

La relevancia de las estrategias de aprendizaje en la intercomprensión en lenguas germánicas

Sandra Trovarelli | Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)

Una problemática de especial interés para la investigación en intercomprensión es la del uso de estrategias que contribuyan a la correcta interpretación de textos en distintas lenguas emparentadas, que no han sido aprendidas formalmente. Es por ello que el presente artículo pretende dar cuenta de un repertorio de estrategias de aprendizaje, planificadas en el marco del proyecto de investigación Intercomprensión en Lenguas Germánicas de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), que pueden potenciar el reconocimiento de vocabulario necesario para la interpretación de los textos contenidos en las unidades de aprendizaje desarrolladas por este equipo en tres lenguas emparentadas: neerlandés, inglés y alemán.

Palabras clave: *intercomprensión, lenguas germánicas, estrategias de aprendizaje.*

An essential issue in research on intercomprehension is the use of strategies that can contribute to the comprehension of texts in languages in the same linguistic family but which have not been formally learnt. This article reports on a repertoire of learning strategies explored for the research project on Intercomprehension in Germanic Languages, carried out in the Language Department at the State University in Córdoba, Argentina. These strategies can help maximise the recognition of vocabulary and boost enhance reading comprehension of texts in English, German and Dutch.

Keywords: *intercomprehension, Germanic languages, learning strategies.*

Une problématique particulièrement intéressante pour la recherche en intercompréhension est celle de l'utilisation de stratégies qui contribuent à la bonne interprétation de textes rédigés en différentes langues apparentées qui n'ont pas été préalablement apprises de manière académique. C'est pourquoi cet article essaie de rendre compte d'un répertoire de stratégies d'apprentissage étudiées dans le cadre du Projet de Recherche en Langues Germaniques de la Faculté des langues de l'Université Nationale de Córdoba en Argentine qui vise à optimiser la reconnaissance du vocabulaire nécessaire à l'interprétation des textes appartenant aux différentes unités d'apprentissage développées dans les trois langues apparentées : le néerlandais, l'anglais et l'allemand.

Mots-clés : *intercompréhension, langues germaniques, stratégies d'apprentissage.*

1. Introducción

Para dilucidar el sentido que en el equipo de investigación se le otorga a las estrategias, se hace necesaria una breve reflexión sobre el modelo de lectura que subyace a estas apreciaciones. Concordamos con Solé (2000) en que leer es un proceso interactivo entre el texto y el lector, quien lee guiado por un objetivo; por ejemplo, obtener información. El modelo interactivo de lectura supone considerar enfoques basados en el texto (*bottom-up* o ascendente) y aquellos que apelan a los conocimientos previos del lector y a su capacidad de establecer anticipaciones sobre el contenido del que versa el texto (*top-down* o descendente).

De manera sucinta, el lector interpreta el texto a través de su conocimiento general del mundo y su conocimiento del texto. Es durante el procesamiento de la información que las estrategias que lo harán viable juegan un rol decisivo.

En estos años de investigación, hemos podido observar que la adquisición del vocabulario en las tres lenguas germánicas y su reconocimiento es una dificultad a la que se enfrentan los alumnos. Como señalábamos en otra publicación (Lauría *et al.*, 2012: 4), el léxico de contenido (sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios) suele ser muy variado y puede responder a muy distintos campos de interés, por lo que requerirá de estrategias y actividades especiales para incorporarlo al vocabulario propio. Distinto es el caso de las palabras funcionales, las cuales se repiten y son más frecuentes. Lo expuesto se constató en las diversas experiencias de puesta a prueba del material, donde se observaron dificultades

sobre todo con el vocabulario que no podía ser inferido y que constituye el vocabulario propio de cada lengua; se trata de las «palabras perfil»¹ (Hufeisen y Marx, 2007: 13). Otra dificultad la constituyen los falsos cognados, que conducen a una asignación errónea de sentido. Estos motivos nos llevan a remarcar la necesidad del aprendizaje y la concientización sobre estrategias específicas que hagan factible la decodificación de vocablos significativos para la comprensión lectora en las tres lenguas meta.

