



mayo de 2013







número 37

mayo de 2013



### Revista de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura



### Director

Josep Ballester (Universitat de València)

### Consejo de Dirección

Francisco Gutiérrez (Universidad de Jaén) Antonio Mendoza (Universitat de Barcelona)

### Secretaría de Redacción

Anna Devís (Universitat de València) Noelia Ibarra (Universitat de València)

### Consejo de Redacción

José Manuel de Amo (Universidad de Almería)
Pilar Couto (Universidade da Coruña)
Antonio Díez (Universitat d'Alacant)
Pedro Guerrero (Universidad de Murcia)
Antonio García (Universidad de Málaga)
Rafael Jiménez (Universidad de Cádiz)
Celia Romea (Universitat de Barcelona)

Comité Científico Consol Aguilar (Universitat Jaume I) Teodoro Álvarez (Universidad Complutense de Madrid) Gustavo Bombini (U. N. de La Plata) Pedro Cerrillo (Universidad de Castilla-La Mancha) Arturo Delgado (Universidad de Las Palmas) Clara Ferrao (Universidade de Aveiro) Carmen Guillén (Universidad de Valladolid) Peter Hunt (University of Wales, Cardiff) Estelle Irizarry (Georgetown University) Gabriel Janer (Universitat de les Illes Balears) Juan Luis Luengo (Universidad de Córdoba) Daniel Madrid (Universidad de Granada) Aurora Marco (Universidade de Santiago de Compostela) Roderick McGillis (University of Calgary) Pascuala Morote (Universitat de València) Christian Puren (Université Jean Monnet-Sant-Etienne) Alfredo Rodríguez (Universidade da Coruña) José Romera (Universidad Nacional a Distancia) Peter J. Slagter (Universiteit Utrecht) Rosa Tabernero (Universidad de Zaragoza) Isabel Tejerina (Universidad de Cantabria) Jean Verrier (Université Paris VIII) Ricardo Viñalet (Universidad de La Habana)

### Edita y coordina

SEDLL (Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura)

### Colaboran

SEDLL y las universidades de Alacant, Autònoma de Barcelona, Barcelona, Burgos, Cádiz, Complutense de Madrid, Granada, Huelva, Jaén, A Coruña, Málaga, Murcia, Sevilla, Valencia y Valladolid.

### Diseño gráfico

**Enric Solbes** 

### **Imprime**

Imprimeix ISSN: 1133-4770 D.L.: B-42533-2010

### Edición y suscripciones

Editorial Graó de IRIF, S.L. C/ Hurtado, 29 08022 Barcelona Tel.: 934 080 464 / Fax: 933 524 337 revista@grao.com

PVP ejemplar suelto: 12,50 €

### Suscripciones (dos números anuales):

España 25,00 € / Europa 38,00 € / USA 47,00 \$

LENGUAJE Y TEXTOS figura en diferentes bases de datos, catálogos y portales de difusión de la producción científica de reconocido prestigio, tanto nacionales como internacionales. Entre otras, aparece en ULRICH'S, MLA, RESH, ISOC, DICE, CARHUS Plus+ 2010, CIRC, como también en el catálogo LATINDEX.



### Sección monográfica

7 Presentación

Valeria Wilke, Patricia Lauría de Gentile

- 13 El proceso de diseño de materiales para el desarrollo de la habilidad receptiva multilingüe en alemán, inglés y neerlandés Patricia Lauría de Gentile
- 21 **Los procesos psicolingüísticos involucrados en la intercomprensión**Patricia Lauría de Gentile, Valeria Wilke, Sandra Trovarelli,
  Micaela van Muylem, Brigitte Merzig
- 29 El fenómeno de la transferencia en la intercomprensión en lenguas emparentadas

Valeria Wilke

- 37 La relevancia de las estrategias de aprendizaje en la intercomprensión en lenguas germánicas Sandra Troyarelli
- 45 Descubriendo similitudes. Un apéndice gramatical para el curso de intercomprensión

Micaela van Muylem

51 El audio como estrategia de aprendizaje y decodificación en la intercomprensión en lenguas germánicas

Brigitte Merzig

### **Dossier**

59 **Intercomprensión en lenguas germánicas para hispanohablantes** Valeria Wilke, Patricia Lauría de Gentile, Brigitte Merzig, Sandra Trovarelli, Micaela van Muylem



### Propuestas de trabajo y experiencias de aula

- 63 Las creencias sobre el aprendizaje de lenguas de futuros docentes Nerea Badiola Uribe, Uri Ruiz Bikandi
- 73 «En tanto que de rosa y azucena». Un ejemplo práctico de enseñanza por tareas en la didáctica de la literatura en contextos multilingües

XaquÍn Núñez Sabarís

83 Estrategias de aprendizaje de expresión escrita para estudiantes de Derecho

Ricardo Jiménez, Belén Zárate

91 Los (futuros) docentes frente a la competencia plurilingüe (Grenoble/Barcelona)

Encarnación Carrasco

101 Leerle la cartilla... a la cartilla. Diagnóstico de materiales para una escuela más democrática

Juana Rosa Suárez Robaina, Miguel Sánchez García

- 111 Leer y escribir en español L2: ¿qué saber y qué aprender? Elisa Rosado, Liliana Tolchinsky, Cristina Castillo
- 121 Cine y literatura en secundaria para trabajar la interpretación literaria conjuntamente

Xavier Fontich

### Estudios e investigaciones

133 El proceso de construcción del hábito lector: aportaciones desde las TIC

Santiago Yubero, Elisa Larrañaga



- 141 Langues sur objectifs spécifiques dans le supérieur et la communication par l'action Dulce Mendes Sarroeira, Margarida Ferreira Gomes
- 153 **La adecuación y su enseñanza-aprendizaje con enfoque competencial** Dimitirinka Georgíeva Nikleva
- 161 **LIJ 2.0. Estudiando la literatura infantil y juvenil en la web social** José Rovira-Collado
- 171 La competencia transcultural en el aprendizaje de una lengua no materna: desarrollo de actitudes positivas hacia la alteridad Ana M.ª Rico Martín
- 183 El reto de la educación plurilingüe en comunidades con dos lenguas oficiales: los grados de Educación Infantil y Primaria en la Universidad Mondragon M.ª Pilar Sagasta Errasti, Arantza Mongelos García, Nagore Ipiña Larrañaga
- 197 Interferencias lingüísticas en el aprendizaje de una lengua extranjera en contextos plurilingües

Anna Devís Arbona, Rosa Morell Andrés, Joan Torró Soriano

- 205 Convocatorias
- 207 Normas para la presentación de originales

### Presentación

### Valeria Wilke, Patricia Lauría de Gentile | Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)

El tema central de este monográfico es el desarrollo de la intercomprensión en lenguas germánicas para hispanohablantes, que consiste en la adquisición de la competencia lectora simultánea en alemán y neerlandés a partir de conocimientos básicos de inglés. Los seis artículos que se presentan en este número de la revista exploran el tema desde diferentes ángulos. El primero describe el proceso de diseño de materiales para el desarrollo de la habilidad receptiva multilingüe. El segundo provee las principales bases teóricas. El tercer artículo explica el fenómeno de la transferencia en la intercomprensión en lenguas emparentadas. El cuarto trata la relevancia de las estrategias de aprendizaje en este contexto. El siquiente artículo fundamenta la inclusión de un compendio aramatical como soporte de la lectura intercomprensiva. El último capítulo hace referencia al audio como estrategia de aprendizaje y decodificación en la intercomprensión en lenguas germánicas.

Palabras clave: intercomprensión, lenguas germánicas, hispanohablantes.

This issue focuses on the development of intercomprehension in Germanic languages (GL). This involves learning how to read texts in German, Dutch and English, which is used as the bridge language. The first article describes the process of developing materials so that Spanish speaking students can learn to read intercomprehensively. The second article provides the psycholinguistic basis of the simultaneous development of reading comprehension abilities in GL. The role of transfer in this context will be explored in the third article. The fourth deals with the relevance of learning strategies in this framework. The next article accounts for the inclusion of such an annex as support for intercomprehension development. The last article explores the significance of audio recordings as a comprehension strategy in intercomprehension in Germanic languages.

**Keywords:** intercomprehension, Germanic languages, Spanish speakers.

Le sujet central de ce travail monographique tourne autour du développement de l'intercompréhension entre langues germaniques pour hispanophones. Cette faculté d'intercompréhension consiste en l'acquisition de la compétence de lecture en allemand et en néerlandais simultanément, à partir des connaissances de base en anglais. Les six articles qui composent ce numéro de la revue explorent le sujet de différents points de vue : le premier article décrit le processus de conception du matériel pédagogique destiné au développement de la capacité de compréhension multilingue ; le deuxième en fournit les bases théoriques principales ; le troisième article est consacré au phénomène du transfert dans l'intercompréhension entre langues apparentées ; le quatrième traite sur l'importance des stratégies d'apprentissage dans le contexte décrit ; le cinquième justifie l'inclusion d'une synthèse grammaticale comme support à la lecture et intercompréhension des langues concernées ; le sixième et dernier chapitre fait référence à l'utilisation de documents audio comme stratégie d'apprentissage et de décodification dans l'intercompréhension entre langues germaniques.

Mots-clés: intercompréhension, langues germaniques, hispanophones.

En las últimas décadas, numerosas universidades y equipos de investigación europeos han focalizado sus estudios en la didáctica del plurilingüismo, de la cual forma parte el enfoque intercomprensivo. Proyectos europeos como EuRom4, Galanet, EuroComGerm y EuroCom-Rom¹ son, sin duda, pioneros en la temática. En América Latina también han surgido, a partir de los modelos europeos, proyectos de investigación que focalizan sus estudios en el plurilingüismo, la intercomprensión y su didáctica. Por ejemplo, en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), se encuentran antecedentes de investigación en intercomprensión en lenguas romances. El equipo InterRom ha realizado experiencias similares en la lectura comprensiva simultánea en francés, italiano, portugués (Carullo et al., 2002 y 2003; Carullo y Torre, 2005 y 2007; Marchiaro, 2012; Bogliotti, 2011). Sin embargo, los materiales desarrollados en ese proyecto están dirigidos a alumnos con una lengua materna (L1) emparentada lingüísticamente con las lenguas meta. El principal aporte del proyecto Intercomprensión en Lenguas Germánicas para Hispanohablantes consiste, precisamente, en la posibilidad de desarrollar la competencia lectora en tres lenguas germánicas en hispanoparlantes que poseen conocimientos básicos de inglés, idioma que se utiliza como lengua puente. La experiencia de los cursos piloto implementados hasta el momento nos permite afirmar que es posible este tipo de aprendizaje, aún cuando la L1 de los aprendientes pertenezca a otra familia lingüística.

Los seis artículos que se presentan en este número de la revista exploran el tema de la intercomprensión en lenguas germánicas para hispanohablantes desde diferentes ángulos. A continuación se presenta una breve reseña que da cuenta del alcance de cada capítulo y, a su vez, pone de manifiesto la relación entre ellos.

La tarea de desarrollar materiales para enseñar a leer en lenguas germánicas ha resultado a todas luces un gran desafío que no puede lograrse sin la exploración de un marco teórico adecuado y a partir de un relevamiento de los materiales existentes hasta el momento. Una vez establecidos los principios en los cuales basar el desarrollo de materiales, establecemos los criterios de selección de los textos con los que se trabajará en las quías de estudio. Partimos de textos auténticos que, siguiendo los fundamentos teóricos, a veces son adaptados. Para las consignas empleadas y el diseño de las tareas, igualmente nos apoyamos en el marco teórico del proyecto. A partir de esto, se determinan los principios en los cuales basar el desarrollo de materiales, los criterios de selección de textos auténticos y los fundamentos para la adaptación de dichos textos, los tipos de tareas diseñadas y las consignas empleadas. Esta multiplicidad de aspectos son abordados en el capítulo a cargo de Patricia Lauría de Gentile titulado «El proceso de diseño de materiales para el desarrollo de la habilidad receptiva multilingüe en alemán, inglés y neerlandés».

El constructo de *competencias parciales* ha cobrado importancia en la última década en la didáctica de lenguas extranjeras. A diferencia de lo que ocurría hasta hace algún tiempo, actualmente ya no se considera necesario alcanzar un dominio absoluto y equiparable de las cuatro macrohabilidades (expresión oral y es-

 $<sup>1. \</sup> EuRom 4: \ http://sites.univ-provence.fr/delic/Eurom 4/?em\_x=22; \ Galanet: \ www.aulaintercultural.org/spip.php?article1644; \ Euro Com Germ: \ www.eurocomgerm.de/; \ Euro Com Rom: \ http://eurocomprehension.eu/rom/indexrom.htm$ 

crita, comprensión lectora y auditiva), sino que el nivel que hay que alcanzar en cada una de ellas depende de los objetivos, los intereses y la disponibilidad de tiempo de los aprendientes. El Marco común europeo de referencia para las lenguas (Consejo de Europa, 2012: 1-2) menciona en su primer capítulo este concepto de competencias parciales y sostiene que éstas son apropiadas cuando se requiere sólo un conocimiento más restringido de la lengua extranjera o cuando se dispone de una cantidad limitada de tiempo para su aprendizaje.

El concepto de intercomprensión puede definirse como competencia heurística e interpretativa en cualquier código comunicativo (Capucho y Oliveira, 2005). En otras palabras, la intercomprensión es el proceso de desarrollo de la habilidad de construir significados conjuntamente en el contexto de encuentro de varias lenguas de una misma familia lingüística y de hacer uso de esa habilidad en una situación comunicativa concreta. Este concepto puede equipararse al de multilingüismo receptivo (Marx, 2012). En un sentido más estricto, intercomprensión se refiere sólo a la comprensión lectora y no tiene en cuenta la comprensión auditiva. Nuestro equipo de investigación se pliega a esta segunda postura y entiende por intercomprensión, junto con Möller y Zeevaert (2010: 218) la «comprensión lectora de textos en una lengua que no se ha aprendido activamente, a partir de buenos conocimientos de otra lengua extranjera de la misma familia lingüística» (original en alemán, traducción de Lauría de Gentile et al., 2012). Además, los cimientos teóricos de la intercomprensión también se encuentran en el modelo interactivo de lectura, basado en la interrelación de los procesos cognitivos de activar y aplicar información conocida (esquemas mentales lingüísticos, formales y de contenido) y el reconocimiento de la información contenida en el texto (Lauría de Gentile, Trovarelli, Van Muylem, 2009). En el capítulo denominado «Los procesos psicolinquísticos involucrados en la intercomprensión», Patricia Lauría de Gentile, Valeria Wilke, Sandra Trovarelli, Micaela van Muylem y Brigitte Merzig se centran en esos temas.

Un proceso fundamental para la intercomprensión es el de la transferencia, puesto que dentro de una misma lengua y entre diferentes lenguas existen redes lingüísticas mentales. Las operaciones plurilingües crean tramas interlingüísticas de asociación y acceso. El aprendizaje de una lengua extranjera nunca sucede sin interacción mental entre la lengua materna y la lengua meta o las lenguas que ya se conocen (Meissner, 2004). Las guías diseñadas proponen actividades que están orientadas a desarrollar, activar y potenciar esta capacidad de transferencia (Helale y Wilke, 2011). Este tema es desarrollado por Valeria Wilke en el capítulo titulado «El fenómeno de la transferencia en la intercomprensión en lenguas emparentadas».

Estrechamente relacionadas con el capítulo anterior se encuentran las estrategias de aprendizaje, que también están orientadas a lograr la transferencia de conocimientos previos de diferentes fuentes. Sobre este tema, en general, se puede encontrar una amplia bibliografía; sin embargo, en relación con la intercomprensión en sí, aún resta mucho por investigar. Allí radica la importancia de dedicarle un capítulo a las estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas que resultan de utilidad en el momento de desarrollar la habilidad de lectocomprensión simultánea en las lenguas emparentadas neerlandés, inglés y alemán. De este tema se ocupa Sandra Trovarelli en su capítulo denominado «La relevancia de las estrategias de aprendizaje en la intercomprensión en lenguas germánicas».

Para poder realizar la transferencia de estructuras sintácticas y morfológicas, es necesario brindar a los alumnos de un curso de lectocomprensión en lenguas germánicas las herramientas esenciales para que un lector hispanohablante pueda enfrentarse a textos en estas tres lenguas. Cada guía del material diseñado por el equipo se centra en uno o varios aspectos gramaticales necesarios para la lectura, que luego se aplica en otras guías posteriores o en una lectura autónoma. El tema del capítulo de Micaela Van Muylem, «Descubriendo similitudes. Un apéndice gramatical para el curso de intercomprensión», describe el compendio gramatical que se adjuntará al manual de aprendizaje con las principales reglas aprendidas, tablas de palabras estructurales y vocabulario frecuente.

El material didáctico que se está desarrollando en el marco del proyecto incluye las grabaciones de audio de los textos, como soporte de la lectura comprensiva. Estas grabaciones se utilizan como apoyo a la intercomprensión lectora, por lo que no podemos dejar de incluir en este número de la revista Lenguaje y Textos un tema de fundamental importancia y sobre el que existe poca bibliografía. El capítulo «El audio como estrategia de aprendizaje y decodificación en la intercomprensión en lenguas germánicas», elaborado por Brigitte Merzig, hace referencia a los aspectos prosódicos como primer peldaño en la secuenciación auditiva global y a cómo pueden ayudar dichos aspectos a la decodificación de textos en varias lenguas.

Los invitamos a recorrer estas páginas para explorar todos estos temas relacionados con la intercomprensión en lenguas germánicas para hispanohablantes. Consideramos que la intercomprensión constituye un punto de partida óptimo para propiciar el plurilingüismo, que es una competencia clave en nuestra sociedad globalizada. Esperamos que encuentren en esta selección de artículos respuesta a sus interrogantes sobre este enfoque innovador para el desarrollo de competencias parciales en lenquas emparentadas.

### Referencias bibliográficas

BOGLIOTTI, A. (2011). «De sonidos y melodías en lenguas afines, exploración prosódica sobre un corpus de textos orales expositivos en francés y en español». *Lingüística en el aula*, núm. 9, pp. 59-69.

CAPUCHO, F.; OLIVEIRA, A.M. (2005). «Eu & I: On the Notion of Intercomprehension». En: MARTINS, A. (ed.). *Building bridges:* Eu & I European Awareness and Intercomprehension (pp. 11-18). Viseu: Centro Regional Das Beiras. Universidade Católica Portuguesa.

CARULLO, A.M.; TORRE, M.L. (2005). «Desarrollo de estrategias de intercomprensión lectora plurilingüe en instancia presencial». *Bitácora VII*, núm. 12, pp. 17-41.

- (2007). «Desarrollo de estrategias de comprensión lectora plurilingüe en instancia presencial». *Bitácora*, núm. 14, pp. 15-40. CARULLO, A.M., *et al.* (2002). «Inter-Rom: Un proyecto para el desarrollo simultáneo de la comprensión lectora entre lenguas romances». En: *Actas del IX Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística* [CD-ROM]. Córdoba: Centro de Investigaciones Lingüísticas. Facultad de Lenguas. UNC.
- (2003). «Lenguas Romances: Hacia el desarrollo de una competencia lectora multilingüe». *Lingüística en el aula*, núm. 7, pp. 9-14.

- CONSEJO DE EUROPA (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Grupo Anaya.
- HELALE, G.; WILKE, V. (2011). «Metodología de una gramática receptiva para la intercomprensión en lenguas germánicas». En: VIGLIONE, E., et al. (comp.). Hacia el plurilingüismo: políticas, didácticas e investigaciones: XIII Jornadas de enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior [CD-ROM]. San Luis: Nueva Editorial Universitaria.
- LAURÍA DE GENTILE, P.; TROVARELLI, S.; VAN MUYLEM, M. (2009). «Bases lingüísticas de la intercomprensión en Lenguas Germánicas». En: SFORZA, M.; REINOSO M. (comps.). Actas de las XIII Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior: Lenguas y diversidad [CD-ROM]. Paraná: UNER.
- 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: BIANCHETTI, L.; GASTALDI, M.ª del V. (comp.). Il Jornadas de Lenguas Extranjeras: Lenguas Extranjeras y Educación [CD-ROM]. Santa Fe: UNL.
- MARCHIARO, S. (2012). «InterRom: experiencias didácticas y formación en intercomprensión en Argentina». En: DEGACHE, C.; GARBARINO, S. (eds.). Actes du colloque IC2012. Intercompréhension: compétences plurielles, corpus, intégration (Grenoble, 21-23 junio) [en línea]. <a href="http://ic2012.u-grenoble3.fr/OpenConf/papers/37.pdf">http://ic2012.u-grenoble3.fr/OpenConf/papers/37.pdf</a>. [Consulta: marzo 2013]
- MARX, N. (2012). «Reading across the Germanic languages: Is equal access just wishful thinking?». International Journal of Bilingualism, vol. 16(4), pp. 467-483.
- MEISSNER, F.J. (2004). «Modelling plurilingual processing and language growth between intercomprehensive languages». En: ZYBATOW, L. (ed.). Translation in der globalen Welt und neueWege in der Sprach- und Übersetzungsausbildung: Innsbrucker Ringvorlesung zur Translationswissenschaft II (pp. 31-57). Frankfurt: Peter Lang.
- MÖLLER, R.; ZEEVAERT, L. (2010). «Da denke ich spontan an 'Tafel': Zur Worterkennung in verwandten germanischen Sprachen». Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, vol. 21(2), pp. 217-248.

## 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 lanquage. 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 multilinque 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»<sup>1</sup> (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:

- 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 quía, 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

<sup>1.</sup> 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, grafémicas 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 lenquas 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 gue 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 v 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 grafémicas 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, grafémica), 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 quía, 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 quía 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 quía 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 quía 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 lenquas 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). «Vominduktivenzumkonstruktiven Lehr- und Lernparadigma. MethodischeFolgerungen einer mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung». En: MEISSNER, F.; REINFRIED, M. (comps.). Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht: Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachiqkeitsdidaktik. 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.

# Los procesos psicolingüísticos involucrados en la intercomprensión

Patricia Lauría de Gentile, Valeria Wilke, Sandra Trovarelli,
Micaela van Muylem, Brigitte Merzig | Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)

Los fundamentos psicolingüísticos de la intercomprensión simultánea en lenguas germánicas se encuentran en el concepto mismo de intercomprensión, definido como competencia heurística e interpretativa. Además, varios modelos de comprensión lectora (Berthele, 2007; López Alonso y Séré, 2001; Lutjeharms, 2002; Grabe y Stoller, 2002) permiten explicar el proceso de desarrollo en hispanohablantes de la habilidad de leer simultáneamente en lenguas germánicas. En este capítulo se analizan los fundamentos psicolingüísticos del desarrollo de la intercomprensión simultánea en alemán, inglés y neerlandés. Se exploran las bases teóricas, aportadas desde la psicolingüística, para explicar el desarrollo de la competencia lectora en lenguas emparentadas, que no han sido formalmente aprendidas.

Palabras clave: bases psicolinquísticas, competencias, interacción, intercomprensión, lectura comprensiva.

The psycholinguistic basis of the simultaneous development of reading comprehension abilities in English, German and Dutch can be found in the concept of intercomprehension, which is defined as a heuristic and interpretive competence. Also, several models of reading comprehension (Berthele, 2007; Lopez Alonso & Seré 2001; Lutjeharms, 2007; Grabe & Stoller, 2002) allow us to explain how Spanish-speaking learners can simultaneously develop reading comprehension in three Germanic languages. This paper explores how the psycholinguistic foundations of intercomprehension can help develop reading comprehension in related languages that have not been formally learnt.

**Keywords:** intercomprehension, reading comprehension, psycholinquistic basis, interaction, competencies.

Les fondements psycholinguistiques de l'intercompréhension simultanée entre des langues germaniques peuvent être puisés dans le concept même d'intercompréhension, définie comme une compétence heuristique et interprétative. Plusieurs modèles de compréhension en lecture ont, en outre, permis d'expliquer le processus de développement de la capacité de lecture simultanée en langues germaniques chez des hispanophones (Berthele, 2007; Lopez Alonso et Seré, 2001; Lutjeharms, 2007; Grabe et Stoller, 2002). Ce chapitre analyse les fondements psycholinguistiques du développement de la capacité d'intercompréhension simultanée en allemand, en anglais et en néerlandais. Il explore les bases théoriques fournies par la psycholinguistiques afin d'expliquer le développement de la compétence de lecture entre des langues apparentées qui n'ont pas été préalablement apprises de manière académique.

Mots-clés: bases psycholinguistiques, compétences, intercompréhension, lecture et compréhension.

### 1. Introducción

Como lo expresáramos en el resumen, en este artículo nos abocaremos al análisis de los principales lineamientos teóricos que fundamentan el desarrollo de una competencia en particular; en este caso, la lectura comprensiva en lenguas genealógicamente emparentadas. Para comprender la noción de *intercomprensión*, partiremos de distintas definiciones y analizaremos diferentes modelos que permiten explicar cómo se desarrolla la competencia lectora plurilingüe.

El concepto de *intercomprensión* se encuentra estrechamente vinculado a la capacidad de cada persona de hacer uso de la totalidad de los recursos lingüísticos para la comunicación que posee, ya sea de su lengua materna o de otras lenguas. Un rasgo esencial de este constructo es que se reconoce la posibilidad de desarrollar competencias parciales a distintos niveles de suficiencia. Por ejemplo, alguien puede alcanzar un nivel de lectocomprensión muy avanzado, pero no comunicarse en forma oral o escrita en una lengua determinada.

La investigación en intercomprensión ha demostrado cómo sobre la base de una lengua familiar pueden adquirirse habilidades lectocomprensivas –o sea, conocimientos receptivos– en las otras lenguas emparentadas (Stoye, 2000). Desde el punto de vista de la psicología del aprendizaje, la intercomprensión es un enfoque muy recomendable, puesto que reduce el tiempo de aprendizaje, por la adquisición de los conocimientos en varias lenguas simultáneamente.

Las bases teóricas, que sintetizaremos, subyacen al diseño de los materiales elaborados por el equipo de investigación Intercomprensión en Lenguas Germánicas de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina).

### 2. Definiciones de intercomprensión

El concepto de competencias parciales ha cobrado gran importancia durante la última década en la didáctica de las lenguas extranjeras. El Marco común europeo de referencia para las lenguas lo define y sostiene que las competencias parciales son apropiadas cuando sólo es necesario desarrollar un conocimiento más restringido de la lengua o cuando se dispone de tiempo limitado para su aprendizaje (Consejo de Europa, 2002: 1-2). Esto nos permite afirmar que actualmente ya no se considera indispensable alcanzar un dominio equiparable de las cuatro macrohabilidades (expresión oral y escrita, comprensión lectora y auditiva), sino que el nivel que hay que alcanzar en cada una de ellas depende de los objetivos, los intereses y la disponibilidad de tiempo del alumnado.

La intercomprensión ha despertado el interés de numerosos expertos en didáctica de lenguas extranjeras y puede ser entendida en un sentido amplio, que Marx (2012: 468) designa también como «multilingüismo receptivo».

A continuación hacemos referencia, en primer lugar, a algunas definiciones y explicamos, en segundo lugar, nuestra posición.

En un sentido amplio la define Degache (2006), quien la presenta como un caso particular de comunicación exolingüe-plurilingüe caracterizado por la asimetría de las competencias lingüísticas de las que disponen los «interlocutores» y por la utilización de diversos códigos en la interacción. Si bien en esta caracterización el autor habla de «interlocutores» e «interacción», estos componentes de la comunicación no se refieren únicamente a la interacción oral, sino también a la lectura, entendida como proceso de comunicación entre un lector, sus representaciones lingüísticas y extralingüísticas y un texto escrito.

También Capucho y Oliveira (2005) la definen en un sentido amplio y la caracterizan como competencia heurística e interpretativa en cualquier código comunicativo. En otras palabras, se trata del proceso de desarrollo de la habilidad de construir significados conjuntamente en el contexto de encuentro de varias lenguas y de hacer uso de esa habilidad en una situación comunicativa concreta. El punto de partida para definir la intercomprensión es el concepto de competencia discursiva que se utiliza dentro del marco de la Escuela de Lingüística de Ginebra (Roulet et al., 2001) y se define como un sistema dinámico, plurilingüe y pluricultural. Esta competencia es definida como «conocimiento en uso», es decir, conocimiento del discurso y la comunicación y la habilidad de utilizar ese conocimiento en situaciones concretas

Con Möller y Zeevaert (2010: 218) definimos intercomprensión en un sentido más estricto como la «comprensión lectora de textos en una lengua que no se ha aprendido activamente, a partir de buenos conocimientos de otra lengua extranjera de la misma familia lingüística».1 Coincidimos con la definición de intercomprensión aportada por estos autores y creemos que se puede aplicar no sólo a una lengua que no ha sido aprendida formalmente, sino también a varias, como es el caso de las lenguas involucradas en el proyecto Intercomprensión en lenquas germánicas. Asimismo, es importante mencionar que los alumnos a los que se dirige esta propuesta tienen una lengua materna (L1) que no pertenece a la familia lingüística de las lenguas objeto de este estudio. La L1 de los lectores es el español, mientras que el inglés, aprendido durante la instrucción escolar, funciona como nexo y punto de partida para el abordaje de las otras dos lenguas germánicas, es decir, como lengua puente.

### 3. Pilares psicolingüísticos de la intercomprensión

El concepto de competencia discursiva posee tres componentes: la competencia estratégica, la cognitiva y la afectiva, y se relaciona con tres dimensiones que determinan la distribución del conocimiento: la dimensión textual (formatos de texto y géneros, tipos de secuencia, reglas de cohesión y coherencia y rasgos prosódicos), la dimensión lingüística (fonología, semántica y lexis, morfología y sintaxis) y la dimensión situacional (los usos socioculturales, interaccionales y pragmáticos del lenguaje) (Capucho y Oliveira, 2005).

La competencia estratégica es la habilidad de aprender a aprender, la capacidad de adaptarse continuamente a nuevas situaciones y problemas; es el componente responsable de la transferencia de conocimiento dentro de cada sistema lingüístico. Éste determina la creatividad y las intuiciones acerca del funcionamiento del lenguaje y motoriza la autorregulación. La competencia afectiva incluye emociones y sentimientos acerca del lenguaje, en general, y acerca de un lenguaje y sistema cultural, en particular; funciona como un filtro entre el hablante y el lenguaje. La competencia cognitiva se refiere al funcionamiento del cerebro y a la percepción del lenguaje; incluye estilos de aprendizaje, la percepción oral y visual, la memoria y el conocimiento y las representaciones del mundo.

Para Capucho y Oliveira (2005), los procesos de intercomprensión ocurren dentro de la

<sup>1.</sup> Original en alemán, traducción propia.

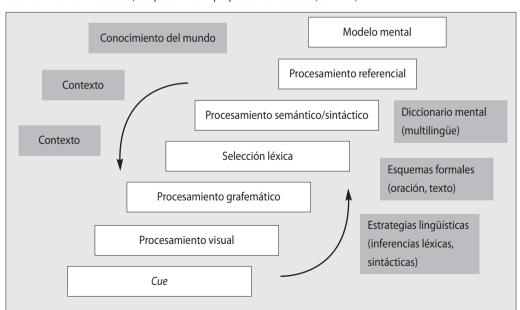
competencia discursiva y son motorizados por los tres componentes dinámicos de la competencia discursiva y el resultado de la sinergia dentro del sistema. Además, constituyen el resultado del uso interactivo del conocimiento en las tres dimensiones e involucran elementos verbales y no verbales; por lo tanto, dependen de éstos.

Por otro lado, Berthele (2007) presenta un modelo de comprensión lingüística aplicable a la lectura tanto en lengua materna como en lengua extranjera. El inicio del proceso de comprensión es una señal, un *input* o *cue*, es decir, una manifestación escrita u oral. El producto de la comprensión es denominado «modelo mental» y consiste en informaciones relacionadas entre sí sobre los participantes de dicho texto (personas, entidades, cosas) y las relaciones espaciales, temporales y causales entre aquellos.

De manera similar a lo que proponen Capucho y Oliveira (2005), Berthele (2007) sostiene

que, para arribar a dicho modelo mental, no sólo se necesita una manifestación de un texto escrito u oral, sino que se presupone, asimismo, un bagaje de conocimientos lingüísticos y no lingüísticos por parte del receptor, que Berthele (2007: 22) representa en forma de círculos en el cuadro 1. En él, los rectángulos simbolizan procesos que se realizan para interpretar el mensaje. El eje temporal (t) y las sucesivas superposiciones y flechas hacen referencia al dinamismo del proceso.

Dentro de este modelo, la comprensión se entiende como un proceso interactivo, es decir, no se trata de un movimiento unidireccional desde el mensaje hasta su interpretación. El recorrido desde el *input* hasta el modelo mental es el resultado de múltiples movimientos simultáneos descendentes o *top-down*, desde los conceptos previos del lector hacia el texto, y ascendentes o *bottom-up*, de inferencia a partir del reconocimiento de los elementos del texto.



Cuadro 1. Modelo de lectura, adaptación de la propuesta de Berthele (2007: 22)

Berthele (2007) advierte que, tanto en lenqua materna como en lengua extranjera, la lectura es un proceso que posibilita acceder a ciertas regularidades de la lengua que se está leyendo, al mismo tiempo que esclarece el modelo mental de dicho proceso. Desde lo conocido se deduce lo desconocido, no sólo en cuanto al contenido, sino también en lo que respecta a las posibles regularidades del código de la o las nuevas lenguas. Este es el punto de partida para una recepción mejorada y una continuidad del aprendizaje de una lengua. Por ello, se trata de un modelo mental dinámico que se va verificando, ajustando y completando constantemente. El autor afirma que el punto de partida de la lectura intercomprensiva se encuentra en los conocimientos previos determinados tanto culturalmente como individualmente. Es por este motivo que resulta difícil estimar el saber, las estrategias y los conocimientos previos de la audiencia.

La intercomprensión es un proceso que puede caracterizarse por ser creciente y circular. Podemos decir que en el proceso de comprensión de múltiples lenguas rigen los mismos principios que en la comprensión de textos en una sola lengua, pero el potencial se aprovecha de diferente modo. Para ello, en Klein y Stegmann (2000: 23) se brindan las regularidades y excepciones más importantes como punto de partida para un proceso de aprendizaje paralelo de varias lenguas emparentadas. Los autores presentan un cuadro comparativo que permite analizar similitudes y diferencias entre las lenguas como técnica de optimización de la decodificación.

Otro modelo de lectura que constituye parte de las bases psicolinguísticas del proyecto Intercomprensión en Lenguas Románicas para Hispanohablantes es el de López Alonso y Séré (2001). En su obra, las autoras tratan la intercomprensión escrita en lenguas románicas e intentan dilucidar cuáles son los procesos cognitivos que el lector activa ante una lengua cercana y cuáles son las operaciones interpretativas que realiza el lector para inducir la forma y organización de un texto. Las respuestas a estos interrogantes se agrupan según cuatro niveles de legibilidad:

- El primer nivel consiste en hacer una representación mental global sobre un tipo de discurso (narrativo, descriptivo, expositivo, literario), un tipo de texto, una representación semántica y una organización. Este esquema organizador le permitirá al lector orientar su interpretación.
- El segundo nivel involucra la consolidación de la representación mental del texto apoyándose en el léxico y los conocimientos generales y específicos. Para suplir incomprensiones y desconocimientos en la lengua extranjera (LE), el lector acude a los esquemas mentales, definidos como modelos preestablecidos que se activan en el momento del tratamiento de las informaciones. Dichos esquemas constituyen el marco de referencia del lector para comprender el sentido global y local del texto y se ubican en la memoria.
- El tercer nivel consiste en la construcción del sentido local o microestructura del texto.
- En el *cuarto nivel* se realiza una construcción. del nivel global del sentido del texto, es decir, cómo y qué dice el texto.

Estos niveles sintetizan los procesos que facilitan la lectura en LE. Dependen del texto (tipo de discurso, género, complejidad léxica y gramatical, longitud) y del lector (conocimientos lingüísticos, culturales, intereses). Cada nivel interactúa con los otros, no son etapas sucesivas. Este modelo tiene muchos puntos de contacto con la propuesta de Berthele (2007). En primer lugar, considera el proceso de lectura como un modelo interactivo, con movimientos ascendentes y descendentes que atraviesan los diferentes «niveles de legibilidad» del texto. Además, el modelo de López Alonso y Séré (2001) también enfatiza la importancia de los saberes previos del lector.

Por su parte, Lutjeharms (2002) también se refiere a la lectura como un proceso interactivo muy complejo que presupone conocimiento lingüístico y del mundo, por lo que se descompone en componentes parciales, categorizados por niveles. En el nivel inferior se encuentra el grafofónico. En segundo lugar, el reconocimiento léxico, en el que juegan un papel muy importante los cognados, especialmente para la intercomprensión. A continuación, se encuentra el nivel sintáctico, para el que es de suma importancia el orden de las palabras de la oración y el reconocimiento de morfemas. En el nivel superior, se ubica el procesamiento semántico, que constituye la comprensión del texto propiamente dicho, que surge de la interacción de los procesos de decodificación con los conocimientos previos de contenido y cobra coherencia con ayuda de las inferencias. Cuando se logra el procesamiento semántico, se conforma, a partir de las informaciones textuales y los conocimientos previos, un modelo mental del contenido del texto. Según Lutjeharms (2002), se pueden compensar, en principio, los vacíos en el nivel de decodificación a través de inferencias basadas en los conocimientos previos. Si se trata de un texto con contenido muy conocido, puede resultar efectiva la inferencia, pero las informaciones del contexto en ocasiones no se aplican para compensar los déficits en el nivel sintáctico y morfológico, lo cual sucede a raíz de la sobrecarga de la memoria de trabajo.

En el modelo interactivo de lectura que proponen Grabe y Stoller (2002), también se describen procesos ascendentes y descendentes, que los autores denominan lower-level processes (bottom-up) y higher-level processes (top-down), sin que ello implique jerarquía alguna, sino más bien la interacción entre ambos. Además de esa interacción, mencionan la importancia de la que existe entre el lector y el texto, brindando de ese modo una más amplia dimensión al modelo interactivo de lectura.

### 4. Conclusiones

Consideramos que el marco teórico descripto constituye el punto de partida para el diseño de un curso que provee a los hispanoparlantes con conocimientos básicos del idioma inglés de las herramientas necesarias para facilitar la lectura estratégica de textos en las lenguas germánicas seleccionadas. Los aportes teóricos analizados subvacen al proceso de diseño de materiales para el desarrollo de la habilidad receptiva multilingüe. En otras palabras, el fundamento teórico provisto por la psicolingüística constituye el sustento sobre el que se basan tanto la selección y progresión de los textos como el diseño y la gradación de las actividades y tareas para el curso de referencia. Por esta razón, los materiales diseñados contienen actividades tendientes a activar conocimiento enciclopédico previo y esquemas mentales, a enseñar a inferir adecuadamente de acuerdo con el contexto y a desarrollar el saber estratégico siempre teniendo en cuenta los procesos de lectura ascendentes y descendentes y los diferentes niveles de legibilidad.

Estos fundamentos teóricos explican, entre otras cuestiones, la afirmación de que la intercomprensión reduce los esfuerzos cognitivos de los aprendientes al aprovechar todo el bagaje de conocimientos previos (esquemas de contenido, formales y lingüísticos), así como las similitudes entre las lenguas. Lo precedente constituye un punto de partida óptimo para el aprovechamiento de todas las posibilidades lingüísticas y extralingüísticas que el contacto con lenguas emparentadas puede brindar.

### Referencias bibliográficas

- BERTHELE, R. (2007), «Zum Prozess des Verstehens und Erschließens». En: HUFEISEN, B.; MARX, N. (eds.), EuroComGerm Die sieben Siebe. Germanische Sprachen lesen lernen (pp. 15-26). Aachen: Shaker.
- CAPUCHO F.; OLIVEIRA, A.M. (2005). «Eu & I: On the notion of intercomprehension». En: MARTINS, A. (ed.). Building bridges: Eu & I European Awareness and Intercomprehension (pp. 11-18). Viseu: Centro Regional Das Beiras. Universidade Católica Portuguesa.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Grupo Anaya.
- DEGACHE, C. (2006). Didactique du plurilinquisme: Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des Technologies pour l'apprentissage des langues. Vol. 1: Synthèse de l'activité de recherche [en línea]. Grenoble: UFR des sciences du language. LIDI-LEM. Université Stendhal-Grenoble III. < www.galanet.be/publication/fichiers/HDR2006 DegacheC.pdf>. [Consulta: julio 20081
- GRABE, W.; STOLLER, F.L. (2002). Teaching and researching reading. Harlow: Pearson Education.
- KLEIN, H.G.; STEGMANN, T.D. (2000). EuroComRom Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können. Aachen: Shaker.
- LÓPEZ, A.; SÉRÉ, A. (2001). «Procesos cognitivos en la intercomprensión». Revista de Filología Románica, vol. 18, pp. 13-32.
- 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). Hagen: Eurocom.
- MARX, N. (2012). «Reading across the Germanic languages: Is equal access just wishful thinking?». International Journal of Bilingualism, vol. 16(4), pp. 467-483.
- MÖLLER, R.; ZEEVAERT, L. (2010). «Da denke ich spontan an 'Tafel': Zur Worterkennung in verwandtengermanischen Sprachen». Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, vol. 21(2), pp. 217-248.
- ROULET, E.; FILLIETAZ, L.; GROBET, A. (2001). Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours. Berna: Meter Lang.
- STOYE, S. (2000). Eurocomprehension: Der romanistische Beitrag für eine europäische Mehrsprachigkeit. Aachen: Shaker.

