengua harían más uso en sus estrategias comunicativas: de su lengua materna; del español; o del inglés por ser la lengua en la que debían completar la actividad. Los sujetos elegidos fueron alumnos de ESO procedentes de diferentes países y de diferentes centros educativos españoles. En cuanto a los resultados, el mayor porcentaje correspondió a alumnos que eligieron su lengua materna, y a continuación los que escribieron el español. En ambos casos predominó la traducción literal a la hora de producir el texto definitivo en inglés. El tiempo de permanencia en España parece ser un factor importante a la hora de elegir la primera lengua en la expresión. Una investigación más amplia es, no obstante, necesaria.

**Palabras clave:** Estrategias de comunicación Producción escrita. Multilingüismo Interculturalidad Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras (ELE)

### **English as L2/L3 in Multilingual Classes. A Study of the Strategies Used in the Production of a Written Text.**

In the case of Spain, just like the rest of Europe, the social reality is changing and it is more and more common to find multilingual classes in which Spanish is no longer the L1 but rather the L2 or L3, and in which English goes from being L2 to being L3 or L4. This paper main aim is to analyze the communication strategies used by students who have different L1s when they have to produce a written text in English in a foreign-language class in Spain. We were specifically interested in investigating which language they would use: their L1, Spanish or English. The data come from a written activity done by students of different levels in different schools. The results show that the higher percentage is for students who use their L1, followed by students who chose Spanish, and finally those who write directly in English. Literal translation is the most common strategy used to go from L1 or L2 to L3.

**Key words:** Communication strategies Written Composition Multiculturalism Interculturality Foreign Language Teaching and Acquisition (FLT)

## 1. INTRODUCCIÓN

En el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera todo hablante recurre a determinadas estrategias tanto verbales como no verbales, ya sea de un modo consciente o in-

consciente, que le ayuden a solucionar los problemas que se le plantean a la hora de establecer una comunicación lingüística en la nueva lengua. Estas estrategias llamadas de “comunicación” han sido objeto de estudios abundantes partiendo de la base de clases monolingües de español que aprenden inglés como L2. La realidad social de España está, no obstante, en proceso de transformación y parece necesario empezar a tener en cuenta las clases multilingües que se van formando y en las que el inglés deja de ser la L2 para convertirse en la L3 o la L4, y el español es en algunos casos la L2 pero en otros la L3. Todo ello plantea una serie de retos y problemas tanto para el profesor como para el alumno. En cuanto a los segundos, no parece que se vayan a resolver de forma rápida dado que según la legislación española, no se prevén medidas especiales, sino únicamente la inmersión del alumno en la clase de inglés, independientemente de su nivel de español o de inglés y de la lengua materna que posea, y en otros casos la opción de recibir clases de educación compensatoria. Es en este contexto en el que situamos nuestro estudio.

El esquema a seguir será el siguiente. En la primera parte, y a modo de introducción, proporcionaremos datos sobre la realidad de la escuela española en áreas que cuentan con población extranjera y la enseñanza de inglés en clases multilingües en la Comunidad Autónoma de Madrid (CAM) y de la Junta de Comunidades de Castilla la Mancha (JCCM) como reflejo de lo que, sin duda, ocurre en otros puntos de la geografía española e incluso fuera de ella. En la segunda parte, presentaremos brevemente el estado de la cuestión en relación con la enseñanza de L2 en clases multilingües así como de las estrategias utilizadas por los alumnos en la producción de material escrito; daremos cuenta del desarrollo y conclusiones del estudio llevado a cabo en diferentes centros para comprobar qué estrategias utilizaron los alumnos cuya lengua no era el español a la hora de producir un texto escrito en inglés. Seguirán unas conclusiones y la bibliografía.

## 2. HACIA UNA ESCUELA MULTILINGÜE Y MULTICULTURAL

Los cambios profundos que está sufriendo nuestra sociedad de cara a los sujetos que la conforman afectan, sin duda, a la realidad escolar. La llegada de personas procedentes de otros países con lenguas y culturas diferentes es uno de los elementos que más ha contribuido, y siguen contribuyendo, a esta transformación.

La Comunidad de Madrid (CAM), junto con Cataluña, son las dos comunidades que cuentan con un mayor número de población inmigrante. Madrid, con sus tres millones de habitantes de los cuarenta que tiene España, acoge algo más del 20% de los extranjeros residentes en España, y junto con Barcelona, suponen en torno al 56% de todos los inmigrantes.

Teniendo en cuenta el lugar en el que estamos nos centraremos en el área geográfica de la Universidad de Alcalá que engloba el denominado Corredor del Henares y que abarca también parte de la provincia de Guadalajara- desde Azuqueca hasta la capital-, área que pertenece a la Comunidad de Castilla-La Mancha (CCM). Los datos que recogemos, no obstante, creemos que son representativos de lo que ocurre en el resto de España.

