

Influencia de la competencia multilingüe (CM) en el desarrollo de la competencia paremiológica (CP) en lengua materna (LM)

The role of multilingual competence on development of paremiological competence in first language (L1)

M.^a Dolores Asensio Ferreiro

Universidad Complutense de Madrid
maasen01@ucm.es

RESUMEN

Tradicionalmente se ha prestado escasa atención a la adquisición de las unidades fraseológicas (UF) en general, y de las paremias en particular, en las propuestas didácticas y en los manuales de lengua española y de otras lenguas extranjeras (LE). Por ello, el tratamiento que reciben la fraseología y la paremiología en la enseñanza y aprendizaje (E/A) de LE continúa representando un desafío para investigadores y docentes, principalmente en lo que se refiere a estrategias metodológicas enfocadas a la didáctica de estas disciplinas en el aula de LE. El estudio de las UF en la E/A de LE se ha convertido en un campo propio denominado fraseodidáctica, campo emergente dentro del ámbito de la fraseología, dada la importancia de estas unidades en el proceso de adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa del usuario de una lengua. No obstante, no sucede lo mismo con las investigaciones centradas en la adquisición de competencia paremiológica (CP) en la E/A de LE, es decir, en lo que denominamos "paremioididáctica". Una de las grandes problemáticas en este sentido se encuentra en que la ausencia de conciencia paremiológica en lengua materna (LM) complica el aprendizaje de estas unidades, tanto en LM como en LE, e incluso provoca una fractura en la competencia comunicativa con los hablantes nativos de esa comunidad, lo que impide una adecuada y fluida comprensión en LE y dificulta seriamente la posibilidad de alcanzar un elevado dominio en LE, según indican los niveles del MCER. A esto se añade la competencia multilingüe (CM) del alumnado actual ya que la globalización actual obliga al dominio de varias LE. En este trabajo, analizamos estas cuestiones y presentamos un estudio en torno al multilingüismo inherente al alumnado universitario actual, con el fin de averiguar la relación entre la CP y la CM de estudiantes con LM español. Los resultados suponen una fuente de información privilegiada para profundizar en la investigación en paremioididáctica de LE.

Palabras clave: competencia multilingüe, competencia paremiológica, competencia subyacente común, enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras.

ABSTRACT

Traditionally, little attention has been paid to the acquisition of phraseological units (PUs) in general, and of paroemias in particular, in didactic proposals and textbooks of Spanish and other foreign languages (FL). Therefore, the treatment of phraseology and paremiology in the teaching and learning (T/L) of FL continues to represent a challenge for researchers and

teachers, mainly in terms of methodological strategies focused on the didactics of these disciplines in the LE classroom. The study of UFs in LE A/E has become a field of its own called phraseodidactic, an emerging field within the field of phraseology, given the importance of these units in the process of acquisition and development of the communicative competence of the language user. However, the same does not happen with research focused on the acquisition of paremiological competence in LE A/E, that is, in what we will call "paremioididactic". One of the major problems in this regard is that the absence of paremiological awareness in the mother tongue (LM) complicates the learning of these units in both LM and LE and even causes a fracture in communicative competence with native speakers of that community, which prevents adequate and fluent communication and comprehension in LE and seriously hinders the possibility of achieving a high proficiency in LE as indicated by the CEFRL levels. Added to this is the multilingual proficiency of today's students, who are forced by globalization to master several LE. In this paper, we analyze these issues and present a study on the multilingualism inherent in today's students, in order to find out the relationship between the paremiological proficiency and the multilingual proficiency of students in Spanish LM. The results are a privileged source of information for further research in paremioididactic of foreign languages.

Keywords: multilingual competence, paremiological competence, common underlying proficiency, foreign languages learning/teaching.

1. INTRODUCCIÓN

La didáctica paremiológica en contextos formales sigue resultando una cuestión espinosa durante el ejercicio de la enseñanza-aprendizaje de una LE. Abordar estas unidades lingüísticas supone un reto que no escapa a casi ningún docente en su ejercicio diario. A esto se añade que el número de investigaciones realizadas al respecto de la fraseodidáctica supera considerablemente a las cuestiones didácticas vinculadas a la paremiología. Prueba de ello es el desarrollo que ha experimentado en los últimos años desde sus inicios con las investigaciones de González Rey (2004, 2006, 2012) con el objetivo de elaborar material didáctico para la enseñanza de las expresiones fijas hasta el nivel C2 del Marco Común de Referencia para las Lenguas (MCRL).

Así, la fraseodidáctica se ha convertido en un campo de estudio independiente que ha empujado de manera importante su tratamiento en las aulas. Como asegura González Rey (2012), no se debería prescindir de estas estructuras durante el aprendizaje de la propia lengua ni de ninguna LE, dado el carácter que poseen como elementos lingüísticos y culturales fundamentales en el aprendizaje integral de las lenguas. Tal como afirma Ettinger (2008: 96) "A investigación nesta disciplina non é un fin en si mesma, senón un medio para alcanzar un fin". Es decir, el objetivo principal de la fraseodidáctica consiste en que las UF se reconozcan, aprendan y empleen como unidades poliléxicas con significado propio y, que lo aprendido, se pueda aplicar de manera adecuada a la situación comunicativa. Asimismo, se han propuesto métodos de aprendizaje en torno a la fraseodidáctica recogidos por la literatura especializada de manera que puedan servir como herramientas docentes útiles en el aula. Es el caso de los llamados tres pasos fraseodidácticos¹ propuestos por Kühn (1992, apud. Ettinger, 2008, 107).

