

El proceso de diseño de materiales para el desarrollo de la habilidad receptiva multilingüe en alemán, inglés y neerlandés

Patricia Lauría de Gentile | Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)

Este capítulo describe el proceso llevado a cabo para el diseño de materiales con el objetivo de que los alumnos hispanohablantes puedan desarrollar la habilidad receptiva multilingüe en tres lenguas emparentadas: el inglés, que se utiliza como lengua puente, el alemán y el neerlandés. Se hace referencia a los principios sobre los cuales se basa el desarrollo de materiales, a los criterios de selección de textos auténticos y a los fundamentos para la adaptación de dichos textos. Además se explicitan los diversos tipos de tareas diseñadas dentro de un esquema que contempla tres momentos: antes, durante y después de la lectura, basados en las más recientes investigaciones sobre el proceso de lectura en lengua extranjera. Por último, se evalúa el proceso de construcción de materiales como resultado del trabajo colaborativo.

Palabras clave: *constructivismo, desarrollo de materiales, intercomprensión, proceso, trabajo colaborativo.*

This chapter describes the process of developing materials so that Spanish-speaking students can improve their reading comprehension skills in three linked languages: German, Dutch and English, which is used as the bridge language. Reference is made to the principles of materials development on which the process is based; the criteria for text selection and adaptation and the types of tasks designed within a pre-, while- and post- reading framework grounded on the latest research on reading comprehension. Finally, the process of materials writing as a result of collaborative work is assessed.

Keywords: *constructivism, materials development, intercomprehension, process, collaborative work.*

Ce chapitre décrit le processus mené pour la conception de matériel pédagogique afin que les apprenants hispanophones puissent développer leur capacité de compréhension multilingue dans trois langues germaniques apparentées, à savoir : l'anglais — utilisée comme langue-pont —, l'allemand et le néerlandais. Il est fait allusion aux principes sur lesquels s'appuie la conception du matériel, aux critères de sélection des documents authentiques et aux principes à l'origine de l'adaptation de ces derniers. En outre, y sont explicités les divers types de tâches conçues au sein d'un schéma qui comprend trois moments — avant, pendant et après la lecture — basés sur les recherches les plus récentes concernant le processus de lecture en langue étrangère. Finalement, le processus d'élaboration de matériel pédagogique comme résultat d'un travail collaboratif y est évalué.

Mots-clés : *constructivisme, conception de matériel pédagogique, intercompréhension, processus, travail collaboratif.*

1. Introducción

Este artículo constituye una descripción etnográfica del proceso de producción de materiales impresos para cursos de lectocomprensión simultánea en las lenguas germánicas alemán, inglés y neerlandés, orientados a hablantes de español como lengua materna (L1). El proceso se enmarca en el proyecto de investigación Intercomprensión en Lenguas Germánicas que se lleva a cabo en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), desde el año 2008.

El desarrollo de materiales constituye una actividad compleja que «involucra reflexión, atención a los detalles e investigación»¹ (Harwood, 2010: 16). Se trata de una actividad que implica el empleo de un bagaje teórico significativo. En el caso del proyecto que se describe en este artículo, dicho bagaje comprende conceptos como *competencias parciales*, *enfoque constructivista del aprendizaje* y *modelos interactivos de lectura*, así como los conceptos cruciales de *transferencia intra- e interlingüística* y *transferencia didáctica*. Además, dentro de las transferencias interlingüísticas se encuentra el constructo de los siete cedazos, desarrollado por Klein y Stegmann (2000) para las lenguas romances.

En el artículo se explicitan las diversas etapas del proceso de diseño de materiales para fomentar la habilidad receptiva multilingüe en hispanohablantes con conocimientos previos de inglés, que se emplea como lengua puente.

2. Principios para el desarrollo de materiales

En cuanto al proceso de diseño, los fundamentos teóricos de este trabajo se encuentran en

algunos de los principios de desarrollo de materiales presentados por Tomlinson (2010: 83) considerados más relevantes en el contexto de la intercomprensión en lenguas germánicas. Dos de los principios formulados por este experto en diseño de materiales sobre la base de investigaciones recientes relativas a la adquisición de segundas lenguas son los siguientes:

1. Los materiales deben producir un impacto, en el sentido de despertar y sostener la curiosidad y atención de los alumnos.
2. Los materiales necesitan estimular intelectual, estética y emocionalmente.