Según datos proporcionados por la Subdirección General de Estadística del Ministerio de Educación y Ciencia, el alumnado extranjero pasó desde 72.363 en el curso 1997/98 a 201.518 en el curso 2001-02 a nivel nacional. Si nos fijamos en las dos comunidades mencionadas, la Comunidad de Madrid pasó de 18.812 a 54.461 y Castilla-La Mancha pasó de 1.383 a 5.788 en el mismo período de tiempo. El incremento interanual de alumnado extranjero se refleja en la siguiente tabla (Tabla 1):

Tabla 1: Alumnado extranjero en las aulas

	1997-1998		1998-1999		1999-2000		2000-2001		2001-2002	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Total	9.656	15,4	11.563	11,5	26.614	33,0	34.133	31,8	60.084	42,5
CAM	2.981	18,8	3.558	18,9	8.148	36,4	10.240	33,6	16.703	41,0
CCM	322	30,3	302	21,8	583	43,6	1.225	54,0	2.295	65,7

Para el curso 2001-2002, el mayor porcentaje de alumnado extranjero por área de procedencia cuya lengua materna no es el español corresponde a la Europa no-comunitaria y a África, y concretamente a los países de Rumania y Marruecos en las dos comunidades mencionadas según observamos en las tablas 2 y 3:

Tabla 2: Lugar de procedencia del alumnado de países extra-comunitarios

Curso 2001-02	Europa no comunitaria	Bulgaria	Polonia	Rumania	Rusia	Suiza	Ucrania	Otros
CAM	5.934	883	1.561	<b>2.137</b>	353	255	337	408
CCM	776	139	75	<b>401</b>	43	21	49	48

Tabla 3: Lugar de procedencia del alumnado de África

Curso 2001-02	África	Argelia	Guinea Ecuatorial	Marruecos	Resto
CAM	11.256	151	818	<b>8.581</b>	<b>1.706</b>
CCM	1.786	78	45	<b>1.548</b>	<b>115</b>

Visto desde otro ángulo, en el curso 2001/2002 había aproximadamente 134.000 alumnos extranjeros en España, lo cual significa el 1,9 % del total de alumnos y más del doble de hace cuatro años. Ello indica que aunque las cifras son todavía relativamente bajas si se analizan desde el punto de vista numérico de la población escolar en su conjunto, sin embargo, tal porcentaje está subiendo rápidamente. Si tenemos en cuenta la política que se sigue en diferentes áreas entenderemos por qué el tipo de concentración que se presenta en algunas escuelas de las grandes ciudades alcanzan cifras altamente significativas que pueden oscilar desde el 10% hasta el 40% o el 50% e incluso mayores en algunos lugares puntuales, tal y como ya indicaba Marina Lovelace ya en 1999 (1999: 37). Por otro lado, la procedencia de la población inmigrante suele estar ampliamente diversificada, llegando a encontrarse centros con más de 23 países representados de los continentes de América, África, Asia y Europa, como es el caso del colegio público san Cristóbal de Madrid.

Los profesores y jefes de estudios consultados de diferentes centros coinciden en señalar una serie de características generales de los alumnos dependiendo de su procedencia, características que, aunque no siempre se cumplan, sin embargo, sí parecen ofrecer una pauta general y su inclusión aquí nos parece interesante ya que da cuenta del mosaico de personas y mundos con los que va a enfrentarse el profesor de inglés en un aula española. Las características son:

**Países del Este:** Cabe distinguir entre: a) aquellos que comparten el mismo alfabeto (polacos, rumanos) y b) aquellos que poseen el alfabeto cirílico (Repúblicas ex soviéticas, búlgaros). Los primeros suelen estar escolarizados, conocen el abecedario y la fonética es similar. Son además disciplinados, vienen con el oído acostumbrado al español (por series o culebrones de la televisión) y suelen saber algo de inglés o de otra lengua extranjera (francés generalmente); los segundos, por el contrario, suelen ser también disciplinados pero desconocen nuestro alfabeto y necesitan de un mayor esfuerzo para aprender el español lo cual lleva a un proceso más lento de aprendizaje de otras materias. No suelen saber nada de inglés.

**Países asiáticos** (chinos, filipinos): Son introvertidos y tienen un sentido del ridículo muy acusado. Algunos vienen escolarizados pero el alfabeto es diferente y la lectoescritura es más difícil. Son muy disciplinados y suelen sobresalir en matemáticas.

**Países africanos:** Cultura árabe (marroquíes): desconocen el alfabeto y la grafía, hablan dialectos diferentes y a veces no se entienden entre ellos y en ocasiones vienen sin escolarizar (sobre todo los rifeños). Su cultura es muy diferente a la española y la costumbre es que las familias no se impliquen en el colegio. La escolarización en su país no contempla el inglés como segundo idioma sino el francés, de ahí que su aprendizaje sea todavía más difícil y que se incorporen a las clases de inglés en cursos avanzados, si lo hacen.