Sin embargo, la paremioididáctica como disciplina científica no ha experimentado todavía la misma suerte y su pervivencia se halla en una difícil situación, no solo en

el ámbito social sino también en el área académica, tanto escolar como universitaria. Los estudios dedicados a esta parcela científica son casi inexistentes como disciplina propiamente dicha. El tratamiento de las paremias en la esfera didáctica todavía se halla inmerso en el área de influencia de la fraseodidáctica presentado como didáctica de la competencia paremiológica. Tras una exhaustiva búsqueda al respecto, se puede observar que el término preciso de paremiología no encuentra espacio propio todavía en la literatura especializada algo que, en nuestra opinión, debería cambiar pues, al igual que la paremiología se considera campo de estudio específico de igual categoría que la fraseología, la paremiología debería tratarse como disciplina científica al mismo nivel que la fraseodidáctica. De esta manera estas dos áreas gozarían de su propio ámbito de investigación y trabajo y, sin duda, repercutiría positivamente en su validación y consolidación como esfera particular dentro de la fraseología y la paremiología cada una de ellas.

Tanto la fraseodidáctica como la paremiología resultan complicadas para docente y discente, pero especialmente la enseñanza/aprendizaje de las estructuras paremiológicas. La pérdida, incluso ausencia, de estas unidades en el discurso oral, no solo del hablante de LE sino también del hablante de LM, condiciona en gran medida su tratamiento en el aula. En este trabajo hemos tratado de reunir los factores que provocan el escaso o nulo tratamiento de estas unidades lingüísticas y culturales y los hemos subdividido, según sus características, en tres tipos de factores:

- Factores estructurales: nivel de LE, madurez del aprendiente, características formales de las unidades fraseológicas (UF) y aspectos metodológicos.
- Factores culturales y sociales: pérdida/ausencia de CP en LM y desinterés social.
- Factores terminológicos: fraseodidáctica/paremiología.

En cuanto a los factores estructurales, Asensio Ferreiro (2018: 31) asegura que una de las grandes dificultades para el aprendizaje de las UF se encuentra precisamente en la estructura formal fija e inamovible de estos elementos. Así, la complejidad de estas expresiones complica su memorización ya que no admiten flexibilidad sintáctica alguna lo que obliga a una memorización casi exacta sin posibilidad de flexibilizar ninguna de sus partes. Esta autora añade, además, que el fuerte componente de idiomatidad que las caracteriza junto a su sentido metafórico complica en mayor medida su enseñanza en el aula de LE ya que esa singularidad las aleja completamente del significado individual de los elementos que la componen. Estas características tan específicas de las paremias siguen generando dificultades metodológicas al docente en su práctica habitual a pesar de las propuestas didácticas ofrecidas por la comunidad científica. A estos factores se unen otros propios del discente como son su nivel de madurez y su nivel de LE. Los estudios de Piaget (1896-1980) sobre el desarrollo cognoscitivo tratan de dar explicación a la evolución intelectual del individuo y revelan que esta se halla dividida en cuatro etapas², no siendo hasta la última de ellas, la etapa operacional formal, cuando se alcanza la capacidad para utilizar la lógica y poder llegar a conclusiones abstractas. Según este autor, esto ocurre a partir de los doce años en adelante y es entonces cuando es posible "pensar sobre pensar" y asegura que en esta etapa se pueden manipular deliberadamente esquemas del pensamiento y utilizarse el razonamiento hipotético deductivo. Por consiguiente, atendiendo a las teorías piagetianas, la comprensión del sentido idiomático de las expresiones paremiológicas no se podría adquirir hasta

alcanzada esta edad madurativa en el adolescente y en adelante, por lo que su tratamiento en el aula no debería contemplarse sin tener en cuenta la edad.

Por otro lado, en cuanto al nivel de LE, el MCER (2001:95) incluye el tratamiento de los elementos paremiológicos a partir del nivel C1, circunstancia que induce y condiciona su enseñanza/aprendizaje a partir de un determinado dominio de la LE. Sin embargo, tal como asegura (Asensio Ferreiro, 2018: 29), resulta paradójico que, según el MCER no se precise el conocimiento y uso de expresiones idiomáticas mientras que en la competencia conversacional los participantes están inmersos en una interacción en la que desde el principio aparecen estos elementos y, sin ellas, el locutor extranjero se halla perdido en la situación comunicativa. Por lo que, en nuestra opinión, se trata de un factor que, a pesar de estar extendido y aceptado, no debería incluirse como obstaculizador para la enseñanza/aprendizaje de estas estructuras en LE.

En lo que se refiere a los factores culturales y sociales, una de las grandes problemáticas al respecto se encuentra en la ausencia o incluso pérdida de conciencia paremiológica en LM ya que produce una fractura en la competencia comunicativa con los hablantes nativos de esa comunidad, lo que impide una comunicación y una comprensión adecuadas y fluidas en LE y, por tanto, complica la posibilidad de alcanzar un elevado dominio en LE según marcan los niveles del MCER (Asensio Ferreiro, 2019). Efectivamente, el desarrollo de la competencia sociocultural (CSCc) en el transcurso de la actividad docente en LE no siempre resulta una tarea fácil, todavía más si se trata de abordar la CP. Por tanto, el hablante que no dispone de esta forma de interacción en su LM difícilmente hará uso de ellos en su discurso en LE. Así, cuando el aprendiente de LE se enfrenta a la dinámica conversacional en esa otra lengua y carece de CP en su propia lengua resulta cuando menos una tarea ardua para el que la enseña e inútil para el que la aprende. Asimismo, el marcado desinterés social que existe en la actualidad ante este tipo de componentes lingüísticos impide en la mayoría de los casos una oportuna motivación del alumnado para su aprendizaje. Resulta además conveniente recordar que tal y como afirma Piaget (1967), donde se adquiere el lenguaje es en un contexto de imitación. Por tanto, sin ese contexto, se complica la tarea de aprendizaje. La progresiva pérdida paremiológica en LM es una cuestión ampliamente tratada por la comunidad científica³ como aseguran Sevilla Muñoz y Cantera (2002: 255):

En los últimos tiempos, el uso del refranero en la lengua hablada está pasando por momentos difíciles, pues se aprecia una clara disminución. Los mayores emplean cada vez menos refranes y los jóvenes apenas los utilizan, llegando a lo sumo a reconocer algunos cuando los oyen o cuando los ven citados (Sevilla Muñoz y Cantera, 2002: 255).