2. El concepto de *estrategia*: definición y taxonomías

Intuitivamente se relaciona el concepto de *estrategia* con un plan o con una forma inteligente de resolver un problema. De modo general, Solé (2000: 59), quien retoma los aportes de Valls (1990), señala:

Las estrategias son sospechas inteligentes, aunque arriesgadas, acerca del camino que hay que tomar. Su potencialidad reside precisamente ahí, en que son independientes de un ámbito particular y pueden generalizarse; su aplicación correcta requerirá, en contrapartida, su contextualización para el problema del que se trate.

En cuanto al concepto de *estrategia de aprendizaje* en particular –tema del presente trabajo–, nos basamos en la definición aportada por Bimmel (Bimmel y Rampillon, 1996: 73), quien la define como «un plan mental de acción (del aprendiente) para alcanzar una meta».²

Para que las estrategias de aprendizaje se activen en el momento oportuno, deben haber sido previamente aprendidas. Su uso permitirá

1. En alemán: *Profilwörter*.

2. Original en alemán, traducción propia.

que el lector pueda abordar textos de distinta naturaleza de una manera más acertada y potenciar el aprendizaje a través de ellos. La importancia de las estrategias es tal que, si bien la claridad y coherencia textuales, el reconocimiento de la estructura textual y la pertinencia de los conocimientos previos son condicionantes básicos para la comprensión, ésta puede verse acrecentada por la utilización oportuna de estrategias. Como explica Solé (2000: 60), mientras el lector lea y comprenda, no se percibirá la necesidad del uso de ninguna estrategia, pero cuando surja algún inconveniente en la comprensión, puede ser necesario suspender la lectura para resolver estratégicamente el problema que impide la comprensión.

Existen numerosos estudios y taxonomías sobre estrategias para la adquisición de una lengua extranjera, que por razones de espacio sería imposible enumerar en el presente trabajo. No obstante, haremos una breve mención de dos clasificaciones, extensamente difundidas. Edmonson y House (2011: 237) retoman la tipología de O'Malley y Chamot (1990) en la que los autores distinguen dos grandes grupos de estrategias orientadas al procesamiento de la información: las metacognitivas y las cognitivas, a las que se les suman las estrategias socioafectivas. Focalizaremos en las dos primeras: las estrategias metacognitivas implican la toma de conciencia por parte del aprendiente de sus propios procesos de aprendizaje. Su aplicación le permite la planificación y el control de las actividades de aprendizaje, así como la evaluación de su éxito. Por otra parte, las estrategias cognitivas se cristalizan en las operaciones mentales que el aprendiente realiza y se traducen generalmente en un resultado observable; por ejemplo: determinadas palabras se han aprendido y pueden ser reproducidas. Oxford

(1990), por su parte, diferencia entre estrategias directas e indirectas. Las estrategias directas involucran la lengua meta directamente en el procesamiento de la información. Dentro de este primer grupo se ubican las estrategias de memoria, las cognitivas y las compensatorias. En cambio, las estrategias indirectas apuntalan el aprendizaje de la lengua, sin implicarla directamente. A este grupo pertenecen las estrategias metacognitivas, las afectivas y las sociales. Ambas tipologías brindan un panorama completo de las estrategias posibles. Si bien existen divergencias en la terminología utilizada y en la formación de grupos y subgrupos, las estrategias cognitivas de O'Malley y Chamot (1990) se corresponderían con las directas de Oxford (1990) y las metacognitivas de O'Malley y Chamot (1990) se incluyen dentro de las indirectas en la taxonomía de Oxford (1990) (cf. Ender, 2007: 26 y ss.).