Guineanos: saben español y algunos han estudiado francés. Tienen un nivel bastante bajo y suelen ser familias desestructuradas.

Países Subsaharianos: Algunos conocen inglés pero una variante alejada del inglés británico que se enseña en la escuela. No suele saber leer y escribir.

**Países sudamericanos:** Aunque conocen la lengua, hay muchas palabras con significado diferente. Su rendimiento suele ser bajo, tienen poca motivación y su progreso es lento.

Desde el punto de vista legislativo, la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, aprobada en 1990) constituye el instrumento a través del cual se debe regular esta situación. En ella se recogen las bases de una educación centrada en el respeto a la diferencia, a la pluralidad cultural y a la tolerancia, tal y como se contempla en la Constitución y es, asimismo, el punto de partida y referencia de todos los cambios que se produzcan en este sentido. Desde entonces son varias las disposiciones que se han aprobado. Así en 1995 se aprueba la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre (BOE 21-11-95), de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEGCE), que establece en su Disposición adicional segunda las condiciones para la *Escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales* a través del Proyecto Educativo del Centro y del Proyecto Circular que cada centro desarrolla. Al año siguiente se aprueba el Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero (BOE de 12-3-96), de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación, y concreta en su artículo 9 los recursos, medios y apoyos extraordinarios necesarios. En 1999 se aprueba la Orden de 22 de julio de 1999 (BOE de 28-7-99), por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos, desarrolla el Decreto anterior y obliga a las Administraciones educativas a llevar a cabo una serie de prevenciones de gran calado para conseguir la compensación educativa<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Para una información más completa sobre los presupuestos de la LOGSE y el tema de la interculturalidad ver el artículo C. Valero Garcés "El desafío de la interculturalidad en el aula: Experiencias para la asimilación de valores y el conocimiento del otro", *ENCUENTRO. Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*, 12, 2001: 154-164.

Es decir, se reconoce por ley la necesidad de desarrollar mecanismos para proporcionar la instrucción necesaria a los alumnos extranjeros dentro del sistema general. No obstante, son los centros los que deben desarrollar esta faceta. Quiere ello decir que existirán diferencias entre unos y otros de cara al desarrollo de proyectos o actividades, ya sean o no de educación compensatoria. Así, por ejemplo, en la CAM y desde enero de 2003 se crearon 132 aulas llamadas de “enlace” para inmigrantes que, en fase experimental, tienen como objetivo enseñar el español a los niños que llegan a un nivel suficiente para que puedan integrarse en el curso que por su edad les corresponde. Comparten con éstos las clases de Plástica, Educación Física y Música pero el resto del tiempo están con otros alumnos extranjeros donde la asignatura estrella es el español. Dicho de otro modo, hay centros en los que se saca a los alumnos de la clase de inglés para recibir formación en otra asignatura o bien se les imparte clase de inglés en grupos reducidos, mientras que en otros centros se quedan en la clase de inglés aún cuando no dominen el español o presenten niveles muy distintos de dominio tanto del español como del inglés.

Considerando el panorama descrito en el apartado anterior, es fácil imaginar la situación: el profesor de inglés debe, además de enseñar a los alumnos habituales a los que se les presupone un nivel similar, trabajar con otro grupo de alumnos que puede ser de procedencia geográfica, cultural y religiosa muy diversa, que puede que no dominen el español, que quizá no estén alfabetizados, que no sepan nada de inglés, que desconozcan la realidad educativa española, o todo lo contrario, puede que los alumnos extranjeros que posean una lengua distinta dominen además el español y que el inglés sea su tercera o cuarta lengua, y que posean un conocimiento superior al de la media de la clase de inglés.

En general, no obstante, los datos demuestran que en las clases de lengua, no sólo de español, sino también de inglés los alumnos inmigrantes necesitan apoyo y clases de compensación. Con relación a ésta última, los asiáticos, latinoamericanos y norteafricanos traen importantes deficiencias mientras que los alumnos procedentes de países europeos traen un buen conocimiento de la lengua oral pero no de la lengua escrita. Hay cada vez más centros que ofrecen esas clases de apoyo reuniendo a los alumnos en grupos reducidos (4-5 alumnos) 1 ó 2 veces a la semana con el fin de introducirles en la lengua y forzarles a que aumenten el tiempo de dedicación a la materia. En otros centros no existe esta posibilidad y los alumnos permanecen en la clase de inglés con el resto de sus compañeros independientemente del nivel que posean tal y como comentábamos anteriormente.

En este caso- y me atrevería a decir que tan bien en el anterior aunque el tema escapa a los objetivos de este artículo- el problema principal que hay que solventar es la falta de profesorado cualificado y de medios adicionales. A los profesionales no se les da ninguna formación inicial ni específica para actuar en el nuevo escenario y es el mismo profesor el que debe desarrollar actividades teniendo en cuenta no solo las diferencias lingüísticas y de nivel sino también las diferencias culturales. En cuanto a los medios para poner en práctica esos proyectos, la falta de financiación en muchos casos es la causa principal de su fracaso. En consecuencia, la situación en muchas de las clases multilingües podría resumirse del siguiente modo:

1. Deficiencias tanto en la L1 (español en este caso) como en la L2 (inglés en este caso).
2. Escaso o ningún conocimiento de la L2.
3. Diferencias en las metodologías que conocen los alumnos debidas a anteriores profesores.