## El fenómeno de la transferencia en la intercomprensión en lenguas emparentadas

Valeria Wilke | Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)

La meta del equipo de investigación sobre intercomprensión en lenguas germánicas (LG), radicado en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), es proporcionar a los aprendientes, a través de los materiales diseñados, estrategias que les permitan aprovechar sus conocimientos previos y optimizar su capacidad de transferirlos a nuevos contextos. Por lo tanto, el concepto de transferencia juega un rol central para el desarrollo de la competencia de intercomprensión y nos hemos propuesto explorarlo en este capítulo. Con este fin, describiremos en primer lugar al aprendiente meta de nuestros materiales, teniendo en cuenta aquellos factores que determinan su proceso de aprendizaje, entre los que encontramos aquellos relacionados con experiencias anteriores de aprendizaje de lenguas extranjeras. En segundo lugar, haremos referencia al concepto de transferencia y a los «siete cedazos» (Klein y Stegmann, 2000; Hufeisen y Marx, 2007). Finalmente, ejemplificaremos con actividades de nuestros materiales los tipos de transferencia a los que nos hemos referido en este trabajo.

Palabras clave: lenguas germánicas, didáctica del plurilingüismo, lectura comprensiva, siete cedazos, diseño de materiales.

The objective of this research project on intercomprehension in Germanic languages at the Language Department at the State University in Córdoba, Argentina, is to promote the development of strategies that allow learners to use their prior knowledge and transfer it to new contexts. The concept of transfer plays a key role in the development of intercomprehension and will be explored in this paper. In the first place, the target learner of our materials will be described in terms of learning factors such as prior learning experiences. Secondly, reference will be made to the concept of transfer and the Seven Sieves (Klein & Stegmann, 2000; Hufeisen & Marx, 2007). Finally, the types of transfer will be illustrated with examples taken from the materials being developed.

**Keywords:** materials development, intercomprehension, Germanic Languages, Seven Sieves, transfer.

Le but de l'équipe de recherche en intercompréhension entre langues germaniques (LG) de la Faculté des langues de l'Université Nationale de Cordoba en Argentine, est de fournir aux apprenants, au moyen du matériel pédagogique conçu, des stratégies leur permettant d'exploiter leurs connaissances préalables et d'optimiser leur capacité de transfert dans de nouveaux contextes. Le concept de transfert joue donc un rôle de premier plan dans le développement de la compétence d'intercompréhension que nous nous proposons d'analyser dans ce chapitre. Ainsi, nous décrirons, dans un premier lieu, l'apprenant visé par notre approche, en considérant les facteurs déterminants de son processus d'apprentissage, parmi lesquels ceux en rapport avec les ex-

périences préalables d'apprentissage de langues étrangères. En second lieu, nous ferons référence au concept de transfert et aux « sept tamis » (Klein et Stegmann, 2000 ; Hufeisen et Marx, 2007). Finalement, nous donnerons des exemples de types de transfert abordés dans ce travail à travers des activités tirées du matériel conçu par l'équipe.

**Mots-clés :** langues germaniques, Didactique du Plurilinguisme, intercompréhension, transfert, les Sept Tamis, conception de matériel pédagogique.

### 1. Introducción

La investigación sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras (L2) ha sufrido cambios sustanciales a lo largo de las últimas décadas. Anteriormente, se centraba en la enseñanza y el aprendizaje en sí (y, según la teoría de aprendizaje o el método de enseñanza subvacente, también se consideraba la lengua materna (L1) como factor de influencia en el aprendizaje) y, en general, no se tenía en cuenta el sujeto aprendiente con sus necesidades, capacidades y habilidades. Actualmente, la investigación se focaliza también en las diferencias individuales entre aprendientes y considera al individuo como autónomo y actor de su propio aprendizaje. Este trabajo se inscribe en el marco de la didáctica del plurilingüismo y de la enseñanza de lenguas terceras (L3), por lo que nos interesa especialmente considerar las diferencias relacionadas con el contexto lingüístico, dado que los típicos aprendientes de una L2 cuentan ya con saberes previos que no siempre se tienen en cuenta al diseñar materiales de enseñanza

### 2. El destinatario de cursos de intercomprensión en lenguas germánicas en Argentina

El aprendiente de alemán o neerlandés como L3 en un contexto hispanohablante como el de Argentina puede caracterizarse de la siguiente manera: posee conocimientos de su L1, el español, y ha adquirido al menos una L2, el inglés, idioma de enseñanza obligatoria en el sistema escolar. Cuenta con estrategias de aprendizaje de lenguas y conocimiento del mundo (saberes metalingüísticos, de tipos de texto, temáticos). Es adolescente o adulto y ha concluido su desarrollo cognitivo. Podemos decir que estamos considerando un público muy definido, que cuenta con características que lo diferencian claramente de otros grupos de aprendientes.

Según Hufeisen (2004: 20 y ss.), cuando se aprende una L2, entran en juego ciertos factores que determinan el proceso y el éxito del aprendizaje, a saber: factores emocionales (motivación, miedo de hablar, distancia o cercanía entre los idiomas), factores cognitivos (conciencia lingüística, conocimiento del propio tipo de aprendizaje, estrategias de aprendizaje) y factores lingüísticos (la L1 y la interlengua de la L2). En comparación, los aprendientes de una L3 se muestran más independientes, más abiertos con respecto al proceso de aprendizaje y menos ansiosos cuando no entienden vocablos o estructuras inmediatamente También son más creativos en el uso de la lengua extranjera y han desarrollado un pensamiento gramático-analítico. Además, cuentan con estrategias de aprendizaje que han adquirido en el aprendizaje de la L2. En cuanto a los factores lingüísticos, ahora tienen conocimientos concretos tanto del sistema de la L1 como de la L2, pueden comparar lenguas entre sí y realizar inferencias interlingüísticas.

Resumiendo, el aprendiente de una L3 se ve caracterizado por sus experiencias previas de aprendizaje, por las estrategias que ha adquirido, por la capacidad de inferir significados y realizar transferencias inter- e intralingüísticas. Por esta razón, el punto de partida de proyectos en intercomprensión son las similitudes entre lenguas emparentadas y están orientados a aprendientes entre los que se pueden presuponer conocimientos previos de una lengua puente, que en nuestro caso es el inglés.

Sin embargo, en estudios relacionados con el aprendizaje de L3 se ha observado que los aprendientes tienden a hacer poco uso de sus conocimientos previos de forma automática, dado que, en general, tan sólo el léxico les resulta evidente como base de transferencia (Cenoz, Hufeisen y Jessner, 2003). Se les debe concienciar sobre paralelismos y posibilidades de transferencia entre las lenguas, así como introducirlos en técnicas potencialmente útiles sobre cómo utilizar su conocimiento previo y estrategias de aprendizaje (Marx, 2005). Por ello es necesario diseñar materiales que conciencien al aprendiente de sus posibilidades y lo lleven a desarrollar estrategias específicas de forma sistemática para aprovechar similitudes y comprender las lenguas meta lo más rápidamente posible.

### 3. El fenómeno de la transferencia

El interés por los fenómenos de transferencia interlingüística no es nuevo; su estudio tiene una larga tradición en la adquisición de L2 y representa un área central dentro de ésta (por ejemplo, Odlin, 1989; Gass y Selinker, 1983). En el auge de las teorías estructuralistas y behavioristas, se consideraba transferencia a la influencia de la L1 sobre la L2; según las similitudes entre ambas, la transferencia resultaba positiva o negativa. La transferencia negativa se designaba como interferencia y la positiva como facilitación del aprendizaje. En esas décadas, el interés por la transferencia no fue tratado desde el punto de vista de la economía del aprendizaje o como base del plurilingüismo ni se tuvo en cuenta si estos fenómenos inferenciales también se daban a nivel receptivo. Actualmente, en el marco de la didáctica del plurilingüismo, el foco de la investigación se ha desplazado hacia aspectos más positivos del fenómeno de la transferencia y se la considera el concepto más importante desde el punto de vista de la psicología del aprendizaje (Doyé, 2003: 34).

Al hablar de transferencia en este marco. nos referimos a la traslación de conocimientos y saberes existentes en nuevos contextos y situaciones de aprendizaje para facilitar el aprendizaje (Reissner, 2007: 58). Para que el aprendiente pueda realizarla tiene que disponer del saber correspondiente; es decir, debe haber similitudes o puntos de contacto entre los saberes que posee y la lengua meta. Además, el aprendiente debe ser consciente de las posibilidades que le ofrece poseer estos saberes. Estos conocimientos se designan en la didáctica del plurilingüismo como bases de transferencia y consisten en lexemas, morfemas o conceptos gramático-funcionales (Meissner et al., 2004: 127). Asimismo, son potenciales, dado que no todos los sujetos recurren a ellas de la misma manera, sino que es un proceso individual

Según Reissner (2007: 93), las bases de transferencia también pueden provenir del saber enciclopédico, que depende en gran parte de la biografía del aprendiente, ya que al encarar un texto desconocido, se activa el saber enciclopédico sobre el tema correspondiente y se genera una expectativa en el lector que tiene influencia en el proceso de decodificación. Especialmente para verificar o rechazar las hipótesis de los aprendientes, el conocimiento enciclopédico es muy importante porque puede ayudar a evitar interpretaciones erróneas. Al aplicar estrategias intercomprensivas, también se pueden usar estos recursos de conocimiento de forma efectiva e influir positivamente en el éxito de la lectura comprensiva.

### 4. Bases de transferencia o «siete cedazos»

Las bases de transferencia a las que hemos hecho referencia en el párrafo anterior fueron sistematizadas como los «siete cedazos» por Klein y Stegmann (2000) para las lenguas romances, adaptadas para las lenguas germánicas por Hufeisen y Marx (2007) y explicadas en el marco de nuestro proyecto por Jaimez, Villanueva y Wilke (2009). Se trata de una metáfora para designar las estrategias de transferencia interlingüística a desarrollar en los aprendientes. Consisten en las siguientes bases de transferencia:

- 1. Vocabulario internacional y pangermánico.
- 2. Palabras funcionales.
- 3. Correspondencias grafémicas y fonéticas.
- 4. Ortografía y pronunciación.
- 5 Estructuras sintácticas
- 6. Elementos morfosintácticos.
- 7. Prefijos y sufijos.

En este trabajo haremos énfasis en los cedazos 2, 5 y 6,1 que explicamos a continuación:

- Cedazo 2: palabras funcionales. Una dificultad en la comprensión de las lenguas germánicas está representada por las palabras funcionales, ya que éstas carecen de significado léxico por sí mismas y dependen del contexto. Dentro de estas palabras, el autor incluye: pronombres personales y posesivos, pronombres y adverbios indeterminados, adverbios de negación, pronombres relativos, artículos y pronombres demostrativos, pronombres interrogativos, conjunciones y preposiciones, y verbos modales y auxiliares.
- Cedazo 5 estructuras sintácticas. Este cedazo pone de manifiesto las similitudes que existen en la secuenciación de las partes de la oración. Por ejemplo, las tres lenguas poseen una secuencia del tipo sujeto-verboobjeto y se realizan preguntas que comienzan con pronombres interrogativos con w seguidas por el verbo (Where are you from? Woher kommen Sie? Waar komt u vandaan?)
- Cedazo 6: elementos morfosintácticos. Observamos similitudes, por ejemplo, en la flexión de sustantivos y verbos, en la formación del comparativo y del superlativo, en el uso de artículos determinados e indeterminados.

### 5. El proceso de transferencia en los materiales diseñados

Los materiales elaborados en el marco de este proyecto tienen por objetivo desarrollar la capacidad de transferencia de los aprendientes a

<sup>1.</sup> A los restantes cedazos se hará referencia en el artículo de Sandra Trovarelli en este monográfico, que trata el tema de estrategias de aprendizaje de vocabulario.

través de actividades diseñadas especialmente con este fin. Los cedazos descritos en el párrafo anterior nos sirven como método para sistematizar las actividades y darles una gradación adecuada a las guías de trabajo, en lo que respecta a aspectos léxicos y gramaticales. Pero como hemos expuesto, también se debe apuntar a transferir conocimiento del mundo, por lo que diseñamos actividades del tipo «Activar – activate – aktivieren – akteveren».<sup>2</sup> Aguí se trabaja con imágenes, vocabulario en los tres idiomas e información contenida en los textos. Así. en una unidad que utiliza textos relacionados con las costumbres de la Pascua, los alumnos tienen como tarea unir palabras en los tres idiomas –por ejemplo: eggs, Eier, eieren ('huevos' en inglés, alemán y neerlandés respectivamente)con su correspondiente imagen.<sup>3</sup>

Otra forma de facilitar la transferencia de conocimientos previos es dando a los alumnos información sobre el tema a tratar y que ellos decidan si ésta es verdadera o falsa. Por ejemplo, en una unidad que utiliza textos sobre los Países Bajos, <sup>4</sup> la consigna es la siguiente: «¿Qué saben de la historia de los Países Bajos? Marquen estas oraciones con verdadero, falso o desconocido».

Para ayudar a los aprendientes en la transferencia de su gramática y léxico multilingüíshemos propuesto las llamadas tico, «actividades de descubrimiento». Éstas se realizan después de que los alumnos hayan completado actividades de lectura comprensiva. En este caso, las actividades relacionadas con el texto se focalizan en la concienciación de las formas lingüísticas desde un punto de vista contrastivo multilingüe, comparando el fenómeno en cuestión en las tres lenguas. Así, en una unidad sobre Surinam,<sup>5</sup> a través de ejemplos extraídos de los textos, los aprendientes descubren similitudes en la formación del presente en las tres lenguas, con lo cual se centra la atención en la estructura sujeto-verbo-objeto en las tres LG (cedazo 5) y en la conjugación de los verbos (cedazo 6).

Otro ejemplo lo encontramos en una guía sobre récords, que trata el tema de gramática de adjetivos en superlativo. La actividad de descubrimiento consiste, en este caso, en marcar los superlativos en los títulos de los textos en los tres idiomas y ordenarlos en una tabla; acá estamos focalizando el cedazo 6 por la formación del superlativo.

Por otro lado, en una unidad que presenta titulares de diarios en las tres LG, los alumnos descubren las correspondencias en el plano sintáctico a nivel de la frase nominal, estructura muy presente en los títulos de noticias, lo que corresponde al cedazo 5. Después de descubrir las similitudes, los alumnos están en condiciones de formular la regla.

Finalmente, una unidad que se concentra en el cedazo 2, que corresponde a las palabras funcionales, en cuya forma no encontramos

<sup>2.</sup> Para una descripción detallada de los tipos de actividades contenidos en nuestras guías, cf. López Barrios y Helale (2010).

<sup>3.</sup> Ejemplo tomado de «Happy easter! FroheOstern! Vrolijk Pasen». Materiales desarrollados en el Proyecto de Investigación en Intecomprensión en Lenguas Germánicas, período 2012-2013.

<sup>4.</sup> Ejemplo tomado de «El país de los molinos de viento». Materiales desarrollados en el Proyecto de Investigación en Intecomprensión en Lenguas Germánicas, período 2008-2011.

<sup>5.</sup> Surinam fue elegido por ser el único país en Sudamérica que tiene como lengua oficial el neerlandés y, además, forma parte de la UNASUR (Unión de Naciones Suramericanas), creada el 11 de marzo de 2011. El ejemplo fue tomado de «Países donde se habla alemán, inglés y neerlandés». Materiales desarrollados en el Proyecto de Investigación en Intecomprensión en Lenguas Germánicas, período 2012-2013.

<sup>6.</sup> Materiales desarrollados en el proyecto de investigación Intecomprensión en Lenguas Germánicas, período 2012-2013.

muchas similitudes entre las tres lenguas, es la llamada «Argentinas en el mundo»,<sup>6</sup> que se centra en textos acerca de mujeres jóvenes argentinas que se han hecho famosas a nivel internacional. Esta unidad apunta a los procedimientos discursivos de cohesión textual: pronombres, preposiciones y conectores, a través de actividades de reconocimiento, sistematización e inferencia de significados.

### 6. Conclusión

En este trabajo, hemos realizado un recorrido que comenzó con las características de nuestro aprendiente meta, hablante de español como lengua materna con conocimientos de inglés como lengua puente, y finalizó con una ejemplificación de actividades contenidas en nuestras quías.

En la lectura intercomprensiva, es fundamental destacar el papel central que juega el proceso de transferencia de conocimientos previos de todo tipo, que ya apuntamos que hay que desarrollar a través de guías de trabajo diseñadas especialmente con este fin, ya que se ha demostrado que no todos los sujetos son conscientes de esos saberes sin entrenamiento de las bases potenciales de transferencia existentes, aunque cuenten con estos conocimientos.

Si bien se han realizado estudios para investigar los patrones de transferencia que aplican

lectores en lenguas emparentadas, la mayoría de ellos se concentra en las lenguas romances (Müller-Lancé, 2003; Meissner y Burk, 2001; Carullo, Marchiaro y Pérez, 2010) o se llevaron a cabo en otros contextos de aprendizaje que no corresponden al de nuestra realidad lingüística (Möller y Zeevaert, 2010). Por lo tanto, para poder tener más certeza de cómo funciona la transferencia en nuestro contexto, debería investigarse este proceso con sujetos insertos en él para poder adecuar la propuesta a los ámbitos académicos y profesionales de nuestra región. Este es un aspecto que aún resta por profundizar, porque los resultados que se obtengan a partir de estas investigaciones nos aportarán datos tendientes a ajustar aún más nuestros materiales. En este sentido, nuestro proyecto de investigación se inscribe en una línea de trabajo, en un área de escaso desarrollo aún en nuestro país y dónde todavía queda camino por andar.

Por lo anteriormente expuesto, y siempre con el objetivo de despertar en la sociedad el interés y la motivación por acercarse a lenguas que no están insertas (aún) en el sistema educativo, consideramos necesario profundizar en la investigación sobre didáctica del plurilingüismo y en la divulgación de prácticas educativas innovadoras, ya que aspiramos a una educación que contemple y respete la diversidad lingüística y cultural.

### Referencias bibliográficas

CARULLO, A.M.; MARCHIARO, S.; PÉREZ, A.C. (2010). «Estrategias cognitivas y metacognitivas en hispanohablantes debutantes en lectura intercomprensiva en lenguas romances». En: DOYÉ, P.; MEISSNER, F.-J. (eds.). Lernerautonomie durch interkomprehension – Promoting learner autonomy through intercomprehension – L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension (pp. 237-249). Tübingen: Narr.

CENOZ, J.; HUFEISEN, B.; JESSNER, U. (2003). «Why investigate the multilingual lexicon?». En: CENOZ, J., et al. (eds.). The multilingual lexicon (pp. 1–9). Dordrecht: Kluwer.

- DOYÉ, P. (2003). «Mehrsprachigkeit als Ziel schulischen Sprachunterrichts». En: MEISSNER, F.-J.; PICAPER, I. (eds.). Mehrsprachiqkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland. La didactique du plurilinguisme entre la France, la Belgique et l'Allemagne. Contributions au Colloque sur le Plurilinquisme entre Rhin et Meuse 21/XI/2003 (pp. 32-49). Tübingen: Narr.
- GASS, S.M.; SELINKER, L. (eds.) (1983). Language Transfer in Language Learning. Rowley, Mass.: Newbury House.
- HUFEISEN, B. (2004). «Deutsch und die anderen (Fremd)Sprachen im Kopf der Lernenden». Fremdsprache Deutsch, núm. 31, pp. 19-23.
- HUFEISEN, B.; MARX, N. (eds.) (2007). EuroComGerm Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen. Achen: Shaker.
- JAIMEZ, L.; VILLANUEVA, E.; WILKE, V. (2009). «Desarrollo de intercomprensión lectora en inglés, alemán y neerlandés: los siete cedazos». En: SFORZA, M.; REINOSO, M. (comp.). Actas de las XIII Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior: Lenguas y diversidad [CD-ROM]. Paraná: UNER.
- KELLERMAN, E.; SHARWOOD SMITH, M. (eds.) (1986). Crosslinguistic influence in second language acquisition. Oxford: Pergamon Press.
- KLEIN, H.; STEGMANN, T. (2000). Die sieben Siebe: Die romanischen Sprachen sofort lesen können. Aachen: Shaker.
- LÓPEZ BARRIOS, M.; HELALE, G. (2010). «Developing intercomprehension in English, Dutch and German: a methodological model». En: LÓPEZ BARRIOS, M.; et al. (comps.). EFL and art: Learning English with all our senses: Selected papers from the XXXV FAAPI conference [CD-ROM]. Córdoba: FAAPI.
- MARX, N. (2005). Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache; zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts im "DaFnE". Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- MEISSNER, F.-J.; BURK, H. (2001). «Hörverstehen in einer unbekannten romanischen Fremdsprache und methodische Implikationen für den Tertiärsprachenerwerb». Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, vol. 12(1), pp. 63-102.
- MEISSNER, F.-J., et al. (2004). EuroComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début. Avec une introduction à l'eurocompréhension. Aachen: Shaker.
- MÖLLER, R.; ZEEVAERT, L. (2010). «Da denke ich spontan an 'Tafel': Zur Worterkennung in verwandten germanischen Sprachen». Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, vol. 21(2), pp. 217-248
- MÜLLER-LANCÉ, J. (2003). Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärsprachenerwerb. Lernerstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen. Tübingen: Stauffenberg.
- ODLIN, T. (1989). Language transfer. Cross linguistic influence in language learning. Cambridge: University Press.
- REISSNER, C. (2007). Die romanische Interkomprehension im pluridisziplinären Spannungsgefüge. Aachen: Shaker.

## 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, inalés 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» <sup>2</sup>

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

<sup>1.</sup> En alemán: Profilwörter.

<sup>2.</sup> 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 v 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 actividad<sup>4</sup> 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

<sup>3.</sup> 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.

<sup>4.</sup> Ejemplo tomado de «Goethe: un clásico alemán». Materiales desarrollados en el proyecto de investigación Intecomprensión en Lenguas Germánicas, periodo 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 consonánticos<sup>5</sup> 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 ejemplo<sup>6</sup> 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<sup>7</sup> (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-

<sup>5.</sup> En alemán: Zweite Lautverschiebung.

<sup>6.</sup> 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.

<sup>7. «</sup>En la tarde/noche aumenta la nubosidad».

madas, 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 lenqua 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 alquien 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.

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

<sup>9.</sup> 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. <sup>10</sup> 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

 $BIMMEL, P. (2012). \\ \text{ ``Lernstrategien-Bausteine der Lernerautonomie"}. \\ \textit{Fremdsprache Deutsch}, \\ \text{n\'um. 46, pp. 3-10}. \\$ 

BIMMEL, P.; RAMPILLON, U. (1996). Lernautonomie 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: Il Jornadas Internacionales de Lenguas Extranjeras: «Lenguas extranjeras y educación». Santa Fe: UNL.

<sup>10.</sup> 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. Mehrs-prachiges 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 neueWege in der Sprach- und Übersetzungsausbildung. 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 compresión 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.

## Descubriendo similitudes. Un apéndice gramatical para el curso de intercomprensión

Micaela van Muylem | Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)

El curso que estamos desarrollando en el marco del proyecto de investigación Intercomprensión en Lenguas Germánicas para hispanohablantes es una iniciación progresiva en la lectura en inglés, alemán y neerlandés, en el cual se brindan las herramientas esenciales para que un lector hispanohablante pueda enfrentarse a textos en estas tres lenguas. Cada guía del manual que estamos diseñando se centra en uno o varios aspectos gramaticales necesarios para la lectura y que luego se deben aplicar en otras guías posteriores o en una lectura autónoma. Para ello, se planifica adjuntar al manual un compendio o apéndice gramatical con las principales reglas aprendidas y tablas de palabras estructurales y vocabulario frecuente. El principal objetivo de dicho apéndice es el de facilitar la búsqueda de información y reducir la consulta de material de referencia, como diccionarios y gramáticas, en el que para un lector sin conocimientos previos no siempre es sencillo encontrar rápidamente la información necesaria.

Palabras clave: apéndice gramatical, lectocomprensión, intercomprensión.

The course being developed for the research project on intercomprehension in Germanic Languages is a progressive initiation into reading comprehension in English, German and Dutch, in which Spanish-speaking learners are given the key tools for learning to read simultaneously in the three languages. In every tasksheet of the materials being designed there is a focus on a few grammatical items in the text, which are later applied in the reading of further texts, whether for the course or in independent reading. We are therefore designing a grammar appendix with the main rules, lists of function words and frequent words in the three Germanic languages. The main aim of this appendix is to help learners find information and reduce the time for looking up this kind of data in reference material such as dictionaries and grammar books.

**Keywords:** *grammar appendix, intercomprehension, reading comprehension.* 

La méthode que nous concevons dans le cadre du projet de recherche en intercompréhension entre langues germaniques se veut une initiation progressive à la lecture en anglais, en allemand et en néerlandais pour laquelle des outils essentiels sont offerts afin qu'un lecteur hispanophone puisse faire face à des textes rédigés dans ces trois langues. Chaque guide du manuel que nous élaborons se focalise sur un ou plusieurs aspects grammaticaux nécessaires à la lecture, qui devront par la suite être appliqués lors du travail avec d'autres guides ou lors d'une lecture en autonomie. Il est donc prévu d'inclure dans la méthode un résumé ou mémento grammatical contenant les principales règles apprises ainsi que des tableaux présentant des mots structuraux et du vocabulaire fréquent. Le but principal de ce mémento est de faciliter la recherche d'information et de réduire la consultation de matériel de référence –tel que dictionnaires et grammaires – car, pour un lecteur démuni de certaines connaissances préalables, il est souvent difficile de trouver rapidement les données souhaitées.

Mots-clés: mémento grammatical, lecture et compréhension, intercompréhension.

#### 1. Introducción

Durante el proceso de desarrollo y evaluación de materiales en el marco de nuestro proyecto de investigación hemos diseñado las actividades de modo que el estudiante pueda prescindir del uso de material de referencia. En las posteriores lecturas autónomas, sin embargo, se hace necesario el uso de diccionarios bilingües o plurilingües y otro material de referencia, como un compendio gramatical. En el material que planificamos publicar incluiremos un apéndice gramatical. Se trata de un material de referencia que resume de manera muy sucinta las principales reglas gramaticales necesarias para una primera aproximación a textos escritos en inglés, alemán y neerlandés. El objetivo de este compendio es el de agilizar la lectura autónoma, dado que, de esta manera, el estudiante podrá realizar una búsqueda más eficiente en el diccionario y no tendrá la necesidad de memorizar declinaciones y conjugaciones, como ocurre normalmente con cursos de lectocomprensión, por ejemplo, de las lenguas clásicas. Creemos, como Van Baalen, Blom y Hollander (2012), que el estudiante debe convertirse en un «estratega astuto» más que en un traductor de palabras, por lo cual es fundamental que observe críticamente la sintaxis, las formas y los tiempos verbales antes de desentrañar el significado de cada término. Dado que las diferencias entre el español y las lenguas germánicas son muy grandes, la consulta de material de referencia es más necesaria. que en los casos de lectocomprensión en lenguas romances, por ejemplo, en cuyo caso se pueden establecer mayores similitudes. Sin embargo, la finalidad del curso también es desarrollar un hábito de lectura en el cual se apliquen estrategias que reduzcan la consulta del diccionario, lo cual se puede lograr con un apéndice gramatical que brinde la información necesaria.

No es nuestro objetivo que el estudiante adquiera un vocabulario amplio en las tres lenquas, ya que se trata del desarrollo de una habilidad receptiva, para lo cual es importante el reconocimiento léxico apoyado con el uso adecuado de material de referencia. Un ejemplo sencillo de cómo concebimos este compendio es que no daremos una clasificación de las variaciones morfológicas de las declinaciones en alemán, sino sólo una tabla con las formas de los artículos y pronombres para que sean reconocidos como tales. Por tratarse de un curso introductorio en tres lenguas, nos limitamos a brindar la menor cantidad de información posible para una aproximación a textos de un grado de dificultad bajo. Esta iniciación a la lectura en tres lenguas diferentes es una propuesta que desea fomentar un aprendizaje autónomo y una actitud analítica que permita descubrir y aprovechar las similitudes y diferencias entre estas tres lenguas emparentadas. El concepto de aprendiente autónomo, como lo describe, por ejemplo, Van Kalsbeek (2001: 304), es fundamental en los cursos de lectocomprensión, y más aún, en el caso del desarrollo de la habilidad receptiva multilingüe en hispanoparlantes.

#### 2. Desarrollo del trabajo

Para la elaboración de este compendio nos basamos en Hufeisen y Marx (2007), quienes en su propuesta de lectocomprensión en lenguas germánicas elaboraron «perfiles» y diccionarios en miniatura o «Minilex» de cada lengua, en los que se incluyen las principales características de la escritura y la pronunciación y listados de las palabras de uso más frecuente, clasificadas en categorías gramaticales. Nosotros hemos optado en este caso por una propuesta global que incluye las tres lenguas, y no una descripción de cada una por separado, precisamente porque el

objetivo es estimular el descubrimiento y uso de las similitudes. A continuación haremos una breve descripción del contenido del apéndice gramatical, dando cuenta de los objetivos y los principales elementos necesarios para la iniciación en la lectura de estas lenguas.

La información se presenta clasificada según categorías gramaticales. Nos centramos en las palabras estructurales, en la morfología de los artículos, pronombres y formas verbales y adjuntamos un listado de conjunciones, verbos más frecuentes y formas verbales irregulares. Además de dicha clasificación por categoría gramatical agregamos una descripción muy sintética de las reglas de pronunciación en alemán y en neerlandés, limitándonos a aquellos elementos que pueden facilitar el reconocimiento de similitudes en el nivel fonético, que difieran del español y que no se reflejan en la escritura. Otra herramienta que complementa dicha información es la descripción de las correspondencias fonéticas entre las diferentes lenguas. Finalmente, enumeramos las reglas de sintaxis más importantes para el reconocimiento de la función de los elementos en la oración.

Nos centramos sobre todo en las particularidades del alemán y el neerlandés por dos motivos: por un lado, porque las similitudes entre estas dos lenguas son mayores entre ellas que entre cualquiera de ellas y el inglés, y por el otro, porque el inglés es una lengua de la que los estudiantes ya tienen conocimientos previos, por lo cual también funciona como lengua puente entre la lengua materna y las otras dos lenguas germánicas.

Una de las premisas de este curso, y que comparte con otros cursos de lectocomprensión, es la de posibilitar una lectura lo más ágil posible de la mano de la menor cantidad de información posible. Deseamos que el lector cuente en su recorrido con la «menor cantidad de bagaje posible» para alcanzar lo que Poelman (1998) llama una «eficiencia cognitiva» que acorte el camino hasta el objetivo del aprendiente, dejando de lado toda información superflua y reduciendo al mínimo la consulta de material de referencia, en una aproximación a la habilidad lectora en lengua materna.

#### 2.1. Verbos

El primer elemento que se debe poder reconocer es el verbo conjugado en la oración. En el apartado de sintaxis nos detendremos en la posición del verbo; aquí nos interesan los aspectos morfológicos de esta categoría gramatical. Para continuar con el concepto de optimización de la información, nos hemos centrado sobre todo en las conjugaciones de la tercera persona, en singular y en plural, y solamente damos el paradigma completo de los verbos irregulares más utilizados: ser/estar y tener/haber: to be, to have (IN); sein, haben (AL); zijn, hebben (NL). Además hemos optado por priorizar la conjugación del tiempo presente, del pasado simple y de la voz pasiva, dejando en un segundo plano el pasado compuesto, que en estas lenguas se utiliza con menor frecuencia en textos escritos. La forma del participio, por ejemplo, se presenta en una unidad en la que se trabaja con la voz pasiva, un tema que en los cursos tradicionales se trata sólo en un nivel más avanzado, pero que para la lectocomprensión resulta mucho más necesario.

En el compendio encontramos entonces la conjugación completa en tiempo presente de los verbos irregulares más usuales y de uno regular, como modelo. Incluimos además un listado de los verbos más frecuentes en las tres lenguas, elaborado a partir del modelo de los «minidiccionarios» de Hufeisen y Marx (2007). Estas tablas tienen la finalidad de facilitar el reconocimiento de las formas verbales y la búsqueda en el diccionario de su forma en infinitivo. Además incluimos las principales reglas de conjugación regular. En cada una de las secciones del compendio gramatical incluimos las reglas aprendidas en las diferentes guías de actividades

#### 2.2. Artículos y pronombres

En estas categorías la cantidad de información que se debe incluir es muy grande, por lo cual hemos optado por varios tipos de tablas, estructuradas de tal manera que el lector pueda encontrar fácilmente a qué categoría pertenece la partícula encontrada en el texto, omitiendo cualquier información excesiva. La finalidad es aquí nuevamente reducir el bagaje al mínimo, sin perder la claridad suficiente para contribuir a encontrar rápidamente a qué categoría pertenece una partícula. No hemos especificado cierta información -el caso o el género, por ejemplo- y sólo hemos enumerado las formas posibles de artículos y pronombres que pueden aparecer en los textos. Somos conscientes de que esa información adicional es importante en un nivel más avanzado, pero en la primera etapa de acercamiento a los textos consideramos que se optimiza más la búsqueda si sólo se da una información muy sucinta. A modo de ejemplo, mostramos en el cuadro 1 la tabla de los artículos.

Como podemos observar, presentamos la información sin distinguir el género ni, en alemán, el caso del artículo. Es importante mencionar que el curso apunta a brindarle la información necesaria a un lector no especializado sin conocimientos lingüísticos previos.

#### 2.3. Preposiciones y conjunciones

En estas dos categorías optamos por un listado alfabético por lengua, ya que las equivalencias son demasiado parciales e incompletas. Por ello sólo damos en cada caso una traducción aproximada al español. En las guías de actividades estas palabras se trabajan por campo semántico (preposiciones temporales, espaciales) o por su función sintáctica (conjunciones coordinantes o subordinantes), lo cual en alemán y neerlandés también tiene una incidencia en la sintaxis. Otra razón por la que optamos por un orden alfabético en el apéndice es para facilitar la búsqueda.

Cuadro 1. Tabla de los artículos

LENGUA	ARTÍCULO DEFINIDO SINGULAR	ARTÍCULO DEFINIDO PLURAL	ARTÍCULO INDEFINIDO
Español	él, la, lo	los, las	un, una
Inglés	the	the	a, an
Alemán	der, die, das, den, dem	der, die, den	ein, eine, einer, einen, einem
Neerlandés	de, het	de	een

#### 2.4. Sustantivos

En el caso de los sustantivos, cuya variación formal es menor, por lo cual se pueden encontrar con mayor facilidad en los diccionarios, sólo indicamos las desinencias, es decir, las posibles formas de plural, y la declinación en alemán. Esta información, junto con la variación morfológica de los artículos y pronombres, permite establecer las concordancias entre verbo y suieto de la oración.

#### 2.5. Adjetivos y adverbios

En este grupo indicamos las variaciones morfológicas de género y número y las reglas para la formación de comparativo y superlativo en una única tabla para las tres lenguas. En el caso de alemán y neerlandés señalamos asimismo que verbos y adverbios pueden presentar la misma forma.

#### 2.6. Sintaxis

En este apartado nos centramos en la posición del verbo en alemán y neerlandés. Presentamos dos aspectos fundamentales. La posición del verbo en segundo lugar, en la oración principal; y la posición final en el caso de la oración subordinada. No nos detenemos en la posición inicial del imperativo y la interrogación, dado que en los textos que se ofrecen en el curso y, en general, en los textos escritos, representan un porcentaje muy bajo.

El otro aspecto fundamental es el marco oracional en alemán (Satzklammer), que también se puede encontrar en neerlandés (tangconstructie), aunque con menor frecuencia. Esto se ejemplifica con verbos separables, voz pasiva y verbos modales. El objetivo es, en primer lugar, identificar el verbo a partir de su posición en la frase y, en un segundo momento, reconocer el significado. Aquí se hace evidente la necesidad de desarrollar estrategias previas a la lectura. Se debe evitar la estrategia intuitiva de la traducción palabra por palabra, quiando al aprendiente para que reconozca elementos de sintaxis de lectura. De este modo se supera la tendencia a traducir palabra por palabra y lograremos que se convierta en un mejor lector, apelando a conocimientos previos, predicciones y anticipaciones (Van Baalen, Blom y Hollander, 2012: 9-12).

#### 2.7. Reglas de pronunciación

Tanto para el alemán como para el neerlandés se pueden resumir en una breve tabla las principales reglas de pronunciación cuando ésta difiere del español. De esta manera se facilita el reconocimiento de similitudes que no se ven reflejadas en la ortografía, como ocurre, por ejemplo, con book en inglés y boek en neerlandés. Durante el curso de intercomprensión siempre se pone énfasis en la pronunciación de las palabras, no para el aprendizaje activo, sino para la identificación de regularidades. Otro aspecto muy valioso es el de las equivalencias entre las lenguas, es decir, las diferencias originadas tras la segunda mutación consonántica. En este caso, el alemán se diferencia más del inglés y el neerlandés, lenguas que han conservado formas similares. Al conocer dichas equivalencias, el aprendiente puede descubrir similitudes e identificar palabras que a primera vista son opacas. También en esta sección del apéndice nos limitamos a una introducción muy sucinta al fenómeno, con algunos ejemplos concretos de diferencias entre el alemán y las otras dos lenguas que pueden ser útiles para reconocer vocabulario. Como ejemplo podemos citar el caso de la p en inglés y neerlandés, que equivale a la fen alemán: open (IN), open (NL), offen (AL); o la t, que corresponde a s en water (IN), water (NL) y Wasser (AL).

#### 3. Conclusión

En este compendio gramatical, que se adjuntará a modo de apéndice al curso de intercomprensión, para su uso durante las actividades —pero, sobre todo, para la lectura independiente posterior—, el estudiante encontrará las reglas aprendidas a lo largo del curso e información complementaria. De este modo intentamos facilitarle la búsqueda de información, asegurando cierta autonomía de lectura, lo cual hace menos dificultosa la empresa de desentrañar significados en textos escritos en estas tres lenguas. La presentación de la información está pensada para un lector no especializado, sin conocimientos lingüísticos

previos, es decir, que se brindan las primeras herramientas con las cuales se podrán desarrollar estrategias y habilidades lectoras, aprovechando de manera óptima las similitudes entre las tres lenguas y salvando ciertas diferencias. Las tablas con palabras de uso frecuente, por ejemplo, o de verbos irregulares, pretenden reducir la necesidad de consulta de otro material de referencia adicional y a menudo brindan información que no se puede encontrar en un diccionario bilingüe o una gramática. Esperamos que esta herramienta motive a los aprendientes a seguir leyendo por su cuenta otros textos y acompañe y haga menos áridas sus búsquedas individuales.

#### Referencias bibliográficas

GROOT, H. (1998). «Nederlands. relevante leestaal voor wetenschappers». En: *Nederlands, tweehonderd jaar later. Handleidingen dertiende Colloquium Neerlandicum* (pp. 527—533). Münster: Nodus.

HUFEISEN, B.; MARX, N. (eds.) (2007). EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen. Aachen: Shaker. POELMAN, H. (1998). «Nederlands als bronnentaal: leerpsychologische implicaties». En: Nederlands, tweehonderd jaar later. Handleidingen dertiende Colloquium Neerlandicum (pp. 537—545). Münster: Nodus.

VAN KALSBEEK, A. (2001). «Het'hoe' en'wat': inventarisatie en didactiek van Nederlands als bronnentaal». *Perspectieven voor de internationale neerlandistiek in de 21ste eeuw. Handelingen Veertiende Colloquium Neerlandicum.* Woubrugge: Internationale Vereniging voor Neerlandistiek.

VAN BAALEN, C.; BLOM, F.; HOLLANDER, I. (2012). Dutch for reading knowledge. Amsterdam: John Benjamins.

## El audio como estrategia de decodificación en la intercomprensión en lenguas germánicas

**Brigitte Merzig** | Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)

El material didáctico que se está desarrollando en el marco del proyecto Intercomprensión en Lenguas Germánicas para Hispanohablantes. Evaluación y adecuación de materiales, radicado en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), incluye las grabaciones de audio de los textos escritos. En este estudio nos centraremos en los aspectos prosódicos, como primer peldaño en la secuenciación auditiva global, que pueden ayudar a la decodificación de textos. Se mostrarán similitudes en el nivel suprasegmental entre las lenguas germánicas y el español. Se presentarán pautas a tener en cuenta a la hora de diseñar actividades para el desarrollo de estrategias de búsqueda de tema, de información relevante y de bloques de significado a través de la escucha a nivel suprasegmental.

Palabras clave: rasgos suprasegmentales, acento prominente, melodía final, pausas, intercomprensión.

The materials being developed for the research project on intercomprehension in Ger-manic languages at the Language Department at the State University in Córdoba, Ar-gentina, include the audio recordings of the texts. In this study, the focus will be on pro-sodic aspects as a first step in global auditory sequencing which can enhance reading comprehension. We show similarities at the suprasegmental level between any of the Germanic languages involved in this project and Spanish. We also provide tips for de-signing activities to develop strategies for the identification of theme, of relevant infor-mation and of meaning units on the basis of listening with a focus on suprasegmental features.

**Keywords:** prosodic stress, intercomprehension, intonation patterns, pauses, suprasegmental features.

Le matériel didactique élaboré dans le cadre du projet de recherche « Intercompréhension entre langues germaniques pour hispanophones. Évaluation et adaptation du matériel », mené au sein de la Faculté des langues de l'Université Nationale de Cordoba en Argentine, comprend l'enregistrement audio de textes écrits. Ce chapitre est centré sur les aspects prosodiques, considérés comme le premier échelon des séquences auditives globales, en vue de la décodification de textes.

Des similitudes seront observées entre les langues germaniques et l'espagnol au niveau suprasegmental. Quelques conseils seront fournis concernant la conception des activités destinées au développement de stratégies concernant la recherche de thèmes, d'informations importantes et d'unités de signification à travers une écoute attentive au niveau suprasegmental.

Mots-clés: traits suprasegmentaux, accent tonique, intonation prosodique, pauses, intercompréhension.