3. Antecedentes sobre estudios de estrategias en la intercomprensión

En cuanto a las estrategias que pueden ser importantes durante la lectura, en general, y en la intercomprensión, en particular, Lutjeharms (2002: 119 y ss.) refiere las estrategias de lectura en sentido estricto, relacionadas con los objetivos perseguidos con la lectura: selectiva, global, orientadora y superficial, por una parte, y las de resolución de problemas, para pedir ayuda, buscar en un diccionario o consultar fuentes y verificar una hipótesis basada en una inferencia, por otra. Asimismo, incluye las transferencias intralingüísticas e interlingüísticas. Es central considerar la noción de *transferencia* propuesta por Meissner (2004) en su modelo de procesamiento plurilingüe, puesto que constituye la base para el estudio de la intercomprensión en lenguas emparentadas. La

transferencia se define como el «proceso cognitivo que se activa a partir del descubrimiento de analogías entre las lenguas» (Carullo *et al.*, 2011: 24). Dentro de las estrategias cognitivas de transferencia, Hufeisen y Marx (2007: 6 y ss.) se refieren a los «siete cedazos» o filtros, cuyo sentido radica en que a través de su aplicación es posible el reconocimiento de los siguientes aspectos lingüísticos entre lenguas emparentadas genealógicamente y que no han sido estudiadas formalmente por el lector:

1. Léxico internacional y pangermánico.
2. Palabras funcionales.
3. Correspondencias fonológicas.
4. Ortografía y pronunciación.
5. Estructura sintáctica.
6. Morfosintaxis.
7. Prefijos y sufijos.

Para el presente trabajo sólo se analizarán los cedazos 1, 3 y 7.³ En el cedazo 1 se considera el vocabulario internacional fácilmente reconocible y que deriva del latín, del griego o del francés, así como del inglés, frecuentemente presente en textos sobre política, ciencia, economía, literatura y arte. Sin embargo, en lo atinente a la vida cotidiana, domina el vocabulario de origen germánico, parte del cual puede inferirse con la ayuda de este cedazo. Para el cedazo 3 se tienen en cuenta los significantes de las palabras, a través de los cuales se intenta recuperar la afinidad léxica entre lenguas emparentadas. El último cedazo, el número 7, se centra en el reconocimiento de prefijos y sufijos de origen común, que pueden aportar a la asignación correcta de sentido léxico.

Por último, se destacan las investigaciones realizadas por el equipo InterRom, de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, que ha ahondado en el estudio de estrategias cognitivas y metacognitivas aplicadas en la lectura simultánea de varias lenguas, así como en la reflexión por parte de los lectores sobre su propio uso de estrategias (Carullo y Torre, 2005; Carullo *et al.*, 2011: 23).

4. Estrategias utilizadas en el marco del proyecto

En los materiales hasta aquí elaborados, el cedazo número 1, que engloba internacionalismos y vocabulario pangermánico, aparece frecuentemente. Este filtro constituye la primera gran ayuda para los alumnos en pos de la comprensión textual, porque el vocabulario transparente o internacional puede ser directamente transferido desde la lengua materna de los aprendientes, a lo que contribuye especialmente la grafía similar en las lenguas en estudio y en el español. En una actividad⁴ se presentan los títulos de distintas obras literarias de un escritor alemán y se solicita completar una tabla con palabras fácilmente reconocibles desde el español. De la obra literaria *La hija natural* –en alemán *Die natürliche Tochter*, en inglés *The natural daughter* y en neerlandés *De natuurlijke dochter*–, los alumnos rápidamente pueden inferir que *natural* en español, se corresponde con *natürliche*, *natural* y *natuurlijke* por la similitud a nivel grafémico. En otra parte de la actividad se les solicita que descubran vocablos pangermánicos similares al inglés, la lengua puente. Así, los alumnos pueden transferir del

3. Los restantes cedazos y el concepto de *transferencia* son analizados en profundidad en el artículo de Valeria Wilke «El fenómeno de la transferencia en la intercomprensión en lenguas emparentadas», en esta misma publicación.