Por último, consideramos que el factor terminológico influye igualmente para determinar la mayor o menor presencia de estas UF en la E/A de LE. En el caso por ejemplo de la fraseodidáctica -término ampliamente aceptado y utilizado en la literatura especializada en la actualidad- su evolución como disciplina, entendida como la didáctica y adquisición de la fraseología en LM y LE, ha experimentado un gran avance desde sus inicios⁴ hasta la actual innovación en fraseodidáctica, presentada por Crida Álvarez & Alessandro (2019). Esta circunstancia le ha permitido gozar de mayor presencia en el currículo académico. Sin embargo, el término paremiológica aún no ha conocido esta suerte. En nuestra opinión, esta acepción,

todavía en ciernes, merece un espacio particular por cuanto la paremiología se considera una disciplina en sí misma, dada su amplitud y singularidad. Por ello, parece lógico pues pensar que si se acepta una terminología específica para denominar la enseñanza-aprendizaje de cualquier elemento considerado como unidad fraseológica (UF), tanto en LM como en LE, es decir, la fraseología, se considere igualmente la posibilidad de denominar como paremiología la enseñanza-aprendizaje de paremias tanto en LM como en LE. La creación de esta parcela de estudio como disciplina científica podría permitirle, al igual que ha ocurrido con la fraseología, abrir un espacio de trabajo centrado en todas las cuestiones relacionadas con este ámbito de manera que, bajo ese paraguas, se consolide como campo científico propio. De esta forma, tal vez, su presencia en las aulas deje de ser inexistente o puramente testimonial para convertirse en contenido curricular fundamental, tal como por otro lado se exige desde el MCER. Resulta curioso que el tratamiento de estas unidades en el MCER esté contemplado en el nivel más avanzado de una LE, contemplando el dominio de las expresiones idiomáticas, así como la conciencia del sentido connotativo del discurso únicamente en el nivel C2 de la interacción oral genera (MCER, 2001: 61). De la misma manera, los niveles en la corrección sociolingüística detallan esta cuestión, precisando la diferencia entre competencia activa y pasiva, con respecto a los aspectos fraseológicos en general. Así, el MCER (2001: 95) recoge que en el nivel C1 el aprendiente es capaz de reconocer un amplio abanico de expresiones idiomáticas y dialectales y percibe los cambios de registros. Es decir, en este nivel opera la competencia fraseológica pasiva mientras que esta competencia, para ser activa por parte del aprendiente, registra el nivel superior y máximo, nivel C2 tal como detallamos anteriormente.

Por consiguiente, podemos afirmar que los factores presentados actúan como obstaculizadores para la E/A de paremias en LE, restringiendo e incluso anulando su presencia en el aula.

2. INFLUENCIAS Y TRANSFERENCIAS ENTRE LENGUAS

En este contexto se presenta una característica muy particular del alumnado actual: su perfil multilingüe. Tal vez se pueda considerar que el universo multilingüe del actual aprendiente está afectando de manera negativa al aprendizaje en LE de estas estructuras lingüísticas. Sin embargo, una amplia mayoría de investigaciones consideran que el amplio desarrollo lingüístico y cognitivo del alumnado sometido al aprendizaje de varias LE contribuye de manera positiva al proceso de adquisición y aprendizaje de otras lenguas, sosteniendo que los aprendientes multilingües presentan numerosas ventajas no solo en el aprendizaje de nuevas lenguas sino en el enriquecimiento de las lenguas ya dominadas incluida la LM. Entre estos autores destacan las aportaciones Cenoz y Genesee (1998) y Muñoz (2000) que afirman que el bilingüismo ejerce una influencia positiva en la adquisición de una segunda lengua extranjera⁵ (LE2). En esta misma línea se pronuncia Lasagabaster (1997) hacia la adquisición plurilingüe. El estudio por ejemplo de Brohy (2001) demuestra que los alumnos con tres lenguas obtenían mejores resultados que los alumnos con dos lenguas. Flynn et al. (2004) ponen de manifiesto que en el nivel sintáctico el aprendizaje lingüístico es acumulativo y los conocimientos previos de sujeto tanto en la L1 como en lenguas adicionales, intervienen en la adquisición de lenguas

subsiguientes. Existen innumerables estudios sobre influencias y transferencias positivas entre lenguas que atestiguan los beneficios derivados del multilingüismo tanto para la LM como para las LE lo que contribuye de manera importante a demostrar que el multilingüismo no perjudica la adquisición de nuevas lenguas ni condiciona el normal aprendizaje de la LM.

Las influencias interlingüísticas⁶ han supuesto un campo de estudio enorme como demuestran los estudios de autores como Gass, 1988; Kellerman, 1983, 1995; Kellerman & Sharwood Smith, 1986; Odlin, 1989, 2005, 2008; Selinker, 1983; entre otros, y demuestra el interés de los investigadores en este área. Este concepto ha sido igualmente trabajado para explicar parte del proceso de adquisición de las LE3 (Alba de la Fuente & Lacroix, 2015; Cenoz et al., 2001; M. Ortega, 2008; entre otros). Todo ello supone una fuente de riqueza importante en esta área además de la importancia del multilingüismo y sus beneficios en la E/A de LE.