#### 1. Introducción

Siguiendo a Berthele (2007) consideramos que leer, tanto en la primera lengua (L1) como en una lengua extranjera, es un juego de adivinanzas que busca desentrañar el sentido y las reglas. Se trata de un proceso de inferir y construir. Esto, con mayor razón, también se aplica a la lectura intercomprensiva, puesto que las inferencias se realizan, más allá de la base constituida por los esquemas mentales lingüísticos, formales y de contenido, relacionando las lenguas entre sí.

En un curso de intercomprensión lectora, a primera vista se tratan textos escritos, o sea, material visual. Sin embargo, la presentación auditiva de dichos textos puede significar un valioso aporte a la hora de desentrañar el sentido (Bogliotti, 2011; Merzig, 2013). En la decodificación auditiva se parte de aspectos globales o suprasegmentales, como la melodía, las pausas, la intensidad, los acentos, que constituyen la prosodia. Dichos aspectos globales nos llevan a los aspectos más puntuales, que se evidencian a nivel segmental. Klein y Stegmann (2000: 61 v ss.) establecen un sistema de siete cedazos por los que pasar las lenguas –en su caso las romances-para llegar a su intercomprensión. Se trata de estrategias de transferencia interlingüística basadas en los conocimientos lingüísticos que el aprendiente de una tercera o cuarta lengua trae consigo y que le permiten lograr la intercomprension. El tercer cedazo se refiere a las correspondencias fonológico-grafémicas y el cuarto cedazo, a la ortografía y la pronunciación. Hufeisen y Marx (2007) toman el enfoque de los siete cedazos para su estudio de las lenguas germánicas (LG). En su obra EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen Lesen lernen (2007) se incluye un capítulo de Lutjeharms y Möller, dedicado a las correspondencias fonético-grafémicas. En el marco del proyecto de investigación sobre intercomprensión en LG se han aportado herramientas para ayudar a decodificar textos en inglés (IN), alemán (AL) y neerlandés (NL), a través de los aspectos segmentales, teniendo en cuenta el español (ES) como L1 (López Barrios, Merzig y Helale, 2009; Merzig, 2010). El presente artículo está dedicado a la prosodia, aspecto que no se incluye entre los siete cedazos.

### 2. La prosodia como portadora de información

Willi (2004: 465) afirma que existe información contenida en la emisión oral que queda excluida en el texto escrito, pero que de alguna manera podría ser relevante. Por otro lado, García Jurado y Arenas (2005: 153) señalan que el oyente posee una capacidad intuitiva para distinguir límites en el discurso, que le aportan información acerca de la estructura semántica y sintáctica del mensaje. Estas unidades acústicas son denominadas grupos rítmicos (rhythmische Gruppen) (Stock, 1999: 70), mientras que Schramm y Schmidt (1982: 24) las denominan Sinnschritte (pasos de sentido). Estas denominaciones reflejan los dos aspectos de las unidades auditivas: por un lado su componente perceptivo y por el otro su componente de significado. Gårding (1993: 44) llega a la conclusión de que a nivel interlingüístico la entonación se asemeja mucho más de lo que los diferentes modelos, parámetros, sistemas de notación y terminologías harían suponer.

## 3. Entonación y frecuencia fundamental

Siguiendo a Pompino-Marschall (2003: 234), *entonación* se define como «el recorrido de la melodía del habla a través de la emisión oral». El

correlato físico de la altura tonal (en inglés *pitch*) es la frecuencia fundamental (F0). Durante la emisión, las frecuencias superior e inferior van descendiendo paulatinamente. La señal auditiva se mueve entre el límite superior e inferior, en forma ascendente y descendente. Las sílabas acentuadas llegan en mayor o menor medida al límite superior, mientras que las sílabas no acentuadas se mueven en el área inferior. De esta manera, el área de habla normal está delimitada por estos dos límites (García Jurado y Arenas, 2005: 144), como puede verse en el cuadro 1. Hirst (1991: 305 y ss.) parte de la base de que el oído registra un promedio del recorrido de los valores de la F0 de una emisión oral y que estos valores se comparan con los prototipos almacenados en la mente con anterioridad, para determinar connotaciones semánticas.

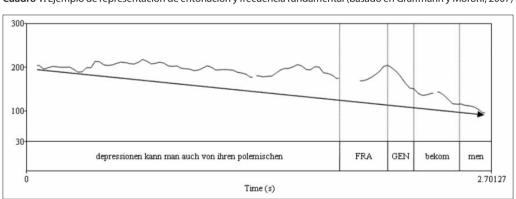
#### 4. Sílabas prominentes y melodía final

Las sílabas prominentes son aquellas que se destacan dentro de una unidad oral. Esto ocurre gracias a una realización con mayor volumen de voz, acompañada de una articulación más precisa junto con un quiebre en el recorrido de la altura

tonal Todo esto se manifiesta en una brusca variación de los valores frecuenciales. En este sentido, Stock (1999: 51 y ss.), al igual que Schramm y Schmidt (1981: 18 y ss.), diferencian entre acento principal -García Jurado y Arenas hablan de acento primario- y acento secundario. En cuanto a su significado, estas autoras indican lo siguiente:

El acento primario se puede atribuir a las palabras más importantes del mensaje por la información que transmiten y según el interés del hablante en destacar ciertos aspectos. En general, en un grupo fónico hay uno o dos acentos primarios según la extensión de este, y varios secundarios. (García Jurado y Arenas, 2005: 144)

Gårding (1993: 30) observa al respecto que no sólo las sílabas prominentes son portadoras de información, sino también las porciones del habla que las siguen. La curva melódica después del acento y antes de una pausa informa acerca de la continuidad o la finalización de una unidad de sentido. Estas porciones, que Stock (1999: 95 y ss.) identifica como Endphasenmelodie (melodía de la fase final), junto con la sílaba prominente forman una unidad, que aporta información acerca de cómo ha de ser interpre-



Cuadro 1. Ejemplo de representación de entonación y frecuencia fundamental (basado en Graffmann y Moroni, 2007)

<sup>1.</sup> Traducción de la autora. Texto original: «Mit Intonation bezeichnen wir den Verlauf der Sprechmelodie über die Äußerung hinweg».

tada la emisión (Gårding, 1993: 30). Así, un recorrido descendente, que sique a un acento principal en una emisión con modalidad objetiva, característica para textos informativos, señala que la información está completa y finalizada (Stock, 1999: 101). Un recorrido levemente ascendente -Stock (1999: 114) lo denomina schwebende Endmelodie (melodía final en suspenso) – indica que la porción de información no ha concluido o no está completa. El acento principal destaca la información nueva o relevante, lo que a su vez tiene relación con la determinación de tema y rema. En el tipo entonacional «objetivo» se diferencian las palabras de contenido, acentuadas (sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios), de las palabras estructurales (artículos, preposiciones, conjunciones, verbos auxiliares), que normalmente no se acentúan (Stock, 1999: 52-53).

#### 5. Pausas

Gårding (1993: 27) señala que las características suprasegmentales pueden coordinar o subordinar elementos del habla, y por ello cumplen una de las funciones sintácticas más importantes. Además indica que el recorrido tonal y, en especial, el contraste entre dos frecuencias aparentemente brindan información relevante y que los turning points (puntos de inflexión en el recorrido tonal) funcionan como llamadas de atención (Gårding, 1993: 30). Entre los rasgos suprasegmentales, las pausas son las que separan las porciones de habla (Stock, 1999: 22). También las pseudopausas (García Jurado y Arenas, 2005: 137)

se incluyen entre ellas. Son percibidas por el oyente como pausas, lo que ocurre por un quiebre en la F0, la que, sin existir pausa, inicia nuevamente, pero en un punto más bajo. Los puntos de quiebre –o *junturas* (García Jurado y Arenas, 2005: 153)– ocurren, por ejemplo, en los límites entre enunciado principal y secundario, entre sujeto y predicado, entre núcleo y modificadores.

#### Características prosódicas del inglés, del alemán, del neerlandés y del español

Tanto los acentos prominentes o primarios como las pausas son características que el ES comparte con las LG aquí tratadas (García Jurado y Arenas, 2005: 144 y ss.). Por ello podrían ser considerados informantes susceptibles de ser identificados por los participantes hispanohablantes del curso de intercomprensión en IN, AL y NL, gracias a las habilidades adquiridas intuitivamente en la L1.

En el cuadro 2, que se basa en una comparación entre las posiciones de Stock (1999) y García Jurado y Arenas (2005), se puede observar la coincidencia de las características prosódicas del ES y del AL, que puede hacerse extensiva a las otras dos LG en cuestión.

## 7. Análisis de ejemplos del material didáctico en las tres LG

Con algunos ejemplos tomados del material de audio del curso de intercomprensión se mostrará qué información pueden obtener los aprendientes, en base a la identificación de los elementos prosódicos.<sup>2</sup>

<sup>2.</sup> Simbología:

<sup>·</sup> Pausas/Quiebres: barra oblícua (/).

<sup>•</sup> Acentos: Subrayado de la vocal acentuada, acento secundario: subrayado simple (\_).

<sup>•</sup> Acento de grupo de palabras / acento principal/prominente/primario: doble (=).

<sup>·</sup> Entonación en los quiebres:

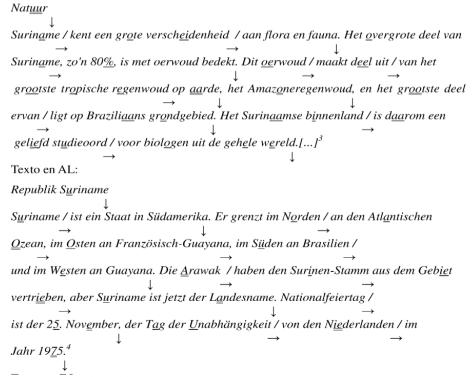
<sup>-</sup> Descendente: flecha hacia abajo ( $\downarrow$ ).

<sup>-</sup> En suspenso / levemente ascendente: flecha horizontal (→).

Cuadro 2. Características prosódicas para el español y el alemán (basado en Stock, 1999, y García Jurado y Arenas, 2005)

CARACTERÍSTICAS PROSÓDICAS	CORRELATO ACÚSTICO
Prominencia.	<ul> <li>Variación brusca de la F0.</li> <li>Retardamiento.</li> <li>Mayor intensidad.</li> <li>Articulación más precisa de los elementos segmentales.</li> </ul>
Ritmo.	Duración de las unidades de emisión oral.     Pausas.
Entonación.	• Variación en la melodía / altura tonal.
Junturas.	<ul> <li>Variación de la F0.</li> <li>Retardamiento.</li> <li>Variación del volumen.</li> </ul>

#### Texto en NL:



<sup>3.</sup> Extraído de http://nl.wikipedia.org/wiki/Suriname#Natuur (consulta: marzo 2013).

<sup>4.</sup> Extraído de http://de.wikipedia.org/wiki/Suriname (consulta: agosto 2012).

#### Texto en IN:

```
Suriname / is one of the most ethnically diverse countries / in the Americas.

Most of its people / are descended from African slaves / and Indian and

Indonesian servants / brought over / by the Dutch/ to work as agricultural labourers.

However, there is little assimilation / between the different ethnic groups,

which confine their contacts / to the economic sphere.

Suriname / is one of the most ethnically diverse countries / in the Americas.

However are descended from African slaves / and Indian and

However are descended from African slaves / and Indian and

However are descended from African slaves / and Indian and

However are descended from African slaves / and Indian and

However are descended from African slaves / and Indian and

However are descended from African slaves / and Indian and

However are descended from African slaves / and Indian and

However are descended from African slaves / and Indian and

However are descended from African slaves / and Indian and

However are descended from African slaves / and Indian and

However are descended from African slaves / and Indian and

However are descended from African slaves / and Indian and

However are descended from African slaves / and Indian and

However are descended from African slaves / and Indian and

However are descended from African slaves / and Indian and

However are descended from African slaves / and Indian and

However are descended from African slaves / and Indian and

However are descended from African slaves / and Indian and

However are descended from African slaves / and Indian and

However are descended from African slaves / and Indian and

However are descended from African slaves / and Indian and

However are descended from African slaves / and Indian and

However are descended from African slaves / and Indian and

However are descended from African slaves / and Indian and

However are descended from African slaves / and Indian and

However are descended from African slaves / and Indian and

However are descended from Afr
```

#### En Most of its people / are descended from

African slaves. la pausa junto a la melodía en suspenso constituye el indicador de separación entre tema y rema, al mismo tiempo que los acentos identifican las palabras clave para decodificar la información. En la porción siguiente: and Indian and Indonesian servants, la ausencia de pausa después del segundo and indica que se trata de una sola unidad de sentido, lo que, junto con el acento prominente, ayuda a relacionar Indian con servants. Asimismo, las melodías en suspenso en brought over / by the Dutch indican que la información aún no está completa, lo que ocurre recién cuando la melodía baja en labourers.

En la porción relativamente extensa del texto en AL der Tag der Unabhängigkeit / von den Niederlanden / im Jahr 1975, son las pausas y las respectivas melodías finales las que estructuran la información. Así se puede separar la frase nominal del bloque de información temporal y dentro de la frase nominal identificar el modificador von den Niederlanden. La pausa acompañada de melodía en suspenso entre Niederlanden e im Jahr 1975, al mismo tiempo que indica una continuidad en la información, evita que im Jahr se relacione directamente con Niederlanden. En la porción Die Arawak / haben den Surinen-Stamm

aus dem Gebiet vertrieben, se presenta una pausa antes del verbo conjugado, que separa el tema del rema, pero luego es la pseudopausa con melodía en suspenso la que separa un grupo de palabras –el objeto directo den Surinen-Stamm– del indicador local aus dem Gebiet.

La lectora del texto en NL realiza más pseudopausas debido al ritmo más veloz que emplea. En el caso de *Suriname / kent een grote verscheidenheid / aan flora en fauna,* separa mediante una pausa real antes del verbo conjugado el tema del rema y luego, mediante una pseudopausa, marcada por una melodía en suspenso seguida del inicio en frecuencia inferior, separa el rema en dos grupos relacionados estrechamente entre sí (*aan flora en fauna es modificador de verscheidenheid*). En todos los casos, los acentos marcan las palabras de contenido y constituyen –de forma similar a un telegramauna guía a través de los textos. Se toma, a modo de ejemplo, una porción del texto en NL:

Suriname grote verscheidenheid flora fauna ↓
Suriname gran diversidad flora fauna ↓
overgrote Suriname % oerwoud ↓
mayor Suriname % selva ↓
oerwoud →deel grootste tropische regenwoud
selva → parte mayor tropical selva húmeda

<sup>5.</sup> Extraído de http://news.bbc.co.uk/2/hi/americas/country\_profiles/1211306.stm (consulta: agosto 2012).

<u>aa</u>rde | Amaz<u>o</u>neregenwoud | mundo↓ selva húmeda del Amazonas↓ grootste Braziliaans grondgebied mayor de Brasil suelo. Surinaamse binnenland →daarom geliefd De Suriname interior → por eso preferido → biologen gehele wereld↓ studieoord lugar de estudio→ biólogos todo mundo↓

Con la traducción literal al ES se puede inferir el significado del texto.

#### 8. Pautas para el desarrollo de estrategias de decodificación a nivel prosódico

Sobre la base de lo expuesto en el análisis anterior, se sugieren algunas pautas a tener en cuenta a la hora de diseñar actividades para desarrollar estrategias de decodificación a partir de indicadores prosódicos. Debido al hecho de que normalmente las habilidades decodificadoras a nivel prosódico se adquieren de manera intuitiva junto con el aprendizaje de la L1 y generalmente no tiene lugar una reflexión consciente, en primer lugar debería sensibilizarse a los aprendientes respecto de cada uno de los recursos prosódicos, usando un texto en su L1. Durante sucesivas escuchas se identificarían primero las pausas o pseudopausas, luego los grupos de palabras así surgidos y su relación entre sí, la melodía de las fases finales, y finalmente se identificarían las palabras acentuadas. La reflexión acerca de los aportes que pueden brindar las características prosódicas constituiría el cierre de esta actividad preparatoria. En una segunda fase, se analizarían las características prosódicas de textos en las LG que hay que aprender y se compararían con el ES. La tercera fase consistiría en el análisis de textos en NL, AL e IN, para identificar regularidades prosódicas entre dichas lenguas. Finalmente, el aprendiente estaría preparado para usar independientemente las características prosódicas aquí trabajadas, como apoyo para decodificar textos en las LG IN, NL y AL.

#### 9. Conclusiones

Las pausas marcadoras del ritmo o el quiebre en el recorrido tonal en las pseudopausas pueden ayudar a identificar las unidades de significado y las unidades sintácticas. Mediante el recorrido de la melodía en la fase final de la emisión se puede determinar si un bloque de contenido está completo o no. A través de los acentos prominentes pueden diferenciarse palabras de contenido de palabras estructurales. Así, estos acentos pueden considerarse como una quía a través del texto, con marcación del léxico relevante. La determinación de tema y rema se basa en las pausas y pseudopausas, en la melodía final suspendida, en combinación con los acentos prominentes.

Como se ha mostrado en el análisis de los textos ejemplo, la escucha simultánea de un texto a disposición en forma escrita contribuye a la decodificación del contenido, a través de la percepción de las características prosódicas arriba mencionadas.

En base al hecho de que los rasgos prosódicos tratados en este trabajo son muy similares en ES y en las LG en cuestión, en las guías de estudio se deberían incluir actividades que concienticen a los destinatarios sobre estas similitudes y cómo utilizarlas para la decodificación de los textos en las lenguas que hay que aprender. Una manera de lograr dicha concienciación podría consistir en la identificación de los rasgos prosódicos en secuencias de audio y el análisis de su valor para la decodificación de los textos en todas las lenguas involucradas, comenzando con el ES. Un aspecto por investigar más en profundidad son las estrategias de decodificación mediante rasgos prosódicos que usan los aprendientes en su L1, para hacer referencia a ellas en el material de aprendizaje intercomprensivo, de manera que forme el punto de partida para tratar estos rasgos.

#### Referencias bibliográficas

- BERTHELE, R. (2007). «Zum Prozess des Verstehens und Erschließens». En: HUFEISEN, B.; MARX, N. (eds.). *EuroComGerm Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen* (pp. 15-26). Aachen: Shaker.
- BOGLIOTTI, A. (2011). «De sonidos y melodías en lenguas afines, exploración prosódica sobre un corpus de textos orales expositivos en francés y en español». *Lingüística en el aula*, núm. 9, pp. 59-69.
- GARCÍA JURADO, M.A.; ARENAS, M. (2005). La fonética del español: análisis e investigación de los sonidos del habla. Buenos Aires: Quorum.
- GÅRDING, E. (1993). On parameters and principles in intonation analysis. Lund: Lund University.
- GRAFFMANN, H.; MORONI, M. (2007). «Wie hören die Sätze auf? Tonbewegungen am Satzende und ihre Bedeutung für den Sprachunterricht». *German as foreign language*, vol. 3(3), pp. 49-72 [en línea]. <www.gfl-journal.de/3-2007/graffmann\_moroni.html>. [Consulta: febrero 2012]
- HIRST, D.J. (1991). «Intonation models: towards a third generation». En: *Actes du XIIème Congrès International des Sciences Phonétiques* (pp. 305-310). Aix-en-Provence: Université de Provence.
- HUFEISEN, B.; MARX, N. (eds.) (2007). EuroComGerm Die sieben Siebe: Germanische Sprachen Lesen lernen. Aachen: Shaker Verlag.
- KLEIN, H.G.; STEGMANN, T.D. (2000). EuroComRom-Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können. Aachen: Shaker Verlag.
- LÓPEZ BARRIOS, M.; MERZIG, B.; HELALE, G. (2009). «Intercomprensión en lenguas germánicas: rasgos característicos de la familia lingüística». En: REYNOSO, M. Actas de las XII Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior: Lenguas y diversidad [CD-ROM]. Paraná: UNER.
- LUTJEHARMS, M.; MÖLLER, R. (2007). «Sieb 3: Laut- und Graphementsprechungen». En: *EuroComGerm Die sieben Siebe: Germanische Sprachen Lesen lernen* (pp. 87-142). Aachen: Shaker Verlag.
- MERZIG, B. (2010). «Importancia de los rasgos fonético-fonológicos y grafémicos y su interrelación para la intercomprensión de las lenguas germánicas inglés, alemán y neerlandés». En: CASTEL, V.M.; CUBO DE SEVERINO, L. (eds.). *La renovación de la palabra en el Bicentenario de la Argentina, los colores de la mirada lingüística* (pp. 831-839). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- MERZIG, B. (2013). «Prosodie und Interkomprehension Germanischer Sprachen». En: XIV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Estudios Germanísticos. Guadalajara: ALEG. [En prensa]
- POMPINO-MARSCHALL, B. (2003). Einführung in die Phonetik. Berlín: De Gruyter.
- SCHRAMM, E.; SCHMIDT, L. (1982). Übungen zur deutschen Aussprache. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
- STOCK, E. (1999). Deutsche Intonation. Berlín/Múnic/Leipzig: Langenscheidt / Verlag Enzyklopädie.
- WILLI, U. (2004). «Anhang: Phonetik und Phonologie». En: LINKE, A., et al.: Studienbuch Linguistik (pp. 460-501). Tübingen: Narr.

#### Dossier

# Intercomprensión en lenguas germánicas para hispanohablantes

Valeria Wilke, Patricia Lauría de Gentile, Brigitte Merzig, Sandra Trovarelli, Micaela van Muylem | Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)

En el ámbito de la intercomprensión en lenguas germánicas, se considera valioso como antecedente el proyecto IGLO (Intercomprehension in Germanic Languages Online).¹ Dicho proyecto se lleva a cabo desde el año 1999, en cooperación entre siete universidades de países del norte de Europa. El enfoque de IGLO es trabajar las lenguas por separado, en lugar de ofrecer actividades de lectura en varias lenguas simultáneamente. Otro proyecto más reciente para el desarrollo de la lectocomprensión en varias lenguas, en este caso sí simultáneamente, es EuroComGerm (Hufeisen y Marx, 2007).²

A continuación se presentan, por orden alfabético, algunas de las principales referencias que constituyen la base del marco teórico del trabajo sobre el desarrollo de la intercomprensión simultánea en alemán, inglés y neerlandés en hispanohablantes.

CAPUCHO F.; OLIVEIRA A.M. (2005). «Eu & I: On the Notion of Intercomprehension». En: MARTINS, A. (ed.). Building Bridges: Eu & I European Awareness and Intercomprehension (pp. 11-18). Viseu: Centro Regional Das Beiras. Universidade Católica Portuguesa.

Este trabajo se centra en la definición del término *intercomprensión* como competencia

heurística e interpretativa en cualquier código comunicativo y enumera las siguientes características: foco en las competencias; metodología específica para el desarrollo de las competencias receptivas; utilización a nivel cognitivo de las relaciones entre diferentes grupos de lenguas. El punto de partida para definir la intercomprensión es el concepto de competencia discursiva como «conocimiento en uso», que involucra las competencias estratégica, afectiva y cognitiva. Se trata de un sistema dinámico, plurilingüe y pluricultural. Los procesos de intercomprensión ocurren dentro de la competencia discursiva y son motorizados por tres de sus componentes dinámicos y el resultado de la sinergia dentro del sistema. Además, involucran elementos verbales y no verbales de la comunicación.

CARULLO, A.M.; NAVILLI, E.; BRUNEL MA-TIAS, R. (2011). «Representaciones léxicas. Palabras amigas y falsas amigas entre lenguas parientes». Lingüística en el aula, núm. 9: Didáctica del plurilingüismo: La intercomprensión entre lenguas emparentadas. Proyectos y experiencias de aplicación, pp. 23-43. En este artículo se analizan las representaciones

léxicas de estudiantes avanzados de carreras de

<sup>1.</sup> www.hum.uit.no/a/svenonius/lingua/ (consulta: noviembre de 2008).

<sup>2.</sup> www.eurocomgerm.de/ (consulta: febrero de 2009).

grado de áreas de ciencias sociales y humanas con conocimientos escasos o nulos de francés, italiano y portugués a partir de un estudio llevado a cabo en el marco de un curso de intercomprensión lectora en lenguas romances en la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba.

La investigación aporta resultados interesantes acerca de las representaciones léxicas que posibilitaron el reconocimiento de los idiomas, a la vez que permite identificar la mayor o menor dificultad para la asignación de sentido léxico y los factores que intervinieron en dicha asignación. También se presentan lineamientos didácticos derivados de la investigación.

# ENDER, A. (2007). Wortschatzerwerb und Strategieneinsatz bei mehrsprachigen Lernenden: Aktivierung von Wissen und erfolgreiche Verknüpfung beim Lesen auf Verständnis einer Fremdsprache. Hohengehren: Schneider.

En esta obra, Ender analiza cómo los aprendientes expuestos a textos multilingües adquieren nuevo vocabulario, que, una vez decodificado y almacenado, pasará a formar parte del «diccionario mental» propio de cada lector. Es por ello que la investigación se focaliza en el análisis de las estrategias de comprensión y de procesamiento de las palabras durante la lectura, y la relevancia que éstas pueden tener en la apropiación del vocabulario por parte del lector.

#### GARCÍA JURADO, M.A.; ARENAS, M. (2005). La fonética del español: Análisis e investigación de los sonidos de habla. Buenos Aires: Quorum.

En esta obra, las autoras realizan un análisis de los segmentos de habla aislados y en contexto y su correlato prosódico, correspondientes al español. Se presenta el proceso de producción de habla, un análisis articulatorio y acústico de vocales y consonantes y aspectos suprasegmentales en el habla corrida. En la tercera parte del trabajo se analizan los rasgos prosódicos y sus funciones. Se hace referencia a capacidades universales en torno al reconocimiento de dichos rasgos y a la entonación a nivel interlingüístico.

## GRABE, W.; STOLLER, F.L. (2002). *Teaching* and researching reading. Harlow: Pearson Education.

En esta obra los autores describen un modelo. interactivo de lectura en segundas lenguas que puede ser aplicado a la intercomprensión, constituido por procesos ascendentes y descendentes, denominados lower-level processes y higher-level processes. Los primeros son el reconocimiento léxico automático, la segmentación sintáctica, la formación de unidades semánticas y el uso de la memoria de trabajo, en la cual se operan todos esos procesos. Los denominados higher-level processes involucran operaciones que se asocian más claramente con la comprensión lectora y que son: la conformación del modelo mental del texto, el modelo de interpretación semántica del lector, la inferencia léxica y la utilización del monitor individual para reparar errores en la comprensión.

#### HUFEISEN, B.; MARX, N. (eds.) (2007). Euro-ComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen. Aachen: Shaker.

Se trata de un método de estudio dirigido a hablantes de alemán (u otra lengua germánica) que tiene como objetivo posibilitar la lectocomprensión de textos en una o varias lenguas germánicas, a través de estrategias denominadas «siete cedazos», que permiten descubrir las similitudes entre ellas. Las lenguas presentadas

son las siguientes: danés, inglés, frisón, islandés, neerlandés, noruego (nynorsk) y sueco. El proyecto surgió en el marco de EuroCom, un programa para la conservación de la diversidad lingüística en Europa.

#### KLEIN, H.; STEGMANN, T. (2000). Die sieben Siebe: Die romanischen Sprachen sofort lesen können. Aachen: Shaker.

Obra estándar del proyecto de EuroCom para la intercomprensión europea. Sobre la base de los siete cedazos (por ejemplo, el vocabulario, correspondencias fonéticas y sintaxis) se muestra de qué manera se pueden leer textos en lenguas romances sin un aprendizaje formal previo, utilizando el francés como lengua puente. Al final del libro encontramos información sobre particularidades de cada lengua (francés, español, catalán, portugués, italiano y rumano) que no pueden ser transferidas por ser específicas de cada una de ellas.

#### LÓPEZ ALONSO, C.; SÉRÉ, A. (2001). «Procesos cognitivos en la intercomprensión». Revista de Filología Románica, vol. 18, pp. 13-32.

En este artículo las autoras analizan los procesos cognitivos que se activan en el acto de la lectura intercomprensiva en lenguas romances, y presentan un modelo interactivo basado en niveles de legibilidad, que indica procedimientos más adecuados que facilitan la lectura en LE. Los dos primeros niveles son de orden cognitivo y corresponden a representaciones mentales globales de los textos. Los otros dos se sitúan en el nivel lingüístico.

#### REISSNER, C. (2007). Die romanische Interkomprehension im pluridisziplinären Spannungsgefüge. Aachen: Shaker.

Este volumen de las ediciones de EuroCom trata el fenómeno de la intercomprensión en lenguas romances teniendo en cuenta muchos aspectos fundamentales. Por lo mismo, temas centrales son la incorporación de la intercomprensión a la política del plurilingüismo de la Unión Europea y la pluri- e interdisciplinaridad que la caracterizan en gran medida. También aborda los conceptos de transferencia e inferencia y los grados de intercomprensibilidad de los textos. Finalmente, relaciona la intercomprensión en lenguas romances con los lenguajes de especialidad, específicamente, en este caso del ámbito del derecho

#### SCHMITT, N. (1997). «Vocabulary Learning Strategies». En: SCHMITT, N.; MCCARTHY, M. (eds). Vocabulary. Description, acquisition and pedagogy. Cambridge: University Press.

En este capítulo el autor presenta una taxonomía conformada por 58 estrategias y las califica como un «inventario dinámico v en proceso». es decir, no como una lista exhaustiva. Esta enumeración está basada en la clasificación propuesta por Oxford (1990). Además, propone una clasificación de las estrategias de aprendizaje para los contextos de desarrollo de habilidades receptivas en una segunda lengua. Esta clasificación contiene la novedosa distinción entre estrategias para descubrir el significado de una nueva palabra y estrategias para consolidar vocabulario, cuando los términos ya han sido encontrados con anterioridad.

## Las creencias sobre el aprendizaje de lenguas de futuros docentes

Nerea Badiola Uribe, Uri Ruiz Bikandi | Universidad de Cádiz

Este estudio, en el que se ha utilizado una versión modificada del cuestionario BALLI de Horwitz (1987), muestra las creencias que alumnos de magisterio de la UPV-EHU tienen sobre el aprendizaje de lenguas. De sus resultados no se deduce una relación clara entre las variables –sexo, experiencia en la enseñanza de lenguas y lengua(s) familiar(es) – y las creencias de los sujetos. Tampoco se aprecia un efecto de la instrucción recibida, lo que viene a corroborar otros estudios. Por el contrario, la edad y la especialidad sí aparecen relacionadas con las creencias. El tiempo transcurrido desde el fin de la etapa escolar, la evolución de las creencias en función de la edad y de la madurez, y la lengua objeto de aprendizaje son factores que podrían explicar tales diferencias.

Palabras clave: creencias sobre el aprendizaje de lenguas, BALLI, instrucción, edad, lengua objeto, futuros docentes.

This research explores beliefs about learning languages of pre-service teachers studying at the University of the Basque Country. The study applied a modified version of Horwitz's (1987) BALLI questionnaire as an instrument. Some variables (sex, language teaching experience and family language) don't seem to be related to participants' beliefs. Teaching seems to have no bearing either, which corroborates the findings of previous work. However, age and field of study are related to their beliefs. Being away from formal instruction for a longer period, the diverse evolution of beliefs with age and maturity, and the target language might help explain those variations.

**Keywords:** beliefs about language learning, BALLI, instruction, age, target language, pre-service teachers.

Cette étude, pour laquelle on a utilisé une version modifiée du questionnaire BALLI de Horwitz (1987), montre quelles sont les croyances des élèves de l'institut de formation des maîtres de l'UPV-EHU sur l'apprentissage des langues. Vu le résultat, on ne peut pas déduire qu'il existe une relation claire entre les variables -sexe, expérience dans l'enseignement des langues et langue(s) familiale(s) – et les croyances des sujets. On ne perçoit pas, non plus, un effet de l'instruction recue, ce qui corrobore d'autres études. En revanche, une relation apparaît entre l'âge et les filières des élèves et leurs croyances. Le temps écoulé depuis la fin de l'étape scolaire, l'évolution des croyances en fonction de l'âge et de la maturité de ces derniers, et la lanque cible de l'apprentissage sont des facteurs qui pourraient expliquer ces différences.

Mots-clés: croyances sur l'apprentissage des langues, BALLI, instruction, âge, langue cible, futurs enseignants.

#### 1. Introducción

La enseñanza de lenguas en el siglo XXI parece dirigirse hacia un cambio metodológico relacionado con la concepción de competencia comunicativa propuesta por Canale y Swain (1980) y completada por Celce-Murcia, Dörney y Thurrel (1995). Este cambio viene apoyado, a su vez, por las nuevas normativas curriculares que priorizan la adquisición de normas, destrezas y estrategias para el desarrollo de los mecanismos verbales y no verbales de comunicación necesarios para toda interacción social, de manera que el objetivo de la enseñanza de la lengua es el desarrollo de la competencia comunicativa, es decir, de un conjunto de conocimientos sobre la lengua y de procedimientos de uso que son necesarios para interactuar satisfactoriamente en diferentes ámbitos sociales (Real Decreto 1513/2006).

No obstante, aunque se aprecian unos ligeros cambios, la enseñanza de las lenguas en la actualidad no parece estar acorde, ni con las teorías del lenguaje mayormente aceptadas, ni con las propuestas gubernamentales. Ya lo dijo Bronckart (1985: 7):

La enseñanza de la lengua es una de las prácticas más conservadoras y que con más frecuencia es desviada de su objeto específico (enseñar a dominar el sistema de comunicación-representación que constituya la lengua natural) a favor de finalidades vagamente histórico-culturales.

Hace tiempo que los profesionales que trabajamos en formación del profesorado en el área de didáctica de las lenguas hemos adoptado las nuevas corrientes mencionadas y las intentamos llevar al aula. Sin embargo, a las escuelas de magisterio llegan anualmente nuevos candidatos a profesionales de la enseñanza que tienen una gran experiencia como alumnos dentro del sistema. Johnson (1994) ya encontró una relación entre las decisiones que toman los alumnos de magisterio sobre la enseñanza de lenguas durante el prácticum y las experiencias de esos alumnos como aprendices de lenguas. Otros autores (Calderhead, 1996; Shalveson y Stern, 1981) convienen con él en el gran impacto que las creencias de los profesores tienen en su práctica docente. Según Borg (2003), tales creencias forman una serie de principios estructurados y se derivan de las experiencias previas en el proceso de aprendizaje, de las prácticas escolares y de la personalidad individual.

El término creencia ha sido empleado de manera indiferente para referirnos a conceptos como creencias, juicios, percepciones, concepciones, sistemas conceptuales, disposiciones, teorías implícitas, teorías personales..., por lo que a veces no es fácil distinguir las características propias de las creencias y separarlas del conocimiento (Pajares, 1992).

Para Calderhead (1996), las creencias están formadas por suposiciones no probadas que tienen gran influencia en cómo enfocan los profesores su práctica en el aula y cómo responden a situaciones particulares. Añade que las investigaciones realizadas relacionan las creencias de los profesores con cinco áreas que pueden estar interconectadas: con los aprendices y el aprendizaje, con la enseñanza, con el área de conocimiento, con cómo aprender a enseñar y con el self y el rol del profesor.

Las creencias que los estudiantes tienen sobre el aprendizaje de lenguas es muy variada y parece que tal variedad puede atribuirse a la edad, al nivel de aprendizaje y al estatus profesional (Horwitz, 1999). Además, se han llevado a cabo estudios para ver la relación del sexo o de la lengua que se aprende con las creencias que han dado lugar a resultados distintos: mientras que Rieger (2009) afirma que los resultados indican un número significativo de diferencias relacionadas con el sexo y la lengua por aprender, Bernat y Lloyd (2007) y Tercanlioglu (2005) apenas detectan diferencias con respecto al sexo.

Algunos estudios, como los realizados por Wong (2010) en una escuela de magisterio de Malasia, y Kunt y Özdemir (2010) en una universidad de Chipre, analizan la correspondencia entre la instrucción recibida durante los cursos de formación del profesorado y las creencias de los profesores, y llegan a la conclusión de que existe gran variedad de puntos de vista entre los profesores, que apenas cambian tras un periodo de formación.

En la mayoría de los estudios de carácter cuantitativo sobre creencias en el aprendizaje de lenguas, se han analizado las creencias de los encuestados sobre el aprendizaje de lenquas extranjeras y segundas lenguas usando el cuestionario Beliefs about Language Learning (BALLI) de Horwitz (1987). Se trata de un cuestionario validado en numerosas investigaciones¹ cuyas cuestiones se centran en las creencias sobre los aprendices y el aprendizaje y las creencias sobre la naturaleza de las lenquas; es decir, analiza dos de las cinco áreas con las que Calderhead (1996) relaciona las creencias de los profesores.

#### 2. Objetivos e hipótesis

Teniendo en cuenta la investigación previa, nos planteamos los siguientes objetivos:

- Conocer qué creencias tiene el alumnado de segundo año de educación primaria, educación infantil y lengua extranjera de la Escuela de Magisterio de Donostia sobre el aprendizaje de lenguas.
- Analizar la relación existente entre, por una parte, una serie de variables personales, como el sexo, la edad, la especialidad, la experiencia docente, el tipo de instrucción recibida o la(s) lengua(s) del contexto familiar,

- y, por otra parte, el tipo de creencias sobre el aprendizaje que tienen los sujetos de la muestra.
- Validar el instrumento de medición que vamos a utilizar en la investigación: una versión adaptada del cuestionario BALLI (Horwitz, 1987).

En relación con los objetivos planteados se formulan las siguientes hipótesis:

- Las variables personales -sexo, edad, especialidad, experiencia como docente, tipo de instrucción recibida, y la(s) lengua(s) del contexto familiar- conllevan variaciones asociadas a las creencias sobre el aprendizaje de lenguas.
- El instrumento de medición que vamos a utilizar en la investigación, una versión adaptada del cuestionario BALLI (Horwitz, 1987), es válido para la investigación.

#### 3. Metodología

#### 3.1. Participantes y variables estudiadas

Son ciento cuarenta y tres estudiantes de la Universidad del País Vasco de segundo de magisterio de la Escuela de Donostia. En el cuadro 1 (página siguiente) se muestra cómo se distribuyen con respecto a las variables que se han tenido en cuenta en el presente estudio.<sup>2</sup>

#### 3.2. Instrumentos

Todos los estudiantes han respondido a una adaptación y traducción del cuestionario BALLI (Horwitz, 1987), que consta de 34 ítems divididos en 5 grupos:

<sup>1.</sup> Utilizado en más de 13 estudios publicados (Horwitz, 1999) y validado, entre otros, por Tercanlioglu (2005) con una alpha de Cronbach

<sup>2.</sup> Además del sexo y la instrucción se han tenido en cuenta variables como la edad, la lengua familiar, la especialidad o la experiencia como docentes, que apenas se han tratado en investigaciones previas.

Cuadro 1. Distribución de la muestra con respecto a las variables

VARIABLE	VALORES	FRECUENCIA	PROCENTAJE	TOTAL
Especialidad	EP	82	57,3	143
	El	43	30,1	
	LE	18	12,6	
Sexo	Mujeres	112	78,3	143
	Hombres	31	21,7	
Edad	≤ 25 años	110	76,9	143
	≥ 25 años	33	23,1	
Experiencia docente	1-13 años	15	10,5	143
	0-1 años	128	89,5	
Lengua(s) familiar(es)	Euskera	76	53,1	143
	Castellano	36	25,2	
	Euskera y castellano	31	21,7	
Instrucción comunicativa	Sí	40	28,0	143
	No	103	72,0	

- A) Aptitud lingüística.
- B) Dificultad de la lengua.
- C) Naturaleza de la lengua.
- D) Estrategias de aprendizaje y comunicación.
- E) Motivación y expectativas.

El cuestionario se ha administrado en euskera y se ha reducido a 25 el número de ítems empleado, teniendo en cuenta las características del estudio y su propósito. Los 25 ítems se han modificado lo mínimo posible, para adaptarlos al contexto del estudio. Los sujetos tenían que leer un enunciado y decidir si estaban totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni en desacuerdo ni de acuerdo. de acuerdo o totalmente de acuerdo.

#### 3.3. Procedimiento

La recogida de datos se ha llevado a cabo al inicio del segundo cuatrimestre del curso 2010-2011. Con el fin de recoger las respuestas de mayor cantidad de sujetos y tener datos de más especialidades, la recogida de datos duró un periodo de dos meses. Para facilitar la representación de los datos, la escala de los ítems BALLI se redujo a tres categorías: desacuerdo, neutralidad y acuerdo. El análisis cuantitativo se realizó siguiendo varios procedimientos estadísticos, para lo que se empleó el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS, versión 18.0). Dicho análisis comprende los diferentes procedimientos estadísticos:

- Estadística descriptiva, con frecuencias.
- La prueba de Mann-Whitney, que fue llevada a cabo para ver cómo afectan el sexo, la edad, la experiencia en docencia de lenquas y la instrucción recibida.
- El ANOVA no paramétrico de Kruskal-Wallis, que se utilizó para ver cómo afectan las diferencias de especialidad y la(s) lengua(s) familiar(es).

Se analizaron las respuestas con la intención de ver si existían o no variaciones asociadas a cada variable en la distribución de las respuestas. Para ello, se escogió la prueba Mann-Whitney, una de las pruebas no paramétricas más poderosas, que se emplea para comprobar la heterogeneidad de dos muestras ordinales (Field, 2009), y fue utilizada para las variables que pueden tener dos valores: sexo, edad, experiencia docente e instrucción comunicativa. Por el contrario, para comparar variables con tres o más valores, como la especialidad y la(s) lengua(s) familiar(es), utilizamos el ANOVA no paramétrico de Kruskal-Wallis, que es una extensión de la prueba Mann-Whitney.