4. Ejemplo tomado de «Goethe: un clásico alemán». Materiales desarrollados en el proyecto de investigación Intecomprensión en Lenguas Germánicas, período 2008-2011.

inglés *daughter* sus correspondientes equivalentes *Tochter* y *dochter*, en alemán y neerlandés, respectivamente. Los ejemplos nos permiten hacer también referencia al cedazo 3: correspondencias fonológicas. En alemán la *t* inicial de *Tochter* es realizada como *d* en las otras lenguas germánicas: *daughter*, *dochter*. Se trata de una de las correspondencias típicas de las palabras germanas antiguas, producto del segundo cambio fonético en los sonidos consonánticos⁵ del alemán y que tuvo como consecuencia la separación de este idioma del resto de las lenguas germanas (Hufeisen y Marx, 2007: 90).

El cedazo 7 puede presentarse en palabras compuestas (preposición más una palabra) o mediante prefijos y sufijos. El siguiente ejemplo⁶ pertenece al primer grupo y se trata de preposiciones que se anteponen a verbos base para formar verbos separables. La actividad propone observar una serie de oraciones en alemán y neerlandés referidas al pronóstico del tiempo. En ellas se presentan los verbos separables conjugados y subrayados sus componentes: preposición y verbo base: *Vanavond neemt de bewolking toe* (neerlandés) e *In der Nacht nimmt die Bewölkung zu*⁷ (en alemán). La actividad apunta a sensibilizar sobre la doble función que cumplen las preposiciones: como preposición misma y como parte de un verbo con una función completamente distinta a la anterior. Cabe destacar que esta diferenciación no resulta sencilla, sobre todo en los niveles iniciales de intercomprensión, a la vez que es necesario tematizarlo porque los verbos

separables son de uso muy frecuente. El conocer el listado de prefijos separables y no separables más utilizados e inferir que se ubican en posición final en la oración en alemán y neerlandés –mientras que en inglés se colocan justo al lado del verbo base– es una estrategia de transferencia que podrá ser aplicada en otros contextos.

Tal como afirma Ender (2007: 39), el reconocimiento de cognados es una buena estrategia para descubrir y retener el significado de una palabra, pero esto no siempre es factible, porque invariablemente permanecen en los textos vocablos que no pueden ser derivados mediante los siete cedazos: se trata de las palabras pertenecientes al perfil propio de cada lengua. Si un término no puede ser ignorado para lograr la comprensión o no se puede inferir su significado, una estrategia cognitiva para resolver esta dificultad es el uso del diccionario bilingüe, estrategia clasificada por O'Malley y Chamot (1990) como «uso de recursos».

Para deducir el significado de una palabra se puede recurrir a fuentes intralingüísticas (por ejemplo, analizar la morfología de la palabra) e interlingüísticas (por ejemplo, cognados), pero cuando esto no es posible, se puede acudir a fuentes extralingüísticas. La inferencia, según Ender (2007: 45) la estrategia más utilizada, es una herramienta fundamental para reponer los «eslabones ausentes» (Sacerdote y Vega, 2008: 43). Apelando a su conocimiento enciclopédico y a sus experiencias de vida, así como a sus conocimientos sobre el texto y el discurso, el lector establecerá hipótesis que, de ser confir-

5. En alemán: *Zweite Lautverschiebung*.

6. Ejemplo tomado de «The weather – das Wetter – het Weer». Materiales desarrollados en el marco del proyecto de investigación Intecomprensión en Lenguas Germánicas, periodo 2008-2011.

7. «En la tarde/noche aumenta la nubosidad».