Pero estas transferencias e influencias se producen gracias a la denominada competencia subyacente común (CSC), propuesta en la teoría de la Hipótesis de la Interdependencia Lingüística enunciada por Cummins (2005). Este autor asegura que existe una competencia presente en todos los individuos que nos permite transferir conocimientos y habilidades de unas lenguas a otras compartiendo el conocimiento entre ellas. Por consiguiente, gracias a esta competencia se transfieren los elementos conceptuales y las estrategias de aprendizaje de una lengua a otra permitiendo una mayor comprensión de los conceptos lingüísticos. Esta competencia actúa pues como elemento facilitador durante el aprendizaje de otras lenguas y de la propia, ya que permite el trasvase entre unas y otras. En definitiva, según su teoría, Cummins asegura que la interacción producida entre el aprendizaje de la lengua materna y otra diferente desemboca en una relación de enriquecimiento común lo que contribuye de manera decisiva a favorecer el desarrollo de las competencias comunicativas del alumno.

3. HIPÓTESIS, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Bajo el contexto presentado decidimos llevar a cabo un estudio de campo centrado en determinar si la CSC y la CM del alumnado universitario afectan en el proceso de adquisición de lenguas extranjeras (ALE), en particular en el desarrollo de la CP en LM. Esto supondría sin duda una vía de trabajo fundamental en el ámbito de la paremiología en LE. En este sentido, tanto los estudios sobre influencias y transferencias entre lenguas como la Teoría de la Interdependencia Lingüística nos permitieron cuestionarnos el siguiente planteamiento: ¿existe relación entre la CP en LM y la CM de los alumnos universitarios? El objetivo por tanto de nuestra investigación consistía en comprobar si el multilingüismo inherente al alumnado actual influye en su nivel de conocimiento paremiológico en LM y poder así establecer una relación directa entre ambos conceptos afirmando así que teorías como la CSC, la influencia y la transferencia entre lenguas podría estar influyendo de manera directa y positiva en el nivel de CP del alumnado universitario y, por tanto, de las nuevas generaciones.

A este respecto, y atendiendo a la pérdida o ausencia de CP en LM en la población joven española, decidimos incluir en el estudio un segundo aspecto relacionado con el Mínimo Paremiológico Español (MPE)⁷. En esta obra se recogen las paremias

españolas más conocidas y cuya frecuencia de uso está más extendida. De esta manera, se considera que deben formar parte de la enseñanza de lenguas para hablantes nativos o para los que aprendan una LE. Si se investigan los elementos culturales, históricos y lingüísticos, los alumnos alcanzarán una mayor comprensión de la expresividad metafórica de su lengua materna (MPE [1], 2016: 8). Por ello, el segundo objetivo de nuestra investigación consistía en analizar qué nivel de pérdida o ausencia de CP en LM presentan los estudiantes universitarios con respecto al MPE.

Como hipótesis de partida contemplamos dos premisas:

- El nivel de CP en LM no alcanza el 50% con respecto al MPE.
- A mayor CM mayor CP en LM.

Para poder responder a nuestras preguntas de investigación llevamos a cabo un estudio de campo entre el alumnado universitario del Grado de Lenguas Modernas y sus Literaturas en la Universidad Complutense de Madrid (UCM). A continuación, presentamos las variables de nuestro estudio:

- Muestra poblacional: 103 alumnos.
- Perfil de los sujetos: alumnado universitario multilingüe de primer y segundo curso con LM español.
- Instrumento de medida: se elaboró un cuestionario anónimo compuesto por 100 paremias españolas seleccionadas del MPE teniendo en cuenta su frecuencia de uso⁸.

Así, se seleccionaron 50 paremias del grupo 1 y 50 paremias del grupo 2 del MPE. En el cuestionario se planteaba completar la paremia, ya fueran refranes o frases proverbiales. En el caso de los refranes, aprovechando su estructura bimembre, se les pedía completar la primera o la segunda parte. En el caso de las frases proverbiales, se les pedía terminar la frase proverbial. El cuestionario además recababa datos sobre la CM de cada alumno, es decir, su perfil multilingüe, contabilizando el número de LE de cada uno de ellos. La tabla siguiente muestra los datos recabados:

N.º LE	N.º ALUMNOS
1LE	0
2LE	39
3LE	48
4LE	16
Totales	103

Tabla 1. Relación entre el n.º alumnos y el n.º LE

La lectura de la tabla 1 presenta el n.º total de alumnos participantes (103 alumnos), especificando que no había ningún alumno con 1 LE y contabilizando 39 alumnos con 2 LE, 48 alumnos con 3 LE y 16 alumnos con 4 LE.

Se muestran a continuación 100 las paremias que se incluyeron en el cuestionario, seleccionadas entre el primer y segundo grupo del MPE:

PAREMIAS GRUPO 1	PAREMIAS GRUPO 2
<p>A buen entendedor..... A caballo regalado..... A la tercera va la vencida..... Al pan, pan y Año nuevo,mona se queda son pardos De tal palo, Dime con quién andas y El fin justifica es un pañuelo es oro En boca cerrada cuecen habas Ir por lana La fe mueve La intención es hace la fuerza engañan Las comparaciones..... se las lleva el viento Lo barato es deuda será otro día que ciento volando que nunca Mucho ruido y No es oro No hay mal que No hay peor ciego corazón que no siente es poder Quien mucho abarca Sarna con gusto Todos los caminos Una imagen vale Zapatero..... A Dios rogando y A falta de pan,..... A grandes males, A mal tiempo, A palabras necias, Abril, Año de nieves, nunca muere con su tema tiene su librito con su pareja pan y cebolla Cría cuervos, y</p>	<p>Cuando el río suena, Cuando una puerta se cierra, ... De perdidos, en la viña del Señor , viene la calma , y ellos se juntan , digo Diego Donde fueres,, las toman no hace al monje no es traidor la consigue El que no corre El que no llora ríe mejor todo lo cura , cuchillo de palo ni te cases ni te embarques que la enfermedad , hasta la sepultura Hablando del rey de Roma Hablando Hombre prevenido La avaricia es el espejo del alma es lo último que se pierde con sangre entra la sangre altera supera la ficción no es un camino de rosas Las cuentas claras Lo bueno, si breve, no quita lo valiente Los trapos sucios consuelo de ton por viejo que por diablo que bueno por conocer que fuerza , se acabó la rabia lo que puedas hacer hoy amanece más temprano para la boca del asno en un pozo si la dicha es buena Nunca llueve, diente por diente , y hambre para mañana Perro ladrador,, y acertarás es de sabios</p>

Tabla 2. Paremias del MPE incluidas en el cuestionario

Como se puede observar en esta tabla, las paremias aparecen presentadas en el cuestionario eliminando la primera o segunda parte del enunciado de manera que el

alumno debía completar la estructura omitida. Veamos a continuación cuáles fueron los resultados obtenidos tras la realización del cuestionario y el análisis realizado.

4. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tras el recuento de los resultados extraídos de los cuestionarios, establecimos una doble exposición de resultados: numéricos y porcentuales.

4.1 Resultados numéricos y discusión

Los resultados numéricos del estudio muestran el número de aciertos y errores con respecto a la resolución de las paremias en función del número de LE que conocen. La tabla siguiente presenta estos datos:

N.º LE	N.º ALUMNOS	PAREMIAS GRUPO 1	PAREMIAS GRUPO 2	TOTAL PAREMIAS
1LE	0	-	-	-
2LE	39	996/1.950	122/1.950	1.118/3.900
3LE	48	1.704/2.400	644/2.400	2.348/4.800
4LE	16	436/800	56/800	492/1.600
TOTALES	103	3.136/5.150	822/5.150	3.958/10.300

Tabla 3. Resultados numéricos entre n.º de LE, n.º de alumnos y paremias del grupo 1 y del grupo 2

Teniendo en cuenta que seleccionamos 50 paremias de cada grupo, calculamos el número de aciertos total por cada grupo de alumnos en función del número de LE que conocían. Así, para calcular el número de aciertos totales en cada sección de número de LE multiplicamos el número de alumnos de cada sección por 50. De esta manera, si observamos la tabla 3, comprobamos que en relación con las paremias seleccionadas del grupo 1 se considera que, si los alumnos con 2 LE acertaban todas las paremias planteadas, esta sección alcanzaría un total de 1.950 aciertos (39×50) entre todos los alumnos de esa sección; para los alumnos de la sección con 3 LE el número ascendía a 2.400 aciertos (48×50) entre todos y para los alumnos de la sección con 4 LE representaba un total de 800 aciertos (16×50) entre todos. En el caso del total de alumnos participantes, los aciertos totales serían de 5.150 paremias resueltas entre todos (103×50). El mismo procedimiento observamos para las paremias del grupo 2 siendo los totales los mismos para cada sección y para el total de alumnos participantes. En el caso del total de paremias, los totales correspondientes a las secciones de alumnos con 2, 3, 4 LE y el total de alumnos del estudio responden a 3.900, 4.800, 1.600 y 10.300 aciertos respectivamente entre todos.

La tabla 3 recoge igualmente el número final de aciertos para cada sección y el total del grupo de alumnos de la muestra poblacional del estudio. Así, se observa que con respecto al grupo 1 los 39 alumnos con 2 LE acertaron 996 paremias y con respecto al grupo 2 el número de aciertos fue de 122 de un total en ambos casos de 1.950 paremias. Los 48 alumnos con 3 LE consiguieron completar correctamente 1.704 paremias del grupo 1 y 644 del grupo 2, de un total de 2400 paremias. En el caso de los 16 alumnos con 4 LE, reconocieron 436 paremias del grupo 1 y 56 del

grupo 2, de un total de 800 paremias en cada caso. Para la totalidad de los alumnos participantes, los resultados fueron 3.136 y 822 paremias sobre un total de 5.150 paremias propuestas respectivamente para las paremias del grupo 1 y del grupo 2. Si observamos los resultados totales numéricos, que agrupan los aciertos del grupo 1 y del grupo 2, comprobamos que en el caso de los alumnos con 2 LE fueron capaces de reconocer 1.118 paremias de un total de 3.900. Los alumnos con 3 LE completaron 2.348 paremias de 4.800 y los alumnos con 4 LE, 492 paremias sobre 1.600. En definitiva, los 103 alumnos participantes en el estudio resolvieron correctamente 3.958 paremias de un total de 10.300.

Se observa por tanto una clara diferencia entre los resultados obtenidos en el grupo 1 y el grupo 2, siendo en este último, mucho menores para todos los alumnos con cualquier número de LE.

4.2 Resultados porcentuales y discusión

A continuación, presentamos los resultados porcentuales en relación con los dos objetivos que nos planteamos al inicio de nuestro estudio.

Por consiguiente, en cuanto al primer objetivo – la relación entre la CM y la CP en LM- hemos utilizado los resultados numéricos del total de paremias recogidos en la tabla 3 y los hemos representado en el gráfico siguiente:

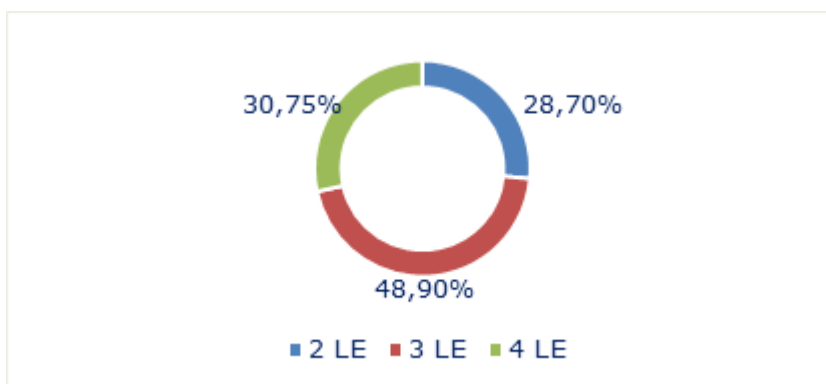


Gráfico 1. Resultados porcentuales de la relación entre la CM/CP en LM

El gráfico 1 muestra que los alumnos con 2 LE obtienen resultados positivos en la prueba en un 28,70%, los alumnos con 3 LE obtienen una puntuación de 48,90% y los alumnos con 4 LE alcanzan un 30,75% de éxito en la prueba. Estos datos muestran un aumento de veinte puntos porcentuales entre los alumnos con 2 LE y los alumnos con 3 LE. Sin embargo, se observa el mismo porcentaje de descenso cuando se trata de los alumnos con 4 LE.