4. Dificultades para leer y escribir en la L1 y L2 (a veces incluso en su propia lengua materna).
5. Problemas con los hábitos de estudio y con ciertas habilidades académicas exigibles (e.g. la toma de apuntes).
6. Problemas para entender la cultura española y su sistema educativo
7. Falta de motivación y autoestima.

Las recomendaciones dadas por Jesús García Laborda ([www.quadernsdigitals](http://www.quadernsdigitals) [consultado en marzo 2002]), de cara al desarrollo de una clase de inglés eran:

1. Asegurar la comunicación, de ahí que se pueda utilizar otra lengua si se considera necesario y no exclusivamente el inglés.
2. Realizar ejercicios que necesiten una respuesta física pero también tener en cuenta la mímica y el dibujo.
3. Enseñar a grupos reducidos para poder practicar de forma intensiva no sólo la gramática sino también la lectura y escritura.
4. Animar a la participación y agradecer su esfuerzo.
5. Desarrollar estrategias de aprendizaje tanto conscientes (p.e. reglas gramaticales) como subconscientes (p.e. incorporación de elementos de vocabulario) a través de lecturas, películas etc.

### 3. ENSEÑANZA DE L3 EN CLASES MULTILINGÜES: ALGUNOS ESTUDIOS Y CONCLUSIONES

#### 3.1. Estudios sobre L3

En estudios realizados tomando como L1 el inglés se han encontrado ciertas similitudes en las estrategias utilizadas para escribir en la L1 y en la L2/L3. Hay estudios (Jones y Tretter 1987, Uzawa y Cumming 1980) que revelan que se produce un traspaso de estrategias desde la L1 a la L2/L3 especialmente a la hora de planificar la tarea y de revisarla. El uso de la traducción como estrategia de producción de escritura en la L2 revela en el caso del estudio de Uzawa (1996) que: 1) la tendencia es a traducir frase por frase, 2) la atención en el uso de la lengua en la L2/L3 es mucho mayor si se traduce que en el caso de escribir directamente en la L2 o en la L1, 3) la corrección gramatical es también mayor si se traduce que si se produce directamente en la L2/L3.

Otros estudios (Lay 1988, Cumming 1990, Kobayashi y Rinnert 1992, Brooks 1996) revelan que el uso de la traducción mental para producir un texto en la L2/L3 es un recurso habitual sobre todo en aquellas partes del texto que le resultan difícil al alumno de escribir en las otras lenguas como pueden ser palabras o conceptos claves que le ayudan a generar ideas o para contrastar términos equivalentes o modos de expresión. Los estudios de los dos últimos autores también revelan que los alumnos que utilizan la traducción como estrategia de producción consiguieron unas notas más altas que cuando trataban de escribir directamente en la L2/L3, sobre todo en los casos en los que tenían un nivel bajo de dominio de las lenguas extranjeras. Cohen y Brooks-Carson (2001), por su parte, trabajaron con alumnos universita-

rios bilingües (español L1, inglés L2) con un dominio intermedio de L3 (francés) y no hallaron diferencias gramaticales sustanciales cuando escribían en una u otra lengua; encontraron también que los alumnos pensaban menos de lo que cabía esperar en español (L1) y que, en el caso de tener que realizar una traducción, trataban de evitar la traducción palabra por palabra. En cuanto al uso de otras estrategias coincidían con los estudios anteriores en que eran similares a la hora de escribir en cualquiera de las lenguas.

### 3.2. Estudio empírico

#### Objetivo

En consonancia con lo expuesto, el objetivo de nuestro estudio era comprobar cuáles eran las estrategias que utilizaban los alumnos extranjeros en la clase de inglés (L3) para comunicar de forma escrita el contenido de una historieta contada a través de viñetas. Al escoger unos sujetos como éstos pretendíamos descubrir de qué lengua harían más uso en sus estrategias comunicativas:

- de su lengua materna
- del español, en caso de que no fuese su lengua materna,
- del inglés directamente por ser la lengua en la que se debía completar la actividad.

#### Sujetos

Los sujetos eran alumnos de 1º y 2º de ESO de diversos institutos de Alcalá de Henares y Azuqueca de Henares en cuyas clases había alumnos extranjeros.