Estos principios se materializan en la temática de los textos seleccionados para cada guía, las tareas diseñadas para su explotación, el diseño físico de las guías (uso del espacio, uso de iconos y cuadros, formato y tamaño de letras, etc.) y la redacción de consignas y explicaciones, que reflejan la voz semiformal e inclusiva de los escritores del material. Las consignas se redactan en español, el idioma empleado para la instrucción, y se utiliza la segunda persona del plural, para lograr una voz que incluya a todos los lectores usuarios del material y que al mismo tiempo sea aceptable en los diversos países latinoamericanos, así como en España. Esta última consideración fue la que llevó a la decisión de dejar de lado opciones como: «Es importante que tú busques en el texto...» o «Buscá en el texto...» (utilizando la segunda persona del singular que se utiliza en el español argentino en contextos cada vez más diversos).

El enfoque intercomprensivo se basa en principios constructivistas, los cuales postulan que los aprendientes construyen su propio saber partiendo de sus conocimientos previos

1. Original en inglés, traducción propia.

y de la búsqueda de la resolución de un problema (Meissner y Senger, 2001; Meissner, 2002; Carullo y Torre, 2007; López Barrios, 2010). Esta teoría de aprendizaje postula que los individuos crean sus saberes sobre la base de la interacción entre sus creencias e ideas y los fenómenos o conceptos con los que toman contacto (Richardson, 1997). Por lo tanto, toda intervención didáctica debe partir de lo que los alumnos ya conocen, de su conocimiento del mundo y de su saber lingüístico proveniente de experiencias previas de aprendizaje de lenguas. A partir de esos esquemas mentales lingüísticos, formales y de contenido es necesario proveer soportes para que se establezcan relaciones entre lo nuevo y lo ya existente por medio de distintas actividades que promuevan un aprendizaje significativo (Wilke, Villanueva y Helale, 2009). Las tareas de comprensión lectora y de descubrimiento de similitudes sintácticas, gráficas y fonéticas que se han diseñado para cada unidad didáctica del manual están cimentadas en estos principios constructivistas.

3. Etapas del proceso de producción de materiales

El proceso de producción de estos materiales comenzó el año 2008. Es importante destacar que dicho proceso se caracteriza por su flexibilidad y por la existencia de fases recurrentes. No se trata de un proceso lineal e inflexible, sino que sus etapas pueden ser cíclicas, en la medida en que lo determine la retroalimentación, a partir de las experiencias en la fase piloto. Es decir, que se podría representar al proceso con *loops* (bucles) determinados por el *feedback* de las diferentes experiencias de puesta a prueba. El proceso está integrado por cinco fases, que a continuación describimos.

3.1. Fase 1. Creación de un banco de textos

Por tratarse de un curso con un enfoque simultáneo de la intercomprensión, la selección del *input* para cada guía comprende la búsqueda y selección de grupos de textos en las tres lenguas de referencia. Esos conjuntos comprenden textos que no son necesariamente paralelos o idénticos, en el sentido de brindar exactamente la misma información, sino que están agrupados por su temática similar. Por ejemplo, en una de las primeras guías, en la que se presentan textos descriptivos sobre Surinam, país sudamericano cuya lengua oficial es el neerlandés, el texto en inglés brinda información sobre la ubicación y características generales del país, el texto en alemán agrega datos referidos al clima y la economía y el texto en neerlandés se refiere a las características de su flora y fauna.

En cuanto a los criterios para la selección de los textos, hemos partido de las siguientes premisas: debe tratarse de textos auténticos y de interés para los alumnos meta de nuestros cursos: adultos y jóvenes, con conocimientos básicos de inglés e interés en desarrollar habilidades de lectura en otras lenguas germánicas. Hemos decidido utilizar textos originales auténticos, es decir, no preparados para la enseñanza de una lengua, sino que sean una «comunicación por y para hablantes, escritores o lectores nativos en esa lengua» (Breen, Candlin y Waters, 1979: 1, en McGrath, 2002, traducción propia). Esta decisión se ha fundamentado en investigaciones sobre la adquisición de segundas lenguas y la importancia de exponer a los alumnos a textos similares a los que leerían en un contexto de uso real (Long, 2007). El uso de textos auténticos en la lengua meta posibilita un acceso a otras lenguas y culturas de manera

actualizada y cercana a la realidad. Esto aumenta la motivación, ya que el aprendiente experimenta de inmediato la utilidad práctica de su conocimiento a través de la intercomprensión (Reissner, 2007).