En cuanto a los resultados porcentuales relacionados con el segundo objetivo de nuestro estudio –el nivel de ausencia/pérdida de CP en LM- los dos gráficos que se muestran a continuación recogen los datos respecto a las paremias del grupo 1 y del grupo 2 respectivamente:



Gráfico 2. Resultados porcentuales del nivel de CP en LM (paremias grupo 1)

El gráfico 2 muestra que los 103 alumnos participantes en el estudio resolvieron correctamente las paremias del grupo 1 propuestas en un 60% y de manera incorrecta en un 40%. Esto confirma que, el nivel de conocimiento de paremias del grupo 1 por parte del alumnado universitario es superior al nivel de desconocimiento de las mismas. No sucede lo mismo con las paremias del grupo 2 como demuestra el siguiente gráfico:



Gráfico 3. Resultados porcentuales del nivel de CP en LM (paremias grupo 2)

El gráfico 3 muestra que los 103 alumnos participantes en el estudio resolvieron correctamente las paremias del grupo 2 propuestas en un 16% y de manera incorrecta en un 84%. Se observa claramente una inversión con respecto a las paremias del grupo 1, es decir, con mayor frecuencia de uso, pues de un 60% de éxito en el caso anterior, la tendencia sufre un claro descenso hasta un 16% de éxito de resolución.

Si analizamos todos estos datos de manera conjunta obtenemos los resultados acumulados en cuanto al nivel de conocimiento pasivo de paremias de todos los alumnos participantes en el estudio tal como muestra el gráfico siguiente:

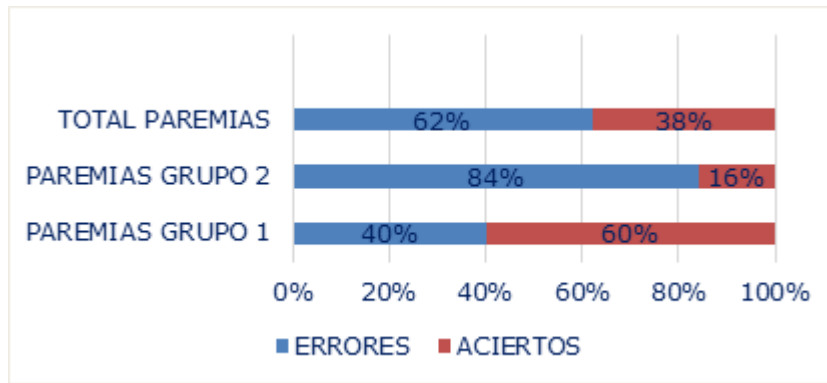


Gráfico 4. Resultados porcentuales acumulados por grupos y totales

El gráfico 4 refleja que, para la totalidad de los alumnos y de las paremias propuestas, tan solo el 38% de los estudiantes superan la prueba frente a un 62% de errores, lo que implica que los alumnos no alcanzan la media esperada en CP en LM. Igualmente, este gráfico muestra los resultados por grupos (1 y 2) de frecuencia de uso según el MPE que ya se presentaban en los gráficos 1 y 2, pero en este caso, junto al total de manera que se observe de manera más gráfica el conjunto de resultados. Si observamos las tres barras, el porcentaje de éxito solo se alcanza en las paremias del grupo 1 (60%). Tanto en el grupo 2 como en el total de paremias los porcentajes de aciertos disminuyen considerablemente (16% y 38% respectivamente).

Por último, establecemos la curva de resultados acumulados por número de LE a través del siguiente gráfico:

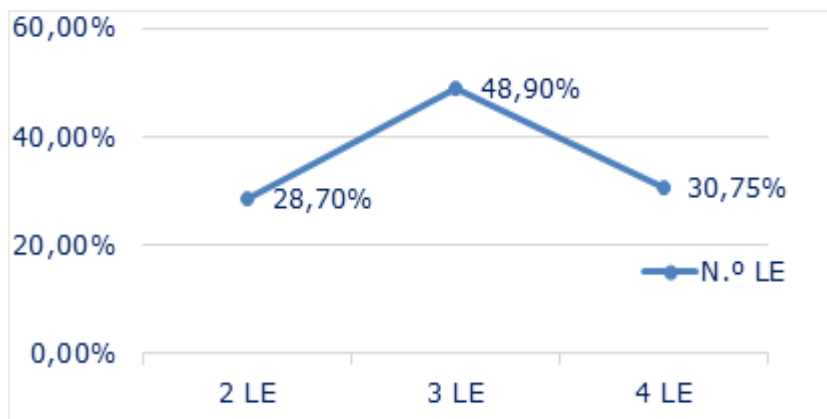


Gráfico 5. Curva de resultados porcentuales acumulados/n.º LE

El gráfico 5 muestra cómo la curva comienza con los resultados porcentuales correspondientes a 2 LE (28,70%) y asciende a los resultados de 3 LE (48,90%) para luego sufrir un descenso en las 4 LE (30,75%). A este respecto, teniendo en cuenta el reducido número de participantes con 4 LE en relación con los alumnos con 2 LE y 3 LE, tomamos con precaución el descenso de la curva en el análisis de nuestras conclusiones.