#### Corpus

De un corpus total de treinta y dos redacciones, únicamente trece se debieron a alumnos extranjeros. De ese conjunto, seis describieron las viñetas en su L1 (árabe y rumano) y/o español. Únicamente siete escribieron en inglés, y constituyen el corpus analizado. Con el fin de facilitar la exposición se le ha asignado un número a cada redacción (Appendix1). Las composiciones 1, 2, 5, 6, y 7 son alumnos de nacionalidad rumana y todos, excepto el último, llevan más de dos años en España, el número 3 es un alumno búlgaro con más de cinco años de permanencia en nuestro país, el alumno 4 es de nacionalidad italiana e igualmente lleva más de cinco años.

Del corpus completo, cuatro de ellos (1, 2, 3, 4,) utilizaron el español para describir lo que ocurría en las viñetas y luego lo pasaron al inglés. La nº 1 únicamente escribió una frase en inglés y no se ha considerado por esta razón en este estudio. Las redacciones 2, 3 y 4 utilizan estrategias diferentes que veremos a continuación Y de las tres restantes, 5 y 6 utilizaron su lengua materna (rumano en este caso) para la descripción y luego tradujeron el texto al inglés, y la 7 utilizó el rumano para su descripción, luego tradujo al español y finalmente al inglés.

#### Resultados

De los alumnos que utilizaron el español como primera lengua para la descripción, el alumno 1 dejó incompleta la actividad en inglés y únicamente escribió una frase, de ahí que no se considere como ya hemos mencionado...

El alumno 2 lleva a cabo una narración en español siguiendo las viñetas, aportando información detallada sobre cada uno de los dibujos y utilizando un vocabulario coloquial (“echar el ojo”, “descampado”), utiliza frases subordinadas, conectores adecuados (“pero para su sorpresa”, “es decir”) todo lo cual demuestra un buen dominio del español oral, si bien comete faltas de ortografía, algunas de ellas motivadas por interferencias con su L1 (“ombre” = “om” en rumano, “haber” = “a avea” en rumano). Su versión en inglés es una versión reducida, pasando el texto español de 9 a 3 líneas en inglés. Su nivel es más bajo que en el caso del español y el texto que produce contiene errores gramaticales importantes (“some thief robblet a box”, “when open the box”) y produce frases sin significado (“some thief robblet a box on a boy”). A pesar de ello comunica de forma abreviada y siguiendo un orden coherente el contenido de las viñetas.

Los otros dos alumnos (3 y 4) producen el texto en español y de ahí llevan a cabo una traducción prácticamente literal. En el caso del número 3, su autor es de nacionalidad búlgara y lleva en español más de cinco años. Su dominio del español es excelente como se ve en el tono de la redacción, la elección del vocabulario, el ritmo de la redacción y la forma de unir las oraciones, aún cuando le falte mejorar algunos aspectos como son, por ejemplo, el dominio del registro (uso de “poli”) o el uso del lenguaje connotativo (“hombre moro”). Su traducción al inglés es prácticamente literal, palabra por palabra aunque observamos que la precisión que demuestra en el caso del español en la elección del vocabulario desaparece en el caso del inglés, lengua en la que utiliza palabras de contenido más genérico, por ejemplo “distraerle” = “to start to talk” o “hombre moro” = “arabian man”. Utiliza también paráfrasis: “huyen en un coche” = “they get into a car and ran away” y contiene errores gramaticales (“the tall man take ...”), hecho que no ocurre en la redacción en español.

La redacción 4 corresponde a un alumno italiano de 2º de ESO del Instituto Doctor Marañón de Alcalá y lleva también más de cinco años en España. El texto en español es igualmente correcto y únicamente hay algún problema ortográfico (“habren”). En el caso del inglés se produce igualmente un intento de traducción literal pero se observa un dominio menor de esta lengua al igual que ocurría en el caso anterior. Las frases son cortas, no hay conectores, se limita a la descripción física y se omiten datos subjetivos como “y se asustan”. En cuanto a la gramática, hay abundantes errores como el olvido sistemático del uso de la -s en la tercera persona del singular del verbo en presente. El texto resulta difícil de leer.

De los tres sujetos restantes (5, 6, y 7) que utilizaron la L1 (rumano) como lengua para realizar la descripción, la 5 y la 6 (2º de ESO) traducen de la L1 a la L3 (inglés), y la número 7 (1º ESO), pasa del rumano al español y de ahí al inglés. Las composiciones en rumano contienen errores en la L1 como puede verse en las notas a pie de página que figuran al lado del texto correspondiente en el apéndice y que no vamos a analizar ahora porque escapan al objetivo de este artículo. Resulta, no obstante interesante observar las modificaciones que sufren la L1, algunas de ellas por la influencia de la L2, en este caso el español, pero otras veces por un desconocimiento de la propia L1, según apuntan nuestros informadores rumanos.

La redacción 5 muestra algún problema de ortografía (“forigner” “luggage” “rubbers” “stoll”), y la traducción que hace directamente del rumano al inglés es bastante literal. No muestra un buen dominio de la gramática inglesa como tampoco lo tiene del rumano, mezclando los tiempos verbales en ambos casos (en el caso del rumano tiene todos los verbos en presente, menos el último ‘era un ʳarpe’ (“era una serpiente”) que está en imperfecto) como puede verse en la traducción literal que hemos hecho al español. En este caso no se cumple



la hipótesis de otros estudios anteriores que hablaban de una mayor corrección gramatical en la L2/L3.