Sin embargo, se han realizado adaptaciones de esos textos con fines pedagógicos, manteniendo en todos los casos el sentido y el aspecto visual del original. Como señala Hall (1995, en McGrath, 2002), la autenticidad de un texto no es en sí misma suficiente para que el trabajo basado en él sea interesante o valioso: lo importante es la respuesta del lector. Dichas adaptaciones consisten en algunos de los siguientes procesos: acortar el texto, agregar ciertos elementos lingüísticos para ayudar a los lectores a descubrir similitudes sintácticas o gráficas entre las lenguas de referencia y elaborar el texto (Long, 2007). La elaboración textual, que se considera lo opuesto a la simplificación, consiste en agregar elementos al texto para hacerlo más explícito y claro, y de ese modo maximizar su comprensión. Para lograrlo se utilizan los siguientes procesos: añadir redundancia y regularidad al texto, así como señalar de forma más explícita la estructura temática. Por ejemplo, se le confiere redundancia al texto auténtico cuando se repiten algunos conceptos (usando frases nominales en lugar de pronombres), cuando se parafrasean ciertos términos con el objetivo de clarificar las ideas o cuando se proveen sinónimos de términos técnicos o poco frecuentes entre comas. Para darle mayor regularidad al texto se utilizan estructuras paralelas y estructuras oracionales simples. En cuanto al último de los procesos, es decir, señalar de forma más explícita las relaciones temáticas, se aconseja el agregado de nexos lógicos que marquen explícitamente las relaciones en el discurso (Long, 2007).

Para la selección de textos para el aprendizaje de lenguas terceras sobre la base de estrategias intercomprensivas, es fundamental determinar en qué medida el texto es transparente para el aprendiente y, en consecuencia, deducible. El grado de dificultad intercomprensiva, es decir, de potencial de deducción, se denomina *grado de intercomprensión*. En este sentido seguimos a Reissner (2007), quien distingue tres niveles de dificultad. Los textos de las primeras guías pueden considerarse como pertenecientes al primer grado de intercomprensión, ya que son de fácil interpretación gracias a una alta transparencia del léxico y a una alta frecuencia de correspondencias morfosintácticas. El alumno necesita poca ayuda para la comprensión, ya que existe un alto nivel de correspondencia léxica y un bajo nivel de complejidad formal (por ejemplo, gráfica), así como una alta cantidad de internacionalismos y vocabulario pangermánico conocido del inglés, por ejemplo: *house* (IN), *Haus* (AL) y *huis* (NL). En lo que respecta a la coherencia léxica, encontramos sinónimos frecuentes, y en lo que hace referencia a la sintaxis, una elevada cantidad de estructuras oracionales simples (Lauría de Gentile *et al.*, 2012).

3.2. Fase 2. Diseño de una plantilla para la elaboración de las guías y definición del tipo de tareas

Se diseña una plantilla sobre la cual se trabaja posteriormente para el armado de cada guía. Dicha plantilla refleja los acuerdos del equipo de trabajo en cuanto al tipo y tamaño de letra que hay que usar, los íconos, imágenes y recuadros y los espacios entre tareas. Esta plantilla, que seguramente sufrirá modificaciones al llegar a la etapa final de publicación del material, resulta de enorme utilidad a la hora de lograr un diseño simple, claro y sistemático de cada guía.

En cuanto al tipo de actividades en cada unidad, éstas se enmarcan en una estructura que comprende tres fases: tareas previas a la lectura, tareas durante la lectura y tareas posteriores a la lectura. Por ejemplo, en la primera fase se presentan actividades para activar los esquemas formales, de contenido o lingüísticos y luego actividades de lectura para extraer el sentido del texto o los textos. La segunda fase se centra en tareas de descubrimiento de particularidades de los textos, que permiten reconocer elementos lingüísticos tales como tiempos verbales, nexos lógicos, preposiciones u otras estructuras (como el comparativo y el superlativo, el modo imperativo, la voz pasiva, etc.) o enriquecer los conocimientos de vocabulario. La tercera fase de trabajo en cada guía, posterior a la lectura, consiste en actividades de reflexión sobre el aprendizaje y sobre el contenido temático de los textos. Estas actividades estimulan a los lectores a analizar la información de los textos y su relación con sus conocimientos previos y los conocimientos construidos a partir de la lectura y el análisis. Esta última fase está basada en la concepción del texto como vehículo de información (en inglés, TAVI), que surgió en la década de los años ochenta dentro del movimiento de inglés con fines específicos, en contraposición al texto como objeto lingüístico (en inglés, TALO) (Johns y Davies, 1983).