#### 4. Resultados

Los resultados de los ítems se presentan en bloques. En cada bloque, se ofrecen los resultados significativos con respecto a las variables analizadas. En el último bloque, se presenta el resultado del análisis de fiabilidad del cuestionario.

#### 4.1. Sexo

Los resultados de este estudio no indican la existencia de diferencias apreciables entre los hombres y las mujeres de la muestra con respecto a las creencias sobre el aprendizaje de lenguas. Sin embargo, en el ítem 6 (C) (Mann-Whitney: U = 1254,00; p = 0,010), los hombres de la muestra, con un promedio del 86,53 frente al 67,30 de las mujeres, son más propensos a valorar la importancia del aprendizaje de la cultura relacionada con la lengua por aprender. En el ítem 7 (D), también existe una diferencia (U = 1503,00; p = 0,042): los hombres tienen un promedio de 79,52 y las mujeres uno de 69,92, lo que indica que las mujeres son más propensas a estar en desacuerdo con no decir nada hasta decirlo correctamente. El ítem 14 (D) (U = 1368,50; p = 0,054) es marginalmente significativo, y presenta un promedio de 83,85 para los hombres frente al 68,72 de las mujeres, lo que indica una diferencia entre sexos; es decir, los hombres de la muestra son más propensos a creer que si a los alumnos se les permiten errores será difícil que consigan hablar correctamente.

#### 4.2. Edad

No se observan diferencias apreciables entre las creencias y la edad en la mayoría de los ítems. Sin embargo, en el ítem 6 (C) (U = 2284,00; p =0,004), los mayores de 25 años presentan un promedio de 87,88 frente al 66,74 de los menores o iguales a 25 años, y tienden a valorar más fácil la importancia del aprendizaje de la cultura relacionada con la lengua por aprender. En el ítem 8 (A) (U = 2204,50; p = 0,019), se obtienen un promedio de 8380 en el caso de los mayores de 25 años frente al 68.46 de los menores o iguales a 25 años, lo que indica que son más propensos a estar de acuerdo con que el saber más de una lengua facilita el aprendizaje de una nueva lengua. Como también ocurre en el ítem 10 (C) (U = 1626,00; p = 0,009), los menores o iguales a 25 años, con un promedio de 73,72 frente al 66,27 de los mayores de 25 años, son más propensos a estar de acuerdo con que lo mejor para aprender una lengua es aprenderla en donde se habla. El ítem 13 (A) (U = 2144,50; p = 0,052) es marginalmente significativo: el promedio de los mayores de 25 años es 81,98 frente al 69,0 de los menores o iguales de 25 años. Estos últimos tienden a no aceptar que las mujeres sean mejores que los hombres en el aprendizaje de idiomas.

## 4.3. Experiencia en la enseñanza de las lenguas

Los resultados de este estudio no indican diferencias apreciables entre las creencias y la experiencia en la enseñanza de idiomas. Sin embargo, en el ítem 3 (B) (U = 1213,50; p = 0,023), los sujetos sin experiencia o con menos de un año de experiencia en la enseñanza de lenguas, con un promedio de 73,98 frente al 55,10 de los sujetos con experiencia de más de un año, son más propensos a creer que hay lenguas más fáciles que otras.

#### 4.4. Instrucción comunicativa

Los resultados de este estudio no indican diferencias apreciables entre las creencias y el haber recibido un curso de instrucción comunicativa de dos meses con carácter previo a la encuesta. Sin embargo, en el ítem 3 (B) (U = 1621,50; p = 0.019), los que recibieron la instrucción tienen un promedio de 80,42 frente al 67,4 de los que no la recibieron, y tienden con más frecuencia a creer que algunas lenguas son más fáciles que otras. En el ítem 6 (C) (U = 2452,00; p = 0,007), los que no recibieron la instrucción tienen un promedio de 75,54 frente al 56,97 de los que la recibieron, y tienden a creer que para aprender un idioma es necesario aprender sobre la cultura. En el ítem 7 (D) (U = 1687,50; p = 0.014), los que recibieron la instrucción tienen un promedio de 78,73 frente al 68,04 de los que no la recibieron, por lo que los que no la recibieron tienden a estar en desacuerdo con la idea de que no debemos decir nada en un idioma hasta decirlo correctamente. En el ítem 23 (E) (U=1712,00; p=0,028), los que recibieron la instrucción tienen un promedio de 78,1 frente al 68,28 de los que no la recibieron, por lo que tienden a estar de acuerdo con la idea de que la gente de su comunidad cree que es importante saber euskera e inglés.

#### 4.5. Especialidad

No se observan diferencias apreciables entre las creencias y la especialidad en la mayoría de los ítems. Sin embargo, en el ítem 12 (D) (Kruskal-Wallis: K-W = 8,357; ql = 2; p = 0,015), los de la especialidad de LE tienden a dar menos importancia a la repetición y a la práctica que los de EP e El. En el ítem 13 (A) (K-W = 14,792; gl = 2; p= 0,001), los sujetos de la especialidad de LE vuelven a presentar más diferencias con respecto las otras dos poblaciones, y son los que menos en desacuerdo están con la idea de que las mujeres son mejores que los hombres aprendiendo idiomas. En el ítem 14 (D) (K-W = 25,492; ql = 2; p = 0,000), ocurre lo mismo que en el 13, y son los que más están en desacuerdo con la idea de que si inicialmente se admiten errores los alumnos tendrán dificultades para usar la lengua con corrección en el futuro. En el ítem 15 (C) (K-W = 30,170; gl = 2; p =0,000), los de la especialidad de LE vuelven a tener más diferencias con las otras dos especialidades: son más proclives a pensar que no es la gramática lo más importante para aprender un idioma. En el ítem 23 (E) (K-W = 9,494; ql =2; p = 0,009), son los de la especialidad de EP los que difieren de los sujetos de las otras dos especialidades, puesto que tienden a creer que las lenguas están muy valoradas.

#### 4.6. La(s) lengua(s) familiare(s)

Sólo se aprecian diferencias en el ítem 24 (E) (K-W = 18,003; ql = 3; p = 0,000): los sujetos con la L1 euskera no están tan de acuerdo con la afirmación de que «el saber euskera traiga mejores oportunidades de trabajo»; en cambio, los que tienen como L1 el castellano o euskera y castellano se muestran más de acuerdo con dicha afirmación.

#### 4.7. Fiabilidad del cuestionario

Para establecer la precisión de la medida del cuestionario, se midió su consistencia interna, aplicándose la prueba alfa de Cronbach. Se obtuvo un valor de 0,74, que determina una consistencia interna satisfactoria, dado que es superior a 0,70 (Lowenthal, 2001).

#### 5. Discusión

El presente estudio ha investigado las creencias que el alumnado de segundo año de la Escuela de Magisterio de Donostia tiene sobre el aprendizaje de lenguas, para ver cómo afectan las siguientes variables personales: sexo, edad, especialidad, experiencia como docente, tipo de instrucción recibida o lengua(s) familiar(es), en el tipo de creencias sobre el aprendizaje que tienen los sujetos de la muestra.

Los datos muestran que los hombres y las mujeres de este estudio tienen creencias similares sobre el aprendizaje de las lenguas, lo que viene a corroborar los estudios de Tercanlioglu (2005) y de Bernat y Lloyd (2007). Sin embargo, en el estudio de Bernat y Lloyd, llevado a cabo en Australia, se concluyó que las mujeres tienden a considerar más inteligentes a las personas que hablan más de un idioma, diferencia que no aparece reflejada en este estudio. No obstante, en el presente estudio, sí existen diferencias en las estrategias de comunicación y aprendizaje, ya que las mujeres de la muestra tienden a no dar tanta importancia a los errores. Lo que coincide con el estudio de Bacon y Finnemann (1992), en el cual los datos muestran un mayor uso de estrategias por parte de las mujeres, junto con una mayor motivación.

Existen variaciones asociadas a la especialidad, y son los de la especialidad de LE los que más se diferencian del resto. Difieren en cuanto a las creencias relacionadas con las estrategias de comunicación y aprendizaje de lenguas, son más permisivos con los errores y tampoco están tan en desacuerdo con la creencia de que las mujeres sean mejores que los hombres en el aprendizaje de lenguas; además, valoran la importancia de la gramática menos que el resto. Estas diferencias pueden ser atribuibles a la lengua que los encuestados tomen como referencia al contestar el cuestionario y vienen a corroborar otros estudios, como el de Rieger (2009), donde existen diferencias en las creencias dependiendo de la lengua que sea objetivo del aprendizaje.

La variable edad presenta algunas diferencias significativas en la naturaleza del aprendizaje de lenguas y la aptitud lingüística. Como menciona Kern (1995), las creencias de los estudiantes sobre el aprendizaje de lenguas nacen de sus experiencias en el aprendizaje de lenguas, principalmente de sus experiencias en la educación secundaria; los sujetos mayores de 25 años tienen más lejano ese periodo. Asimismo, las creencias no son estáticas, sino que van cambiando con la edad y la madurez (Bernat y Gvozdenko, 2005).

El efecto de la instrucción comunicativa recibida no es significativo, con diferencias anecdóticas en cada bloque. Parece que las creencias sobre la naturaleza del aprendizaje de lenguas cambian muy despacio, incluso tras una instrucción de tres años, como se ve en 146 sujetos en Peacock (2001) y en el estudio de Kunt y Özdemir (2010). De hecho, en este último estudio, las creencias e ideas sobre el aprendizaje de lenguas que tienen los alumnos del programa para profesores de LE al inicio del programa de cuatro años y al final son las mismas, o han variado muy poco en algunas áreas, tienden a usar su experiencia pasada y el conocimiento que traían al inicio del programa. Algunos autores, como Peacock (2001), plantean como efectiva una instrucción que permita descubrir cuáles son las creencias negativas de los estudiantes y traerlas al nivel consciente, para que reflexionen sobre ellas.

Tampoco se aprecian variaciones asociadas a la experiencia en la enseñanza de idiomas, o a la(s) lengua(s) familiar(es). La diferencia con respecto a estas variables es anecdótica, con sólo un ítem significativo.

El otro objetivo del presente estudio era validar el cuestionario BALLI. La fiabilidad del cuestionario fue validada con una alfa de Cronbach algo menor que la del cuestionario de Horwitz (1999), quizás porque el valor de la consistencia interna disminuye al prescindir de algunos ítems que se consideró que no se ajustaban a las características del presente estudio. En resumen, parece prematuro concluir que las

creencias sobre el aprendizaje de lenguas varían según el sexo, la instrucción recibida, la experiencia docente, la especialidad y la lengua familiar. Sí parecen existir variaciones asociadas a la edad y a la lengua que los sujetos toman como referencia. De todos modos, este es un estudio de tipo cuantitativo, que debido a sus limitaciones, no nos permite analizar esos efectos en todas sus dimensiones, por lo que sería interesante llevar a cabo nuevas investigaciones de carácter cualitativo, que pudieran profundizar en las siguientes preguntas: ¿dónde y cómo adquieren los profesionales tales creencias?; ¿cuándo y porqué cambian?, o ¿qué relación existe entre tales creencias y las prácticas en el aula?

Para concluir, este estudio viene a corroborar que los futuros docentes llegan a los cursos de profesor de lenguas con preconcepciones sobre cómo se aprenden las lenguas, y dichas preconcepciones se mantienen con pocas variaciones durante los años de instrucción. Por tanto, es importante que los instructores de esos futuros docentes conozcan tales preconcepciones y su relación con las creencias sobre la enseñanza de las lenguas si esperan que los futuros docentes se abran a nuevos métodos de enseñanza y reciban el mayor beneficio de la instrucción que se les imparta.

#### Referencias bibliográficas

BACON, S.M.C.; FINNEMANN, M.D. (1992). «Sex differences in self-reported beliefs about foreign-language learning and authentic oral and written input». *Language Learning*, núm. 42, pp. 471–495.

BERNAT, E.; GVOZDENKO, I. (2005). «Beliefs about language learning: Current knowledge, pedagogical implications and new research directions». *TESL-EJ*, vol. 9(1) [en línea]. <a href="http://tesl-ej.org/ej33/a1.html">http://tesl-ej.org/ej33/a1.html</a>. [Consulta: marzo 2011]

BERNAT, E.; LLOYD, M. (2007). «Exploring the gender effect on EFL learners' beliefs about language learning». *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, núm. 7, pp. 79-91.

BORG, S. (2003). «Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do». *Language Teaching*, núm. 36, pp. 81–109.

BRONCKART, J.P. (1985). Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza? París: UNESCO.

- CALDERHEAD, J. (1996). «Teachers: beliefs and knowledge». En: BERLINER, D.C.; CALFEE, R.C. (eds.). Handbook of educational psychology (pp. 709-725). Nueva York: Macmillan.
- CALDERHEAD, J.; ROBSON, M. (1991). «Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice». Teaching and Teacher Education, vol. 7(1), pp. 1-8.
- CANALE, M.; SWAIN, M. (1980). «Theroretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing». Applied Linguistics, núm. 1, pp. 1-47.
- CELCE-MURCIA, M.; DORNYEI, Z.; THURRELL, S. (1995). «Communicative competence: A pedagogically motivated framework with content specifications». Issues in Applied Linguistics, núm. 6, pp. 5-35.
- FIELD, A. (2009). Discovering statistics using SPSS. Londres: SAGE.
- HORWITZ, E.K. (1987). «Surveying student beliefs about language learning». En: WENDEN A.; RUBIN, J. (eds.). Learner strategies in language learning (pp. 119-129). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- (1999), «Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning; a review of BALLI studies». System, núm. 27, pp. 557-576.
- JOHNSON, K.E. (1994). «The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers». Teaching and Teacher Education, vol. 10(4), pp. 439–452.
- KERN, R.G. (1995). «Students' and teachers' beliefs about language learning». Foreign Language Annals, núm. 28, pp. 71–92.
- KUNT, N.; ÖZDEMIR, C. (2010). «Impact of methodology courses on pre-service EFL teachers' beliefs». Procedia Social and Behavioral Sciences, núm. 2, pp. 3.938-3.944.
- LOWENTHAL, K.M. (2001). An introduction to psychological tests and scales. 2.ª ed. Philadelphia: Psychology Press.
- PAJARES, M.F. (1992). «Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct». Review of Educational Research, vol. 62(3), pp. 307-32.
- PEACOCK, M. (2001). «Preservice ESL teachers' beliefs about second language learning: a longitudinal study». System, núm. 29, pp. 177-195.
- «Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria». Boletín Oficial del Estado, núm. 293.
- RIEGER, B. (2009). «Gender and target language effect on beliefs about language learning». Practice and Theory in Systems of Education, vol. 4(3-4), pp. 101-114.
- SHAVELSON, R.J.; STERN P. (1981). «Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments and behaviours». Review of Educational Research, vol. 51(4), pp. 455-998.
- TERCANLIOGLU, L. (2005). «Pre-service EFL teachers' beliefs about foreign language learning and how they relate to gender». Electronic Journal of Research in Educational Psychology, vol. 53(1), pp. 145-162 [en línea]. < www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/5/english/Art\_5\_58.pdf>. [Consulta: marzo 2011]
- WONG, M.S. (2010). «Beliefs about Language Learning: A Study of Malaysian Pre-Service Teachers». RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research, vol. 41(2), pp. 123-136.

# «En tanto que de rosa y azucena». Un ejemplo práctico de enseñanza por tareas en la didáctica de la literatura en contextos multilingües

#### **Xaquín Núñez Sabarís** | Universidade do Minho

La enseñanza de lengua y literatura en contextos multilingües ha seguido una orientación diferente en los últimos años, en lo que se refiere a las prácticas didácticas utilizadas en el aula. Superado el enfoque reduccionista que las aplicaciones iniciales de la metodología comunicativa introdujeron, hay un renovado interés por el aprendizaje de productos culturales, en concreto literarios, como factor indispensable en la formación y aprendizaje del alumno de lenguas extranjeras. En esta propuesta se muestra y se fundamenta una unidad didáctica, centrada en el conocido soneto de Garcilaso de la Vega. A partir del enfoque por tareas, pretende evidenciar que la enseñanza de la literatura puede entroncar con los intereses culturales y lingüísticos del alumno y, a partir de una óptica interdisciplinar, aportar un material atractivo y relevante para su aprendizaje.

#### Palabras clave: literatura, enseñanza, tarea, multilingüismo.

The teaching of language and literature in multilingual contexts has followed a different orientation in the past few years, when it comes to teaching practices used in the classroom. Once the reductionist approach which was introduced by initial uses of the communicative methodology was overcome, there is a renewed interest in the learning of cultural products, in particular of those literary ones, as an essential factor in the training and learning process for the students of foreign languages. A didactic unit is shown and founded in this proposal, which is focused on the well-known sonnet by Garcilaso de la Vega. Based on task-based approach, it aims to show that the teaching of literature can connect with cultural and linguistic interests of the students and, from an interdisciplinary perspective, it can provide an attractive and relevant material to their learning.

#### **Keywords:** *literature, teaching, task, multilingualism.*

L'enseignement de la langue et de la littérature en contexte multilingue suit une orientation quelque peu différente depuis ces dernières années, en ce qui concerne les pratiques didactiques mobilisées en cours. À la suite de l'approche réductionniste introduite par les applications initiales de la méthodologie communicative, on assiste, à présent, à un intérêt renouvelé pour l'apprentissage de produits culturels, en particulier de type littéraire, comme facteur indispensable à la formation et l'apprentissage des langues étrangères. Dans le cadre de cette communication, nous nous proposons de rendre compte du parcours pédagogique qui sous-tend une séquence de cours basée sur le très célèbre sonnet de Garcilaso de la Vega. En faisant appel à une approche par les tâches, nous tenons essentiellement à montrer que l'enseignement de la littérature peut servir les intérêts culturels et linguistiques des apprenants et peut également apporter, si l'on adopte une perspective interdisplinaire, un matériel attractif et pertinent pour l'apprentissage.

Mots-clés: littérature, enseignement, tâche, multilinguisme.

#### 1. Contextualización

En los últimos años, la utilización de la literatura en la enseñanza de segundas lenguas ha suscitado la atención de la didáctica en el ámbito de la docencia del español como lengua extranjera. Conscientes de que la implantación de los enfogues comunicativos relegó a un segundo plano los textos literarios como instrumento metodológico -bien lejos del protagonismo que habían adquirido en los métodos basados en la traducción-, los trabajos teóricos que se han ocupado del tema reivindican la pertinencia de la literatura como herramienta en el aula de ELE. Llaman la atención sobre las ventajas que el texto literario aporta en la adquisición de una lengua: el empleo de material auténtico, el enriquecimiento lingüístico y cultural del estudiante, la diversidad de registros del texto literario o el estímulo a la creatividad del alumno son algunas de las razones apuntadas.

De todas esas ventajas, la que se refiere a la dimensión cultural del fenómeno literario quizá sea la que responda con mayor exactitud a la bien avenida intersección de literatura y enseñanza de segundas lenguas, por cuanto la descodificación cultural se antoja una tarea necesaria en el proceso de adquisición de una lengua. De hecho, el *Plan curricular del Instituto Cervantes* incluye los referentes culturales dentro del inventario de parámetros que integran los niveles de referencia del español al considerarlos un aspecto constituyente de la competencia comunicativa del alumno. Por tal motivo han proliferado en los últimos años los semina-

rios o cursos de literatura española para alumnos extranjeros, a fin de consolidar sus referentes culturales y socioculturales.

Sin embargo, debido a la distancia idiomática o cultural, a menudo la tarea para el docente no se presenta sencilla, debido a la poca rentabilidad de las metodologías al uso, basadas grosso modo en enfoques estructuralistas. La insatisfacción por la dificultad de conseguir los objetivos propuestos cunde en ocasiones en el ánimo del profesor de literatura. Por tal motivo, resulta necesaria la elaboración de material didáctico que resuelva los problemas que a nivel conceptual, y por supuesto práctico, presenta un enfoque diacrónico de la literatura española y que profundice en las posibilidades que la metodología comunicativa aporta a la enseñanza de literatura. Facilitan esta aplicación, obviamente, las orientaciones teóricas más recientes de los estudios literarios que asocian el hecho literario a su dimensión pragmática, cultural y semiótica. De modo que, tal como ha ocurrido con la lengua, conviene superar las barreras de corte estructuralista para adoptar una metodología eficaz en la enseñanza de segundas literaturas.

En consecuencia, la realización de un curso de historia de la literatura en un contexto multilingüe e intercultural no sólo resulta una tarea quimérica, sino que resulta factible que, tanto desde el punto de vista filológico como desde el didáctico, aporte un material de mayor utilidad para el docente y para el discente. Por lo tanto, la unidad didáctica que se presenta, «Gar-

cilaso de la Vega. "En tanto que de rosa y azucena"», constituiría el primer eslabón de la programación de un curso de historia de la literatura española en un contexto multilingüe.1

### 2. Objetivos y contenidos de la unidad

Por consiguiente, el diseño de objetivos y contenidos de esta unidad didáctica perseguirá que sean progresivos y alcanzables para los alumnos a quienes va dirigida, significativos respecto a la unidad seleccionada y coherentes con el conjunto del curso. Al estar integrada la unidad dentro de una programación, los objetivos se circunscriben a los propósitos específicos que se pretenden en la fase inicial del curso.

A partir del esquema de objetivos, contenidos y actividades que acompaña y precede a la unidad (véase la unidad didáctica) podemos observar que, a través de la explotación del texto sobre el que pivotará la unidad (el soneto xxIII de Garcilaso), se buscará una aproximación a la obra de uno de los escritores canónicos del siglo XVI por la transición que marca en el paso de la poesía medieval a la moderna.<sup>2</sup> También se insistirá en la idea de la universalidad de la poesía del Renacimiento y en su actualidad, como se pretende evidenciar en la tarea de prelectura y en la final, lo cual facilitará la sensación del estudiante de que no está aprendiendo algo abstracto y ajeno a sus intereses. Esta vertiente resulta coherente con la pragmática cultural del texto literario, necesaria, como se ha dicho, para consolidar competencias significativas en el usuario y aprendiente de una segunda lengua.

De igual modo se hará hincapié en las características expresivas del texto literario y las particularidades que guarda el lenguaje de un texto poético. Si se coincide en la necesidad de presentar al alumno de ELE muestras de lengua real, con diferentes tipologías de textos, que seguramente ha de encontrar en una situación de inmersión (textos periodísticos, la cartelera, una receta de cocina), y el metalenguaje asociado a ellas, ¿por qué dejar a un lado los textos literarios, con sus particularidades paratextuales o lingüísticas, cuando la lectura de dichos textos puede formar parte de los hábitos de cualquier hablante, como hacer la compra o escribir una carta formal?

Los contenidos propuestos son, en suma, de diversa naturaleza: lingüísticos, estratégicos o incluso socioculturales, a la par, por supuesto, que los literarios. Partiendo de la base de que, a diferencia de lo pretendido por los estructuralistas, ya no se trata de buscar la «literariedad» del texto, todos los contenidos apuntados ayudarán a acercarse al carácter complejo y poliédrico que cualquier texto literario presenta, incluyendo el pragmático y semiótico. Pero, además, no se debe olvidar que el material seleccionado va dirigido a alumnos no especializados, cuyo interés por la literatura va paralelo y acompaña al de la adquisición de la segunda lengua que están estudiando. Por lo tanto, es conveniente que, más allá de su valor históricoliterario, se exploten todos los recursos que el texto ofrece al estudiante en la adquisición de una nueva lengua, una nueva cultura y, por supuesto, una nueva literatura.

<sup>1.</sup> La programación del curso y su fundamentación teórica, metodológica y bibliográfica pueden consultarse en la revista redELE en www.educacion.es/redele/biblioteca2005/nunez.shtml

<sup>2.</sup> Respecto a la utilización de escritores canónicos, no se defiende su exclusividad para integrar el corpus de autores que formarían parte de la programación. Sin embargo, su carácter referencial aporta grandes ventajas didácticas -en sí, el canon persigue una finalidad pedagógica-, similares a las ofrecidas por las variedades estándar de la lengua, a la hora de fijar una programación de ELE.

Cabe precisar todavía que se iniciará la secuencia con tres poemas contemporáneos que facilitarán la aproximación lingüística y conceptual a los contenidos extraídos del texto garcilasiano.

#### 3. Nivel

Al tratarse de una unidad cuyos objetivos no son estrictamente lingüísticos, no se puede circunscribir a ninguno de los niveles que establece el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCERL). De hecho, el *Plan curricular* no fija, para los referentes culturales y los saberes y com-

portamientos socioculturales, una progresión correspondiente a la de los demás inventarios, que se rigen por los seis niveles especificados en el MCERL. Al no estar estrechamente ligada la competencia cultural de una persona a su nivel de lengua, el *Plan curricular* describe su dominio en tres fases: aproximación, profundización y consolidación. Por lo tanto, el objetivo final que se persigue, en relación con los referentes literarios y culturales, consiste en que el alumno, al terminar el curso, haya transitado de la fase de profundización a la de consolidación. De todos modos, y en relación con su nivel de lengua, pa-

Cuadro 1. Garcilaso de la Vega. «En tanto que de rosa y azucena»

#### **OBJETIVOS**

- Ofrecer al alumno una aproximación a la poesía de Garcilaso.
- · Identificar formalmente un soneto.
- · Facilitar al alumno los mecanismos para que logre identificar recursos poéticos y licencias métricas.
- Concienciar al alumno de la dimensión universal de la poesía del Renacimiento.

#### **CONTENIDOS**

- · Léxico-gramaticales:
  - Fl mundo de la naturaleza. Las flores.
  - El imperativo.
- Discursivos: La estructura del poema. La exhortación.
- Estratégicos: Interacción con el compañero para la recomposición de un soneto.
- · Culturales:
  - El carpe diem, filosofía del Renacimiento.
  - La belleza como tópico.
- · Literarios:
  - Métrica y rima de un soneto.
  - Identificación, descripción física, de la naturaleza. La metáfora.
  - La anáfora: «En tanto que...» como recurso para incidir en la dimensión temporal del soneto.

#### **TAREA FINAL**

Elaborar un texto en el que se expresen recomendaciones similares a las realizadas por Garcilaso en su poema.

rece conveniente que los alumnos hayan alcanzado el nivel B1 del MCERL y estén desarrollando, como mínimo, un nivel cuyo objetivo sea la consecución del B2. No resulta necesario que sea todavía un usuario con competencia plena, pues el diseño de las actividades prevé precisamente las lagunas lingüísticas que el estudiante pueda tener y, por eso, la progresión de la unidad didáctica procura el avance sostenido del alumno.

# 4. La unidad didáctica: Garcilaso de la Vega. «En tanto que de rosa y azucena»

En el cuadro 1 presentamos los objetivos, los contenidos y la tarea final de la unidad didáctica.

#### 4.1. Para empezar...<sup>3</sup>

- 1. A continuación te presentamos tres poemas del siglo xx. Léelos y discute con tus compañeros cuáles de los siguientes temas están presentes en ellos:
  - Tristeza
  - Desilusión.
  - Amor
  - Belleza
  - Crítica social.
  - Descripción de un paisaje.
  - Frotismo.
  - Sátira.
  - Naturaleza.
  - Sentimientos.

#### De invierno

Fn invernales horas, mirad a Carolina. Medio apelotonada, descansa en el sillón. envuelta con su abrigo de marta de cibelina y no lejos del fuego que brilla en el salón.

El fino angora blanco junto a ella se reclina, rozando con su hocico la falda de Alençón, no lejos de las jarras de porcelana china que medio oculta un biombo de seda del Japón.

Con sus sutiles filtros la invade un dulce sueño: entro, sin hacer ruido; dejo mi abrigo gris; voy a besar su rostro, rosado y halagüeño como una rosa roja que fuera flor de lis.

Abre los ojos; mírame con su mirar risueño, Y en tanto cae la nieve del cielo de París (Rubén Darío, Páginas escogidas)

#### Jardines lejanos

Francina, en la primavera Tienes la boca más roja? -La primavera me pone siempre más roja la boca

-Es que besas más, o es que las rosas te arrebolan? -Yo no sé si es mal de besos o si es dolencia de rosas.

Y, te gustan más los labios o las rosas? -; Qué me importa?... La rosa me sabe a beso, el beso a beso y a rosa.

Entonces le puse un beso en la rosa de su boca... La tarde de abril moría. rosamente melancólica;

<sup>3.</sup> Por razones de espacio y de adecuación a las normas de edición, se prescinde de una disposición y maquetación de la unidad más atractiva y favorable a su lectura.

las fuentes iban al cielo con su planta temblorosa... Francina deshojó a besos Su boca sobre mi boca (Juan Ramón Jiménez, Antología poética)

#### Amparo

Amparo, ¡qué sola estás en tu casa vestida de blanco!

(Ecuador entre el jazmín y el nardo.)

Oyes los maravillosos surtidores de tu patio, y el débil trino amarillo del canario.

Por la tarde ves temblar los cipreses con los pájaros mientras bordas lentamente letras sobre el cañamazo.

Amparo,
¡qué sola estás en tu casa,
vestida de blanco!
Amparo,
¡y que difícil decirte:
yo te amo!
(Federico García Lorca, Poema del Cante Jondo)

- 2a. Reflexiona sobre los elementos comunes a los tres textos. Elabora una lista.
  - 1.
  - 2.
  - 3
  - 4

. . .

- 2b. En los tres poemas aparecen nombradas cuatro flores. En grupos de tres, elegid cada uno un poema e intentad explicarle a vuestros compañeros con qué elementos del texto se identifica cada una de las flores.
  - Texto 1, rosa roja:
  - · Texto 2, rosas:
  - Texto 3, jazmín y nardo:
- 3. En los poemas anteriores, la identidad de color entre la flor y el elemento comparado se utiliza para sugerir la identificación entre ambos elementos. Elaborad ahora una lista con diferentes elementos de la naturaleza que puedan servir para describir físicamente a una persona.

#### 4.2. Del contexto al texto...

La transferencia de características de elementos de la naturaleza a la persona descrita en un poema constituye uno de los recursos más comunes en la poesía de cualquier época. El lenguaje poético llama metáfora a la identificación de dos términos (p. ej., «rosa» y «beso»).

4. La poesía renacentista (siglo xvI) utilizó ya muchos de los procedimientos poéticos que acabamos de ver. Por ejemplo, en los poemas del propio Garcilaso de la Vega, como podrás comprobar a continuación. Pero antes tendrás que reconstruir el siguiente texto.

#### Soneto XXIII

- A. el dulce fruto antes que'l tiempo airado coaed de vuestra aleare primavera cubra de nieve la hermosa cumbre.
- B. se muestra la color en vuestro gesto En tanto que de rosa y azucena y que vuestro mirar ardiente honesto, con clara luz la tempestad serna;
- C. y en tanto que'l cabello, que'n la vena el viento mueve, esparce y desordena: por el hermoso cuello blanco, enhiesto del oro s'escogió, con vuelo presto
- D. por no hacer mudanza en su costumbre. todo lo mudará la edad ligera Marchitará la rosa el viento helado

Las cuatro estrofas (A, B, C, D) de las que se compone el poema están desordenadas, así como los versos que integran cada una de las estrofas. En parejas, ¿os atrevéis a ordenarlas?

#### 4.3. Primero la forma...

- 5. Reflexionad ahora sobre los mecanismos que habéis utilizado para la recomposición del poema. Marcad en la siguiente lista cuáles habéis utilizado.
  - Repeticiones.
  - · Significado.
  - Sonido.
  - Tipografía.
  - Formas verbales.
  - Sintaxis
  - Signos de puntuación.
- 6. En dicha reconstrucción, seguramente, ya habréis puesto en práctica algunos de los elementos específicos del lenguaje poético. Intentad poner en relación sus nombres con sus definiciones:

cómputo silábico anáfora rima

- · Esta figura retórica consiste en la repetición de palabras al principio del verso, en más de un verso.
- · Cálculo de las silabas que contiene cada verso. Si tiene menos de ocho sílabas, se considera una estrofa de arte menor; si tiene más de ocho, de arte mayor. A la hora de efectuar dicho cálculo hay que tener en cuenta que cuando una palabra termina por vocal y la siguiente empieza por vocal, ambas sílabas constituyen una sola (fue-go alto). y si la última palabra del verso es esdrújula, suprimimos una sílaba; si es aguda, aumentamos una.
- Coincidencia fonética en las dos últimas sílabas de dos o más versos. Si sólo coinciden las vocales, se llama asonante: si coinciden vocales y consonantes, se llama consonante.

- ¿Conseguirías poner un ejemplo de cada una a partir del poema de Garcilaso?
- 7. El tipo de composición poética que tenemos en este poema se llama soneto y fue introducido en la lírica española, a partir del Renacimiento español y de poetas de la época, como Garcilaso. Trata de definirlo en función de las características formales que hemos visto hasta el momento.
  - · Tipo de rima:
  - Número de estrofas:
  - Número de sílabas:

#### 4.4. Y ahora el contenido...

- 8. Discute con tu compañero las similitudes que manifiesta el poema de Garcilaso con los tres poemas que hemos visto al inicio.
- 9. En el poema de Garcilaso, al igual que en los tres anteriores, la mujer a la que se dedica el poema se identifica con una rosa y una azucena. Teniendo en cuenta que una es roja y la otra es blanca, ¿con cuál identificarías cada una de de las siguientes palabras? Intenta dar una explicación, en función del significado que crees que tiene el poema.

rosa (roja) azucena (blanca)
ardiente nieve honesto
dulce tempestad serena alegre
vena del oro hermosa cumbre cabello

10. En el poema hay una transición de la descripción femenina (dos cuartetos) a la mención de dos estaciones del año. Se opone la alegre primavera con el nevado invierno («nieve de la hermosa cumbre»). Si relacionamos ambas, ¿con qué etapa de la vida asocias cada una de las estaciones?

- A partir de la respuesta anterior, pon en común con tu compañero las reflexiones acerca de las siguientes cuestiones:
- ¿Qué relación crees que guarda la belleza de la persona descrita con las dos estaciones del año?
- ¿Consideras que el prototipo de belleza y las relaciones amorosas que aparecen en el poema siguen vigentes hoy en día? Razona tu respuesta.
- 11 ¿Por qué crees que Garcilaso inicia las dos últimas estrofas con un verbo («coged» y «Marchitarás»)? ¿Por qué un imperativo y un futuro? ¿A quién y con qué propósito va dirigido el imperativo? Discutidlo en parejas y escribid un pequeño texto que recoja vuestras reflexiones. Luego ponedlo en común con el resto de la clase.

La filosofía del carpe diem significa disfrutar de la vida, dada su brevedad, y sobre todo del esplendor de la juventud. Partió de la civilización greco-latina y fue retomada por la cultura antropocentrista del Renacimiento, frente a la teocentrista medieval.

#### 4.5. Y ahora tú...

12. ¿Darías tú un consejo de este tipo a alguien? Piensa en el formato que utilizarías (carta, poema, correo electrónico...) y elabora un pequeño texto en el que expreses recomendaciones similares a las efectuadas por Garcilaso.

#### 5. Conclusión

La unidad didáctica presentada pretende demostrar que el trabajo didáctico con textos literarios pertenecientes a la tradición cultural o canónica no resulta inabordable o de escaso interés pedagógico. Su referencialidad para consolidar una competencia cultural sólida en el estudiante de español -o, por extensión, en el estudiante no especialista de literatura – aporta grandes ventajas didácticas, si descontamos aproximaciones académicas inmovilistas o, por el contrario, estigmas utilitaristas.

Por ello resulta indispensable acometer dicha tarea con enfoques metodológicos adecuados que, a partir del aprendizaje autónomo del alumno, respondan a sus necesidades culturales y comunicativas y a sus posibilidades lingüísticas. A tal efecto, la dimensión pragmática y cultural de los textos literarios contribuye a efectuar una aproximación a la lectura de dichos textos que, sin desenfocar la naturaleza intelectual de la tarea, permita construir niveles alcanzables de competencia y potenciar sus posibilidades educativas.

### Referencias bibliográficas

BARROS LORENZO, R.; GONZÁLEZ PINO, A.M.ª; FREIRE HERMIDA, M. (2006). Curso de Literatura Español Lengua Extranjera. Madrid: Edelsa

BENETTI, G., et al. (2004). Más que palabras. Barcelona: Difusión.

BRONCKART, J.P. (2011). «El estatuto epistemológico de la didáctica de la lengua y la literatura: entre las Ciencias Sociales y las Humanidades». En: NÚÑEZ DELGADO, M.ª P.; RIENDA, J. (coords.). La investigación en didáctica de la lengua y la literatura: situación actual y perspectivas de futuro (pp. 31-57). Madrid: Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

BUESO, I.; VÁZQUEZ, R. (1999). «Propuestas prácticas para la enseñanza de la cultura en el aula de E/LE, en los niveles inicial e intermedio: enfoque por tareas». Carabela, núm. 45, pp. 63-92.

CESERANI, R. (2004). Introducción a los estudios literarios. Barcelona: Crítica.

COLLIE, J.; SLATER, S. (1987). Literatura in the Language Classroom. A resource book of ideas and activities. Cambridge: Cambridge University Press.

ESTAIRE, Sh. (2004). «La programación de unidades didácticas a través de tareas». redELE, núm. 1 [en línea]. <http://cort.as/4Rei>.

FERNÁNDEZ, C.; SANZ, M. (1997). Principios metodológicos de los enfoques comunicativos. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.

MENDOZA FILLOLA, A. (1992). «Literatura, cultura, intercultura. Reflexiones didácticas para la enseñanza de E/LE». Lenguaje y Textos, núm. 3, pp. 19-42.

-- (2004). «Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa». redELE, núm. 1 [en línea]. <a href="http://cort.as/4Ref">http://cort.as/4Ref</a>.

MIÑANO LÓPEZ (2000). «Estrategias de lectura: propuestas prácticas para el aula de E/LE». Carabela, núm. 48.

MIQUEL, L. (1999). «El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula». Carabela, núm. 45, pp. 27-46.

MIQUEL, L.; SANS, N. (1992). «El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua». Cable, núm. 9,

MIRALLES, S. (2003). «Función didáctica de la literatura en la enseñanza de una segunda lengua». Frecuencia-L, febrero, pp. 40-45.

NÚÑEZ SABARÍS, X. (2005). «La literatura desde un enfoque diacrónico y comunicativo. Propuesta de programación de un curso de Historia Moderna de la Literatura Española». *redELE*, núm. 3 [en línea]. <www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2005/memoriaMaster/1-Semestre/NUNEZ-S.html>.

PEÑA, A. DE LA (1999). «Una propuesta para integrar nuestra literatura en la clase de E/LE». *Frecuencia-L*, núm. 10, pp. 22-24.

PINTO DO AMARAL, F. (2004). «Ensinar literatura hoje». En: *Estudos em homenagem a Vitor Aguiar e Silva* (pp. 343-355). Braga: Centro de Estudos Humanísticos. Universidade do Minho.

SÁNCHEZ LOBATO, J. (1999). «Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica». Carabela, núm. 45, pp. 5-26.

SANZ PASTOR, M. (2000). «La literatura en el aula de ELE». Frecuencia-L, julio, pp. 24-27.

TORRES FEIJÓ, E. (2004). «Sobre objectivos do ensino e da investigaçom da literatura». En: *Estudos em homenagem a Vitor Aguiar e Silva* (pp. 221-249). Braga: Centro de Estudos Humanísticos. Universidade do Minho.

# Estrategias de aprendizaje de expresión escrita para estudiantes de Derecho

#### Ricardo Jiménez, Belén Zárate | Universitat Internacional de Catalunya

El establecimiento del Espacio Europeo de Educación Superior ha permitido revisar los planes de estudios de titulaciones clásicas como Derecho para incluir elementos nuevos como las competencias. Este trabajo muestra las estrategias de aprendizaje de la expresión escrita en dos asignaturas del Grado de Derecho: Técnicas de Comunicación y Filosofía del Derecho, dentro de un plan de desarrollo de la competencia de comunicación escrita.

En la asignatura Técnicas de Comunicación se parte de la distinción de los niveles del lenguaje, los grados del saber linqüístico y las valoraciones formuladas por el linqüista Eugenio Coseriu. En el aula se analiza el proceso de la redacción de un texto y se explican las fases de elaboración del discurso de la retórica clásica. Los ejercicios pretenden que el estudiante redacte con claridad, precisión y corrección.

En la asignatura Filosofía del Derecho realizamos un ejercicio de simulación jurídica, en que los alumnos tienen que emitir un informe jurídico sobre un futuro proyecto de ley. Previamente han realizado ejercicios de interpretación de las normas y el análisis de distintos tipos de argumentación jurídica. Simulan ser miembros del Consejo General del Poder Judicial. Para la redacción del informe deben sequir el estilo propio de los informes del Consejo. Procuramos que los estudiantes adquieran la habilidad de utilizar con rigor distintos modos de argumentar, dependiendo de si elaboran un dictamen, un informe o una sentencia.

Palabras clave: expresión escrita, argumentación jurídica, interpretación jurídica.

The European Higher Education Area opens up the possibility of reviewing the curriculum of traditional courses such as law to include new elements such as professional competences.

This paper presents different learning strategies in written expression in two courses on a law degree: communication skills and philosophy of law, within a plan for developing the competence of written communication.

In communication skills, the theoretical foundations are the different levels of language, the levels of linguistic knowledge, and linguist Eugenio Coseriu's theory. In the classroom, the process of writing a text is analysed, and the stages of preparing the discourse according to classical rhetoric are presented. The exercises are designed to help students write with clarity, precision and accuracy.

In philosophy of law, a simulation exercise is conducted where students are asked to write a legal report on a draft bill. Previously they have carried out exercises of interpretation of norms and they have analysed different types of legal arguments. Playing the role of members of the Supreme Judicial Council, they are supposed to follow the style of the Council's reports when writing their legal report. We ensure that students acquire the ability to use different modes of rigorous reasoning depending on whether they are writing an opinion, a report or a sentence.