4. CONCLUSIONES

Los resultados presentados nos han permitido extraer las siguientes conclusiones. En primer lugar, se confirma nuestra primera hipótesis de partida, pues los resultados de la prueba revelan que los estudiantes universitarios no superan el 50% esperado con respecto al MPE y, por consiguiente, se puede afirmar que existe una pérdida importante de CP en LM entre la población universitaria española. En segundo lugar, los resultados con respecto a la segunda hipótesis resultan alentadores en cuanto que existen pruebas evidentes positivas para afirmar que, efectivamente, a mayor CM mayor CP en LM. Esto queda demostrado con el aumento de la curva de resultados porcentuales acumulados entre los alumnos con 2 LE y 3 LE. Sin embargo, la limitación que supuso el reducido número participante de los alumnos con 4 LE en comparación con los grupos con 2 y 3 LE parece indicar que podría ser el factor del posterior descenso de la curva. Por consiguiente, consideramos que no deberían interpretarse estos como resultados concluyentes. En este sentido, resulta necesario no solo ampliar la muestra poblacional del estudio sino también equilibrarla de manera que puedan arrojar más luz en este punto del estudio.

Si tenemos en cuenta pues esa evidencia positiva en los resultados, estamos en disposición de confirmar que podría existir una clara interrelación entre la CM del alumnado y el desarrollo de su CP en LM. En consecuencia, el multilingüismo inherente al alumnado universitario actual, lejos de suponer un obstáculo para el conocimiento de estructuras paremiológicas en LM, muestra que la CP en LM de estos individuos aumenta a medida que aumenta su CM. Esto implica que se producen transferencias e influencias positivas entre las distintas lenguas de los aprendientes multilingües y, por tanto, que contribuyen a desarrollar su CSCc en LM. Este flujo inconsciente de información entre las distintas lenguas podría producirse precisamente por la presencia de la CSC presente en los individuos multilingües, que podría estar actuando como facilitadora de los intercambios entre las distintas lenguas, tal como se representa en la figura siguiente:

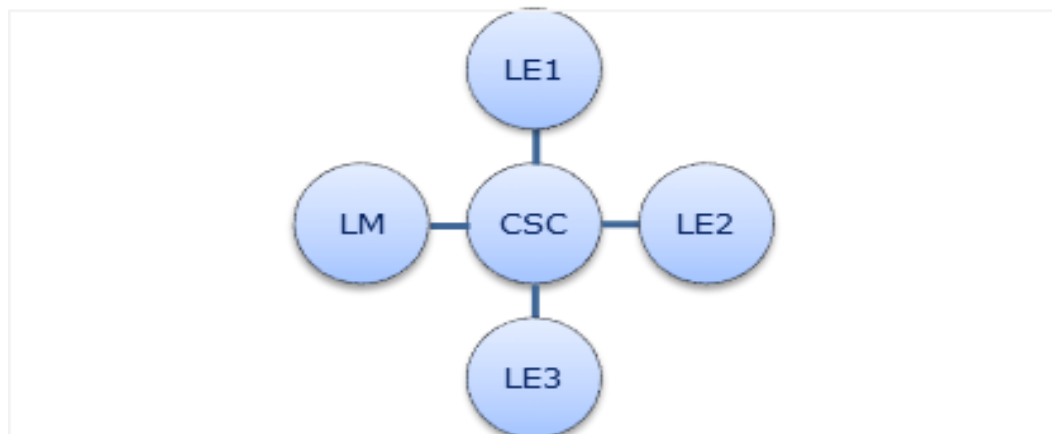


Figura 1: Flujo de interrelación entre lenguas a través de la CSC

En esta figura se observa cómo la CSC posibilita la interacción entre las lenguas en todas las direcciones posibles, por lo que las transferencias e interferencias podrían

producirse múltiples conexiones. Así, podrían existir numerosos intercambios y combinaciones posibles: LM ↔ LE1, LE2 ↔ LE3, LE1 ↔ LE3, por ejemplo.

Estas conclusiones abren importantes vías de trabajo relacionadas con el multilingüismo y la paremiología. A este respecto, se necesitan más investigaciones en torno a las influencias que la condición multilingüe de los aprendientes ejerce sobre sus distintas lenguas, tanto la LM como las LE, en las distintas competencias comunicativas en general, y de manera particular hacia la CP, no solo en LM como hemos presentado en este estudio sino en relación con la enseñanza/aprendizaje de esta competencia en las distintas LE. De esta manera, abordar la paremiología en las aulas, disciplina olvidada en este ámbito muy probablemente por aquel desinterés social del que hablábamos y esa pérdida o ausencia de CP en LM, podría adquirir mayor presencia durante la práctica docente y mayor peso en el currículo académico. Sabemos que las paremias están desapareciendo en el discurso oral espontáneo entre la gente joven, sin embargo, con este estudio hemos demostrado que el panorama no resulta tan desalentador como parece y que el perfil multilingüe de nuestro alumnado puede representar una fuente importante de riqueza patrimonial lingüística y, a su vez, un medio para incluir la paremiología en la didáctica actual. Tal vez esta circunstancia anime a las nuevas generaciones a mostrar mayor interés por estos elementos lingüísticos tan característicos y propios de cada lengua. En este sentido, lingüistas, profesores e investigadores debemos trabajar para que no desaparezcan del discurso, precisamente porque contamos con un alumnado multilingüe cuyos resultados demuestran que, a medida que aumenta su CM, la tendencia resultante en CP en LM resulta positiva.

NOTAS

1 Se trata de un procedimiento que permite reconocer, descifrar y emplear las UF y al que se puede recurrir tanto en la enseñanza de LM como en la de LE.

2 La teoría del Desarrollo Intelectual de Piaget establece cuatro etapas: la sensoriomotora o sensomotriz, la preoperacional, operacional concreta y operacional formal. Esta teoría la desarrolló junto a Inhelder (2002) y ambos señalaron que es la propia actuación del individuo la que propicia el desarrollo cognitivo y por tanto la consecución de la secuencia evolutiva.