La redacción 6 ofrece una versión muy reducida del texto rumano en inglés con problemas de ortografía, gramática y vocabulario que indica que el alumno posee un nivel de principiante en inglés.

En cuanto a la redacción 7, observamos como la primera descripción se hace en la L1 (rumano), y de ahí pasa a la L2 (español) donde observamos de nuevo que utiliza frases cortas, tiempos en presente, sin apenas conectores o frases subordinadas, que llega, incluso, a suprimir (por ejemplo, “cand a ajuns” = “cuando llegó”), y con un vocabulario más sencillo y menos preciso que en la L1 (por ejemplo: “fura cutia” = “roba la caja”, en español: “coje la caja”; “acel om a fugit” = “ese hombre ha huido”, en español = “el hombre se ha ido”). Todavía comete faltas de ortografía (\*“ombre” \* “se a ido” \* “cojdo”), duda entre formas distintas (\*“ombre” “hombre” ), falla en la concordancia (\* “un serpiente”), produce frases sin sentido (\* “se a ido en el zoo”) o suprime partes del texto, dejando abundantes huecos. Podríamos decir que su interlingua corresponde a un nivel intermedio bajo de español que permite que el texto, sin ser correcto, comunique algo. El texto en inglés, muestra un conocimiento menor de esta lengua (L3). Intenta producir una traducción literal siguiendo al español, aunque todavía muestre alguna influencia del rumano. Sin embargo, parece que le influye más el español y busca similitudes con esa lengua. Así “manlys” (añade la “-s” como en español para el plural) y utiliza el pronombre “he” en “he boy” “he manly” al traducir el artículo español “el” de “el hombre”, “el niño” por “he” confundiendo así el artículo y el pronombre, problema que no hubiese surgido si hubiese mirado al texto rumano. Su vocabulario y gramática son también muy limitados y le impiden producir un texto coherente.

#### 4. CONCLUSIONES

La realidad socioeducativa de España en el momento actual muestra que nos hallamos en una época de cambio en la escuela, que está pasando de ser monolingüe a ser multilingüe, lo cual comporta una serie de cambios que hacen evidente la necesidad de nuevos planteamientos y leyes.

En esta situación, la clase de lengua extranjera adquiere unas características especiales. En nuestro estudio hemos visto como la clase de inglés muestra una gran variedad de niveles entre la población extranjera debido a factores muy diferentes: país de procedencia, nivel educativo, tiempo de permanencia en nuestro país....

Muchos de estos alumnos tienen un nivel inferior a la media en su conocimiento de inglés. La permanencia en el país influye a la hora de utilizar una u otra lengua: a mayor tiempo en España, más tendencia hay a utilizar el español como lengua previa al inglés; mientras que aquellas personas que llevan poco tiempo en España, recurren a su L1, para pasar luego al español y finalmente al inglés, fijándose en la L2. El estudio también revela que los alumnos tienen problemas para escribir en su L1.

En aquellos casos en los que se utiliza el español como lengua intermedia se ve el uso de las mismas estrategias que para pasar de la L1 a la L2, y de ahí a la L3. La traducción literal es el recurso más utilizado. Algunos otros cambios que se observan:

- menor precisión en las descripciones,
- menor dominio del vocabulario en la L3 con tendencia a utilizar palabras de significado genérico,
- mayor número de errores ortográficos en la L3 que en la L2.

Los resultados concuerdan, pues, en algunos aspectos con estudios anteriores realizados con otros pares de lenguas. Hay ocasiones, no obstante, en las que los resultados son distintos, como es el caso de la mayor precisión en la gramática en la L2/L3 que en la L1 como veíamos en el estudio de Uzawa. En nuestro corpus tal hipótesis no se cumple, si bien los alumnos tienen entre 12 y 14 años y todavía están en proceso de aprendizaje de la propia lengua materna, aspecto que puede tener influencia.

Finalmente quisiera terminar llamando la atención sobre lo limitado de este corpus, pero no por ello falto de interés desde mi punto de vista. Quiero resaltar la necesidad que hay de hacer estudios de este tipo con el fin de conseguir datos sobre la realidad de la clase y poner en evidencia también la difícil tarea del profesor. Hay que llamar la atención de los responsables educativos para que den una solución a dicha situación imparabla.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