madras, permitirán que lo desconocido hasta el momento deje de serlo y se integre en sus esquemas mentales. En la unidad «Argentinas en el mundo»,⁸ se presentan fotos de Máxima Zorreguieta, Elena Roger y Sol Gabetta y se pregunta por el nombre de estas personas. Quien tenga un amplio conocimiento de mundo y esté al tanto de las noticias podrá evocar rápidamente los nombres solicitados. Damos por descontado que Máxima va a ser prontamente identificada y asociada con los Países Bajos, lo que debería facilitar la tarea de comprender el contenido de la siguiente oración y de reconocer el idioma en el que está escrita: *Nr. is Princes der Nederlanden*. Además, el término *Princes* es transparente. En el caso de Elena Roger: *Nr. is an Argentine actress*, el vocabulario transparente y los conocimientos de la lengua puente facilitan la decodificación del sentido y el idioma en el que se encuentra escrita la oración. Si se plantea la duda sobre la correspondencia de la foto, se puede apelar a la oración en alemán: *Nr. ist eine argentinische Cellistin und Fernsehmoderatorin*, a través de la palabra *Fernsehmoderatorin*, más precisamente *Moderatorin*, se puede inferir que se trata de alguien que «modera», es decir, alguien que dirige una reunión o similar y concede la palabra a los presentes. La foto con el micrófono es elocuente en este sentido. Quedaría por establecer el significado de la primera parte de la palabra compuesta, es decir, *Fernseh*. Por nuestro conocimiento del mundo podemos establecer la hipótesis de que alguien que modera se encuentra en un *show* televisivo o en un evento determinado, y al leer el texto com-

probamos que la hipótesis era acertada. El siguiente término así lo sugiere: *Musikmagazin*. Tanto las pistas paratextuales –fotos– como las textuales –palabras transparentes– nos permiten también predecir que el tema del texto se relaciona con biografías de las personas nombradas. Asimismo, podemos inferir que dichos textos son de tipo informativo o periodístico. El ejemplo anterior ilustra el proceso interactivo entre las operaciones *bottom-up* y *top-down*.

Las estrategias presentadas se refieren al procesamiento de la información, no a la planificación, control y evaluación de cómo es o fue procesada esa información, tarea que es realizada mediante las estrategias metacognitivas. En prácticamente todas las lecciones, los alumnos encuentran «paradas», es decir, momentos de reflexión, que permiten monitorear y evaluar lo realizado. Un ejemplo de ello lo constituye la pregunta: «¿Qué pistas los ayudaron a encontrar las soluciones?» en el apartado «Pensar». El objetivo de dicho apartado siempre es la reflexión por parte del lector sobre distintos aspectos, que pueden referirse a cómo resolvió un ejercicio de comprensión lectora, es decir, qué estrategias puso en práctica a fin de cumplir con la actividad planteada, cómo fue monitoreando que lo realizado era acertado y cuáles fueron las dificultades que se le presentaron. Otras preguntas dentro de este espacio pueden referirse a aspectos más puntuales, como por ejemplo: «¿Qué similitudes encuentran entre las formas de dar consejos en las distintas lenguas?».⁹ Aquí el objetivo es la reflexión sobre aspectos lingüísticos determinados; en este caso: el uso del imperativo para dar consejos.

8. Materiales desarrollados en el marco del proyecto Intecomprensión en Lenguas Germánicas, periodo 2012-2013.

9. Ejemplo tomado de «El uso racional del agua». Materiales desarrollados en el proyecto de investigación Intecomprensión en Lenguas Germánicas, periodo 2008-2011.

Las ideas aportadas por los alumnos lectores fueron comentadas en pleno y de manera oral, durante las pruebas piloto realizadas.¹⁰ En este punto planeamos incluir, por lo menos en los niveles iniciales de intercomprensión, un listado tentativo de estrategias no excluyente y focalizado en el objetivo de la reflexión, que facilite la verbalización y permita la concienciación sobre las estrategias posibles y las potenciales ventajas de su aplicación. El reflexionar sobre ellas es el primer paso para avanzar en su aplicación efectiva.

Por otra parte, el hecho de que el lector pueda identificar cuáles son los objetivos de las distintas actividades permitirá que enfoque su atención en lo solicitado y en la planificación de su actuación en ese sentido. Un ejemplo de ello es la siguiente información antepuesta a la consigna: «Lectura global - Global comprehension - Globales Verstehen - Globaal begrijpen». El lector inferirá que debe concentrarse en comprender de quién y de qué se habla en los

textos que se le presentan y no en informaciones específicas o muy detalladas.