Todas las unidades diseñadas presentan las siguientes actividades, además de otras que los textos, en particular, puedan sugerir a los autores del material. En primer lugar, se encuentran las tareas de activación de conocimientos previos (que denominamos: «Activar – Activate – Aktivieren - Activaren»). Luego, en la fase durante la lectura, están las siguientes actividades: de comprensión global («Lectura global - Global comprehension - Globales Verstehen - Globaal begrijpen») y selectiva («Buscar - Search

- Suchen - Zoeken»), de aplicación de estrategias de lectura («Pensar – Think - Nachdenken – Nadenken») y de descubrimiento lingüístico («Descubrir – Discover – Entdecken – Ontdekken»). Por último, se encuentran las tareas de autoevaluación o de cierre («Para finalizar - Closure - Zum Schluss – Als afsluiting»).

3.3. Fase 3. Diseño de guías

La elaboración de cada guía es una tarea donde la sinergia ha sido una característica común. Una vez que los textos han sido analizados cuidadosamente y seleccionados para una unidad en particular, con ciertos objetivos lingüísticos léxicos y estratégicos, cada miembro del equipo se aboca a la producción de una guía, sobre la base de la plantilla de diseño acordada. Cada versión de cada guía es revisada y comentada por los demás miembros del equipo utilizando diversos recursos digitales, como archivos en Word enviados por correo electrónico o bien archivos en Google Docs. Asimismo, cada versión de cada guía en proceso se somete al análisis cuidadoso en las reuniones que el equipo mantiene mensualmente. El equipo de investigación gestiona, desde el año 2008, un aula virtual en Moodle que se utiliza como repositorio de materiales organizados en categorías como: banco de textos, guías en proceso, guías terminadas (y por pilotear o en fase piloto), resúmenes de marco teórico y actas de reuniones.

3.4. Fase 4. Revisión

Como se explicitó en la descripción de la fase 3, la revisión de los materiales constituye una verdadera construcción colaborativa del equipo de trabajo, ya que la corrección de errores y el agregado de ideas o de actividades adicionales constituyen ejemplos claros de una tarea grupal caracterizada por la honestidad y

generosidad intelectual, así como por la sinergia de todos los esfuerzos. Algunos ejemplos clave de ello son la realización de grabaciones de los textos de cada unidad como soporte de la lectura con el apoyo del audio y el diseño de actividades sobre el vocabulario no inferible como andamiaje léxico adicional en cada guía de lectura. De este modo, la fase de revisión maximiza la capacidad de los materiales de estimular la enseñanza-aprendizaje intercomprensiva para la adquisición de competencias receptivas en lenguas emparentadas.

3.5. Fase 5. Puesta a prueba

Las primeras unidades fueron diseñadas en el año 2009 y usadas en un primer curso piloto de tres meses de duración. A partir de esa experiencia, los materiales han sido puestos a prueba en tres ocasiones, lo que implica que los procesos de diseño de nuevas guías, revisión de guías en proceso y nueva experiencia piloto han sido implementados tres veces. Cada uno de esos cursos piloto fue precedido por una encuesta que nos sirvió para informarnos sobre el perfil de los asistentes en cuanto a conocimientos de lenguas extranjeras y motivación para realizar el curso. Al finalizar cada experiencia de puesta a prueba, los asistentes completaron cuestionarios que permitieron explorar cuestiones tales como las dificultades en el trabajo con los textos y en la resolución de las actividades, entre otras. Uno de los puntos tenidos en cuenta fue la propuesta temática de los textos.

Es importante destacar, asimismo, que en todas las clases de cada curso piloto contamos con la presencia de uno o más colegas del equipo que evaluaron el dictado a través de una observación no participante, usando grillas. Estos datos también permitieron la evaluación de cada experiencia y fueron una parte importante de la

retroalimentación que permitió comenzar cada nuevo *loop* en el proceso de desarrollo de materiales para la adquisición de competencias receptivas en lenguas germánicas.

4. Conclusión

Estas primeras experiencias en la producción de materiales para el abordaje de la intercomprensión en lenguas germánicas para hablantes de español como L1 han sido ampliamente satisfactorias. Hemos comprobado que es factible el desarrollo de competencias parciales en tres lenguas pertenecientes a una familia lingüística diferente a la de la lengua materna y lejanas a ella. En términos del proceso de trabajo en sí mismo, éste ha resultado también muy satisfactorio. Es importante destacar la importancia de la labor colaborativa para hacer efectiva y eficiente la tarea de diseño de nuevos materiales.