**Keywords:** written expression, legal arguments, legal interpretation.

La mise en place de l'Espace Européen d'Enseignement Supérieur a permis de revoir les programmes d'études des diplômes classiques tels que ceux de Droit et d'y inclure de nouveaux éléments comme les compétences.

Ce travail présente les stratégies d'apprentissage de l'expression écrite de deux matières du diplôme de droit : Techniques de Communication et Philosophie du Droit, dans le cadre du programme de développement de la communication écrite. La matière Techniques de Communication s'appuie sur la distinction des niveaux de langue, les degrés de connaissance linguistique et les appréciations formulées par le linguiste Eugenio Coseriu. Le cours analyse le processus de la rédaction d'un texte et explique les phases d'élaboration du discours de la rhétorique classique. Les exercices visent à ce que l'étudiant rédige avec clarté, précision et justesse.

La matière Philosophie du Droit propose un exercice de simulation juridique, lors duquel les élèves doivent élaborer un rapport juridique sur un futur projet de loi. Il est précédé d'exercices d'interprétation des normes ainsi que de l'analyse de différents types d'argumentation juridique. Les étudiants simulent être des membres du Conseil Général du Pouvoir Judiciaire. Pour rédiger le rapport, ils doivent suivre le style propre aux rapports du Conseil. Cet exercice vise à ce que les étudiants utilisent aisément et rigoureusement plusieurs modes d'argumentation en fonction du document élaboré : avis, rapport ou décision de justice.

Mots-clés: expression écrite, argumentation juridique, interprétation juridique.

#### 1. Introducción

El establecimiento del Espacio Europeo de Educación Superior ha traído consigo la posibilidad de revisar los planes de estudios de titulaciones clásicas tales como Derecho. En la UIC, se ha aprovechado esta ocasión para introducir nuevas materias que permitan a nuestro alumnado adquirir ciertas habilidades esenciales en el desempeño de la profesión, tal y como pretende el espíritu de Bolonia. Un grupo de profesores han impulsado una programación de asignaturas y actividades concretas para promover la mejora de la expresión oral y escrita del alumno de Derecho. Este plan, diseñado para la adquisición efectiva de la competencia de comunicación, consta de la asignatura Infotecnología y Técnicas de la Comunicación en primero y la asignatura Infotecnología II en segundo, y a partir de tercero, de actividades de aprendizaje distribuidas en varias asignaturas que buscan la consolidación del uso correcto de las herramientas de comunicación adquiridas en los dos primeros cursos. En el último curso, por un lado, se profundiza en la argumentación jurídica en una asignatura que lleva precisamente ese nombre y, por otro, se elabora una argumentación en un ejercicio de simulación jurídica en la asignatura Filosofía del Derecho.

Al diseñar la programación de las actividades de aprendizaje para desarrollar la competencia de comunicación, nos ha parecido de gran importancia mantener unas premisas básicas. Una de ellas es estructurar mentalmente el discurso de nuestros estudiantes. Al jurista le corresponde un modo determinado de aproximarse a la realidad, interpretarla, analizarla, y un modo determinado de argumentar sobre los aspectos jurídicos de esa realidad. Por tanto, no se trata sólo de enseñar técnicas de comunicación a los alumnos, sino de algo más fundamental: llegar a estructurar su modo de pensar y argumentar como el de un verdadero jurista. La segunda premisa es abarcar la comunicación desde un punto de vista amplio, trabajando también la fase de adquisición de información, la obtención de datos y la organización de materiales previos, que servirán para construir posteriormente un discurso suficientemente razonado. Por eso denominamos Infotecnología y Técnicas de Comunicación a aquella asignatura, porque nuestro alumnado aprende también a utilizar las bases de datos jurídicas y a obtener la información relevante para desarrollar posteriormente su argumentación

El jurista, tradicionalmente, ha ido adquiriendo a lo largo de su preparación universitaria este modo de comunicarse característico de la profesión. Nosotros pretendemos conseguir, mediante un aprendizaje reflexivo, una mayor eficiencia en la adquisición de esta habilidad comunicativa.

Todos los estudiantes de esta titulación reciben en el primer curso un libro de estilo que establece el marco formal de cómo han de redactar

Con este plan, en la UIC queremos evitar que los textos que escriban los alumnos de Derecho provoguen la perplejidad de aguel que, al leer una comunicación judicial, no sabía si lo llevaban a la cárcel o si había heredado (Arce, 2006). Por eso somos conscientes de que a los estudiantes de Derecho se les pide que aprendan a construir una argumentación coherente y persuasiva, que sepan expresarse, comunicarse, narrar, describir, preguntar y responder.

Las estrategias que reflejamos en este artículo siguen las recomendaciones para mejorar la expresión oral y escrita de los profesionales del Derecho que ha publicado el Ministerio de Justicia español (Comisión de Modernización del Lenguaje Jurídico, 2011).

Hemos seleccionado las estrategias de comunicación sólo de dos asignaturas del Grado de Derecho de la UIC, una del primer curso y otra del último. La de primero porque en ella enseñamos al estudiante las herramientas necesarias para que pueda realizar una composición escrita adecuada. Y la del último curso porque se puede evaluar cómo ha interiorizado el alumno el aprendizaje de aquellas herramientas y reglas de la composición escrita.

### 2. La composición escrita en Técnicas de Comunicación

# 2.1. Estrategias del aprendizaje de la composición escrita

En la asignatura Técnicas de Comunicación se parte de la distinción de los niveles del lenguaje formulada por Eugenio Coseriu el año 1957.1 Este autor diferencia tres niveles en el hablar: universal, histórico y textual. González (2002: 68) indica que el modelo de «saber hablar» que incluye estos niveles permite a los usuarios avistar el horizonte de la competencia ideal en español.

El hablar es una actividad universal, común a todas las personas; también es una actividad histórica, porque quien habla emplea una lenqua concreta; y es textual, ya que se configura en textos o clases de textos concretos, emitidos por un individuo y en un entorno determinado. A estos tres niveles les corresponden tres grados diferentes en cada una de las dimensiones del saber lingüístico:

El saber elocucional. Se refiere al conocimiento general de cómo se habla en términos lógicos, en términos de coherencia y en términos de congruencia. Cualquier estu-

<sup>1.</sup> Esta concepción aparece en Coseriu (1973) (Loureda, 2007: 85).

diante de Derecho que ha superado la educación secundaria debe poseer este conocimiento general.

- El saber idiomático. Significa el dominio de una determinada lengua. En este caso, un alumno alcanza este saber si conoce con perfección la lengua en la que se expresa.
- El saber expresivo. Designa saber comunicarse con determinados textos en circunstancias concretas. Domina este saber el estudiante que conoce bien la lengua, los tipos de textos y la adecuación de estos según las circunstancias.

Como indica Loureda (2007: 141), Coseriu fijó tres criterios de valoración del hablar, correspondientes a esos tres grados del saber. Y estableció que el éxito del acto lingüístico se juzga de forma diferente en cada dimensión del saber lingüístico. El saber elocucional se relaciona con la valoración de la *congruencia*. Esto quiere decir que este saber será claro, consecuente y conexo, como señala Loureda (2007: 144), sobre todo porque se ajusta a los principios generales del pensar. Al saber idiomático le corresponde la valoración de la corrección, porque se ajusta a las reglas de un idioma concreto. La adecuación es la valoración del saber expresivo.

La asignatura Técnicas de Comunicación se centra, por un lado, en el nivel histórico y en el saber idiomático, pues se pretende que el alumno domine los usos correctos de la lengua propia que debe conocer un graduado en Derecho. Por otro lado, se centra también en el nivel textual y en el saber expresivo, porque se escriben y analizan textos y fragmentos concretos de un hablante. Por tanto, las valoraciones que nos interesan son la corrección y la adecuación.

Técnicas de Comunicación se divide en expresión oral y expresión escrita. En este artículo

nos centramos en las estrategias relacionadas con la expresión escrita.

Como requisito para superar la asignatura, los estudiantes deben aprobar una prueba exigente de expresión escrita y ortografía, basada en el libro del catedrático Manuel Casado (2012).

En primer lugar, se analiza el proceso de la redacción de un texto y se explican las fases de elaboración del discurso de la retórica clásica (Spang, 2005: 114-115): *inventio*, *dispositio* y *elocutio*. Actualmente, la *inventio* se relaciona con los métodos de generación de ideas que Daniel Cassany propone (1995: 61-70). Ese autor insiste en que para escribir bien «es necesario dominar el proceso de composición de textos: saber generar ideas, hacer esquemas, revisar un borrador, corregir, reformular un texto» (Cassany, 1990: 10). Conviene que un estudiante siga ese proceso, si quiere redactar con sencillez, claridad y precisión.

Después, los alumnos se ejercitan en la expresión escrita. Los ejercicios pretenden que el estudiante redacte con claridad, precisión y corrección. De esta forma, se siguen las valoraciones establecidas por Coseriu: la corrección y la adecuación. Además, lograremos que el alumnado emplee un lenguaje jurídico fiel a las tres virtudes señaladas por Jesús Prieto (1996, 113): claridad, precisión y corrección gramatical.

También se transmite la importancia de revisar los textos. Cassany (1993: 234-236) ofrece unas técnicas muy acertadas para revisar un texto, que los estudiantes de Derecho de la UIC aplicarán en sus ejercicios.

# 2.2. Los ejercicios ELD y ECD

#### 2.2.1. ELD (ejercicios de larga duración)

Denominamos ELD (ejercicios de larga duración) a los ejercicios que el alumno prepara con

lecturas previas, redacta en clase, corrige, revisa y expone delante los demás.

Los ELD son exposiciones, argumentaciones, descripciones y narraciones. Se incluyen la descripción y la narración porque son elementos del discurso que también forman parte esencial del lenguaje jurídico.

A continuación expondremos brevemente el método de enseñanza-aprendizaje seguido. Con el apoyo del campus virtual de la plataforma Moodle, los alumnos conocen con antelación cuál es el tema y el tipo de texto que redactarán en el aula. Deben leer unos documentos, relacionados con el texto, que se dejan en el campus virtual. En clase escriben el ejercicio. Es importante que los alumnos redacten en clase para que el profesor compruebe si aplican las estrategias de redacción explicadas. El profesor corrige y revisa los ejercicios y los devuelve en la siguiente clase. Además, indica a los alumnos que los redacten en el ordenador, incluyendo las observaciones del profesor. En una tercera sesión, traen los textos en un lápiz de memoria y se proyectan algunos para que todos observen cómo los han elaborado. De esta forma, los alumnos reformulan sus escritos a partir de las correcciones, porque, como indica Cassany (2002: 51), esa es la única forma de dar sentido a la revisión.

#### 2.2.2. ECD (ejercicios de corta duración)

Los ELD se combinan con los ECD (ejercicios de corta duración). Se trata de ejercicios breves que siguen a una explicación, también breve, sobre diversos aspectos de la lengua relacionados con el lenguaje jurídico. En todas las clases, después de una explicación sucinta del profesor, los alumnos resuelven ejercicios ECD centrados en la claridad, la precisión y la corrección gramatical. El libro de técnicas de expresión escrita para juristas de Jiménez y Mantecón (2012) está estructurado de esa forma y resulta útil para usarlo en el aula.

#### 2.3. Lectura

Es imprescindible que el aprendizaje de la expresión escrita se combine con la lectura de novelas y ensayos, relacionados con el Derecho. En el curso 2011-2012 los alumnos han leído cuatro obras, de las que se han examinado. De una quinta han redactado una recensión.

# 3. Estrategias del aprendizaje de la composición escrita en Filosofía del Derecho

Cuando llegan a cuarto curso, en la UIC, los alumnos cuentan con el bagaje asimilado de las asignaturas que incluyen la competencia de comunicación. En la asignatura Filosofía del Derecho planteamos un ejercicio de simulación iurídica.

Los estudiantes simulan formar parte de una entidad jurídica, en esta ocasión el Consejo General del Poder Judicial. Tienen que emitir un informe sobre un proyecto de ley que el Gobierno quiere aprobar en esa legislatura.

Los alumnos tienen que conseguir informes anteriores de este organismo y estudiar el estilo, la estructura y el modo de argumentación.

Previamente han realizado ejercicios de interpretación de las normas, experimentando la diferencia entre los tres tipos básicos de interpretación que hay (Casanovas y Moresso, 1998: 116):

- La interpretación auténtica. Es la que realiza el propio autor de la norma, que da razón de su existencia y finalidades.
- La interpretación científica. Es la que realiza la doctrina, es decir, los estudiosos de aquel
- La interpretación judicial. Es la que llevan a cabo los jueces al aplicar la norma al caso concreto.

De estas tres clases, la que más conocen y analizan los alumnos habitualmente es la judicial. Es una interpretación que pretende trasponer una norma general a un caso concreto. Pero lo más relevante es que el juez debe justificar su interpretación del precepto legal con un razonamiento que debe generar una razonabilidad compartida,2 de manera que, al leer su sentencia, cualquiera pueda decir: «Estoy o no de acuerdo, pero es razonable lo que sostiene el juez. Su argumentación es congruente». Además, el juez debe tener en cuenta la jurisprudencia, los dictámenes judiciales anteriores sobre esa materia, que marcan una tendencia o manera específica de entender aquella materia concreta en el ámbito jurídico.

El alumno de cuarto curso ya ha trabajado en numerosas ocasiones las sentencias judiciales. Conocen el modo de interpretar y argumentar de los jueces, que buscan la justicia del caso concreto y la razonabilidad, pero no están habituados a otros tipos de argumentaciones realizadas por órganos jurídicos de primer orden como el Consejo General del Poder judicial. El discurso jurídico es un discurso práctico específico<sup>3</sup> (Serna, 2005: 129), pero incluso dentro de esta peculiaridad se pueden establecer distintos tipos. En este caso, se trata de identificar los posibles efectos nocivos de una norma que debería respetar los principios generales del Derecho y los valores fundamentales de nuestro ordenamiento jurídico<sup>4</sup> (Rodríguez Calero, 2004: 127 y ss.). Con esos criterios, el Consejo se anticipa y analiza la eficacia de esa futura norma, haciendo una valoración de ella.

Los estudiantes analizan el proyecto de ley desde los principios generales del Derecho y los valores fundamentales de nuestro ordenamiento jurídico. Además, utilizan los criterios clásicos de interpretación de las normas (Casanovas y Moreso, 1998: 127): criterio gramatical, criterio lógico, criterio sistemático, criterio histórico, criterio sociológico y criterio teleológico.

Para la redacción del dictamen final deben seguir las pautas marcadas en el libro de estilo que se les facilitó en primero y el estilo propio de los informes del Consejo General del Poder Judicial. Se trata de elaborar un documento que se diferencie claramente de otros textos jurídicos, especialmente de las sentencias, y en el que se combinen distintos tipos de argumentación utilizados normalmente en el ámbito jurídico: argumento de autoridad, de equidad, sistemático, argumento a partir de principios generales y argumento según la naturaleza de las cosas (Casanovas y Moreso, 1998: 133-146).

De este modo, los estudiantes adquirirán la habilidad de utilizar con rigor distintos modos de argumentar, dependiendo de si elaboran un dictamen, un informe o una sentencia.

### 4. Conclusiones

Al diseñar la programación de las actividades de aprendizaje para desarrollar la competencia de comunicación de las asignaturas de Derecho en la UIC, nos ha parecido de gran importancia mantener unas premisas básicas. Una de ellas es estructurar el discurso de nues-

<sup>2.</sup> Otros autores estudiosos del razonamiento jurídico lo denominan «aceptabilidad». Entre ellos es especialmente interesante el estudio de Ch. Perelman realizado en su obra Lógica jurídica. Nueva retórica, publicada en 1976, y que ha servido de base para los estudios y comentarios de otros autores que analizan la aportación realmente creativa del jurista en la construcción de un razonamiento que busca ser aceptado por cualquier público.

<sup>3.</sup> El discurso jurídico opera bajo ciertas limitaciones: la sujeción a la ley y los precedentes, a la dogmática y las normas procesales...

<sup>4.</sup> La legitimación de nuestras conclusiones en los razonamientos viene dada por la integración de los valores fundamentales de un ordenamiento.

tros estudiantes para que piensen y argumenten como juristas. La segunda premisa es abarcar la comunicación desde un punto de vista amplio, trabajando también la adquisición de información, la obtención de datos y la organización de materiales previos, para poder construir un discurso suficientemente razonado

En este artículo hemos plasmado las estrategias de comunicación de dos asignaturas del Grado de Derecho de la UIC. Esas asignaturas dan al estudiante, por un lado, las herramientas necesarias para que pueda realizar una composición escrita adecuada y, por otro, permiten evaluar cómo ha interiorizado el alumno el aprendizaje de aquellas herramientas y las reglas de la composición escrita.

En la asignatura de 1.º, los ejercicios pretenden que el estudiante redacte con claridad, precisión y corrección. A ese fin se dirigen las técnicas de expresión que se enseñan y los ejercicios ELD y ECD. En la asignatura de 4.º, los estudiantes adquieren la habilidad de utilizar con rigor distintos modos de argumentar.

### Referencias bibliográficas

ARCE, J.C. (2006). «Lenguaje judicial». La Razón (31 de enero).

CASADO, M. (2012). El castellano actual: usos y normas. Pamplona: EUNSA.

CASANOVAS, P.; MORESO, J.J. (1998). Argumentación y pragmática del Derecho. Barcelona: EDIUOC.

CASSANY, D. (1990). «Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita». Comunicación, lenguaje y educación [en línea], núm. 6, pp. 63-80. <www.upf.edu/pdi/dtf/daniel\_cassany/enfoqes.htm>. [Consulta: febrero 2012]

- (1995). La cocina de la escritura. Barcelona: Anagrama.
- (2002). Reparar la escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito. Barcelona: Graó.

COMISIÓN DE MODERNIZACIÓN DEL LENGUAJE JURÍDICO (2011). Informe de la Comisión de Modernización del Lenguaje Jurídico. Ministerio de Justicia [en línea]. <a href="http://cort.as/43Jy">http://cort.as/43Jy</a>. [Consulta: mayo 2013]

COSERIU, E. (1973). «Determinación y entorno. Dos problemas de una lingüística del hablar». En: Teoría del lenguaje y lingüística general (pp. 282-323). 3.ª ed. revisada y corregida. Madrid: Gredos.

GONZÁLEZ, R. (2002). «La competencia lingüística». En: ROMERO, M.ªV. (coord.). Lengua española y comunicación. (pp. 51-94). Barcelona: Ariel.

JIMÉNEZ, R.; MANTECÓN, J. (2012). Escribir bien es de justicia. Cizur Menor: Aranzadi.

LOUREDA, Ó. (2007). Linqüística del texto. Introducción a la hermenéutica del sentido. Madrid: Arco Libros.

PRIETO, J. (1996). «Lenquaje jurídico y Estado de Derecho». Revista de Administración Pública, núm. 140, pp. 111-129.

RODRÍGUEZ CALERO, J.M. (2004). Principios del Derecho y razonamiento jurídico. Madrid: Dyckinson.

SERNA, P. (2005). De la argumentación jurídica a la hermeneútica. Granada: Comares.

SPANG, K. (2005). Persuasión. Fundamentos de retórica. Pamplona: Eunsa.

# Los (futuros) docentes frente a la competencia plurilingüe (Grenoble/Barcelona)

**Encarnación Carrasco** | Université Joseph Fourier (Grenoble)

La opción plurilinque por la que ha apostado la política linquística europea, así como los desafíos educativos, didácticos y sociales que plantean nuestras aulas multilinqües en un mundo globalizado, requieren la revisión de los paradigmas educativos y en didáctica de las lenguas, en particular. El enfocar esta última desde una óptica plural exige, asimismo, la exploración y el ajuste de las representaciones individuales y colectivas acerca de las lenguas, su uso y aprendizaje, tan determinante es el impacto de los esquemas mentales en las actitudes y los comportamientos de personas y grupos. Siguiendo esta línea se analizarán, en el presente artículo, las representaciones que (futuros) docentes de primaria y secundaria, de Francia y España, tienen acerca de su propia competencia plurilingüe.

Palabras clave: docente, plurilingüismo, representación.

The multilingual option promoted by European language policy, as well as the educational, didactic and social challenges found in our multilingual classrooms in a globalised world, mean we have to revise some educational paradiams in general and in language teachina in particular. The focus on language teaching from a plural perspective demands the exploration and adjustment of individual and collective language models, as well as language learning and practice, given the impact of the mental schemes in the attitudes of individual and collective behaviour. Following this view, this paper analyses the models that (pre-service) primary and secondary teachers in France and Spain have of their own multilingual abilities.

Keywords: teacher, multilingual, representations.

La perspective plurilingue adoptée par la politique linguistique européenne ainsi que les enjeux et défis éducatifs, didactiques et sociaux que présentent aujourd'hui nos salles de classe multilinques dans un monde alobalisé, exigent la révision des paradigmes éducatifs en général et, tout particulièrement, concernant l'enseignement des langues. L'approche plurielle de la didactique des langues entraîne également l'exploration et le réajustement des représentations individuelles et collectives à propos des langues, leur usage et leur apprentissage car l'impact de ces schémas mentaux dans les attitudes et comportements des personnes et des groupes est déterminant. Suivant cette ligne de recherche, dans cet article seront analysées les représentations qu'ont, en France et en Espagne, des (futurs) enseignants de primaire et du secondaire à propos de leur propre compétence plurilingue.

Mots-clés: enseignant, plurilinguisme, représentations.

# 1. Introducción: el docente, principal agente de «plurilingüización»

El presente estudio se inscribe en la necesaria reflexión que hay que llevar a cabo en torno a los retos que entraña la integración y generalización de una educación plurilingüe en la enseñanza reglada y, en particular, acerca de las competencias que hay que desarrollar entre el profesorado. Como subrayó Beacco (2005), el plurilingüismo hay que valorarlo a nivel del individuo y promoverlo desde la institución: por ejemplo, y en primer lugar, favoreciendo la toma de conciencia, por parte de los aprendientes, de sus repertorios lingüísticos y su capacidad para desarrollarlos y modificarlos, es decir, incentivando el reconocimiento y la (re)valorización de toda biografía lingüísticocultural y del potencial de aprendizaje lingüístico y plurilingüe que intrínsecamente se deriva de ella. Ahora bien, la lectura y valoración (positiva) de la propia biografía lingüística no es tarea fácil, pues, entre otras cosas, pueden estar veladas por un filtro (afectivo) «distorsionante» (Carrasco y Pishva, 2007). Partiendo del principio que ser plurilingüe no es una excepción, se trataría, en definitiva, de empezar por hacer más conscientes a los docentes, primeramente, de su propio bagaje y, después, del de sus alumnos, para después legitimarlo y facilitar así la activación y optimización de ese potencial (latente) en el aprendizaje del lenguaje, de la lengua o las lenguas y en la educación y competencia plurilingüe, entendida esta última como la capacidad pluri-, inter- y translingüística para emplear, con fines de aprendizaje de lenguas o de comunicación uni- o multilingüe, los recursos disponibles en el idioma o los idiomas conocidos

# 2. Contexto de la investigación: proyecto y estudio preliminar

Así pues, docente y discente, principales protagonistas del acto educativo, lo son igualmente del desarrollo y la difusión del plurilingüismo. De ahí la importancia de indagar en las representaciones del profesorado en torno al plurilingüismo.<sup>1</sup> Estos esquemas mentales requieren ser estudiados, analizados e incluso, llegado el caso, revisitados, tan determinante es su influjo en actitudes, en comportamientos y, por ende, en las prácticas pedagógicas. El presente estudio ofrece el análisis comparado de la imagen que acerca de la competencia plurilingüe en general y de la suya en particular tienen (futuros) maestros generalistas de primaria y especialistas de lengua extranjera (a partir de ahora LE) de la educación secundaria obligatoria en Francia y España.

Esta problemática se inscribe en la línea de un proyecto de investigación en acción,² en cuya primera fase se llevó a cabo en 2007, en Francia, un trabajo de campo dirigido a profesorado de primaria, polivalente por definición, y de secundaria especialista en LE, que se hallaba en formación inicial o continuada. Los principales resultados que arrojó el estudio pusieron de relieve que el profesorado de secundaria especialista de una LE fue más proclive a definirse como plurilingüe que sus ho-

<sup>1.</sup> Entiéndase *representación* en su acepción psicolingüística y según nuestra traducción de Beacco y Byram (2007: 46-47) en términos de «conocimiento espontáneo, socialmente elaborado y compartido», que puede darse en todos los ámbitos de la actividad humana y que al no cimentarse necesariamente en bases científicas se aproxima a los estereotipos, clichés o prejuicios.

<sup>2.</sup> Dicho proyecto se tituló *Valoración y desarrollo del potencial plurilingüe de los individuos a través de un enfoque reflexivo de tipo Portfolio* (IUFM-laboratorio LIDILEM de Grenoble, 2006-2009).

mólogos de primaria.3 Además se desprendieron dos posicionamientos, si no opuestos, claramente diferenciados, en lo que se refiere a la relación con las lenguas, su contacto, práctica y aprendizaje. Por un lado, los encuestados que no se definieron como plurilingües (sobre todo profesorado de primaria, en prácticas o titulares) parecían converger en una visión maximalista del plurilingüismo, una relación cognitiva con las lenguas y cierta confusión entre plurilingüismo y poliglotismo, haciendo referencia al necesario «dominio» de los sistemas lingüísticos conocidos (véase anexo 1). Por otro lado, las respuestas de los encuestados que se reconocieron como plurilingües (minoría entre los maestros y mayoría entre los futuros profesores de secundaria de LE) dejaban translucir una visión esclarecida de la competencia plurilingüe y una relación socioafectiva con las lenguas a través de términos referentes a cierta actitud o predisposición, cierto disfrute al oírlas, aprenderlas y usarlas, o referidos a una competencia mínima, parcial o por destrezas disociadas, sobre todo de naturaleza intelectiva (cf. anexo 1).

En definitiva, entre las diferentes variables independientes, la que pareció ser más inductora de efecto fue la de la categoría profesional «profesor de LE de secundaria». Por otro lado, el profesorado de primaria, preparado más recientemente y durante más tiempo en lenguas y su didáctica, más joven y aún en prácticas, dudó menos a la hora de considerarse plurilinqüe.4 En cierta manera, es como si la percepción y el reconocimiento de su propio plurilingüismo dependiera del hecho de haber recibido o no una formación de especialista de una lengua o en didáctica de una lengua (francés como lengua de escolarización o una LE). Pero desde un planteamiento europeo de la educación plurilingüe y de la necesaria formación del profesorado que se deriva de dicho planteamiento, cabría preguntarse si se observaría la misma distribución de resultados en otra muestra enraizada en un contexto sociolingüístico diferente que, por ejemplo, no se caracterizara por un monolingüismo oficial, como es el caso de Francia.

# 3. Transposición del estudio inicial (Grenoble) a un contexto sociolingüístico y formativo diferente (Barcelona)

Con la finalidad de ampliar y afinar nuestros resultados trasladamos el trabajo de campo inicial de Grenoble a Barcelona, capital de una comunidad autónoma con un bilingüismo estatutario, Cataluña, y un componente multilingüe y multicultural de su sociedad particularmente denso, variado y de relativa reciente formación.

# 3.1. Caracterización comparada de las muestras grenoblesa y barcelonesa

La encuesta barcelonesa se realizó en 2010 y su muestra presenta varios rasgos diferenciales respecto a la francesa, tanto de orden cuantitativo (número de encuestados y proporción relativa de las diferentes categorías docentes representadas) como cualitativo, pues los requisitos académicos exigidos para acceder a la formación

<sup>3.</sup> Entre los dieciocho encuestados había un futuro profesor de alemán, siete de español y diez de inglés.

<sup>4.</sup> En efecto, en España y Francia difieren: los contenidos y estructuración de los planes curriculares de formación inicial, la supeditación o no de estos últimos al calendario y los temarios de las oposiciones, las posibilidades y vías de especialización para los maestros de educación infantil y primaria.

universitaria del profesorado y al cuerpo docente son sensiblemente diferentes a ambos lados de los Pirineos.<sup>5</sup> Otra diferencia es que, contrariamente a Grenoble, donde entre los 168 encuestados se hallaban tanto futuros profesores de LE de secundaria (18) como maestros en prácticas o titulares (el resto), los encuestados en Barcelona, 47, eran todos estudiantes universitarios.<sup>6</sup> Por último, la muestra francesa, aparte de estar enclavada en un país con un monolingüismo oficial, incluía únicamente a (futuros) docentes o estudiantes de la misma provincia (Isère), mientras que en Barcelona la procedencia geográfico-lingüístico-cultural era mucho más variada.<sup>7</sup>

# 3.2. Metodología de análisis y primeros resultados

Una vez recopilados y analizados los datos de la encuesta barcelonesa, se cruzaron con los recogidos en Francia. Primeramente se comparó la proporción de los encuestados que se habían declarado o no plurilingües en ambas muestras (cf. apartado 3.2.1). Después se hizo una lectura comparada de los datos en función de la categoría profesional de los (futuros) docentes –primaria frente a secundaria (cf. apartado 3.2.2)– y según la lengua de especialidad (cf. apartado 3.2.3). Por último se realizó un análisis del discurso para averiguar la visión que del plurilingüismo tenían las dos muestras sometidas a estudio (cf. apartado 3.2.4). Dada la diferencia numérica entre estas úl-

timas –168 encuestados en Francia frente a 47 en Barcelona– y con el fin de hacer viable la lectura comparada de los resultados y garantizar mínimamente la fiabilidad de su interpretación, en el análisis comparado de los corpus se trabajó únicamente con valores porcentuales.

# 3.2.1. Más estudiantes autoproclamados plurilingües en Barcelona que en Grenoble

El porcentaje de estudiantes que se declararon plurilingües en Barcelona triplicó al de los que no se reconocieron como tales, mientras que en Francia, los encuestados que no se consideraron plurilingües duplicaron, ampliamente, a los que sí lo hicieron. Esta diferencia sustancial entre ambas muestras podría achacarse, por ejemplo, al bilingüismo oficial de Cataluña, que se hace efectivo en gran parte de su población, frente al monolingüismo oficial de Francia (cf. apartado 3.2.2). Por otro lado, dado que la distribución complementaria entre síes y noes variaba en Grenoble en función del cuerpo docente (primaria frente a secundaria), procedimos igualmente al aislamiento de la variable «categoría profesional» en el corpus barcelonés.

# 3.2.2. El (futuro) profesorado de LE de secundaria más proclive a considerarse plurilingüe

Recordemos que en Grenoble abundaban entre los futuros maestros los que no se de-

<sup>5.</sup> En efecto, en España y Francia difieren: los contenidos y estructuración de los planes curriculares de formación inicial, la supeditación o no de estos últimos al calendario y a los temarios de las oposiciones, las posibilidades y vías de especialización para los maestros de educación infantil y primaria.

<sup>6.</sup> De la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona (2010-2011) y en razón de 13 estudiantes de 1.º del Grado de Educación Primaria y los 34 de la primera promoción del Máster Universitario de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de idiomas (13 futuros profesores de francés y 21 de inglés).

<sup>7.</sup> De los 47 estudiantes, si bien los 13 del Grado de Educación Primaria eran todos «autóctonos», de los 34 restantes, que cursaba el Máster de Secundaria, sólo lo eran 18, pues el resto, 16, provenía de otras comunidades autónomas o países (aunque en la mitad de los casos, 8, también oficialmente bilingües).

clararon plurilingües (68%), mientras que entre los futuros profesores de LE de secundaria se observó el fenómeno inverso, al reconocerse plurilingües el 72,2%. En Barcelona, aunque tanto entre futuros maestros como entre los estudiantes del máster de secundaria los que se declararon plurilingües fueron mayoritarios (respectivamente, dos y seis veces más que los que no lo hicieron), también es cierto que, como en la muestra francesa, los docentes de secundaria superaron a sus colegas de primaria a la hora de reconocer su plurilingüismo. Ahora bien, el desfase entre ambas categorías docentes (primaria frente a secundaria) fue mucho más acusado en Grenoble (casi el triple, 300%) que en Barcelona (apenas un tercio más, 33%). En definitiva, la variable «profesor de LE de secundaria» se reveló más discriminante en el país galo. Por otro lado, si el profesorado de primaria se muestra muchísimo más proclive en Cataluña que en Francia a considerarse plurilingüe quizás sea por su condición (más que probable) de bilingüe (cf. nota 7). En ambos casos nos hallaríamos indirectamente ante una misma visión exigente y maximalista de la competencia plurilingüe, según la cual esta última sería inherente a la condición de experto en una LE y su enseñanza (profesor de secundaria en Cataluña o Francia) o a la de bilingüe (docente encuestado en Barcelona). Más adelante afinaremos estas hipótesis interpretativas analizando los argumentos en los que los encuestados basaron su condición de (no) plurilingües (cf. apartado 3.2.4). Pero estudiemos ahora más de cerca, despejando la variable «idioma de especialización», al futuro profesorado de secundaria especialista de una LE, que fue el que más abrumadoramente se consideró plurilingüe.

# 3.2.3. «Dime qué lengua enseñarás y te diré si te consideras plurilingüe...»

Del análisis de los datos de Barcelona se desprende una ligera supremacía de los especialistas de francés frente a sus homólogos anglicistas a la hora de declararse plurilingües (el 92,3% frente al 79,19%, respectivamente). Complementariamente, entre los declarados como no plurilingües, el porcentaje de profesores de inglés superó en más del doble al de sus homólogos de francés. En Grenoble, los hispanistas también fueron más numerosos que sus homólogos de inglés a la hora de reconocerse plurilingües, siendo la diferencia de 25 puntos porcentuales (85,74% frente a 60%), más pronunciada que en Barcelona, donde los futuros profesores de francés sólo superaron en 12 puntos a los anglicistas. En resumidas cuentas, la variable «(futuro) profesor de una LE románica» se reveló discriminante, sobre todo, en un contexto oficialmente monolingüe como el francés. Evidentemente, esta variable debería someterse de nuevo a control con estudios ulteriores y complementarios con el fin de determinar si, efectivamente, el parentesco entre la lengua meta y la de referencia constituye un factor que facilita el reconocerse como plurilingüe. Aun así, la correlación «lengua meta / lengua de enseñanza emparentadas = accesible = (más) fácilmente dominada = plurilingüismo» parte, sin duda, de una concepción del plurilingüismo más próxima a la de poliglotismo que a la de competencia y educación plurilingües (tal y como son definidas, respectivamente, en la introducción y en la conclusión).

# 3.2.4. En Barcelona, más «plurilingües» pero con una visión más homogénea y sesgada del plurilingüismo que en Grenoble

En cuanto a las razones argüidas por los encuestados para justificar su respuesta positiva o negativa frente a la pregunta: «¿Te consideras plurilingüe y por qué?», el análisis comparado de los datos indica que, aunque en Barcelona hubo el triple de encuestados que se consideraron plurilingües, mientras que en Grenoble la distribución fue prácticamente inversa, las declaraciones recogidas en la capital catalana apenas hacen referencia a una actitud/disposición y sí, por el contrario, a cierta eficacia y práctica comunicativa en dos o más lenguas. Es más, si bien los resultados recopilados en Grenoble pusieron en evidencia dos visiones distintas de la competencia plurilingüe según si el encuestado se consideraba o no plurilingüe (cf. «Introducción»), en Barcelona, ambas subcategorías de estudiantes coincidieron en una prácticamente igual y única visión del plurilingüismo. Tanto es así que, entre el corpus barcelonés, el hecho de reconocerse bilingüe fue elevado, en ocasiones, a la categoría de garantía de plurilingüismo, mientras que en otras se rebajó a la de condición insuficiente. De hecho, la visión de plurilingüismo que domina entre la muestra barcelonesa que se declaró plurilingüe está plagada de criterios de exigencia tales como: disponer, en más de un idioma, de un elevado nivel de competencia comunicativa (sobre todo de una fluida expresión oral); usar los dos idiomas cotidiana o frecuentemente, con un grado de contacto equiparable; haberlos adquirido a edad temprana y en familia o, además de ser bilingües, contar con estudios, un buen nivel y práctica frecuente en un tercer o cuarto idioma (cf. las declaraciones literales en el anexo 2). Por otro lado, los estudiantes que no se consideraron plurilingües en Barce-

lona arguyeron, entre los futuros docentes de primaria, una insuficiencia en el número de lenguas que dominaban o en la frecuencia del uso de una LE.8 Los de secundaria, aunque minoría, expusieron también criterios de insuficiencia en referencia al número de lenguas que «dominaban» o al nivel de competencia en la lengua que, sin embargo, se destinaban a enseñar,9 llegando, un anglicista, a explicitar una visión utópica y políglota del *plurilingüismo*: «El término de plurilingüismo es ambiguo, nadie es capaz de hablar varios idiomas con precisión».

Quizás esta percepción desviada y sumamente exigente del plurilingüismo, recogida y prácticamente hegemónica en Barcelona, sea tributaria del más que probable bilingüismo de la mayoría de los encuestados en la ciudad condal (sean oriundos de la capital catalana o no, cf. nota 7). Un bilingüismo que, además, seguramente podría calificarse de simultáneo en la mayoría de los casos y de (casi) simétrico si nos atenemos a la paridad de ámbitos de uso, a la frecuencia de su práctica o a la pericia comunicativa. Puede que esta vivencia temprana de «bilingüización» constituya para estos estudiantes una especie de arquetipo a partir del cual concebir el plurilingüismo en tanto que prolongación o multiplicación de su propio bilingüismo simultáneo y equilibrado. Es decir, la réplica en X lenguas de las habilidades comunicativas, la variedad y la frecuencia de uso imaginadas en un supuesto hablante monolingüe ideal(izado). Ahora bien, tampoco hay que obviar otro dato, y es que, antes de la encuesta, ninguno de los estudiantes barceloneses había recibido formación alguna en didáctica de las

<sup>8.</sup> Respectivamente: «sólo dos», «sólo soy bilingüe» (4/13) y «me defiendo en inglés pero no tengo ocasión de practicarlo con frecuencia» (1/3).

<sup>9.</sup> Respectivamente: «sólo soy bilingüe», «cuando hable español además de chino e inglés» (2/21) y «considero tener un acento muy fuerte en francés y mucho por aprender en esta lengua» (1/21).

lenguas, circunstancia que podría igualmente explicar su concepto de plurilingüismo, más cercano al de un profano que al que cabría esperar en un futuro docente de lengua en la Europa del siglo xxI. En cambio, en Grenoble, desde los estudiantes que preparaban oposiciones hasta los maestros en prácticas o titulares, todos habían sido formados en mayor o menor medida en didáctica de la lengua, hecho que al menos en parte podría justificar que entre este muestreo se recogieran, mucho más a menudo que en Barcelona, definiciones de competencia plurilingüe abiertas, flexibles y más cercanas a un saber estar o una actitud que a un saber hacer o una aptitud/habilidad/ competencia.

# 4. Conclusión: implicaciones y perspectivas para la formación en plurilingüismo

Si para compendiar los resultados expuestos hasta aquí se tuviera que diseñar el perfil tipo del (futuro) docente que con mayor o menor facilidad se reconoce como plurilingüe, en un extremo hallaríamos, en Barcelona, al futuro profesor de francés de secundaria, mientras que en el polo opuesto estaría, en Grenoble, el maestro titular de primaria. En medio tendrían cabida, por parejas dicotómicas, el resto de los perfiles: en líneas generales, se consideran más fácilmente plurilingües los docentes de Barcelona que los de Grenoble, los futuros profesores de LE de secundaria que los (futuros) maestros de primaria (tanto en Grenoble como en Barcelona), los (futuros) profesores de secundaria de una LE románica que los de inglés (tanto del lado catalán como del francés) y antes los maestros de primaria principiantes que sus homólogos más veteranos (al menos en Grenoble). Ahora bien, también se evidencia que un mayor número de «autodeclarados» plurilingües, en Barcelona o en cierto cuerpo docente, no entraña necesariamente una visión esclarecida y certera del concepto de competencia plurilingüe. Baste recordar la cantidad de informantes que consideran como indicadores de la competencia plurilingüe una pericia comunicativa en varios idiomas comparable a la de un hablante nativo ideal(izado) o una elevada frecuencia de uso de varios idiomas. Las implicaciones que se derivan de estos resultados, desde un planteamiento europeo de la formación de los docentes en didáctica del plurilingüismo y en educación plurilingüe, apelan a una más o menos acuciante necesidad de revisitar representaciones como las arriba referidas y que tan extendidas y profundamente enraizadas se hallan entre el (futuro) profesorado. De lo contrario, si no se evita que, a través de acciones formativas iniciales y continuadas, se sigan asociando plurilingüismo y poliglotismo, se harán peligrar las dimensiones formativa, educativa e incluso ética de una educación plurilingüe «genuina». Esta última entendida como un enfoque global, transversal, holístico e integrado de la educación/enseñanza lingüística e integrador de las lenguas de los alumnos y del entorno y plenamente recogido/convalidado en los currículos. Pero, como no dejan de subrayar Cavalli et al. (2009), la educación en plurilingüismo conllevaría, sobre todo: la toma de conciencia del cómo y por qué se aprenden las lenguas; el desarrollo de competencias transferibles y la capacidad de reutilizarlas en el aprendizaje de toda lengua; el reconocimiento de las lenguas y sus variedades sea cual sea su imagen en la sociedad; el respeto por el plurilingüismo del otro, así como por las culturas inherentes a las lenguas y por la identidad cultural de los demás; la capacidad de percibir y asegurar el vínculo entre las lenguas y las culturas.