3 Esta disciplina necesitó de un recorrido hasta su implantación en 1987 en Alemania, como asegura González-Rey (2012: 71).

4 Muchos son los autores que se han referido a la carencia de esta competencia aludiendo a que una parte de las unidades paremiológicas tradicionales ha caído total o parcialmente en desuso, no solo en español, sino también en otras lenguas (Fischer, 1982-1997; Baur, Chlosta y Grzybek, 1996; J. Sevilla Muñoz y Cantera, 2002; Umurova, 2005; Lewandowska, 2008; Steyer, 2012; Burger, 2015).

5 En opinión de Cenoz, estas ventajas de los alumnos bilingües pueden deberse a varias causas como por ejemplo a la interdependencia lingüística, al mayor desarrollo de la conciencia metalingüística y de las estrategias de aprendizaje de lenguas.

6 Denominadas también Cross-Linguistic Influence (CLI) por considerarse la nomenclatura más extendida en la literatura especializada.

7 La serie Mínimo Paremiológico comprende un conjunto de estudios sobre las paremias que, por su vigencia en la lengua actual, deben estar presentes en la enseñanza / aprendizaje del español y de la correspondencia con unidades lingüísticas análogas de las lenguas de trabajo (alemán, francés, gallego, griego, inglés, italiano, portugués...).

8 En el capítulo 5 del n.º 2 del MPE, las paremias aparecen separadas en tres grupos, de mayor a menor frecuencia de uso. Para nuestro trabajo hemos tenido en cuenta las paremias del grupo 1 y del grupo 2, por ser las de mayor frecuencia de uso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba de la Fuente, A., & Lacroix, H. (2015). Multilingual learners and foreign language acquisition: Insights into the effects of prior linguistic knowledge. *Language Learning in Higher Education*, 5(1), 45-57. <https://doi.org/10.1515/cercles-2015-0003>.
- Asensio Ferreiro, M.D. (2018). Una propuesta metodológica en el aprendizaje de las expresiones idiomáticas en FLE: los vídeos de Youtube y una presentación Power Point. *Anales de Filología Francesa*, 26, 27-45.
- Asensio Ferreiro, M. D. (2019). Difficulties in learning paremiological competence in a foreign language (FL). *Paremia*, 29, 183-193. https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/029/014_asensio.pdf.
- Brohy, C. (2001). Generic and/or specific advantages of bilingualism in a dynamic plurilingual situation: The case of French as official L3 in the school of Samedan (Switzerland), *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4.1: 38-49.
- Cenoz, J. (2001). The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in L3 acquisition. En J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (pp. 8-20). *Multilingual Matters*.
- Cenoz, J., & Genesee, F. (Eds.). (1998). *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education*. Clevedon, UK.: *Multilingual Matters*.
- Consejo de la Unión Europea (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC-Instituto Cervantes.
- Cummins, J. (2005). A proposal for action: strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom, *The Modern Language Journal* 89 (4), 585-592.
- Crida Álvarez, C.A. (2019). *Innovación en fraseodidáctica. Tendencias, enfoques y perspectivas*. Peter Lang. Colección *Studien zur romanischen Sprachwissenschaft und interkulturellen Kommunikation*.
- Flynn, S.; Foley, C.; Vinnitskaya, I. (2004). The cumulative-enhancement model for language acquisition: Comparing adults' and children's patterns of development in first, second and third language acquisition of relative clauses. *International Journal of Multilingualism* 1.1: 3-16.
- Gass, S. M. (1988). Second Language Acquisition and Linguistic Theory: The Role of Language Transfer. En S. Flynn & W. O'Neil (Eds.), *Linguistic Theory in Second Language Acquisition* (pp. 384-403). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-0092733-9_21
- González-Rey, I. (2012). De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica. *Paremia*, 21, 67-84, ISSN 1132-8940.
- Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. En S. M. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (Vol. 54, pp. 112-134). Newbury House.
- Kellerman, E. (1995). Crosslinguistic influence: Transfer to nowhere? *Annual review of applied linguistics*, 15, 125-150.
- Kellerman, E., & Sharwood Smith, M. (Eds.). (1986). *Crosslinguistic influence in second language acquisition* (1.a ed.). Pergamon Institute of English.
- Lasagabaster Herrarte, D. (1997). *Creatividad y conciencia metalingüística: incidencia en el aprendizaje del inglés como L3*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco.
- Muñoz, C. (2000). Bilingualism and trilingualism in school students in Catalonia. En Cenoz, J.; Jessner, U. [eds.], *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon, *Multilingual Matters*. 157-178.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge University Press.

- Odlin, T. (2005). Crosslinguistic influence and conceptual transfer: What are the concepts? *Annual review of applied linguistics*, 25, 3-25. <https://doi.org/10.1017/S0267190505000012>
- Odlin, T. (2008). Cross-Linguistic Influence. En *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 436-486). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch15>
- Ortega, M. (2008). Cross-linguistic influence in multilingual language acquisition: The role of L1 and non-native languages in English and Catalan oral production. *Íkala*, 13(19), 121-142.
- Piaget, J.; Inhelder, B. (1977=2002). *Psicología del niño*. Madrid, Ediciones Morata.
- Selinker, L. (1983). Language Transfer. En S. M. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (Vol. 54, pp. 33-53).
- Sevilla Muñoz, J.; Cantera Ortiz de Urbina, J. (2002). *Pocas palabras bastan: Vida e interculturalidad del refrán*. Salamanca: Diputación de Salamanca.
- Zurdo, M.^a I. T; Sevilla Muñoz, J. (2016). *Mínimo Paremiológico Español: aspectos teóricos y metodológicos*, Biblioteca fraseológica y paremiológica, Serie «mínimo paremiológico» n.º 1. Centro Virtual Cervantes. Instituto Cervantes.