Las próximas etapas del proceso estarán constituidas por otros ciclos de producción como los descritos antes. En la próxima fase piloto se planea la creación colaborativa de glosarios cuatrilingües en un aula virtual, usando dentro de Moodle el recurso «Glosario». Está previsto incorporar el uso del diccionario como estrategia de lectura, tanto en soporte papel como en línea, y se trabajará intensivamente en el diseño de actividades centradas en el vocabulario. Otra de las tareas previstas es la confección de unidades completas de ejercitación que permitan la aplicación y transferencia de los saberes adquiridos. Por otra parte, se prevé la redacción de un compendio o apéndice gramatical con las principales reglas aprendidas y tablas de palabras estructurales y vocabulario frecuente, como recurso de consulta para los alumnos. Además se ha planificado la producción de una guía para el docente que apoye las tareas en el aula de los profesores, de modo

que, sin tener experiencia en el dictado de este tipo de cursos, puedan transferir sus conocimientos desarrollados a partir del dictado de cursos de lectocomprensión en lenguas extranjeras en el contexto de la intercomprensión en lenguas emparentadas.

Creemos que todas estas acciones redundarán en un significativo aporte para el desarrollo de materiales que permitan a los hispanohablantes con conocimientos básicos de inglés adquirir las competencias receptivas necesarias en las lenguas germánicas de referencia.

Referencias bibliográficas

- CARULLO, A.M.; TORRE, M.L. (2007). «Desarrollo de estrategias de comprensión lectora plurilingüe en instancia presencial». *Bitácora*, núm. 14, pp. 15-40.
- HARWOOD, N. (2010). «Issues in Materials Development and Design». En: HARWOOD, N. (ed.). *English language teaching materials: Theory and practice* (pp. 3-28). Cambridge: Cambridge University Press.
- JOHNS, T.; DAVIES, F. (1983). «Text as a vehicle for information. The classroom use of written texts in teaching reading in a foreign language». *Reading in a foreign language*, vol. 1(1), pp. 1-19.
- KLEIN, H.; STEGMAN, T. (2000). *Die sieben Siebe: Die romanischen Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker (Editiones EuroCom, 1).
- LAURÍA DE GENTILE, P., et al. (2012). «La fase piloto del proceso de diseño de materiales para el desarrollo de la competencia receptiva multilingüe». En: *Actas de las II Jornadas Internacionales de Lenguas Extranjeras*. Santa Fe: UNL.
- LONG, M. (2007). *Problems in SLA*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- LÓPEZ BARRIOS, M. (2010). «Descubriendo un mundo de similitudes y diferencias: intercomprensión en lenguas germánicas para hispanohablantes». *Lingüística en el aula*, núm. 10: *Didáctica del plurilingüismo: La intercomprensión entre lenguas emparentadas. Proyectos y experiencias de aplicación*, pp. 9-20.
- McGRATH, I. (2002). «Using the real». En: *Materials evaluation and design for language teaching* (pp. 103-138). Edimburgo: Edinburgh University Press.
- MEISSNER, F.J. (2002). «EuroComDidact». En: RUTKE, D. (comp.). *Europäische Mehrsprachigkeit. Analysen – Konzepte – Dokumente* (pp. 45-64). Aachen: Shaker.
- MEISSNER, F.J.; SENGER, U. (2001). «Vom induktivem zum konstruktiven Lehr- und Lernparadigma. Methodische Folgerungen einer mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung». En: MEISSNER, F.; REINFRIED, M. (comps.). *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht: Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Tübingen: Narr.
- REISSNER, C. (2007). *Die europäische Interkomprehension im pluridisziplinären Spannungsgefüge*. Aachen: Schaker (Editiones EuroCom, 29).
- RICHARDSON, V. (1997). «Constructivist teaching and teacher education: theory and practice». En: RICHARDSON, V. (ed.). *Constructivist teacher education: Building a world of new understandings* (pp. 3-14). Londres: Routledge/Farmer.
- TOMLINSON, B. (2010). «Principles of effective materials development». En: HARWOOD, N. (ed.). *English language teaching materials: Theory and practice* (pp. 81-108). Cambridge: Cambridge University Press.
- WILKE, V.; VILLANUEVA, E.; HELALE, G. (2010). «Criterios para la elaboración de material didáctico para el desarrollo de la intercomprensión en lenguas germánicas». En: *Actas de las II Jornadas Internacionales de Formación e Investigación en Lenguas Extranjeras y Traducción*. Buenos Aires: IESL Juan Ramón Fernández.