Estos principios educativos y didácticos remiten a un modelo de escuela que, en tanto que reflejo pero también proyecto de sociedad, no aspire a ser una «fábrica de políglotas», sino que obre más bien por sacar partido, para su proyecto educativo, de las lenguas de los alumnos, la clase, el centro, el entorno y la sociedad en su conjunto, como medio y oportunidad de desarrollo, que no de entorpecimiento, del alumnado. En suma, una instancia educativa que actúe en calidad de espacio institucional privilegiado para la acogida y valoración del multilingüismo social y del plurilingüismo individual, contribuyendo así a la inclusión y cohesión social. Estas finalidades, responsabilidades y compromisos comunes y compartidos se inscribirían en otro modelo más amplio, el de una sociedad europea compuesta no de políglotas (utopía tan inabarcable e irrealista como frustrante e innecesaria) sino de ciudadanos conscientes de su identidad y su potencial plurilingües, capaces y preparados para aprender a aprender lenguas e incluso para entenderse entre sí sin que para ello sea condición necesaria saber expresarse en la lengua de su interlocutor o en la lingua franca de turno. En base a estos planteamientos, enfocar la didáctica de las lenguas desde una perspectiva plurilingüe exige una revisión y una evolución profunda de las creencias, representaciones y prácticas docentes para que sean más acordes y consecuentes con la realidad plural de la sociedad actual, sus características y sus necesidades.<sup>10</sup>

Evidentemente, tal reorientación necesita de una (trans)formación personal y profesional del profesorado en la que el plurilingüismo sea elevado a la categoría de finalidad internacionalmente compartida y en la que las dimensiones social, personal y profesional de los docentes se articulen convenientemente. Éstos, en tanto que vectores privilegiados de plurilingüismo, verían así redefinir su misión tanto en términos de conocimientos como de aptitudes y actitudes, debiéndose percibir a sí mismos, como señalan Kervran, Jonckheere y Furlong (2008), en su doble faceta de ciudadanos plurilingües capaces de reconocer y valorar la diversidad lingüística y de formadores de alumnos igualmente plurilingües en el marco de una sociedad multicultural.

# Referencias bibliográficas

BEACCO, J.-C. (2005). « Favoriser l'éducation plurilingue». *Constructif*, núm. 12 [en línea]. <www.constructif.fr/bibliotheque/2005-10/favoriser-l-education-plurilingue.html?item\_id=2661>. [Consulta: mayo 2013]

BEACCO, J.-C.; BYRAM, M. (2007). De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue –Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. Etrasburgo: Conseil de l'Europe.

CARRASCO, E.; PISHVA, Y. (2007). «Comment préparer et accompagner l'émergence d'interactions en ligne dans une approche plurilingue axée sur l'intercompréhension romane? ». *Lidil*, núm. 36, pp. 141-162.

<sup>10.</sup> Por ejemplo, en lugar de adelantar y prolongar el período de aprendizaje de la primera LE –el inglés, en la práctica totalidad de los sistemas educativos europeos, con resultados, además, más que discutibles en muchos países–, ¿por qué no proponer, de manera generalizada y a modo de propedéutica, una educación plurilingüe temprana que desde una óptica repercutida, holística y transversal valore el bagaje del aprendiente y lo prepare para todos los aprendizajes lingüísticos que se sucederán en su vida académica, profesional–si la hay– y personal?

CAVALLI, M., et al. (eds.) (2009). L'éducation plurilinque et interculturelle comme projet [en línea]. Estrasburgo: Conseil de l'Europe. Division de Politiques Linquistiques, <www.coe.int/t/da4/linquistic/Source/LE texts Source/EducPlurInter-Projet\_fr.pdf>. [Consulta: mayo 2013]

KERVRAN, M.; JONCKHEERE, S.; FURLONG, A. (2008). «Langues et éducation au plurilinguisme : principes et activités pour la formation des enseignants ». En : CANDELIER, M., et al. Conscience du plurilinquisme : Pratiques, représentations et interventions (pp. 263-272). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

#### Anexos

### Anexo 1. «; Te consideras plurilingüe? ; Por qué?»

- [No, porque ser plurilingüe significa para mí] «hablar correctamente al menos 3 lenguas», «hablar, leer y comprender con fluidez y sin ninguna dificultad», «expresarse correctamente en todas las situaciones», «hablar como un nativo», «dominar varias lenguas perfectamente».
- [Sí, porque ser plurilingüe significa para mí] «defenderse», «confrontarse a otros idiomas», «ser capaz de entender lo esencial», «poder comunicar, intercambiar y pasárselo bien a pesar de los errores», «conocer la sonoridad de varios idiomas», «entenderlos», «tener ganas de conocerlos», «apreciarlos».

# Anexo 2. «Me considero plurilingüe porque...» Futuros maestros de primaria

- Respecto al castellano y catalán: «soy bilingüe», «los domino / los hablo perfectamente / me defiendo bastante bien / los alterno en la vida diaria / los uso en mi cotidianeidad / he convivido siempre en igual proporción / sé expresarme, hablo (con fluidez)».
- En lo que a idiomas extranjeros se refiere: «domino inglés y estudio francés», «intento utilizar otras lenguas (inglés y francés sobre todo)», «me defiendo bastante bien en inglés y cada vez más», «lo uso cotidianamente». Siendo las declaraciones más modestas: «entiendo bastante bien» o «tengo nociones en inglés y francés».

#### Futuro profesorado de lengua extranjera de la secundaria

- Los de francés, 12 sobre 13: «siempre he vivido con castellano y catalán y también hablo francés e inglés», «hablo en mi familia / aprendí desde que nací español, francés y catalán», «hablo diversas lenguas (castellano y catalán)», «puedo hablar 5 lenguas) / en diferentes lenguas», «he estudiado en francés y mi escolaridad ha sido "plurilingüe" pues en francés y español», «soy casi bilingüe español/catalán y hablo francés e inglés», «hablo con fluidez varias lenguas y pienso también en ellas», «tengo un nivel elevado de comprensión y expresión».
- Los de inglés, 16 sobre 21: «hablo / entiendo / me comunico en varias / más de dos lenguas», «aparte de las maternas», «domino más de una lengua en todos sus ámbitos», «porque soy bilingüe», «y además he aprendido varias lenguas», «poseo conocimientos en varias lenguas». Solamente una, italiana, hizo referencia a una competencia parcial y por destrezas disociadas: «porque soy capaz de entender».

# Leerle la cartilla... a la cartilla. Diagnóstico de materiales para una escuela más democrática

Juana Rosa Suárez Robaina, Miquel Sánchez García | Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

La experiencia que aquí traemos tiene su origen directamente en una práctica de aula efectuada en la Facultad de Formación del Profesorado. Coincidiendo con la impartición de los módulos relativos a la didáctica de la lectura y de la escritura (en el contexto docente de la asignatura Desarrollo de Habilidades Lingüísticas de la carrera de Maestro, especialidad de Audición y Lenguaje), se le propone al alumnado una empresa innovadora: ser partícipe de la valoración crítica de materiales para el aula. El objetivo esencial no es otro que examinar «productos» de lectoescritura y reflexionar sobre el cumplimiento de parámetros didácticos acordes con el contexto educativo actual. Se les sugiere, así, que diagnostiquen, en su forma y en su fondo, si dichos materiales resultan idóneos para la escuela democrática del siglo xxi.

Palabras clave: docente, plurilingüismo, representación.

The experience we discuss here is based on a classroom practice carried out at the Teacher Training Department. Coinciding with the delivery of modules for teaching reading and writing (in the context of teaching the subject "Developing Linguistic Abilities" in the Hearing and Language option of the Teaching Degree), students are given an innovative challenge: to help critically evaluate materials for the classroom. The essential objective is simply to look at reading and writing "products" and reflect on the extent to which teaching parameters are met in accordance with the current educational context. They are also encouraged to diagnose, using both form and content, whether such materials are suitable for the twenty-first-century democratic schools.

**Keywords:** teaching research, reading and writing, teaching methods, democratic school.

L'expérience que nous présentons ici provient directement de la pratique pédagogique menée dans la Faculté de formation des enseignants. Coïncidant avec le développement des modules pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture (dans le contexte de la matière «Compétences linguistiques » du cursus de formation des enseignants dans la spécialité concernant les «Difficultés de l'audition») nous proposons une nouveauté aux étudiants : participer à l'évaluation critique de documents pédagogiques. L'objectif essentiel est simplement d'examiner des «produits» d'alphabétisation et de réfléchir sur la conformité des paramètres d'enseignement par rapport au contexte éducatif actuel. Il s'agit de diagnostiquer, au moyen d'une analyse forme-fond, si ce matériel est approprié pour l'école démocratique du xxi e siècle.

Mots-clés: recherche des enseignants, alphabétisation, méthodes d'enseignement, école démocratique.

#### 1. Introducción

No se nos escapa la importancia que la reflexión sobre la práctica docente debe tener en el contexto del aula actual. Y dentro de ella, una parte esencial es el análisis, o mejor la reflexión, sobre la idoneidad de los materiales que con frecuencia sustentan buena parte de nuestra acción educativa, bien por su empleo como materiales de consulta o bien por ser un documento base con el que el alumnado directamente y en su etapa escolar inicia su formación básica. En efecto, ya no es novedad que la observación rigurosa de los contenidos educativos, su distribución, enfoque y diseño -que se manifiestan y explicitan en los materiales didácticos que el discente usa- son una tarea esencial en las competencias del profesorado.

Traemos a este foro una experiencia llevada a cabo precisamente en un contexto formativo de aula que debe también propiciar criterios para seleccionar y adecuar con eficacia los materiales que sirvan de apoyo, en la investigación que nos ocupa, en el terreno de la enseñanza de la lectura y la escritura en su fase de iniciación.

La tarea encomendada al grupo de profesores en formación con el que hemos trabajado era precisamente proceder al análisis de algunos modelos de «productos» vigentes en el mercado y muy frecuentes hoy en día en el aula. Precisamente estos dos calificativos, vigentes y frecuentes, levantaron nuestra sospecha por querer confirmar hasta qué punto

perviven en las aulas actuales¹ materiales que, quizá, han dejado de ser tan «actuales» por acumular mucho tiempo en la escena escolar. Los propios alumnos agentes de esta investigación expresaban su desconcierto al encontrarse –en la mayoría de los casos–, durante la realización de su prácticum, con la vigencia de la misma «cartilla» con la que ellos aprendieron ¡veinte años atrás!

### 2. Desarrollo del trabajo

La investigación, que titulamos «Leerle la cartilla... a la cartilla. Diagnóstico de materiales para una escuela más democrática», surgió como tarea conjunta de cierre o síntesis de los módulos de didáctica de la lectura y didáctica de la escritura, por lo que, hasta cierto punto, podía entenderse como un proceso de revisión de algunos de los conceptos y premisas esenciales abordados en el aula. No obstante, no era la primera vez que el alumnado se enfrentaba a una tarea de estas características. En otra ocasión también se les había propuesto un ejercicio con una base igualmente de diagnóstico, pero con un enfoque algo diferente.<sup>2</sup> Ya señalábamos en la introducción cuán necesario es promover, entre el profesorado en formación, el análisis crítico de posibles materiales para el aula con el fin de poder determinar su adecuación. Pero también coincidimos con Begoña Souviron (2010: 121) en cuán «recomendable [es] invitar a los futuros docentes a que se planteen de qué manera se relacionan las instancias

<sup>1.</sup> La experiencia se llevó a cabo durante el curso escolar 2010-2011.

<sup>2.</sup> La actividad aludida consistía en promover un ejercicio de aproximación diagnóstica, pero inspirado en juicios previos... Dadas unas lecturas concretas, el alumnado debía aproximarse a valorarlas en función de las expectativas que sus títulos, reseñas y portadas inspiraban. Algo parecido al proceso que muchas veces afecta a los propios discentes: se dejan llevar por las impresiones que les provocan las portadas, la publicidad sobre los materiales, y formulan sus hipótesis. La actividad la denominamos «19 historias para no olvidar», pues así se llamaba el artículo que promovía las lecturas sobre las que queríamos expresar nuestras expectativa. La siguiente fase consistió en mostrarles algunos de esos productos. Tras su lectura y manejo del original pudieron comprobar cómo, en bastantes casos, no se correspondía el juicio previo con la valoración posterior del material.

lenguaje y pensamiento en los diferentes contextos sociales y lingüísticos con los que entramos en contacto»

No debía, por otro lado, entenderse esta dinámica como una acción encaminada a censurar o defenestrar propuestas editoriales. El objetivo era principalmente destacar las fortalezas y debilidades de diferentes productos teniendo en cuenta unos parámetros diseñados ad hoc. Dichos parámetros debían proporcionar al alumnado una reflexión sobre la importancia de los soportes didácticos con los que nos movemos en las aulas para evitar así, entre otros aspectos, la rutina o la costumbre en su elección sin el debido, oportuno y necesario estudio.3 Igualmente, su carácter de reflexión motivó el que no nos moviéramos tanto en parámetros cuantitativos como, fundamentalmente, en parámetros cualitativos. De hecho, y aunque los grupos de trabajo debían entregar cumplimentado por escrito el cuestionario, los resultados debían exponerse oralmente, pues esta investigación se vinculaba, además, con una línea de trabajo docente especialmente interesada en fortalecer la competencia oral del profesorado en formación. Qué duda cabe de que promover el debate y la reflexión crítica –y, particularmente, generar inquietud ante este tipo de cuestiones- ha sido todo un revulsivo muy necesario en el aula.

Planteamos, así, la necesidad de propiciar con estos futuros docentes un proceso de reflexión crítica sobre el estado de estos materiales para ver si se acomodan, en su forma y en su fondo, a las necesidades de los discentes del ya siglo xxI. Propuesto con suficiente antelación, el alumnado podía observar los materiales que estuvieran en uso durante su período específico de prácticas, así como comprobar la coincidencia o no con los materiales que usaban familiares y conocidos (hermanos pequeños, sobrinos, vecinos).

A continuación sintetizamos los objetivos trazados en este proceso de reflexión:

- Enseñar a destacar las fortalezas y debilidades de diferentes productos didácticos.
- Aprender a observar con rigurosidad la presentación de diversos contenidos educativos.
- Propiciar con estos futuros docentes una reflexión crítica sobre el «estado» general de estos materiales a fin de desterrar fundamentalmente estereotipos enunciativos y gráficos.
- Proceder al análisis comparativo concreto de algunos modelos localizados, vigentes y particularmente demandados en las aulas actuales y señalar las implicaciones de nuestra elección.
- Debatir en gran grupo la importancia de valorar los distintos materiales y soportes didácticos con los que nos movemos en las aulas y mostrar los resultados.

# 3. Materiales y recursos

Se propone, así, un itinerario de observación de materiales de lectoescritura que establece un amplio recorrido por siete apartados con sus respectivos subapartados. Dicho itinerario de observación transcurre desde la forma, es decir, desde el análisis de cuestiones que el profesorado entiende como externas o formales, hasta el fondo, es decir, hasta aspectos referidos a la

<sup>3.</sup> Tampoco se trataba de sembrar o generar entre el alumnado desconfianza hacia los materiales que editoriales, distribuidoras, equipos educativos... proponen para las aulas. Antes al contrario: precisamente una de las premisas que nos llevó a poner en marcha esta dinámica fue el dar respuesta crítica a la oferta (por supuesto, necesaria) y, particularmente, evaluar la continuidad (sine díe, quizá) de determinados materiales aparentemente renovados...

percepción, valoración e interpretación social, cultural, ética... del mundo.

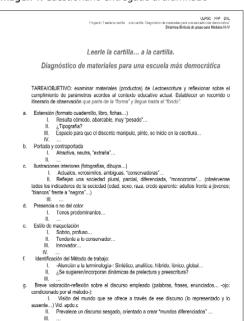
El primer apartado lo denominamos «Extensión» v pretendía abarcar observaciones v valoraciones de conjunto relativas a la extensión total y al formato del material de estudio (si se trataba de un cuadernillo, libro, conjunto de fichas...), a su percepción de si resultaba cómodo, abarcable o no..., a los caracteres tipográficos, al espacio destinado o no a la propia intervención del alumnado... En el segundo apartado, «Portada y contraportada», interrogábamos sobre éstas a fin de que valorasen, fundamentalmente, su atractivo en función de una previsible aceptación o no por parte de los escolares. El tercer apartado, «llustraciones interiores», indagaba sobre el empleo de las ilustraciones y hacía especial hincapié en si se acomodaban o no a la sociedad plural que hoy nos caracteriza. Este apartado nos parecía especialmente revelador, puesto que los escolares están especialmente expuestos a los valores y mensajes que las imágenes transmiten (por ausencia y por presencia). El siguiente apartado, el cuarto, lo denominamos «Presencia o no del color» y, aunque con evidentes conexiones con el apartado anterior, debía servir para valorar la aparición o no del color y de las tonalidades predominantes, al margen de la existencia del color en las posibles ilustraciones. El quinto apartado, «Estilo de maguetación», invitaba a diagnosticar el estilo de la maquetación del producto mediante calificativos específicos. El penúltimo apartado, el sexto, bajo la denominación de «Identificación del método de trabajo», pretendía identificar la metodología y cuantas consideraciones al respecto observasen. Y, finalmente, el recorrido se cerraba con el apartado séptimo: «Breve valoración-reflexión sobre el discurso empleado», con el que se invitaba al alumnado a expresar su opinión una vez analizado, en líneas generales, el discurso y la visión del mundo que a través de él se ofrecía.

Como vemos, se acumula en el cuestionario un amplio y complejo abanico de aspectos totalmente interrelacionados y que va más allá de una mera relación de contenidos. Creemos que conforman un propósito mayor: generar en el aula todo un principio y proceso de inquietud en pro de una adecuada elección de materiales para la praxis docente, aspecto decisivo, sin duda, en el capítulo de reflexiones metodológicas de cualquier profesional de la docencia. Coincidimos en este sentido con Lomas (2011: 6) cuando afirma:

A efectos de la formación para la democracia, la escuela importa y la escolaridad ha de surtir efecto: lo que enseñan los docentes —y, especialmente, el modo en que lo hacen— es lo que en gran parte aprenden los discentes. Parafraseando a Mac Luhan, podría decirse que los métodos son el mensaje.

En la imagen 1 mostramos la ficha-cuestionario que fue entregada al alumnado.

Imagen 1. Cuestionario entregado al alumnado



Los materiales de lectoescritura objeto de análisis abarcaban una franja temporal de algo más de veinte años, pues la cartilla más antigua databa del año 1986 y la más reciente, del 2009. Fundamentalmente, el grupo se centró en propuestas orientadas al primer año de la enseñanza primaria.

En el cuadro 1 indicamos los datos de los materiales finalmente escogidos por el grupo para su análisis.

Se investigó sobre un total de 11 productos diferentes por parte de 40 alumnos, distribuidos en 8 grupos de trabajo. Tres de estos grupos (16 integrantes) establecieron una

Cuadro 1. Materiales de lectoescritura analizados y grupos de trabajo (40 alumnos)

TÍTULO	NIVEL ORIENTATIVO	EDITORIAL	OTROS DATOS	AÑO PUBLICACIÓN	ALUMNADO QUE LO DIAGNOSTICA
Proyecto Trampolín 1	1.º primaria	SM	Abarca tres áreas: conocimiento del medio, matemáticas y lengua castellana.	2009	4
Micho (2000)	1.º primaria	Bruño		2000	3
Micho, 2	Ed. infantil	Bruño		1986/2006	4
Micho	1.º primaria	Bruño		1991/2005 (Ed. renovada)	5 (Establecen comparativa)
Proyecto Trampolín	1.º primaria (2.º trimestre)	SM	Cuaderno de lengua.	2005	6
Lecturas	1.º de primaria	SM		1992	7 (Establecen comparativa)
Ensalada de letras	1.º de primaria	SM		2007	Comparativa)
Nuevo Sendas	1.º primaria, (1.er trimestre)	Santillana	Abarca matemáticas, lengua y conoci- miento del medio.	2008	5
Nuevo Paláu	Iniciación al aprendizaje (1.ª cartilla)	Anaya			6

comparativa de dos productos. Dicho cotejo fue especialmente valioso para certificar, como afirma Francisco Alejo (2010: 51), la necesidad de «impulsar un cambio de contenidos y de metodología en la educación para acercarla a la realidad del mundo de hoy».

# 4. Metodología

El proceso seguido con esta dinámica hemos de relacionarlo directamente con los módulos conceptuales concretos con los que se vinculó: la didáctica de la lectura y la didáctica de la escritura. Así pues, se planteó al grupo aula como síntesis de dichos módulos y, al mismo tiempo (y esto lo hemos considerado muy relevante), como una estrategia docente encaminada a reforzar particularmente los procesos orales de exposición y discusión.

El primer paso, tras la exposición teórica sobre la necesidad de promover la reflexión sobre la revisión y actualización de los materiales didácticos, consistió en ilustrar con ejemplos prácticos los distintos apartados sobre los que iba a versar el cuestionario de diagnóstico. Uno de los comentarios más generalizado fue la sorpresa generada ante aspectos que habitualmente no habían sido objeto de debate en el aula ordinaria, tales como los estereotipos de los enunciados o los gráficos y las ilustraciones, la simbología convencional de los colores o el tamaño de la cartilla. Bien es verdad que, al menos, en cuanto a las expectativas y los juicios previos sobre los materiales, el aula ya contaba con la experiencia de una dinámica previa -tal y como hemos referido en la nota al pie número 1–, si bien en la mayoría de los casos las expectativas no fueron tales, pues el alumnado encontró en su búsqueda y selección de materiales la misma cartilla con la que inició su formación veinte años atrás.

El siguiente paso fue alojar en nuestro blog de aula<sup>4</sup> la entrada de trabajo correspondiente a esta dinámica con el fin de que indicaran (publicaran) en «comentarios» la información de los grupos y el nombre de los materiales que iban a diagnosticar (imágenes 2 y 3). Obteníamos así, de forma rápida, los datos básicos de quiénes iban a trabajar juntos y sobre qué materiales. En principio no se intervino si los grupos coincidían y escogían el mismo producto. En este sentido, los propios alumnos tomaron sus decisiones al respecto y decidieron (al observar coincidencias) o bien escoger ediciones diferentes, o bien establecer comparativas entre dos ediciones distintas. Al fin y al cabo, al tratarse de una investigación sobre materiales en uso, era previsible que se dieran las coincidencias fruto precisamente de la sincronía de la investigación. Por otro lado, ya hemos adelantado en la introducción que quizá fue más revelador palpar la «vigencia diacrónica» del estado del producto, es decir, comprobar que el material que encontraban en uso en la aulas coincidía mayoritariamente con el que ellos mismos utilizaron durante su formación en su niñez

# 5. Resultados y conclusiones

El profesorado en formación ha podido, con esta dinámica, conocer todos los aspectos, a veces difícilmente mensurables, que entran en juego a la hora de seleccionar materiales adecuados para cada grupo de alumnos. Pero no se ha tratado de cumplimentar una rúbrica de datos inconexos. Antes al contrario. nuestro in-

<sup>4.</sup> Durante todo el curso se ha contado con un blog educativo concebido como espacio complementario (http://yaleido.blogspot.com). La dinámica que nos ocupa figura en la entrada número 29 de dicho blog.

Imagen 2. Captura de pantalla del blog complementario con el que se trabajaba en el aula (http://yaleido.blogspot. com). Muestra la investigación propuesta (entrada 29)

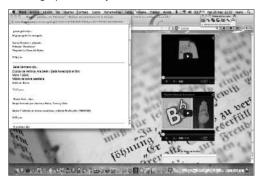


terés -como ya indicábamos anteriormenteha sido invitar a la reflexión fundamentada y contrastada. Al final de todo el proceso, algunos de los grupos que han trabajado han dado el paso siguiente (y deseable): iniciarse en la elaboración de sencillas propuestas de mejora de los materiales analizados. La «revisión» ha dado paso, pues, a la «creación». Consideramos que se cumple así con creces el propósito esencial inicialmente planteado y se abre, a su vez, un proceso de acercamiento a la producción de nuevos materiales a partir de lo ofertado en el mercado actual.

Se ha evidenciado el reto educativo al que se enfrenta hoy la escuela: un espacio multicolor y cambiante que difícilmente cabe en las, a veces, encorsetadas (y conservadoras) propuestas editoriales. El alumnado se ha mostrado, además, muy sorprendido por su capacidad para analizar y saber leer entre líneas los mensajes y principios que ¿se cuelan? en los productos educativos. Coincidimos con Carlos Lomas (2011: 19) en la necesidad de observar «las maneras de hacer mundos»:

Es ineludible desde una ética democrática una intervención pedagógica orientada a construir con-

Imagen 3. Captura de pantalla del mismo blog. Muestra los comentarios de la entrada 29. Se especifican allí qué materiales se van a diagnosticar, así como los componentes del grupo de trabajo



textos de aprendizaje donde las formas de decir (y las maneras de hacer mundos) de la prensa, de la televisión y de la publicidad merezcan el ojo crítico del profesorado y del alumnado.

Sin embargo, apostillamos que, junto a los ejemplos que él refiere (prensa, televisión, publicidad), podemos añadir, por ejemplo, estos materiales tan vinculados al discente y al docente.

Se ha podido constatar en el aula, al menos con la muestra analizada, las visiones o los modos de «hacer mundos» que estos productos ofrecen una vez que el alumnado en formación ha comprobado ejemplos del modelo social, familiar, cultural, religioso, lúdico... que ofrecen las distintas propuestas de lectoescritura analizadas. Al hacer anotaciones en cada uno de los siete epígrafes planteados en el cuestionario, el profesorado en formación ha podido dar respuesta a múltiples aspectos sobre los que (afirmaban) rara vez se había interrogado.

Los materiales diagnosticados han sido, por tanto (al margen de un instrumento directo para medir todo un proceso de enseñanzaaprendizaje), una ventana al mundo, desde sus páginas. A través de esa ventana, el profesorado en formación ha podido debatir en el aula las implicaciones de comprobar, por ejemplo: quiénes juegan (a qué y con quién); quiénes trabajan (dentro y fuera del hogar) o simplemente quiénes «hacen cosas»; dónde se ubica el ocio y si existe o no con equidad para ambos sexos; quiénes hablan y cómo; si hay convivencia de razas, credos, edades, estatus...; qué referentes geográficos, históricos, artísticos... pueblan las cartillas...

En consonancia con lo dicho en las primeras páginas, hemos intentado no señalar directamente los productos que han obtenido una valoración más favorable o positiva frente a los que han sido rechazados. Nos hemos limitado a esbozar el conjunto de fortalezas y debilidades que el profesorado en formación advierte y expresa tras la puesta en común de esta investigación. Esta última, la puesta en común, ha sido sin duda la pieza clave de esta dinámica, pues se ha constituido en verdadero espacio de encuentro y en auténtico acicate para intercambiar todo tipo de impresiones y valoraciones sobre las decisiones metodológicas. Al mismo tiempo se ha visto particularmente reforzada la ya vieja idea de que «lo que más ayuda a los alumnos es ver cómo vive el profesor aquello que les enseña» (Mañú y Goyarrola, 2011: 16).

En su conjunto, en cuanto a las cuestiones formales, el profesorado valora positivamente la ligereza del producto, su versatilidad, el que presente tapas flexibles, y rechaza, por ejemplo, la presencia de brillo en las páginas, su excesivo número o el que no se deje espacio para que los escolares incorporen sus primeros trazos y garabatos, manipulen, completen alguna imagen o dibujo..., aspecto éste que podría hacer

del material algo más personal y aceptado por el escolar.

Demandan más color en las páginas o bien una selección más acorde con los previsibles gustos infantiles. Rechazan, en este sentido, las gamas grises y frías. Casi todos coinciden en señalar la importancia de escoger mejor las portadas para que sean más atractivas y sorprendentes. Demandan, en este sentido, un mayor cuidado en su diseño para que sea más motivadora, menos «extraña»; algunos incluso hablan de fracaso a la hora de captar la curiosidad del escolar

Solicitan igualmente, en general, más empleo de la fotografía para que le gane terreno al dibujo. La fotografía nos instala directamente en un mundo más real y el alumnado se percata de esa necesidad de proporcionar referentes más reales. En este sentido, son capaces de advertir cómo los dibujos pretenden mostrar imágenes más equitativas (similar cantidad de niños y niñas, activos, haciendo cosas...), pero las fotografías ilustran un porcentaje mucho mayor de varones en interacción constante.

Cuando diagnostican productos de ediciones diferentes, aprecian escasas mejoras o cambios formales significativos (mismo tipo de ilustraciones, coincidencia exacta de contenidos por páginas...), a pesar de ser presentadas como ediciones renovadas. No obstante, se percatan de mejoras sustanciales: ganan mayor protagonismo las mujeres o, mejor, lo femenino; hay tendencia a un reparto de roles..., aunque, en uno de los productos, la carencia del nombre propio en la figura materna es harto significativa frente al resto de los miembros de la familia, que sí lo poseen... (su identidad no termina, pues, de perfilarse).

Son capaces de advertir, en ocasiones, la presencia de una sociedad con más luces y sombras (aparición de las moralejas, de la advertencia sobre riesgos y peligros..., más fotografías, más diversidad social...).

Aunque se siguen apreciando, en general, pocos cambios de mayor calado, ven como positivo el que desaparezcan en las nuevas versiones determinados referentes, como el mundo del toreo o el de la caza, y que se eliminen frases como «papá fuma».

Demandan, en general, en la medida de lo posible, un discurso más comunicativo para evitar frases con poco sentido, forzadas para lograr únicamente la coincidencia de sonidos o fonemas que se estén trabajando en ese momento («el burro bebe abajo»)...

En general, echan en falta una mayor presencia cultural de otras razas: hay un predomiabsoluto de los referentes «occidentales». Llama iqualmente la atención la uniformidad en los referentes religiosos, y la ambientación mayoritariamente anecdótica cuando quieren referirse al contexto peculiar canario.

Les incomoda el predominio absoluto del modelo estandarizado y tradicional de familia, así como la escasez de otros modelos y referentes humanos (profesores, amigos, vecinos...).

Se dan pasos, pero se deben dar más «zancadas»: como afirman ellos, parafraseando igualmente uno de los lemas encontrados en una de las cartillas, debemos «atrevernos a ser» más democráticos y equitativos.

# Referencias bibliográficas

ALEJO, F. (2010). «Las competencias básicas y la formación del profesorado». Lenguaje y Textos, núm. 32, pp. 51-57.

LOMAS, C. (2011). «El poder de las palabras y las palabras del poder. Enseñanza del lenguaje y educación democrática». Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, núm. 58, pp. 9-21.

LOMAS, C.; RUIZ, U. (2011). «Competencia comunicativa y educación democrática». Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, núm. 58, pp. 5-8.

MAÑÚ, J.M.; GOYARROLA, I. (2011). Docentes competentes. Por una educación de calidad. Madrid: Narcea.

SOUVIRON, B. (2010). «La didáctica de la lengua y la literatura. Orientaciones docentes para la formación universitaria en educación primaria». Lenguaje y Textos, núm. 32, pp. 121-126.

# Leer y escribir en español L2: ¿qué saber y qué aprender?

### Elisa Rosado, Liliana Tolchinsky, Cristina Castillo | Universitat de Barcelona

El dominio de la lectura y la escritura se relaciona con el éxito académico y profesional de los estudiantes, y es importante garantizarlo tanto a alumnos nativos como no nativos. Aparentemente, múltiples factores, como conocimiento léxico, comprensión oral y otros aspectos relacionados directamente con la capacidad cognitiva o el conocimiento del mundo, influyen en estos aprendizajes. Nuestro objetivo general es examinar algunos de esos factores y comprobar si difieren y cómo entre nativos y no nativos de español.

Doce alumnos participan en este estudio. Cinco tienen el español como L2 y siete son hablantes nativos de español, comparables en edad y nivel educativo. Examinamos su desempeño en un conjunto de tareas que evalúan el nivel inicial de lectura y escritura. Nos proponíamos describir el conocimiento inicial en los aspectos evaluados y establecer patrones de evolución desde el inicio en el último año de educación infantil hasta finales de primero de primaria y contrastarlos entre ambos grupos. Encontramos que todos progresan en el aprendizaje, aunque el conocimiento inicial de los nativos es superior. Si bien los no nativos muestran mayor progreso, las diferencias iniciales entre grupos no se superan.

Palabras clave: español L2, aprendizaje de la lectura y la escritura, conocimiento inicial, patrones de evolución.

Full command of reading and writing is key to students' academic and professional success. It is crucial to ensure this command in both native and nonnative students. Apparently, many factors influence successful learning of reading and writing, including vocabulary knowledge, listening comprehension and other aspects directly related to cognitive ability or knowledge of the world. Our main goal is to examine some of these factors and check if and how they differ in native and nonnative students of Spanish.

Twelve children took part in this study. Five had Spanish as L2 and seven were native Spanish speakers; both groups were comparable in age and educational level. We looked at their performance in a set of tasks that assessed the initial level of reading and writing. We aimed to (1) describe the initial knowledge of the aspects evaluated, and (2) establish patterns of progress, and contrast them between the two groups. We found that they all made progress, although native students' initial knowledge was higher. While nonnatives showed further progress, the initial differences between the groups were not overcome.

**Keywords:** Spanish L2, learning to read and write, initial knowledge, patterns of progress.

professionnelle des élèves. Il est crucial de la garantir autant pour les élèves natifs que non natifs. Apparemment, de nombreux facteurs influencent l'apprentissage réussi de la lecture et de l'écriture, comme la connaissance du vocabulaire, la compréhension orale et d'autres aspects directement liés à la capacité cognitive ou à la connaissance du monde. Notre objectif principal est d'examiner certains de ces facteurs et de vérifier si et comment ils diffèrent chez des élèves natifs et non natifs d'espagnol.

Douze enfants participent à cette étude. Cinq ont l'espagnol comme L2 et sept sont de langue maternelle espagnole, les deux groupes comparables en âge et en niveau d'éducation. Nous observons leur performance dans un ensemble de tâches qui évaluent le niveau initial de la lecture et de l'écriture. Nous proposons (1) de décrire les connaissances initiales dans les aspects évalués, et (2) d'établir des modèles de progrès depuis le début de leur apprentissage en dernière année de maternelle jusqu'à la fin du C.P., et de les comparer entre groupes. Nous constatons qu'ils font tous des progrès, même si les connaissances initiales des natifs sont plus élevées. Bien que les non natifs montrent un progrès plus important, les différences initiales entre les deux groupes ne changent pas.

Mots-clés: espagnol L2, apprentissage de la lecture et de l'écriture, connaissances initiales, les modèles de progrès.

#### 1. Introducción

En los últimos años, las aulas de los colegios españoles han experimentado un considerable cambio y la comunidad escolar se ha visto enriquecida por un ambiente multicultural y plurilingüe. El desarrollo de la lectura y la escritura es esencial para el éxito académico y profesional de los estudiantes. El aprendizaje de estas competencias, así como los factores asociados al avance en estas habilidades, han sido tema de estudio para numerosos investigadores. También se han realizado diversos intentos de definir lo que se considera aprendizaje de la lectura y la escritura. Lesaux y Geva (2006: 54) describen el desarrollo de la alfabetización como un largo proceso que se nutre de múltiples entornos:

Literacy development is a process that is both cumulative and componential, influenced by individual, contextual, and instructional factors, and starts before school entry and continues into adulthood.

Aunque existe un gran número de definiciones para concretar el significado de aprendizaje de la lengua escrita (Tolchinsky, 1990), nos centraremos en los factores que influyen en el aprendizaje de la lectura y escritura desde una perspectiva longitudinal. El último año de educación infantil y el primer año de educación primaria son los cursos donde los alumnos reciben,

en el marco de la instrucción formal, las herramientas necesarias para empezar a trabajar estas competencias: abordamos el desarrollo de dichas competencias por parte de alumnos con el español como L2, tratando de llenar un aparente vacío bibliográfico en este ámbito. Es nuestro propósito examinar y describir el conocimiento inicial de los alumnos al inicio del último año de educación infantil y al final del primer curso de educación primaria en un conjunto de tareas que evalúan el nivel de lectura y escritura y algunos factores relacionados con su aprendizaje, así como establecer patrones de evolución y comparar los resultados obtenidos por los alumnos nativos y no nativos de español.

# 1.1 Aprendizaje de la lectura y escritura en L1

Los conocimientos que adquieren los estudiantes les llegan, en buena medida, a través del proceso lectoescritor. Si bien existe un consenso acerca del hecho que el aprendizaje de la lectura se construye sobre un conjunto de capacidades cognitivas, sociales, lingüísticas y emocionales, existe gran variedad de opiniones sobre cuáles son los conocimientos y las habilidades de los alumnos que influyen de manera más directa en el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura.

El aprendizaje de la lengua escrita comporta aprender tanto un sistema de notación que permite producir e interpretar expresiones lingüísticas, como aprender el estilo discursivo propio de la lengua que se escribe (Ravid y Tolchinsky, 2002). Los conocimientos relacionados con la escritura como sistema de notación han sido los más investigados y son los que se han postulado reiteradamente como predictores del éxito del aprendizaje de la lengua escrita (véase Ellis, 1982). Cardoso-Martins (2001) insiste en la relación entre el conocimiento del nombre de las letras y los progresos iniciales en el aprendizaje de la lectura. Los niños que conocen los nombres de las letras estarán mejor preparados para descubrir la relación letra-sonido y para usar esta correspondencia en la decodificación de palabras (Tolchinsky, Ribera y García-Parejo, 2012). La mayoría de los estudios coinciden en que existe una relación entre el conocimiento metalingüístico, que incluiría la conciencia fonológica, y la adquisición de la lectura. También parece existir una correlación entre el conocimiento léxico y el rendimiento en lectura (Beck y McKeeown, 1991; Sénéchal y Cornell, 1993). Suponemos que las diferencias en el conocimiento de vocabulario serán una variable que influirá en la decodificación de palabras, y, consecuentemente, en la comprensión lectora.

Finalmente, consideramos el conocimiento sobre los usos sociales de la lengua escrita, en particular, la familiaridad con materiales impresos y con distintos tipos de textos, como factor estrechamente relacionado con las experiencias tempranas de los niños que incide en el aprendizaje de la lectura y escritura (Baker, Scher y Mackler, 1997). Es de esperar que aquellos niños que posean mayor información sobre materiales impresos y sean capaces de reconocer distintos tipos de textos, tengan más facilidades en el aprendizaje de la lengua escrita. En nuestro estudio empleamos distintas tareas que evalúan los ámbitos antes mencionados, y tenemos en cuenta, además, los trabajos que tratan específicamente el aprendizaje de la lectura y escritura en L2.

### 1.2. Lectura y escritura en aprendientes de L2

Escasos son los trabajos sobre el desarrollo inicial de la lectura y la escritura en aprendices de L2. Así lo señala, por ejemplo, Tolchinsky (2010: 189):

The study of how children find their way in a new language and a new writing system is an emerging field of inquiry, as it was once the study of early literacy from a developmental point of view; our hope is that it will be as fruitful and stimulating as the other has been

La mayoría de los trabajos sobre el tema se realizan sobre el aprendizaje del inglés L2 por parte de adultos y adoptan un enfoque pedagógico de la enseñanza de la lectura y la escritura. El nuestro es, en cambio, un enfoque descriptivo y evolutivo.

Los aprendices de L2 se encuentran, a menudo, con la compleja tarea de tener que aprender a leer y escribir en una lengua desconocida y, al mismo tiempo, aprender las modalidades oral y escrita de la nueva lengua. Su dominio de la L1, que comprende habilidades receptivas y expresivas, y abarca diversos aspectos (fonología, léxico, morfología, gramática, características del discurso y pragmática), juega un papel importante en la adquisición de la lectura (Lesaux y Geva, 2006). Es razonable suponer que los predictores para examinar el desarrollo del aprendizaje de la lectura y escritura en hablantes no nativos, serán similares a aquellos identificados como predictores de estos aprendizajes para los nativos (August y Shanahan, 2006). Tal como apuntan Netten, Droop y Verhoeven (2010), la mayoría de los estudios realizados hasta el momento carecen de un modelo explicativo y comparativo de las diferencias entre nativos y no nativos en el aprendizaje de la lectura y escritura. Nuestro trabajo examina dicho aprendizaje en español L2 y ofrece un modelo comparativo entre nativos y no nativos.

### 2. método

El presente estudio se inscribe en el marco de un proyecto más amplio¹ que tenía como finalidad principal determinar la naturaleza de la relación entre el conocimiento inicial de los alumnos, las prácticas docentes y el aprendizaje de la lectura y la escritura.

### 2.1. Participantes

Participaron en la evaluación inicial del estudio 12 alumnos (6 niños y 6 niñas): 7 hablantes nativos de español de comunidades monolingües de España y 5 hablantes no nativos, que llevaban en España un tiempo inferior a 4 años. Todos los participantes asistían a escuelas públicas y el

nivel educativo de los padres era similar (estudios primarios). La muestra para la evaluación final quedó constituida por 11 de los niños de la muestra inicial. En el cuadro 1 figuran las características individuales de los no nativos.

#### 2.2. Tareas

Todos los niños realizaron un total de 9 tareas en la evaluación inicial, que evalúan la conciencia fonológica, el conocimiento léxico, la familiaridad con distintos tipos de texto, el nivel de lectura y escritura, y el conocimiento del sistema de escritura. En la segunda evaluación se pasaron solamente 5 de las 9 tareas de la evaluación inicial; el contenido de las tareas era exactamente el mismo en las dos evaluaciones. Las tareas incluidas en ambas quedan recogidas en el cuadro 2.

#### 2.3. Procedimiento

Las tareas se aplicaron individualmente al inicio del último año de educación infantil para la evaluación inicial (septiembre de 2007), y a finales del primer año de educación primaria

Cuadro 1	Características de	los alumnos no nativos

SUJETOS	SEXO	PAÍS DE PROCEDENCIA	COMUNIDAD DE RESIDENCIA	LENGUA/S MATERNA/S	EDAD, EVALUA- CIÓN INICIAL
MUN	М	Gambia	Madrid	Inglés y wólof	5, 4
ALK	Н	Bulgaria	Cantabria	Búlgaro	5, 5
ALE	Н	China	Almería	Chino	5, 1
JCA	Η	Rumanía	Madrid	Rumano	5, 7
וון	Н	China	Castilla y León	Chino	5, 6

<sup>1.</sup> Las condiciones del aprendizaje inicial de la lengua escrita: influencia de las prácticas vigentes en el aula y de los conocimientos previos de los alumnos (EDU2009-10321). Investigadora principal: L. Tolchinsky, Universidad de Barcelona.