5. Conclusiones

Hemos presentado una serie de estrategias frecuentes aplicadas a la decodificación del vocabulario central que componen los textos de las diversas unidades desarrolladas hasta el presente. Nos hemos ocupado de la transferencia, aplicando los siete cedazos, de la inferencia y, por último, de la descripción de las estrategias metacognitivas. De interés sería la profundización sobre estas últimas, que podrían materializarse en actividades específicas para lograr una mayor sistematización y con ello una mayor concientización sobre dichas estrategias. Las estrategias presentadas no pretenden agotar el repertorio de estrategias posibles para la intercomprensión, sino sólo constituirse en una muestra de lo realizado hasta aquí en pos de incentivar y mejorar el aprendizaje de vocabulario para su reconocimiento en los textos.

Referencias bibliográficas

- BIMMEL, P. (2012). «Lernstrategien- Bausteine der Lernerautonomie». *Fremdsprache Deutsch*, núm. 46, pp. 3-10.
- BIMMEL, P.; RAMPILLON, U. (1996). *Lernaautonomie und Lernstrategien. Erprobungsfassung Teil 1*. Berlin: Langenscheidt.
- CARULLO, A.M. ; TORRE, M.L. (2005). «Desarrollo de estrategias de intercomprensión lectora plurilingüe en instancia presencial». *Bitácora VII*, núm. 12, pp. 17-41.
- CARULLO, A.M.; NAVILLI, E.; BRUNEL, R. (2011). «Representaciones léxicas. Palabras amigas y falsas amigas entre lenguas parientes». *Lingüística en el aula*, núm. 9, pp. 23-41.
- EDMONSON, W.; HOUSE, J. (2011). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Vol. 4: Auflage. Tübingen/Basel: Francke.
- ENDER, A. (2007). *Wortschatzerwerb und Strategieneinsatz bei mehrsprachigen Lernenden: Aktivierung von Wissen und erfolgreiche Verknüpfung beim Lesen auf Verständnis einer Fremdsprache*. Hohengehren: Schneider.
- HUFEISEN, B.; MARX, N. (eds.) (2007). *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker.
- LAURÍA, P., et al. (2012). «Andamiaje léxico en cursos de intercomprensión en lenguas germánicas». En: *II Jornadas Internacionales de Lenguas Extranjeras: «Lenguas extranjeras y educación»*. Santa Fe: UNL.

10. Este tema es tratado en profundidad en el artículo de Patricia Lauría de Gentile «El proceso de diseño de materiales para el desarrollo de la habilidad receptiva multilingüe en alemán, inglés y neerlandés», en esta misma publicación.

- LUTJEHARMS, M. (2002). «Lesestrategien und Interkomprehension in Sprachfamilien». En: KISCHEL, G. (ed.). *Eurocom. Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien: Tagungsband des internationalen Fachkongresses im Europäischen Jahr der Sprachen 2001* (pp. 124–140). Aachen: Shaker.
- MEISSNER, F.J. (2004). «Modelling plurilingual processing and language growth between intercomprehensive languages». En: ZYBATOW, L. (ed.). *Translation in der globalen Welt und neue Wege in der Sprach- und Übersetzungsbildung. Innsbrucker Ringvorlesung zur Translationswissenschaft II* (pp. 31-57). Frankfurt: Peter Lang.
- O'MALLEY, J.M.; CHAMOT, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OXFORD, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- SACERDOTE, C.A.; VEGA, A.M. (2008). «Estrategias inferenciales. Un pasaporte seguro hacia la comprensión lectora». En: CUBO DE SEVERINO, L. (coord.). *Leo pero no comprendo: estrategias de comprensión lectora*. Córdoba: Comunicarte.
- SOLÉ, I. (2000). *Estrategias de lectura*. Barcelona: GRAÓ.
- VALLS, E. (1990). *Ensenyament i aprenentatge de continguts procedimentals. Una proposta referida a l'Àrea de la Història*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.