- Brooks, A. W. (1996). *An examination of native language processing in foreign language writing*. Unpublished doctoral dissertation. Vanderbilt University, Nashville, Citado por Cohen, A. y Brooks-Carson, A. 2001 en "Research on Direct vs. Translated Writing: Students' Strategies and their result. *The Modern Language Journal*, 85, ii: 169-188.
- Cumming, A. (1990). "Metalinguistic and ideational thinking in second language composition". *Written Communication*, 7: 482-511.
- Cumming, A. (1989). "Writing expertise and second-language proficiency", en *Language Learning*, 39: 81-141.
- Friedlander, A. (1990). "Composing in English: Effects of a first language on writing in English as a second language", en B. Kroll (ed.) *Second language writing. Research insights for the classroom*, Cambridge: Cambridge University Press: 109-125.
- Jones, S. y Tetroe, J. (1987). "Composing in a second language", en Matsuhashi (ed.) *Writing in real time*. Norwood, NJ: Ablex: 340-357.
- Kobayashi, H. y Rinnert, C. (1992). "Effects on first language on second language writing: Translation versus direct composition, en *Language Learning*, 42: 183-215.
- Lovelace, M. (1999). "La escuela pública y los menores inmigrantes", OFRIM Suplementos, Nov-dic. 1999: 35-45.
- Uzawa K y Cumming, A. (1989). "Writing strategies in Japanese as a foreign language: Lowering or keeping up the standards, en *Canadian Modern Language Review*, 46: 178-194.
- Uzawa, K. (1996). "Second language learners' processes of L1 writing, L2 writing, and translation from L1 into L2", en *Journal of Second Language Writing*, 5: 271-294.
- Valero Garcés, C. (2001). "El desafío de la interculturalidad en el aula: Experiencias para la asimilación de valores y el conocimiento del otro", en *ENCUENTRO, Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*, 12, 2001: 154-164.

## APÉNDICE 1

### Composiciones de los alumnos/as

#### Nº 2. Sandra, rumana, 2º ESO, 5 años en España

**Texto 1(L2):** Un ombre baja de un avión con su equipaje, y unos ladrones le echan el ojo y deciden quitarle una caja grande de madera. Uno de los ladrones distraía al señor y el otro cojió la caja. En una pared havia un policia que no se percató de nada hasta que el señor se dio cuenta de que le havian robado porque los ladrones echaron a correr. Corrieron hasta el coche y se fueron muy deprisa, pasaron por el zoo y en un descampado abrieron la caja. Pero para su sorpresa, en la caja havia una serpiente. Es decir, havian robado a un encantador de serpientes.

**Texto 2 (L3).** In the airport, some thief robbet a box on a boy. Hes ron away on a car, and the police follow a thief but they didn't catch a thief. When open the box there were a snake.

#### Nº 3 Kristian, búlgaro, 2º ESO, 9 años en España

**Texto 1(L2):** Hay un hombre moro con una caja de mimbre y una maleta en el aeropuerto, junto a él un hombre alto y un niño. Acto seguido va el niño a distraerle y el hombre se lleva la caja y se van. Un policia es avisado por el moro y el poli toca el silbato para que se detengan y éstos huyen en un coche cuando están a salvo abren la caja y hay una gran serpiente.

**Texto 2 (L3).** There's an arabian man with a suitcase and a big basket at the airport, next to him there is a tall man and a small boy (kid)  
Then the kid starts to talk to trhe aeabian and the tall man take the big basket and they run away. A policeman is called by the arabian, the policeman whistle to stop them and they get in a car and run away. When there are safe now open the basket and a snake go out.

#### Nº 4 Estefano, italiano, 2ºESO, 10 años en España

**Texto 1 (L2):** Un hombre llega al aeropuerto entonces le ven dos ladrones un chico y un hombre. Entonces el chico empieza hablar con el que ha llegado y mientras le distrae el otro le roba una cesta. Salen corriendo y el hombre pide ayuda a la policia, cogen el coche y se van. Luego cuando están solos en el parque lo habren y encuentran una serpiente y se asustan.

**Texto 2 (L3).** A man arrive at the airport. Two thief look the man One a boys and the older is a man. The boys talk to the man meanwhile the man steal the car. They run away but the man ask for help at the police but the thief run away in the car. Then the thief in the park open the case but in the case there is a snake.

### Nº 5. Lorena, Rumana, 4º ESO, 5 años en España

**Texto 1** (Rumano, L1) Într-un aeroport, un bărbat și un copil privesc un străin. Băiatul merge și<sup>2</sup> ține de vorbă pe acesta, în timp ce bărbatul fură bagajul călătorului. Amândoi încep să fugă și sunt văzuți de un polițist. Dar prea târziu pentru că ei reușesc să fugă cu o mașină. Când ajung în siguranță, deschid cutia furată și... era un șarpe!

[Traducción propia literal al español: En un aeropuerto, un hombre y un niño miran un extranjero. El chico va y le da conversación mientras el hombre roba el equipaje del viajero. Pero, demasiado tarde porque ellos consiguen escaparse corriendo con un coche. Cuando están seguros, abren la caja y ¡era una serpiente!].