Cuadro 2. Tareas incluidas en la evaluación inicial y la evaluación final

ÁMBITO	TAREA	EV. INICIAL	EV. FINAL
1. Conciencia fonológica.	1.1. Segmentación de elementos silábicos. 1.2. Segmentación de elementos subsilábicos.	X X	X
2. Conocimiento léxico.	2.1. Definición de palabras	X	Х
3. Familiaridad con textos.	3.1. Reconocimiento de textos. 3.2. Título.	X X	Х
4. Nivel de lectura y escritura.	<ul><li>4.1. Escritura de palabras (escritura).</li><li>4.2. Reconocimiento de palabras y error ortográfico (lectura).</li></ul>	X X	X X
5. Conocimiento del sistema de escritura.	5.1. Nombre de las letras propio y otro nombre. 5.2. Sonido de las letras propio y otro nombre.	X X	

para la evaluación final (junio de 2009). En ambas evaluaciones se siguió el mismo procedimiento y orden de aplicación con todos los participantes. Se dedicó a la realización de las tareas una media de 30 minutos por niño.

#### 3. Resultados<sup>2</sup>

### 3.1. Resultados de la evaluación inicial

Para obtener una primera aproximación al rendimiento de los niños en el nivel inicial se calculó la nota media de aciertos para cada tarea. En el cuadro 3 (página siguiente) se presenta la media de aciertos y la desviación típica para ambos grupos. En la última columna mostramos los resultados de la prueba t-test para muestras independientes, que muestra las diferencias significativas entre grupos.

El cuadro muestra gran variabilidad en los resultados obtenidos por los participantes; observamos grandes diferencias entre los conocimientos iniciales de nativos y no nativos en todos los ámbitos evaluados. En general, las tareas que se resuelven con pocas dificultades son las que atañen al conocimiento del sistema de escritura y a la familiaridad con distintos tipos de texto, aunque los nativos se mantienen por encima en ambos casos. Por otra parte, todos los niños obtienen puntuaciones más bajas en las tareas que evalúan la conciencia fonológica, especialmente en la segmentación subsilábica, así como en el nivel de escritura. Solamente encontramos diferencias significativas en dos tareas: nombre de las letras, donde los niños

<sup>2.</sup> En el análisis de los datos utilizamos, en un primer momento, pruebas no paramétricas (Field, 2009). Sin embargo, dado que los resultados de las comparaciones eran muy semejantes a los obtenidos en las pruebas paramétricas equivalentes, optamos en última instancia por este último tipo de pruebas, ya que permiten, además, analizar la interacción entre diferentes variables.

Cuadro 3. Evaluación inicial

TAREA	NATIVO	S (n = 7)	NO NATIVOS (n = 5)			
IANEA	М	SD	М	SD	t	
1.1. Segmentación silábica.	42,86	53,45	10,00	22,36	1,46	
1.2. Segmentación subsilábica.	0,000	0,000	6,67	14,91	1	
2.1. Definición de palabras.	57,14	13,11	6,67	14,91	6,22*	
3.1. Reconocimiento de textos.	57,14	13,11	30,00	32,06	2,04	
3.2. Título	39,29	28,35	30,00	32,60	0,53	
4.1. Escritura de palabras.	2,86	7,56	0,000	0,000	0,83	
4.2. Reconocimiento de palabras.	25,00	35,35	10,00	22,36	0,83	
5.1. Nombre letras propio y otro nombre.	91,43	15,74	24,00	16,73	7,13*	
5.2. Sonido letras propio y otro nombre.	17,14	21,38	4,00	8,94	1,46	

p < 0.001

nativos recibieron una media significativamente más alta que los no nativos (M = 91,43 y 24,00, respectivamente; t(10) = 7,13; p < 0,001), y en la tarea de definición de palabras, siguiendo el mismo patrón (t(10) = 6,22; p < 0,000).

#### 3.2. Resultados de la evaluación final

Para observar los patrones de evolución de ambos grupos y compararlos entre sí, presentamos en el cuadro 4 los resultados de la evaluación final, para cada una de las tareas. En la última columna se anota el valor de la prueba unilateral *t-test* para muestras independientes, que muestra la existencia de diferencias significativas.

Los resultados obtenidos por ambos grupos son muy distintos. Por ejemplo, mientras que los nativos obtienen la nota más alta en reconocimiento de palabras (M = 94,29), los no nativos lo hacen en la escritura de palabras (M = 65,00). A pesar de la ausencia de diferencias significativas entre ambos grupos en esta evaluación, nuevamente los no nativos obtienen una nota media bastante mayor (M = 25,00) que los nativos (M = 0,000) en segmentación subsilábica, siendo esta tarea y la de escritura de palabras las dos tareas en las que el grupo meta supera al grupo control.

Para analizar los patrones de progreso en el desempeño de los participantes y contrastar el comportamiento de ambos grupos, realizamos una prueba ANOVA de un factor con medidas repetidas para cada nota.<sup>3</sup> Mostramos en

<sup>3.</sup> El hecho de que la evolución y el progreso de los alumnos se comporten de manera muy distinta en cada tarea nos impide calcular una nota global para comparar entre grupos, y además, resulta más interesante observar el progreso de ambos grupos en cada uno de los distintos ámbitos evaluados por separado.

Cuadro 4. Evaluación

TAREA	NATIVO	S (n = 7)	NO NATIVOS (n = 5)			
IAREA	М	SD	М	SD	t	
1. Segmentación subsilábica.	0,000	0,000	25,00	25,00	-1,73	
2. Definición de palabras.	67,86	16,96	52,08	34,94	1,03	
3. Reconocimiento de textos.	73,81	13,11	58,33	9,62	2,05	
4. Escritura de palabras.	51,43	44,51	65,00	47,26	-0,48	
5. Reconocimiento de palabras.	94,29	9,76	53,33	50,33	1,4	

Cuadro 5. Patrones de progreso

TAREA	EVALUACIÓN	NATIVOS			NO NATIVOS		
TAREA	EVALUACION	М	SD	N	М	SD	n
1. Segmentación subsilábica.	Inicial Final	0,000	0,000	7 7	0,000 25,00	0,000 25,00	3
2. Definición de palabras.	Inicial Final	57,14 67,86	13,11 16,96	7 7	8,33 52,08	16,67 34,94	4 4
3. Reconocimiento de textos.	Inicial Final	57,14 73,81	13,11 13,11	7 7	29,17 58,33	36,96 9,62	4 4
4. Escritura de palabras.	Inicial Final	2,86 51,43	7,56 44,51	7 7	0,000 65,00	0,000 47,26	4 4
5. Reconocimiento de palabras.	Inicial Final	25,00 94,29	35,35 9,76	7 7	16,67 53,33	28,87 50,33	3 3

el cuadro 5 los patrones de progreso en cada tarea de acuerdo con el tiempo de medición (evaluación inicial/final) y el grupo (nativo / no nativo).

Excepto el grupo control en segmentación subsilábica, ambos grupos progresan en todas las tareas. El mayor progreso se da en la tarea de reconocimiento de palabras para los nativos. Por su parte, los no nativos obtienen el mayor progreso en la escritura de palabras. En el cuadro 6 se muestran los resultados para ver si hay interacción a partir de los análisis de varianza realizados

En conjunto, en los cuadros 5 y 6 observamos un efecto del tiempo en los cinco ámbitos evaluados; dato que no debería sorprendernos, puesto que todos los alumnos muestran un progreso a lo largo de los dos cursos evaluados.

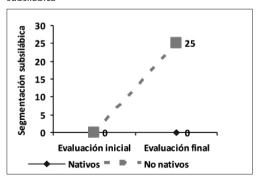
TAREA	TIEMPO		TIEMPO	*GRUPO	GRUPO	
IAREA	F	Etapa p2	F	Etapa p2	F	Etapa p2
1. Segmentación subsilábica.	8,40*	0,512	8,40*	0,512	8,40*	0,512
2. Definición de palabras.	12,85**	0,588	4,73**	0,344	10,36**	0,535
3. Reconocimiento de textos.	10,34**	0,535	0,769	0,403	5,26	0,369
4. Escritura de palabras.	14,08**	0,610	0,295	0,032	0,156	0,017
5. Reconocimiento de palabras.	14,35**	0,642	1,36	0,145	2,48	0,236

<sup>\*</sup>p < 0,05; \*\*p < 0,01

Sin embargo, encontramos un efecto de interacción de las variables *tiempo* y *grupo* en las tareas de segmentación subsilábica -F (1,8) = 8,40; p < 0,05;  $\eta p2$  = 0,51- y definición de palabras -F (1,9) = 12,85; p < 0,01;  $\eta p2$  = 0,59-. Para averiguar la tendencia de la interacción en ambas tareas, se hizo el test Bonferroni. En los cuadros 7 y 8 se muestran los patrones de progreso, donde observamos mejor la evolución y el desempeño en ambas evaluaciones para ambos grupos.

En el cuadro 7 vemos que los nativos no segmentan subsilábicamente, mientras que los

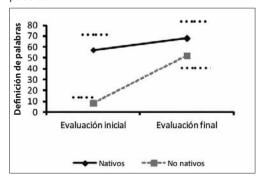
**Cuadro 7.** Tendencia de interacción en la segmentación subsilábica



no nativos obtienen un resultado mucho menor en la evaluación inicial (M=0,000) que en la final (M=25,00). Si bien ambos grupos parten de la misma puntuación, los no nativos muestran un progreso muy pronunciado, superando a los nativos. En el cuadro 8 vemos que tampoco se dieron diferencias significativas para los nativos entre evaluaciones (M=57,14 y 67,88, respectivamente), mientras que para los no nativos la inicial (M=8,33) fue significativamente menor que la final (M=52,08).

Respecto a la valoración del progreso global de ambos grupos, los alumnos no nativos

**Cuadro 8.** Tendencia de interacción en la definición de palabras



muestran un patrón de progreso mucho más pronunciado, aunque las diferencias iniciales no se superan. Las condiciones didácticas que garantizan un buen conocimiento de la lengua vehicular de conocimientos pueden explicar este acentuado progreso por parte de los niños no nativos, y tal como apunta Serra (1997), independientemente de las condiciones iniciales de estos alumnos, todos los niños en un contexto de inmersión lingüística de estas características se verán favorecidos.

### 4. Discusión

Los resultados de la evaluación inicial muestran que ambos grupos comparten el dominio por las convenciones textuales y la familiaridad con textos. Los niños nativos manifiestan un conocimiento inicial mayor que el de los no nativos en todos los ámbitos, excepto en la segmentación subsilábica, que resulta ser una de las tareas más complicadas. Por su parte, los no nativos no superan la nota media de los nativos en el conjunto de tareas, aunque mantienen el patrón de conocimiento inicial del grupo control. Estos resultados apuntan en la misma dirección que el estudio más amplio de donde provienen los datos, de ahí que podamos afirmar que, más que la concurrencia a un determinado tipo de centro o estar educándose en una u otra lengua, el bagaje inicial parece ser el factor facilitador del aprendizaje inicial (Tolchinsky, Ribera y García-Parejo, 2012).

En la evaluación final, ambos grupos muestran un progreso en mayor o menor medida, y aunque el patrón de progreso de los no nativos es mucho más pronunciado, éstos no superan por lo general el nivel de los nativos. Ambos grupos obtienen las puntuaciones más altas en las tareas que atañen a los ámbitos de familiaridad con tipos de texto y nivel de lectura. La tarea de segmentación subsilábica, que mide la conciencia fonológica de los niños, requiere especial atención, ya que los nativos no muestran ningún progreso; el conocimiento es nulo. Sin embargo, observamos un progreso muy marcado en los no nativos, que llegan a superar a los nativos.

Nos cuestionamos aquí en qué medida el conocimiento de una L2 incide positivamente en el conocimiento inicial y facilita la adquisición y el rendimiento en tareas que inciden en el aprendizaje de la lectura y escritura, lo que finalmente fomentará el alcance de un buen dominio de estas competencias. Una posible explicación, como recogen August y Shanahan (2006), es que el conocimiento léxico, la comprensión oral, las habilidades sintácticas y la capacidad de manejar aspectos metalingüísticos de la lengua, así como la definición de palabras, están asociados al aprendizaje de la lectura y la escritura y al buen desarrollo de la comprensión lectora. Aunque el efecto de un buen dominio de la lengua oral en una L2 sea limitado, el haber desarrollado una buena competencia de la lengua oral en la L2 se asocia a un buen dominio de las habilidades lectoras y la comprensión lectora. En ese sentido, Sinclair (1995) o Batstone (2002) apuntan que el contexto de inmersión favorece el desarrollo en la L2 de los alumnos no alfabetizados en su L1. De ahí que consideremos oportuno estudiar en el futuro el efecto de la transferencia de los conocimientos en la L1 de los estudiantes en actividades de lectura y escritura.

### Referencias bibliográficas

- AUGUST, D.; SHANAHAN, T. (2006). Developing literacy in second-language learners. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- BAKER, L.; SCHER, D.; MACKLER, K. (1997). «Home and family influences on motivations for reading». *Educational Psychologyst*, núm. 32, pp. 69-82.
- BATSTONE, R. (2002). «Contexts of engagement: A discourse perspective on "intake" and "pushed output"». *System*, núm. 30, pp. 1–14.
- BECK, I.L.; MCKEEOWN, M.G. (1991). «Conditions of vocabulary acquisition». En: BARR, R., et al. (coords.). Handbook of reading research (pp. 789-814). Vol. 2. White Plains, N.Y.: Longman.
- CARDOSO-MARTINS, C. (2001). «The reading abilities of beginning readers of Brazilian Portuguese: Implications for a theory of reading acquisition». *Scientific Studies of Reading*, núm. 5, pp. 289-317.
- ELLIS, A. (1982): «Spelling and writing (and reading and speaking)». En: ELLIS, A.W. (coord.). *Normality and pathology in cognitive functions*. Londres: Academic Press.
- FIELD, A. (2009). Discovering statistics using SPSS. Londres: Sage.
- LESAUX, N.; GEVA, E. (2006). «Development of literacy in language-minority students in developing literacy in second-language learners». En: AUGUST, D.; SHANAHAN, T. (eds.). *Developing literacy in second-language learners*. Mahwah, N.J.: Lawrence Frlbaum.
- NETTEN, A.; DROOP, M.; VERHOEVEN, L. (2011). «Predictors of reading literacy for first and second language learners». *Reading* and Writing, vol. 24(4), pp. 413–425.
- RAVID, D.; TOLCHINSKY, L. (2002). «Developing linguistic literacy: A comprehensive model». *Journal of Child Language*, vol. 29(2), pp. 417-447.
- SÉNÉCHAL, M.; CORNELL, E.H. (1993). «Vocabulary acquisition through shared reading experiences». *Reading Research Quarterly*, núm. 28, pp. 360-374.
- SERRA, J.M. (1997). Immersió lingüística, rendiment acadèmic i classe social. Barcelona: Horsori (Quaderns per a l'anàlisi, 9).
- SINCLAIR, J. (1995). «The relationship between L1 and L2 literacy: some complicating factors». *Tesol Quarterly*, vol. 29(4), pp. 687-704.
- TOLCHINSKY, L. (1990). «Lo práctico, lo científico y lo literario: Tres componentes en la noción de "alfabetismo"». *Comunicación, Lenguaje y Educación,* núm. 6, pp. 53-62.
- (2010). «Becoming literate in a foreign language». En: ARAM, D.; KORAT, O. (eds.). *Literacy development and enhancement across orthographies and cultures* (pp. 177-190). Boston: Springer.
- TOLCHINSKY, L.; RIBERA, P.; GARCÍA-PAREJO, I. (2012). «Conocimientos iniciales y logros de los alumnos en el aprendizaje de la lectura y la escritura». *Cultura y Educacuón*, vol. 24(4), pp. 415-434.

# Cine y literatura en secundaria para trabajar la interpretación literaria conjuntamente\*

**Xavier Fontich** | Universitat Autònoma de Barcelona

La lectura literaria obligatoria de curso es objeto de controversia en la educación obligatoria. Mientras que sus detractores aducen que se trata de una medida contraproducente a la hora de formar lectores competentes, sus defensores la consideran necesaria para ampliar el repertorio lector. Para estos últimos el verdadero debate debe situarse en las medidas de acompañamiento desarrolladas por el docente en el aula. Una de las medidas clave es la creación de contextos de participación ricos en los que poder debatir y contrastar opiniones sobre la obra leída y construir interpretaciones conjuntamente. Múltiples trabajos consideran que el cine es un recurso privilegiado para desarrollar estos contextos. El presente trabajo pretende contribuir a ello y muestra una experiencia, desarrollada en educación secundaria, que parte de dos ideas: que el proceso de visionado e interpretación de la película esté integrado en el proceso de lectura e interpretación de la obra literaria, y que la película no sea una versión de la obra. El profesor orienta la mirada de los alumnos hacia los aspectos denotativos y connotativos, para que los alumnos sean capaces de establecer conexiones simbólicas entre la obra y la película, remitiéndose a fragmentos concretos para argumentar sus opiniones. Mostramos así de qué manera el cine ayuda a trabajar las caves de la interpretación literaria.

Palabras clave: literatura, cine, colaboración, interpretación, intertextualidad, secundaria, reflexión, simbolismos.

Reading a compulsory piece of literature on a course is a controversial measure in mandatory education. While its detractors say it can't possibly help form competent readers, its defenders believe it is necessary to widen students' literature repertoire. According to the latter, the real debate should focus on the measures teachers develop in class to quide students. One such measure is to create rich participatory contexts where joint interpretation can be developed. Several works consider film to be a tool for developing such contexts. This paper is a contribution in this sense and describes an experience carried out at secondary school that considers two main ideas: the process of watching and interpretation a film should be part of the process of interpreting the novel; and the film should not be a version of the novel. The teacher focuses students' attention on the denotative and connotative aspects of both to let students establish symbolic connections between the film and the novel, using both to back up their opinions. We show how film helps us understand the keys to interpreting literature.

**Keywords:** *literature, film, collaboration, interpretation, intertextuality, secondary, reflection, symbolisms.* 

<sup>\*</sup> Agradecimientos: El autor agradece el soporte económico del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Autónoma de Barcelona para la elaboración del vídeo reportaje con el que se cierra la experiencia presentada. Agradece asimismo a Cristina Aliagas y Marilisa Birello los comentarios a una versión provisional del texto.

La lecture littéraire obligatoire de cours est objet de controverse dans l'éducation obligatoire. Alors que ses critiques allèguent qu'il s'agit d'une mesure contreproductive à l'heure de former des lecteurs compétents, ses défenseurs la considèrent nécessaire pour élargir le répertoire du lecteur. Pour ces derniers le véritable débat doit se situer dans les mesures d'accompagnement développées par l'enseignant dans la salle de cours. Une des mesures clef est la création de contextes de participation riches dans lesquels on puisse débattre et contraster des opinions sur l'œuvre lue et bâtir des interprétations conjointement. Multiples travaux envisagent que le cinéma est une ressource privilégiée pour développer ces contextes. Le présent travail prétend contribuer à cela et il montre une expérience, développée en éducation secondaire, qui part de deux idées: que le procès d'interprétation du film soit intégré dans le procès de lecture et interprétation de l'œuvre littéraire; et que le film ne soit pas une version de l'œuvre. Le professeur oriente le regard des élèves vers les aspects dénotatifs et connotatifs pour que les élèves soient capables d'établir des connexions symboliques entre l'œuvre et le film, en se référant à des fragments concrets pour argumenter leurs opinions. Nous avons montré ainsi de quelle façon le cinéma aide à travailler toutes les clés de l'interprétation littéraire.

Mots-clés: Littérature, cinéma, collaboration, interprétation, intertextualité, éducation secondaire, réflexion, symbolismes.

#### 1. Introducción

En este artículo presentamos una experiencia de educación literaria desarrollada en la educación secundaria obligatoria en España que persique dar respuesta a través del cine a un problema de la clase de lengua: el de la lectura literaria obligatoria de curso. Para algunos autores la obligatoriedad de leer una obra concreta debería eliminarse y argumentan para ello, por ejemplo, que es contraproducente desde el punto de vista afectivo, que no ayuda a crear lectores competentes o que no responde a las prácticas del lector adulto, en las que cabe la posibilidad de abandonar la lectura si la obra no despierta interés (cf., por ejemplo, Argüelles, 2010). Para otros autores, en cambio, el problema no reside tanto en la obligatoriedad como en la capacidad del docente de situarse en la zona de desarrollo próximo de los alumnos y de crear en el aula procesos de interpretación conjunta (Kim, 2004; Clark y De Zoysa, 2011).

Nosotros nos situamos en esta última perspectiva, según la cual el objetivo último de leer obras de literatura en la escuela es educar la competencia literaria (Colomer, 2005). Esto significa proponer obras progresivamente más complejas para ampliar el repertorio de recursos interpretativos de los alumnos (Margallo, 2008). Para ello es crucial la creación en el aula de contextos colaborativos en los que alumnos y profesor puedan contrastar sus opiniones sobre la obra leída (Ghosn, 2002), convirtiendo el habla y la escritura en instrumentos para aprender (Nystrand *et al.*, 2003; Wells y Mejía Arauz, 2006; Mercer, 2008*a*).

Múltiples experiencias muestran cómo el cine puede ser motor para crear contextos colaborativos de este tipo (Ambròs y Breu, 2011). El lenguaje cinematográfico permitiría explorar de una manera didáctica elementos narrativos, temáticos, simbólicos o éticos (Toman y Rak, 2000; Corrigan, 2011). Trabajos pioneros sobre la intertextualidad como Kristeva (1980) o Even-Zohar (1990) muestran la importancia de adoptar una mirada integradora sobre el lenguaje literario, resultado de múltiples influencias, y es ésta también la mirada desarrollada para el análisis cinematográfico de trabajos como Gubern (2002) o Tyner (2008). Sin embargo, en la edu-

cación literaria el rol del cine se ha centrado mayoritariamente en comparar una obra con su versión cinematográfica una vez las dos obras se han abordado por separado (Pujals y Romea, 2001; Mendoza, 2008).

En la experiencia que presentamos buscamos trabajar literatura y cine y hemos adoptado para ello dos medidas:

- 1. Que el proceso de visionado e interpretación de la película esté integrado (al menos parcialmente) en el proceso de la lectura e interpretación de la obra literaria.
- 2. Que la película no sea una versión cinematográfica de la obra literaria.

La primera medida persigue llevar a los alumnos a plantearse interrogantes sobre los aspectos simbólicos comunes más allá de la peripecia concreta que presenta cada una de las obras por separado. Y la segunda medida persique crear un desencaje entre las dos obras para potenciar estos interrogantes. El objetivo final es crear una sinergia entre narración cinematográfica, narración literaria y procesos interpretativos. Consideramos que este planteamiento tiene un enorme potencial para promover oportunidades (affordances) de discusión y aprendizaje (Van Lier, 2004). La investigación neovigotskiana muestra cómo a través de la interacción en el aula alumnos y profesor reestructuran sus ideas y comparten un mismo contexto de aprendizaje y enseñanza (Vine, 2008), una misma «zona de desarrollo intermental» (Mercer, 2008b). Para ello es imprescindible crear espacios relativamente abiertos para la discusión y el trabajo colaborativo, con preguntas que estimulen la curiosidad, la participación y la motivación (Bergin, 1999) y evitando proporcionar la respuesta antes de que los aprendices se planteen el interrogante (Meirieu, 2007). Adoptamos así una perspectiva sociocultural para el trabajo en el aula sobre las competencias literaria y audiovisual (Colomer, 2005; Ferrés, 2007). Nos situamos asimismo en el marco de la investigación-acción (Simon et al., 2012), que sirve al docente para investigar su propia acción educativa.

Esta experiencia se desarrolló en el curso 2009-2010 en un centro del área de Barcelona. con un grupo de alumnos de 4.º de la educación secundaria obligatoria (15-16 años). El profesor (que es también el autor de estas líneas) es un docente con quince años de experiencia que va anotando en su diario la planificación y la valoración de las actividades. Estas anotaciones sirven ahora para describir el proyecto y su desarrollo.

### 2. Guión de la experiencia

El guión de la secuencia didáctica se organiza en tres fases. En la primera fase se realiza la lectura de la novela La piel fría (2002),1 de Albert Sánchez Piñol, una inquietante historia situada en una isla donde cada noche sus dos únicos habitantes, técnicos meteorólogos, son atacados por unos monstruos anfibios. Se discuten en pequeño y gran grupo aspectos relevantes de la obra y paralelamente se abre una línea de reflexión sobre el hecho literario y se realiza el visionado de una película, Johnny cogió su fusil

<sup>1.</sup> A. SÁNCHEZ PIÑOL (2002). La piel fría. Barcelona: La Campana. Traducción al inglés: Cold skin (Nueva York: Farrar, Straus & Giroux, 2005; trad. de Cheryl Leah Morgan).

<sup>2.</sup> Título original: Johnny Got His Gun. Año: 1971. Duración: 111 min. País: EE.UU. Director: Dalton Trumbo. Guión: Dalton Trumbo (Novela: Dalton Trumbo). Música: Jerry Fielding. Fotografía: Jules Brennen. Reparto: Timothy Bottoms, Jason Robards, Donald Sutherland, Marsha Hunt, Diane Varsi, Kathy Fields, Charles McGraw. Productora: World Entertainment.

(1971).<sup>2</sup> Esta película, basada en la novela homónima de Dalton Trumbo, es un alegato antimilitarista sobre la experiencia aterradora de un joven norteamericano que, cautivado por la propaganda belicista del Gobierno, se enrola en el Ejército de su país en la Primera Guerra Mundial y es gravemente herido.

Al final de esta primera fase se ha creado el contexto apropiado para proponer el proyecto de trabajo, que se desarrollará ya en la segunda fase: elaborar un cuadro comparativo entre la novela leída y la película. Para ello se exploran algunos rasgos lingüísticos de la comparación. La tercera fase implica la transferencia a un público externo al proceso seguido a través de tres medidas: la publicación de un blog de aula, la exposición a un auditorio universitario y la elaboración de un reportaje videográfico sobre la experiencia realizada.

#### 3. Primera fase

# 3.1. La discusión interpretativa de la novela

En el aula se lee conjuntamente, aunque a petición de los alumnos es el profesor el que lee principalmente. Algunos fragmentos se leen en casa. Periódicamente, la lectura se detiene para reflexionar sobre lo que se lleva leído y discutir escenas sorprendentes, inquietantes o ambiguas.

Las reflexiones son diversas y libres, iniciadas tanto por los alumnos como por el profesor. Este último intenta promover una actitud reflexiva y argumentativa e invita a los alumnos a rehuir posicionamientos viscerales. Un ejemplo de ello es el siguiente intercambio. Dos alumnos manifiestan que el libro no les gusta, «porque los monstruos me dan asco» (José) y «porque uno de los protagonistas me cae fatal» (Elena). El profesor plantea si éstos eran quizá

los efectos perseguidos por el autor. Parece que, en general, hay acuerdo en que así es, por lo que algunos alumnos consideran que, en realidad, se trata de una buena obra en la que el autor consigue sus propósitos. El docente intenta así poner sobre la mesa la necesidad de justificar los posicionamientos y diferenciar la novela como obra artística de la historia que esta obra explica.

Estos momentos en los que la lectura se detiene sirven, pues, para promover la reflexión y para sentir la lectura como una actividad compartida. Las sesiones se acaban siempre con una toma de apuntes para sintetizar tanto el fragmento leído como las observaciones desencadenadas. El profesor ilustra en la pizarra el proceso seguido en forma de espiral, a lo largo del cual se debate, se argumenta y se disiente, colaborando conjuntamente a desarrollar una mayor comprensión de la obra.

#### 3.2. La reflexión sobre el hecho literario

El profesor intenta transcender el argumento de la obra y orientar la mirada de los alumnos hacia qué tema creen ellos que la obra aborda. Por eso en los períodos en los que se lee en casa abre una línea de reflexión sobre el hecho literario. Plantea interrogantes que son discutidos en gran grupo y en grupo reducido y que generan también un proceso de anotación de apuntes: la utilidad de la literatura, qué nos aporta, si es vehículo de ideología o únicamente herramienta de distracción, si nos habla del mundo y de nosotros mismos, si nos ayuda a interpretar a las personas y sus preocupaciones, etc. Seguidamente exponemos brevemente tres de los ámbitos explorados:

 Los valores. La literatura sirve para transmitir valores. No podemos concebir la literatura desligada de este hecho, puesto que detrás de un texto literario siempre hay un autor, aunque sea anónimo y colectivo (como en la literatura popular). Se exploran cuentos populares como *Blancanieves*, se comparan las versiones de La bella durmiente de Perrault y Basile, y se contrastan los relatos de La Cenicienta y Pretty woman. El objetivo es observar qué valores sociales se esconden detrás de unas determinadas opciones narrativas. Para Meritxell, «los valores son a menudo machistas y patriarcales. Blancanieves se gueda en casa mientras los enanitos salen a trabajar. En la película Pretty Woman una chica marginada es salvada y redimida por un inteligente y generoso hombre de negocios».3 Y Eva se pregunta: «¿Por qué las princesas son quapas y los príncipes valientes?, ¿por qué no una princesa fea y un príncipe delgaducho?, ¿o por qué no aparecen nunca homosexuales?».

La interpretación simbólica. Además de hablarnos de cuestiones concretas, la literatura se caracteriza por cómo lo hace. La reflexión que realiza aquí el profesor es la siguiente: en un relato no hay ni coches, ni casas, ni personas; sólo hay palabras. Con esto persique poner sobre la mesa la necesidad de ver el relato literario no como una «lluvia de flores», sino como un artificio artístico, una construcción lingüística. Como tal, la obra más exitosa será aquella en la que, en palabras de Álvaro Mutis (citado en Álvarez Angulo, 2010), «no quede rueda sin usar». Esto sería aplicable también al relato cinematográfico. Para un alumno, Joan, «cuando leemos algo que no encaja o que nos sorprende nos tenemos que preguntar:

- ¿qué querrá decirnos el autor con esto?». Hay que tener claro, pues, lo que nos cuenta el texto (denotación), para después explorar las resonancias que provoca decirlo de una determinada manera (connotación).
- La reflexión sobre la realidad. Se reflexiona asimismo sobre el hecho de que la literatura nos habla de nosotros, del mundo y de aquellas preocupaciones que han asediado al ser humano desde la noche de los tiempos. La literatura, por su plasticidad y capacidad expresiva, convierte estas preocupaciones en temas literarios (la muerte y el más allá, el amor, la naturaleza, la lucha por la vida, la guerra, etc.). Para Nerea, «la manera de escribir sobre estos temas es infinita», puesto que «cada autor tiene su manera de abordar un tema»; por ello podemos afirmar que «los temas literarios son finitos y las historias son infinitas».

### 3.3. El tema literario de la guerra

La interpretación conjunta en gran grupo desarrolla la idea según la cual la novela La piel fría puede leerse como una reflexión alrededor de los horrores de la guerra, a partir de un escenario metafórico en el que los seres humanos y los monstruos se libran a un enfrentamiento irracional. En este sentido, la obra muestra la dificultad de superar la espiral de violencia: en palabras de Èric, «la novela explica la lucha por la supervivencia entre los personajes y que por culpa de esto no ha dejado (sic) que hicieran pactos entre ellos».

Otros temas discutidos en clase son, desde esta óptica, la alteridad vivida como una amenaza y la creación paranoica del enemigo fruto

<sup>3.</sup> Las citas directas de los alumnos provienen de las anotaciones del profesor, así como del vídeo protagonizado por los propios alumnos en el que explican la experiencia (cf. nota 5).

de la inseguridad. El fragmento seleccionado por Joan apunta a estas ideas: «En el episodio de las explosiones de dinamita están Batís y el oficial atmosférico recogiendo los cuerpos y pasa esto: "No habíamos acabado ni mucho menos cuando vi la mascota en el balcón. Estaba sentada con las piernas dobladas y se cogía a la barandilla como si la ataran a ella con cadenas. Dios mío, exclamé, Dios mío, mírela. Y ahora qué gime, dijo Batís. Dios mío, está llorando." Aquí explica cómo las mascotas tienen sentimientos como las personas humanas y que no son simples animales como ellos se pensaban».

Se reflexiona más en profundidad sobre el tema de la guerra, sus causas y consecuencias, a partir de una película que el profesor en un primer momento propone ver parcialmente y que a petición del grupo se acaba viendo entera, Johnny cogió su fusil. En ella, el protagonista es un soldado que es gravemente herido: pierde las extremidades, queda ciego, mudo y sordo, y sólo le quedan intactos el cerebro, el corazón y los genitales. Es ingresado en un hospital militar con diagnóstico de muerte cerebral, pero una enfermera descubre que está perfectamente consciente y descubre las maneras con las que el chico pueda comunicarse con el mundo y expresar su angustia.

# 4. Segunda fase

# 4.1. La comparación entre la obra y la película: los aspectos denotativos

La comparación entre película y novela se organiza explorando los aspectos denotativos y connotativos. En primer lugar, la denotación hace referencia a aquellos aspectos de un relato que podríamos considerar objetivos, como la historia (a pesar de que, sin duda, también pueda ser

objeto de interpretaciones diversas). El profesor propone identificar los rasgos más objetivables de la historia que cuentan tanto la película como la novela, y específicamente, la manera como se presenta esta historia, es decir, la trama.

Para Marc, «la trama en *La piel fría* es muy lineal, sólo hay presente y pasado». Efectivamente, hay un presente difuso desde donde el personaje protagonista relata su experiencia en la isla y que nunca llegamos a conocer, y hay el pasado donde se sitúa esta experiencia, con sólo un breve capítulo situado en un pasado anterior, el de su infancia y adolescencia en Irlanda, donde participa en actividades del IRA. «En cambio –continúa–, en *Johnny cogió su fusil* hay presente, pasado inmediato, pasado lejano y alucinaciones varias».

Efectivamente, los alumnos observan que la compleja trama que nos ofrece el relato cinematográfico consiste en un doble juego entre aquello que observamos los espectadores y el relato en primera persona (en monólogo interior) del que somos testimonios. Los alumnos exploran, así, cómo se organiza temporalmente la historia en cuatro planos: un presente (el soldado está en el hospital) en el que se intercalan el pasado inmediato (cae gravemente herido en la trinchera), el pasado lejano de su niñez (dialoga con las personas amadas: la prometida, su padre, los vecinos...) y un espacio podríamos decir atemporal, de alucinación y delirio (habla con Jesucristo, juega a cartas con los compañeros que van a morir, se ve a él mismo en una compañía de circo, etc.).

# 4.2. La comparación entre la obra y la película: los aspectos connotativos

Por lo que respecta a la connotación, la atención se centra en los elementos simbólicos de la obra. Explorar los símbolos sitúa a los alum-

nos en una perspectiva diferente de la habitual, consistente en valorar una obra a partir, sobre todo, de la peripecia que cuenta. El profesor propone, así, explorar los símbolos a partir de opuestos, inicialmente analizando la novela y la película por separado y posteriormente analizando conjuntamente ambas obras y estableciendo conexiones entre ellas (véase el apartado 4.3).

Para analizar la novela, el profesor proporciona algunos ejemplos posibles de opuestos, como tierra/mar, silencio/ruido y faro/caseta de madera. En primer lugar, por lo que respecta a tierra/mar, la acción transcurre en una diminuta isla del Pacífico Sur, excluida de cualquier ruta marítima y donde el técnico atmosférico debe permanecer durante un año. Los alumnos exploran cómo la soledad y el aislamiento propiciados por el mar convierten el islote en el único espacio seguro para la vida. Joan remarca una contradicción: «El mar a la vez que aísla constituye la única vía para escapar de la locura de vivir en una isla rodeada de monstruos». En segundo lugar (silencio/ruido), el silencio es inexistente en una isla golpeada por el incesante vaivén de las olas. A pesar de ello, el ruido terrible de las hordas anfibias atacando por la noche a los dos humanos convierte el inquietante silencio del día en un momento de relativa placidez. Finalmente (faro/caseta de madera), la rigidez del faro, con sus enormes muros protectores, contrasta con la fragilidad de la caseta de madera donde vive inicialmente uno de los técnicos atmosféricos, que será atacado despiadadamente por los monstruos. Sin embargo, el desenlace de la novela nos confirma los augurios que tenemos a lo largo del relato, pues el faro, a la vez que protege, también aísla de la realidad y transforma de manera inquietante la identidad de sus moradores.

Por otra parte, en la película dos opuestos destacados son abrazos entre seres queridos / herido de guerra amputado y hierba del campo / barro de las trincheras. En relación con los abrazos, aparecen en muchos instantes de cariño y afecto entre amigos, familiares y compañeros de trabajo de quien Johnny se despide sin advertir que no podrá realizar ya nunca más este gesto. José: «Las amputaciones que va a sufrir pueden simbolizar las heridas irreversibles de la guerra». Por lo que respecta al contraste entre verdes campos primaverales y trincheras embarradas, en este último caso se observa cómo los recursos cinematográficos del color y la música se ponen al servicio de los efectos deseados e intensifican el contraste entre la calidez de las verdes praderas soleadas y la sordidez y el desamparo de una trinchera (algunos alumnos señalan acertadamente que se trata de imágenes en blanco y negro).

### 4.3. Las claves de la interpretación simbólica

Parece pertinente remitirse aquí a una observación realizada por una alumna en su diario de aula: «No entiendo por qué debemos analizar tanto esta novela si no volveremos a leerla nunca más». Este interesante comentario va a ser objeto de reflexión conjunta en gran grupo y será aprovechado como justificación de un análisis que ponga en una relación más profunda la novela con la película. El profesor explicita que esta comparación sirve como ejercicio para explorar mecanismos de construcción del sentido de los textos narrativos en general y para aprender a interiorizar las claves de la interpretación literaria.

El profesor proporciona ahora una lista de opuestos más genéricos con el fin de situar a los alumnos en un nivel simbólico y rastrear concomitancias entre obras aparentemente alejadas. Los alumnos también sugieren otros opuestos que les parecen significativos. Desarrollan este contraste a partir de cuadros de doble entrada. describiendo para cada símbolo una situación concreta en la novela y la película y la interpretación que puede darse de ella. Un ejemplo de ello sería el símbolo de ventanas que se abren y se cierran, que aparece en algunos momentos de la película («Aquella enfermera que se preocupa por él y le abre las ventanas...», Albert) y que puede interpretarse de una manera concreta («...es como una puerta a la libertad, al mundo exterior»). Trabajan también a partir de una lista de conectores que les ayuden a redactar sus textos comparativos de una manera clara (por una parte y por otra; en primer lugar y en segundo lugar, etc.). Algunas de los opuestos explorados por los alumnos trabajando en grupo son los siguientes:

Símbolo 1: ventanas cerradas o abiertas. En la novela, las ventanas de la caseta de madera y del faro constituyen puntos débiles, por lo que ante los inminentes ataques deben cerrarse. Simbolizan la fragilidad de los dos humanos y su angustia por sobrevivir. Por el contrario, en los momentos de calma se abren de par en par con esperanza. En la película, también las ventanas del hospital militar están cerradas, pues nadie debe conocer el terrible caso de Johnny. A pesar de ello, y desafiando a sus superiores, las enfermeras irrumpen en la habitación y abren las ventanas de par en par, y el joven soldado, desde su monólogo interior, recibe la calidez del sol como una bendición. Para Albert, «aquella enfermera que se preocupa por él y le abre las ventanas es como una puerta a la libertad, al mundo exterior»

- «es símbolo 2: luz u oscuridad. En la novela, el día «es símbolo de calma» (Oriol), «de seguridad, pues los monstruos temen la luz y no atacan» (Pau). En cambio, «la noche simboliza terror: los monstruos salen por toda la isla» (Pau). En la película, el día «representa la esperanza de poder volver a hacer vida normal y de poder conseguir la libertad» (Dídac). Por el contrario, la oscuridad simboliza la desesperanza y la soledad, «pues los militares han despedido a las enfermeras que cuidaban a Johnny» (Dídac), que es recluido en un oscuro almacén bajo secreto militar
  - Símbolo 3: vigilia o sueño. En la novela observamos también que los ataques iniciales de los monstruos sumen al joven meteorólogo en un estado de gran confusión y agotamiento físico. Este agotamiento y confusión simboliza la incapacidad de precisar si la increíble experiencia vivida es real o no. «Se trata de algo que aparece cada vez que un meteorólogo llega a la isla, como vemos al principio y al final», remarca Eva. En la película, Johnny no consigue discernir el sueño, la realidad o el delirio, y esto simboliza el impacto en el joven soldado de una experiencia inhumana como las terribles heridas de querra que sufre. «Johnny se siente abandonado y no puede creerse que le esté sucediendo esto» (Marc).
- Símbolo 4: silencio o diálogo. En la novela, los técnicos atmosféricos se necesitan y a la vez se rehúyen. A los largos episodios de silencio tenso les suceden diálogos en los que parece imposible el acuerdo. El técnico protagonista, en cambio, sí es capaz de comunicarse con gestos de buena voluntad con los monstruos, que le corresponden con el cese de los ataques. En la película, mientras

que los militares hablan y discuten entre ellos qué hacer con Johnny, es una enfermera la que consigue comunicarse con él a través de las caricias. Èric: «La oposición la encontramos entre el afecto sin palabras de la enfermera y las amenazas de los militares».