**Texto 2** (L3): At the airport a man and a boy are watching a forigner. The boy goes near the forigner and starts talking to him. Meantime, the man is stealing the traveler's laggage and both, the man and the boy, are starting to run. A policeman sees them, but it is too late because the robbers manage to get away with a car. When they felt safe, they opened the box they stoll from the forigner, and... it was a snake!

### Nº 6 Iulia, Rumana, 2º ESO, 2 años en España

**Texto 1** (L1). Am văzut un om întrun<sup>3</sup> aeroport și un om și un copil vruiau<sup>4</sup> să îi fure o geantă mare ce avea. Copilo<sup>5</sup> îl ține de vorbă pe om și<sup>6</sup> cine iera<sup>7</sup> cu el i-a furat geanta. Hoții au fugit și i-a văzut un polițai dar nu sau<sup>8</sup> oprit și sau<sup>9</sup> urcat într<sup>10</sup> mașină. Când au deschis geanta, au găsit un șarpe.

[Traducción propia literal: Vi a un hombre en un aeropuerto y un hombre y un niño querían robarle un bolso grande que tenía. El niño está entreteniendo al hombre y quien estaba con él robó su bolso. Los ladrones huyeron y fueron vistos por un policía, pero no pararon y subieron en un coche. Cuando abrieron el bolso encontraron una serpiente].

**Texto 2** (L3): I were saw an arabian in the airport. Meanwhile he wite a taxi a thief speak him ather thief rob him a box.

<sup>2</sup> Correcto sería 'i-l' → ',-l' es el objeto directo (está entreteniéndole)

<sup>3</sup> La alumna la ha escrito mal: 'întrun' en vez de 'într-un'

<sup>4</sup> La forma correcta es 'voiau'; se puede también 'vroiau', pero no 'vruiau' como la tenía, que es muy popular y totalmente incorrecto.

<sup>5</sup> 'copilo' (la terminación ',o' es del español, la forma correcta es 'copilul'. La influencia del español parece bastante clara.

<sup>6</sup> En vez de '+i' ('y', en español) ha puesto 'y' del español.

<sup>7</sup> La forma correcta es 'era', no 'iera' como ha escrito. Así se pronuncia, pero se escribe sin la 'i'.

<sup>8</sup> De nuevo tiene un error de ortografía: ha escrito 'sau' en vez de 's-au'. Este es un error bastante comun entre los rumnaos, sobre todo los que viven en los pueblos.

<sup>9</sup> Idem 6.

<sup>10</sup> Error: ha escrito 'într' en vez de 'într-o'

### Nº 7. Alexandra, Rumana, 1º ESO, 9 meses en España

Texto 1 (Rumano L1): Sunt doi oameni și un copil. Un om cu ochelari și unul cu două cutii, una

mare și una mică. Omul cu cutiile vorbește cu copilașul acela. Și omul cu ochelari fură cutia cea mare. Atunci a venit poliția dar acel om a fugit. A luat mașina și s-a dus la grădina zoologică. Când a ajuns, a desfăcut cutia și înăuntru era un șarpe.

Sunt doi oameni și un copil. Un om cu ochelari<sup>11</sup> și unul cu două cutii<sup>12</sup>, una mare și una mică. Omul cu cutiile vorbește cu copilașul acela<sup>13</sup>. Și omul cu ochelari fură cutia cea mare.

Atunci a venit poliția dar acel om a fugit. A luat mașina și s-a<sup>14</sup> dus la grădina zoologică. Când a ajuns, a desfăcut cutia și înăuntru era un șarpe<sup>15</sup>.

Texto 2(L2): Son dos hombres y un niño. Un hombre con gafas y uno con dos cajas una grande y una pequeña. El hombre con las cajas habla con el niño. Y el hombre con gafas coje la caja grande. Entonces ha venido la policia pero el ombre ya se ha ido. A cojdo el coche y se ha ido en el zoo. A abierto la caja y dentro era un serpiente.

Texto 3 (L3): Sound two manly sand boy. One manty by grapple and one by two cash (box) one great and He manty by box by he boy. And he manly by gropple box great arrival police he manly

<sup>11</sup> Este sustantivo tiene sólo forma de plural – *ochelari*, la forma de singular *ochelar* es incorrecta. Quizás sólo ha omitido la letra sin darse cuenta.

<sup>12</sup> Es un error muy frecuente comerse una ‘i’ en los sustantivos en plural. La primera ‘i’ pertenece a la raíz de la palabra – *cutie* (singular ‘caja’), la segunda es la desinencia de plural – *cutii* (plural, ‘cajas’).

<sup>13</sup> En el texto español esta palabra falta. *Acela* ‘ese’ es la forma correcta cuando va detrás del sustantivo, *acel* ‘ese’ cuando le precede.

<sup>14</sup> La forma correcta es *s-a*, no *sa* (error muy frecuente)

<sup>15</sup> En el texto español ha puesto ‘*un serpiente*’ por influencia del rumano ya que ‘serpiente’ en rumano es masculino (un +arpe) frente al español que es femenino (*una serpiente*).