Símbolo 5: pactos o imposiciones. En la novela, los intentos casi exitosos del protagonista de aproximarse a los monstruos y mostrarles intenciones pacíficas van a ser contestados por el recurso a las armas de Batís Caffó, quien dispara contra las crías de monstruo que se habían encariñado del protagonista. En la película, el soldado se comunica en morse con movimientos de cabeza y expresa dos demandas: recibir suicidio asistido no sin antes ser exhibido ante la sociedad para mostrar las terribles consecuencias de la guerra. Los militares se oponen a ambas cosas, por lo que el diálogo y la comunicación dejan paso al ejercicio del poder. Un ejemplo de ello es el razonamiento del capellán castrense para justificar su oposición a la eutanasia: lo que ha dado Dios no lo puede arrebatar el ser humano.

#### 5. Tercera fase

Como ya hemos apuntado al inicio del presente escrito, la tercera fase implica tres medidas de transferencia: la publicación de los trabajos en un blog de aula, la presentación de los conocimientos logrados a un auditorio universitario y la elaboración de un reportaje videográfico sobre la experiencia realizada. En primer lugar, el blog de aula constituye un escaparate interesante para poder mostrar a terceras personas los resultados conseguidos y sirve para poder compartir mejor con terceros la experiencia desarrollada.<sup>4</sup> En segundo lugar, la exposición a un auditorio externo reclama un gran esfuerzo para sintetizar y poner en orden todo lo sucedido: para Sara, exponer el trabajo en la universidad «fue una experiencia muy educativa que nos enseñó a hacer un intercambio de opiniones con otra gente». Para Marina, estudiante de Pedagogía, «fue una muestra de otras maneras de evaluar el conocimiento que están logrando los alumnos de secundaria», una actividad que ejemplifica «cómo están viviendo ahora ellos el aprendizaje de la literatura» y que «sirve para comparar cómo lo aprendimos nosotros». En tercer lugar, finalmente, una última medida de reflexión sobre el trabajo realizado es la elaboración conjunta de un vídeo reportaje sobre la experiencia (con quión y montaje de los propios alumnos y el profesor), con imágenes de la visita a la universidad y exposiciones de los alumnos en el centro.5

#### 6. Final

La experiencia de educación literaria que hemos presentado pretende contribuir al debate sobre la conveniencia de la obligatoriedad de la lectura literaria de curso en educación secundaria. En este texto hemos defendido dicha obligatoriedad. Mostramos de qué manera a través del cine este debate puede centrarse no tanto en la bondad de imponer una obra u otra como en las propuestas de trabajo que realiza el profesor. Proponemos un trabajo de comparación entre la obra leída y una película, y mostramos de qué manera este escenario permite

<sup>4.</sup> El blog de aula se encuentra en http://quart20092010.blogspot.com

<sup>5.</sup> El vídeo reportaje está alojado en «Webcast de Formación: educación literaria» del portal del Ministerio de Educación www.leer.es (en http://videos.leer.es/home/educacion-literaria/secundaria/interpretacion-de-una-novela/). En http://gent.uab.cat/xavierfontich/ se puede encontrar la versión subtitulada en inglés (consulta: junio 2012).

trabajar la competencia literaria y la audiovisual, convirtiendo el aula en un espacio de participación rico. Las palabras de unas alumnas nos parecen pertinentes para concluir este artículo:

A mí me ha gustado mucho porque nunca hubiera llegado a hacer estas comparaciones por mí sola y con la ayuda de mis compañeros hemos podido llegar a estas conclusiones. (Sara)

Si me lo hubieran hecho leer así, normal, como cuando leemos los libros las otras veces, no me hu-

biera gustado porque el libro en si no me ha gustado, pero trabajar de este modo así, diferente, comparando y analizando muy bien el libro, pues sí porque es diferente. (Cris)

A mí el libro por separado no me hubiera gustado porque el final no me gustó nada pero la película sí me gustó y haberlos comparado los dos me gustó bastante, vimos cosas que por separado pueden parecer muy diferentes pero que cuando las comparas son del todo igual. (Elena)

### Referencias bibliográficas

ÁLVAREZ ANGULO, T. (2010). «Reescribir para escribir textos en las aulas». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 53, pp. 102-118.

AMBRÒS, A.; BREU, R. (2011). El cine en la escuela: Propuestas didácticas de películas para primaria y secundaria. Barcelona:
Graó.

ARGÜELLES, J.D. (2010): Si quieres... lee: Contra la obligación de leer y otras utopías lectoras. Madrid: Fórcola.

BERGIN, D. (1999). «Influences on classroom interest». Educational Psychologist, vol. 34(2), pp. 87-98.

CLARK, C.; DE ZOYSA, S. (2011). Mapping the interrelationships of reading enjoyment, attitudes, behaviour and attainment: An exploratory investigation. Londres: National Literacy Trust.

COLOMER, T. (2005). Andar entre libros. México: Fondo de Cultura Económica.

CORRIGAN, T. (ed.) (2011). Film and literature. An introduction and reader. 2.a ed. Londres: Routledge.

EVEN-ZOHAR, I. (1990). «Introduction to polysystem studies». Poetics Today, vol. 11(1): Polysystem Studies, pp. 1-6.

FERRÉS, J. (2007). «La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores [Competence in media studies: its dimensions and indicators]». *Comunicar*, núm. 29, pp. 100-107.

GHOSN, I.K. (2002). «Four good reasons to use literature in primary school ELT». ELT Journal, vol. 56(2), pp. 172-179.

GUBERN, R. (2002). Máscaras de la ficción. Barcelona: Anagrama.

KIM, M. (2004). «Literature discussions in adult L2 learning». Language and Education, vol. 18(2), pp. 145-166.

KRISTEVA, J. (1980). Desire in language: A semiotic approach to literature and art. Nueva York: Columbia University Press.

MARGALLO, A.M. (2008). «Entre la lectura juvenil y la adulta: el papel de los best-sellers». En: COLOMER, T. (coord.). *Lecturas adolescentes* (pp. 219-236). Barcelona: Graó.

MEIRIEU, P. (2007). «Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 373, pp. 42-47.

MENDOZA, A. (coord.) (2008). Textos entre textos. Barcelona: Horsori.

MERCER, N. (2008a). «Talk and the development of reasoning and understanding». *Human Development*, vol. 51(1), pp. 90-100.

— (2008b). «The seeds of time: why classroom dialogue needs a temporal análisis. *Journal of the Learning Sciences*, vol. 17(1), pp. 33-59.

- NYSTRAND, M., et al. (2003). «Questions in time: Investigating the structure and dynamics of unfolding classsroom discourse». Discourse Processes, vol. 35(2), pp. 135-198.
- PUJALS, G.; ROMEA, M-C. (2001). Cine y literatura. Realación y posibilidades didácticas. Barcelona: ICE/Horsori.
- SIMON, R., et al. (2012). «Practitioner research and literacy studies: Toward more dialogic methodologies». English Teaching: Practice and Critique, vol. 11(2), pp. 5-24 [en línea]. <a href="http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/">http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/</a> 2012v11n2art1.pdf>. [Consulta: septiembre 2012]
- TOMAN, S.M.; RAK, C.F. (2000). «The use of cinema in the Counselor Education Curriculum: Strategies and outcomes». Counselor Education and Supervision, vol. 40(2), pp. 105–114.
- TYNER, K. (2008). «Audiencias, intertextualidad y nueva alfabetización en medios [Audiences, Intertextuality and new media literacy]». Comunicar, núm. 30, pp. 79-85.
- VAN LIER, L. (2004). The ecology and semiotics of language learning. Nueva York: Kluwer.
- VINE, E.W. (2008). «CA and SCT: strange bedfellows or useful partners for understanding classroom interactions?». Discourse Studies, vol. 10(5), pp. 673-693.
- WELLS, G.; MEJÍA ARAUZ, R. (2006). «Dialogue in the classroom». Journal of the Learning Sciences, vol. 15(3), pp. 379-428.

# El proceso de construcción del hábito lector: aportaciones desde las TIC

Santiago Yubero, Elisa Larrañaga | Universidad de Castilla - La Mancha

Este trabajo supone una pequeña reflexión sobre el papel de las TIC en la construcción del hábito lector desde una perspectiva neoconstructivista.

Palabras clave: hábito lector, TIC, aprendizaje, enfoque constructivista.

This work takes a look at the role of ICT in forming a reading habit from a neo-constructivist perspective.

**Keywords:** reading habit, ICT, learning, constructivist approach.

Ce travail suppose une petite réflexion sur le rôle des TIC dans la construction de l'habitude de lecture dans une perspective néo constructiviste.

Mots-clés: habitude de lecture, TIC, apprentissage, approche constructiviste.

# 1. La necesaria interdisciplinariedad

Ni nacemos lectores ni nacemos no lectores, nos hacemos lo uno o lo otro con el paso del tiempo. Durante el proceso formativo del individuo van apareciendo experiencias que pueden ser motivadoras para la lectura o que, por el contrario, pueden producir el rechazo y la indiferencia hacia ella.

Entendemos que el tema de la lectura exige un enfoque multidisciplinar y, por lo tanto, ha de ser tratado transdisciplinarmente. Por ello hay que realizar un recorrido por distintas disciplinas para adoptar y adaptar aquello que pudiera ser de nuestro interés y conveniencia, con el objetivo de llegar a conocer mejor el proceso de la formación de hábitos estables de lectura. La lengua y la literatura, la pedagogía y la didác-

tica, la psicología evolutiva y la psicología social e, incluso, la sociología y la antropología pueden y deben aportarnos conocimientos que den luz a este proceso.

Además, nuestra obligación será la de no tratar de poner fronteras entre el ámbito literario, el lingüístico, el psicológico, el sociológico, el pedagógico y el didáctico. La existencia de tales fronteras sólo puede generar problemas y restricciones a la investigación. Debemos pensar que no hay nada tan estéril como intentar mantener nuestro campo «libre de intrusos», cuando el «mestizaje» es, sin duda, una fuente de enriquecimiento.

En este sentido, conviene desarrollar, aunque sea brevemente, alguno de los conocimientos

psicológicos más relevantes vinculados al proceso de formación del hábito lector. Sin duda, en la psicología actual las orientaciones cognitivas han superado las aportadas por las teorías conductuales y psicoanalíticas. En la perspectiva sociocultural, dentro del desarrollo y aprendizaje del niño, nos encontramos con la contribución de Lev Vygostski. Nuestra intención en este trabajo es reflexionar sobre la relación de esta teoría con las nuevas vertientes de lectura

# 2. Los hábitos lectores como proceso de aprendizaje

La formación de hábitos de lectura estable se construye mediante aprendizaje. Se trata de un proceso complejo, tanto por la complejidad del objetivo que se persigue como por los distintos procedimientos que han de llevarse a cabo a lo largo de dicho proceso, en el que intervienen diversos factores. Sin duda, son precisos también elementos motivacionales para dejar asentado el comportamiento lector dentro del estilo de vida personal, para insertar la lectura en el tiempo de ocio (Yubero, Larrañaga y Cerrillo, 2009).

Pues bien, si consideramos que toda conducta es aprendida, debemos entender que las conductas relacionadas con la adquisición de hábitos lectores también lo son. La conducta humana es fundamentalmente aprendida y se lleva a cabo, básicamente, por condicionamiento clásico, por condicionamiento instrumental o bien por observación e imitación de modelos. Por ello, es lógico pensar que estos procesos también guían la formación de hábitos lectores.

# 2.1. El necesario aprendizaje por condicionamiento

Se debe hablar, en primer lugar, de condicionamiento clásico, que es el proceso en el que se sustituye un estímulo, que inicialmente provocaba una determinada respuesta, por otro nuevo que antes era neutral. Si hablamos de la formación de hábitos lectores, bastaría con pensar en la situación provocada por una madre que cuenta o lee historias a su hijo. La atención de la madre provoca en su hijo sentimientos satisfactorios de aceptación y de afecto; si insertamos en esos encuentros la narración de historias y la lectura, las historias, que en principio no tienen por qué suscitar ninguna respuesta placentera, sí la provocan cuando el niño une ambos estímulos: madre-historias. Situación de aceptación que, posteriormente, de forma independiente, pueden provocar las historias o lecturas. Se trata de una situación muy común y se recomienda provocarla como una de las estrategias más importantes de acercamiento de los niños a los libros y a la lectura. Las madres y, en general, los adultos significativos para los niños deben contar y leerles historias.

Del mismo modo, podríamos decir que gran parte de los hábitos que adquirimos a lo largo de nuestra vida los hemos aprendido por sus consecuencias positivas. En este caso estaríamos hablando de condicionamiento operante, que es el proceso de aprendizaje en el que la repetición o intensidad de una conducta se debe, básicamente, a las consecuencias positivas que para nosotros tiene su realización. Si nos trasladamos a la formación de hábitos de lectura, podríamos hacer referencia, por ejemplo, al carácter lúdico de las actividades de animación lectora como un refuerzo positivo para la adquisición de estos hábitos; o al hecho de los premios o gratificaciones, tanto físicas como socioemocionales, con el que se refuerza la lectura de los niños. En este sentido, también tendríamos que hablar de situaciones en las que determinadas tareas, más que suponer un refuerzo positivo para el aumento del hábito lector, provocan un bloqueo e, incluso, una sensación de castigo y de insatisfacción, que terminan alejando a los niños de la lectura. Algunas de ellas serían, por ejemplo, situaciones en las que se obliga a un niño a leer un determinado libro para el que no está motivado, la realización de fichas tediosas al final de la lectura, o la exigencia de actividades complementarias vinculadas al currículo escolar.

### 2.2. También aprendemos socialmente

Otro modelo de aprendizaje es el llamado aprendizaje social. El aprendizaje por imitación es el proceso fundamental desarrollado por la teoría del aprendizaje social (Bandura y Walters, 1974). Para esta teoría, la imitación es el proceso básico que consiste en la semejanza entre el comportamiento de un modelo y el de una persona, siempre que el primero haya servido de indicación determinante para el comportamiento de la segunda.

En cuanto a la formación de hábitos de lectura, es patente la práctica inexistencia de modelos sociales. Pocas o ninguna de las personas con prestigio social actual que acceden frecuentemente a los medios de comunicación son fuente de información positiva sobre la lectura. Existen, además, signos claros que reflejan una imagen social no demasiado positiva de la lectura, como lo demuestra el hecho de que en programas de televisión de actualidad, y de gran difusión entre los jóvenes, no se muestre ni una imagen que refleje la importancia de la lectura, y en algunos de ellos incluso prohíben que los concursantes lean.

# 2.3. El desarrollo del niño y el aprendizaje mediado

Las teorías de Piaget y Vygotski incluyen tres aspectos relevantes comunes: el enfoque centrado en el niño, la importancia de la acción y la comprensión sistémica del funcionamiento psicológico (Kozulin, 1996).

En cuanto al primer punto de coincidencia. el enfoque centrado en el niño, ambos autores piensan que al pensamiento infantil no se le puede aplicar el mismo molde y patrón que al pensamiento adulto. En este sentido, se entiende que el niño posee un desarrollo del pensamiento característico y diferente del de los adultos, que ha de tenerse en cuenta también en su relación con la lectura.

Con respecto al segundo punto, la importancia de la acción en la formación del pensamiento, ambos autores están de acuerdo en la relación entre acción y pensamiento. Para Piaget, la clave del pensamiento infantil se encuentra en la propia actividad práctica que el niño realiza y que, posteriormente, va internalizando y transformándose en operaciones cognitivas. Vygotski, por su parte, coincide con el paso de la acción al pensamiento, pero considera que la relación del niño con los objetos aparece como una parte de una actividad más amplia organizada y controlada por la sociedad, por lo que más que entenderla con carácter individual, habría que hacerlo con un carácter sociocultural. En este sentido, entendemos que la relación del niño con los libros es parte fundamental de su desarrollo como lector. Pero, del mismo modo, debemos entender el carácter sociocultural de esta relación, que introduce las características del contexto que rodean al niño y al libro como un elemento determinante en el desarrollo de esta relación

En cuanto a la tercera coincidencia, tanto Piaget como Vygostki consideran que las operaciones individuales que realiza cada sujeto aparecen siempre como elementos de la totalidad. Para Piaget existen cuatro estadios por los que pasa el niño, y además, lo hace consecutivamente, actuando de una manera característica en cada uno de los niveles de desarrollo cognitivo. Vygotski, por su parte, entiende la organización sistémica del pensamiento del niño considerando las relaciones entre diferentes funciones psicológicas que trabajan en cooperación y que se influyen mutuamente, como la memoria, la percepción y el razonamiento. Este autor piensa que, en sí mismas, estas funciones cambian poco durante la infancia, lo que sí que cambia son sus relaciones.

La diferencia básica entre estas dos teorías radica en la consideración de cuál creen estos dos autores que es el sujeto de la actividad psicológica. Para Piaget, sin duda, el sujeto de la actividad psicológica es el niño, quien a partir de la interacción con su mundo social y físico va alcanzando formas de razonamiento progresivamente más avanzadas. Vygotski, sin embargo, defiende que el principal factor del desarrollo del niño es la interacción sociocultural; por lo que la actividad psicológica del niño desde el inicio de su desarrollo depende de su entorno social y de las herramientas que la cultura en la que se encuentra pone a su disposición. En este sentido, para Piaget sería suficiente con que el contexto que rodea al niño sea lo suficientemente rico para motivar ese aprendizaje. Desde la perspectiva de Vygotski, el aprendizaje se produce como fruto de un proceso de colaboración entre el niño, los adultos u otros niños que facilitan las herramientas que actúan como mediadoras y permiten al niño nuevos cambios en sus funciones psicológicas naturales.

# 3. Neoconstructivismo y nuevas tecnologías

El enfoque del constructivismo social plantea que las herramientas tecnológicas, como toda herramienta cognitiva, son construidas e interpretadas socialmente. Desde esta perspectiva, el desarrollo sólo es posible porque el niño vive en grupo y aprende a través de la relación con otras personas más expertas. Esta relación se establece a partir de las actividades compartidas y tiene como finalidad que el niño pueda hacer suyo el uso de los instrumentos culturales. En la sociedad actual hay determinadas herramientas culturales que son dominadas por los menores, mientras que para los adultos constituyen instrumentos extraños y alejados de su realidad cotidiana. Nos referimos a las TIC, a las e-herramientas y a las e-actividades, que de alguna manera mantienen «desconectados» a un buen número de sujetos adultos, que desconocen las herramientas digitales y, como consecuencia, manifiestan en muchos casos temores y resistencias a la transformación tecnológica. Este hecho implica que nos encontramos con diferentes modos de interpretar estos instrumentos culturales y de las normas, los valores y la significación que se les otorga (Bijker, Hughes y Pinch, 1987).

Prensky (2001) empleó la metáfora de nativos e inmigrantes digitales para describir esta situación. Los nativos digitales son los chicos y chicas que han crecido rodeados de pantallas, que tienen ordenador en casa, que usan el móvil desde que eran pequeños y pasan gran parte de su tiempo de ocio frente a una videoconsola. Utilizan el móvil, el ordenador y las consolas con destreza sin que nadie les haya enseñado formalmente su uso. Los inmigrantes digitales hemos tenido una infancia analógica: libros, bibliotecas, discos, vídeos. Utilizamos el móvil, el ordenador y las consolas, pero tardamos varios minutos en enviar un SMS, imprimimos los correos electrónicos y las páginas web, nos angustia la hipertextualidad porque nos perdernos en los saltos entre los textos, preferimos la lectura de la página del libro a la de la pantalla digital, nos da miedo darnos de alta en una red social... En este contexto, los inmigrantes digitales se sienten más cómodos con la web 1.0. Los nativos digitales se vinculan con los contenidos, los programas y los recursos de la web 2.0.

Un componente importante del constructivismo es que el individuo no puede comprenderse sin la sociedad en la que está inmerso. Las actividades digitales están dentro del ámbito vital lector de los menores y los jóvenes de nuestra sociedad (Aliagas, Castellà y Cassany, 2009). Se comunican con mensajes cortos (SMS) y a través de las redes sociales (Messenger, Twiter...), hacen búsquedas en Internet y ven la TV al mismo tiempo, son personas multitareas que poseen habilidades en el manejo de las TIC, que han ido desarrollando a través de situaciones y prácticas cotidianas de carácter espontáneo. Los resultados del proyecto Digital Youth Research (Kid's Informal Learning with Digital Media, http://digitalyouth.ischool.berkeley. edu/) indican que la actividad digital de los jóvenes es eminentemente social. Usan Internet para relacionarse a través de redes con su ámbito más cercano: amigos, familiares y compañeros a través de Tuenti, Facebook, mensajes instantáneos o juegos en línea.

### 3.1. El poder de las TIC como herramientas constructivistas

El empleo de las nuevas tecnologías como herramientas constructivistas puede conseguir mayor implicación de los alumnos en la construcción de su propio conocimiento (Hernández Reguena, 2008). Podemos hacer que las herramientas disponibles en la Red adquieran un fin educativo para construir en colaboración los conocimientos, compartirlos y comunicarlos. Desde la perspectiva del aprendizaje constructivista se privilegia la interacción, el intercambio y la intersubjetividad para la construcción compartida de los conocimientos y todos estos procesos son facilitados por la web. La web 2.0 puede ser un gran apoyo para la construcción colaborativa del conocimiento v un excelente recurso para favorecer la comunicación entre aprendices, expertos e iguales. Promueve el aprendizaje dentro de un contexto informal a través de la colaboración entre pares, que negocian ideas y comparten opiniones en la construcción del conocimiento. Este proceso se lleva a cabo dentro de un entorno motivador, que incrementa la participación espontánea y lúdica. Las TIC pueden mediar actividades orientadas a la construcción compartida de conocimientos: foros, debates virtuales, blogs, wikis..., abriendo puertas a la perspectiva constructivista del aprendizaje.

Pero el agente transformador no es la tecnología, sino el conocimiento que es posible generar a través de ella y las opciones de interacción sociocognitiva que ofrece. La cultura digital (cibercultura) no supone, simplemente, una transformación de los soportes que se utilizan, ya que se dan modificaciones en los procesos cognitivos.

Internet nos ofrece una avalancha de informaciones a la que resulta muy fácil y rápido acceder. Sin embargo, entre toda la documentación digital hay gran cantidad de información basura, y es preciso desarrollar un espíritu crítico que permita diferenciar la información útil de aquella que no lo es. El éxito o el fracaso de las innovaciones que estamos viviendo dependen, en buena medida, de la acción del mediador

# 3.2. Las TIC en la construcción del hábito lector

La alfabetización está ligada al contexto histórico (Ferreiro, 2006) y la lectura tiene un significado social y cultural (Yubero y Larrañaga, 2010). Siendo la cultura actual multimodal, no podemos dejar pasar la oportunidad de aprovechar estos recursos y la motivación que llevan asociados para la introducción de los ióvenes en el mundo de la lectura. Esta premisa nos lleva a buscar una conexión entre los ámbitos de desarrollo, uniendo la lectura a las actividades digitales. En este campo específico, las tecnologías digitales nos abren la puerta de múltiples recursos (Rovira, 2011), desde las editoriales y sus novedades hasta las bibliotecas digitales y las ediciones en formato digital de obras literarias. Nos permiten estar al día de todas las novedades editoriales, facilitando la tarea de selección de lecturas a partir de la información proporcionada en la web y del sequimiento de la crítica de sus lectores. Las redes sociales y los blogs permiten fomentar la experiencia lectora, el intercambio de experiencias entre lectores, el contacto con autores. etc. Podemos establecer contactos sociales por medio de la pantalla del ordenador con otras personas que están leyendo el mismo libro que nosotros, con personas a las que les gusta el mismo género literario o que siguen al mismo autor. Es una vía para compartir experiencias con personas afines a nuestra afición a la lectura, sin necesidad de tener que compartir el mismo espacio físico. Las TIC abren la opción de clubes de lectura sin desplazarnos de nuestra casa. Mientras se tenga un ordenador e Internet es posible la interacción y la retroalimentación. Además, las redes de lectura generan lazos interpersonales de confianza, apoyo y sentimiento de identidad grupal, generando una interdependencia positiva entre los lectores.

Estamos ante el reto de formar para la sociedad que nos enmarca, lo cual pasa actualmente por integrar la cultura digital en las actividades educativas. La lectura no puede quedar apartada del contexto sociocultural actual. La literatura, en cuanto a su soporte e incluso su elaboración, ya se ha visto influida por la era digital (Romero, 2011). La propuesta es aprovechar también los recursos que nos ofrece la tecnología, para enlazar la lectura a partir de las prácticas vernáculas de los niños y de los jóvenes.

# 3.3. La formación en TIC de los mediadores

Como afirma Amar (2008), antes de lanzarnos al universo de la web 2.0 y al enorme potencial que permiten estas herramientas, debemos plantearnos los requisitos necesarios para adentrarnos en ese mundo. No basta con encender un ordenador: diversas investigaciones señalan que para desenvolverse adecuadamente en ambientes de aprendizaje basados en Internet es necesario contar con el soporte de mediadores capacitados para aplicar las herramientas web (Duncan y Barnett, 2009). Sin embargo, incluso los jóvenes estudiantes universitarios de educación ven las TIC como simples adaptaciones de las actividades tradicionales, cambiando simplemente el papel por la pantalla y el lápiz por el teclado, sin aprovechar las posibilidades reales de las e-herramientas para la colaboración, la comunicación o la información, dejando de lado los nuevos usos que posibilita la web 2.0 (De Ribot, Llach y Cicres, 2010). Como afirma Cicres (2011), los nativos digitales también necesitan formarse para el empleo académico y profesional de las TIC.

El apoyo en las TIC requiere personas que racionalicen y estructuren la forma de conocimiento a través de las nuevas tecnologías, con el fin de poder seleccionar, maneiar y utilizar la información con provecho. Su labor ha de integrar adecuadamente las tecnologías en el lugar y en el momento oportuno. Para eso debe ser consultor, colaborador, facilitador, proveedor de recursos y supervisor. En definitiva, quiar el proceso a través de recursos eficaces, potenciando la actividad autodirigida que posibilita la Red como sistema comunicativo de acceso a recursos de lectura.

Es necesaria la acción de un mediador para pasar de «perder el tiempo» en Internet a utilizar los espacios de aprendizaje y socialización disponibles; para que la pantalla digital sea al mismo tiempo un espacio de ocio y trabajo, de información y conocimiento, de juego e investigación, de lectura e información.

# Referencias bibliográficas

- ALIAGAS, C.; CASTELLÁ, J.M.; CASSANY, D. (2009). «"Aunque lea poco, yo sé que soy listo". Estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura». Ocnos, núm. 5, pp. 97-112.
- AMAR, V.M. (2008). Tecnologías de la información y la comunicación, sociedad y educación. Sociedad, e-herramientas, profesorado y alumnado. Madrid: Tébar.
- BANDURA, A.; WALTERS, R.H. (1974). Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. Madrid: Alambra Universidad.
- BIJKER, W.; HUGHES, T.; PINCH, T. (eds.) (1987). The social construction of technical systems: new directions in the sociology and history of technology. Cambridge: MIT Press.
- CICRES, J. (2011). «Leer y escribir en la era de Internet. Orientaciones didácticas para la escuela primaria». Lenguaje y Textos, núm. 34, pp. 121-129.
- DUNCAN, H.E.; BARNETT, J. (2009). «Learning to teach online, what works for pre-service teachers». Journal of Educational Computing Research, vol. 40(3), pp. 357-376.
- FERREIRO, E. (2006). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Buenos Aires: FCE.
- HERNÁNDEZ REQUENA, S. (2008). «El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje». Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, núm. 2 [en línea]. <www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/hernandez.pdf>. [Consulta: enero 2012]
- KOZULIN, A. (1996). «Individualismo epistemológico frente a una posición sociocultural: Piaget, Vygotski y la teoría del aprendizaje mediado». En: PÁEZ, D.; BLANCO, A. (coords.). La teoría sociocultural y la psicología social actual (pp. 91-110). Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- PRENSKY, M. (2001). «Digital natives, digital inmigrants». On the Horizon, núm. 9, pp. 1-6.
- RIBOT, M.D. DE; LLACH, S.; CIRES, J. (2010). «La incidencia de las nuevas tecnologías en los hábitos formativos de los estudiantes de magisterio». Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, núm. 37, pp. 107-120.
- ROMERO, D. (2011). «En busca de nuevos postulados. Retos de la literatura en la era digital». TELOS, Cuadernos de Comunicación e Innovación, núm. 86 [en línea]. <a href="http://cort.as/43Ks">http://cort.as/43Ks</a>. [Consulta: febrero 2012]
- ROVIRA, J. (2011). «Literatura infantil y juvenil en Internet: de la Cervantes Virtual a la LIJ 2.0. Herramientas para su estudio y difusión». Ocnos, núm. 7, pp. 137-151.
- WANG, A.; NEWLIN, M.H. (2002). «Predictors of web-student performance: the role of self-efficacy and reasons for taking an online class». Computers in Human Behavior, núm. 18, pp. 151-163.

### 140 | Santiago Yubero, Elisa Larrañaga

YUBERO, S.; LARRAÑAGA, E. (2010). «El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños». *Ocnos*, núm. 6, pp. 7-20.

YUBERO, S.; LARRAÑAGA, E.; CERRILLO, P.C. (2009). «El valor de la lectura en la formación del hábito lector de los estudiantes universitarios». En: MARTOS, E.; RÖSING, T.M.K. (coords.). *Prácticas de lectura y escritura* (pp. 115-136). Passo Fundo, Brasil: UPF.

# Langues sur objectifs spécifiques dans l'enseignement supérieur et la communication par l'action: Quelle mission?

**Dulce Mendes Sarroeira, Margarida Ferreira Gomes** | École Supérieure d'Hôtellerie et Tourisme d'Estoril (ESHTE)

El aprendizaje de lenguas extranjeras acompaña muy de cerca las necesidades profesionales, de allí la necesidad de crear planes curriculares que vayan al encuentro de esas necesidades del mercado de trabajo. Por otro lado, las lenguas con fines específicos dentro de la enseñanza superior tienden a acompañar los nuevos retos impuestos por la globalización y por los distintos sectores profesionales, basado en las necesidades previamente identificadas. Con la aplicación del, dentro de la enseñanza superior, surgen nuevas perspectivas centradas en el conocimiento cultural y social, implicando directamente al estudiante en la identificación y el análisis de situaciones profesionales dentro del contexto dado mediante la comunicación a través de la acción: lo enfoque comunicativo orientado a la acción. El objetivo de nuestra investigación es crear escenarios de enseñanza-aprendizaje en la lengua extranjera que reflejen una dinámica orientada al conocimiento cultural y profesional, que tenga como objetivo principal el desarrollo de destrezas y la participación activa del alumno.

**Palabras clave:** francés para fines específicos, MCERL, turismo, educación superior, conocimiento profesional, destrezas, comunicación/acción.

Learning foreign languages accompanies, cheek by jowl, the professional demands of our present world, thereby the need to outline curricula in close association with the labour market's needs. Languages for specific purposes in higher education are therefore determined by globalisation's newly imposed challenges and the different professional sectors seek a generalisation of this type of teaching, generated from clearly identified needs. With the adoption of the CEFR in higher education there is now an increase in cultural and social knowledge-centred perspectives, engaging the student in the identification and analysis of specific professional situations by communication through action: the 'communic-a(c)tion(al)' approach. The aim of our research is that of creating teaching-learning scenarios in foreign language that mirror a dynamic process oriented to cultural and professional knowledge, being our main goal to develop students' skills and their active participation.

**Keywords:** French for Specific Purposes, CEFRL, higher education, tourism, professional knowledge, skills, communication/action.

L'apprentissage des langues étrangères accompagne, de près, les actuelles sollicitations professionnelles, d'où le besoin d'élaborer des plans curriculaires en étroite liaison avec les nécessités du marché de travail. La question des langues sur objectifs spécifiques dans l'enseignement supérieur tend vers les nouveaux défis imposés par la globalisation et les secteurs professionnels souhaitent une généralisation de ce type d'enseignement, partant de besoins bien identifiés. Avec la mise en œuvre du CECRL dans l'Enseignement Supérieur, émergent de nouvelles perspectives plus centrées sur les savoirs culturels et sociaux, impliquant directement l'étudiant dans l'identification et l'analyse de situations professionnelles dans un contexte donné, à travers la communication par l'action: l'approche communic'actionnelle. Le but de notre recherche est de créer des scénarios d'enseignement-apprentissage en langue étrangère qui reflètent une dynamique orientée vers les savoirs culturels et professionnels, ayant comme principal objectif le développement de compétences et la participation active des apprenants.

**Mots-clés**: FOS, CECRL, enseignement supérieur, tourisme, savoirs professionnels, compétences, communication/action.

### 1. Introduction

Les nouveaux défis imposés par la globalisation et les secteurs professionnels nous amènent à une généralisation et un processus d'enseignement-apprentissage des langues sur objectifs spécifiques dans l'enseignement supérieur, partant de besoins biens identifiés et conduisant à l'élaboration de plans curriculaires en étroite liaison avec les nécessités émergentes du marché du travail.

Les besoins en langues sur objectifs spécifiques dépassent les besoins linguistiques et les savoir-faire professionnels. Il convient donc de développer les compétences pour une communication autonome et d'assurer également l'acquisition d'une dimension culturelle, afin de mieux comprendre/appréhender la culture intrinsèque au marché de travail.

Pour cela, Il n'est pas nécessaire de créer de nouvelles méthodes, mais d'ajuster les ressources existantes aux besoins identifiés. Le rôle des acteurs sociaux, intervenant dans ce processus d'enseignement-apprentissage, oblige aussi à porter un nouveau regard sur le besoin d'une implication directe des apprenants eux-mêmes dans l'identification et l'analyse des situations professionnelles, dans un certain contexte. Dans ce processus, devront participer tous les acteurs sociaux impliqués, le professeur et l'apprenant, ce dernier jouant le rôle d'apprenant-utilisateur.

# 2. Langues et marché de travail

Des orientations présentées dans le Livre Blanc sur l'Éducation et la Formation - Enseigner et apprendre – Marche vers la société cognitive (1995) publié par l'Union européenne pour les états membres, nous mettons l'accent sur deux des objectifs généraux présentés: approcher l'école de la société et dominer trois langues européennes.

Concernant le grand objectif de dominer au moins trois langues européennes et, vu le dessein de ce travail, nous ne pouvons que le lier à la formation orientée vers la profession. Quelle place a alors la langue générale dans un contexte d'enseignement-apprentissage orienté vers le monde du travail?

#### 3. Langues sur objectifs spécifiques dans l'enseignement supérieur

La langue sur objectifs spécifiques continue, d'une certaine façon, à s'intégrer dans le cadre conceptuel de l'Abordage Communicatif présent dans la plupart des méthodes de langue que nous trouvons sur le marché, dans les ressources en ligne, etc. Néanmoins, dû à la multitude des théories de référence et à l'absence de novau fondamental, cet abordage a donné lieu à différentes prises de position et différentes pratiques, réduisant souvent les objectifs communicatifs à des modèles communicationnels (Sagnier 2004).

Déjà en 1990, Sophie Moirand nous alertait sur le fait de ne pas confondre la définition de contenus, en fonction d'objectifs spécifiques, avec la réduction de ces mêmes contenus à des unités minimes de communication et de signification. La mondialisation a fait des langues un outil indispensable dans les relations internationales. En effet, nous assistons de plus en plus à l'utilisation des langues de spécialité, notamment dans les grands secteurs de la politique, de l'économie, du droit, du tourisme, etc. L'acquisition et l'utilisation d'outils linguistiques, sociaux et culturels sont donc devenues indispensables pour une mobilité professionnelle ou académique.

#### 3.1. Le Cadre Européen Commun de Références: sa mise en œuvre dans l'enseignement supérieur

Dans le contexte de l'enseignement des Langues Étrangères, a été développée une tentative d'homogénéisation, à travers la création du CECRL, qui présente un ensemble de descripteurs des capacités linguistiques, des savoirs mobilisés pour les développer, des diverses situations et des domaines dans lesquels s'inscrit l'utilisation d'une langue étrangère pour communiquer:

C'est en contexte au'une valeur est attribuée à chaque paramètre, qu'un profil est établi, que les normes et limites indicatrices sont éventuellement fixées. (Costa, 2007)1

Le traité de Bologne est venu, d'une certaine façon, apporter une réponse au besoin de réglementation et d'harmonisation des systèmes universitaires et de l'enseignement supérieur, à travers l'uniformisation des diplômes académiques et la création d'un système de crédits reconnus dans toute l'Europe, permettant ainsi la mobilité des étudiants, soit au cours de leur formation initiale, soit au cours de leur formation tout au long de leur vie. En ce qui concerne la dimension professionnelle, le CECRL propose aussi un ensemble de descripteurs généralistes à partir du niveau B1, mais permet la création et l'identification de compétences bien définies, à acquérir et à développer, en fonction d'un contexte donné. Avec la mise en œuvre du CECRL dans l'enseignement Supérieur, apparaissent de nouvelles perspectives plus centrées sur les savoirs culturels et sociaux, impliquant directement l'apprenant dans l'identification et l'analyse de situations professionnelles en contexte et dans la communication par l'action.

#### 3.2. Abordage par l'action et perspective communic'actionnelle

Dans un contexte d'enseignement général de la langue, le Cadre offre un vaste éventail de choix, proposant une nouvelle perspec-

<sup>1. «</sup>É em contexto que um valor é atribuído a cada um dos parâmetros, que um perfil é estabelecido, que normas e limites indicadores são eventualmente fixados.»

tive pour le développement des compétences communicatives, appelée *abordage par l'action*:

Cette perspective actionnelle correspond à la prise en compte d'un nouvel objectif social lié aux progrès de l'intégration européenne, celui de préparer les apprenants non seulement à vivre mais aussi à travailler, dans leur propre pays ou dans un pays étranger, avec des natifs de différentes langues-cultures étrangères. Il ne s'agit plus seulement de communiquer avec l'autre, mais d'agir avec lui en langue étrangère. (Puren, 2006: 58-71)

Cet abordage par l'action donne à l'enseignement/apprentissage une authenticité que l'abordage communicatif ne permettait pas. Le niveau de compétences de l'apprenant est alors défini par le nombre de tâches qu'il parvient à réaliser dans le quotidien afin de s'intégrer dans une communauté pour devenir un vrai acteur social. Ces tâches sont présentées en deux catégories : les tâches de pré-communication pédagogique, c'est-à-dire les exercices didactisés et les tâches pédago-communicatives, c'est-à-dire, les simulations qui permettent de réaliser des tâches proches de la vie réelle, choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors du contexte académique, ex: lire des instructions, un menu, un programme culturel, etc. L'idée consiste à créer une liaison entre les activités développées en classe et les activités que l'apprenant est amené à réaliser comme utilisateur social de la langue. L'action doit être motivée par un objectif communicatif clair, pour que l'apprenant devienne un futur citoyen global capable de s'intégrer dans un autre pays. Mais, outre un citoyen européen, nous mettons en perspective dans cette étude la formation d'un citoyen professionnel inséré dans un monde globalisant. Quelles stratégies seront alors essentielles à ce processus de formation? Dans les domaines de spécialité, la langue est fortement liée à l'action, soit pendant l'action elle-même (réserve, vente), soit après (évaluation/narration de l'action). Les langues sur objectifs spécifiques comportent une spécificité qui dépasse le lexique et la syntaxe ayant leur essence dans différents types de discours caractéristiques de chaque domaine professionnel où il existe une liaison étroite entre langue et activité professionnelle. En 2004, Christine Sagnier lançait déjà plusieurs pistes de réflexion orientées vers un processus d'enseignementapprentissage du Français sur objectifs spécifiques, plus innovateur et communicatif, notamment en ce qui concerne:

- L'élaboration de scénarios d'exploration qui permettent une vraie méthodologie de projet: conception d'interfaces de travail sur internet; proposition de scénarios et de tâches pour la résolution pratique de problemes.
- Conception de mini-simulations à partir d'informations mises à disposition, suivies de la production de documents écrits ou sonores.
- Études de cas plus simplifiés et traités didactiquement pour l'apprentissage linguistique, communicatif et cultural.
- Traitement didactique de tâches orientées vers les savoirs professionnels.

En 2007, Claire Bourguignon vient renforcer la perspective de Sagnier et la compléter avec un «nouvel» abordage, l'abordage communic'actionnel qui est basé sur un scénario d'apprentissage orienté vers l'action. Si nous admettons que c'est l'objectif qui donne du sens à l'action, il est facile de comprendre la faible motivation des étudiants pour un appren-

tissage des langues en milieu exclusivement institutionnel. L'apprentissage par l'action-communication se centre sur une forme d'apprentissage plus proche de la réalité. En effet, l'objectif n'est pas simplement de motiver les étudiants, mais de les amener à découvrir et à apprendre toute la richesse d'une langue, notamment sa dimension culturelle et sociale. C'est ici que le scénario d'apprentissage orienté vers l'action et l'abordage communic'actionnel jouent un rôle important, puisque l'apprentissage ne se résume plus seulement en une somme de compétences communicatives à acquérir, puisque ces compétences sont alors présentées de façon intégrée, liées entre elles, et en accord avec les besoins des étudiants développant un processus d'apprentissage avec du sens.

Ce qui donne du sens à ce nouvel abordage est le fait d'amener les apprenants à réfléchir sur la relation qui existe entre les connaissances/compétences développées et leur application pratique. Intention et action mise en œuvre sont alors liées, bien qu'il puisse y avoir une différence entre l'intention supposée initialement et le succès de l'action. La compétence n'est plus assumée comme un savoir-faire mais comme un savoir-agir.

Les besoins en langues sur objectifs spécifiques dépassent les besoins linguistiques et les savoir-faire professionnels. Il convient d'ouvrir les horizons au développement de compétences pour une communication autonome et d'assurer également l'acquisition d'une dimension culturelle, afin de mieux comprendre/appréhender la culture intrinsèque du marché du travail. Cette compétence culturelle permet l'appréhension des codes et des modes de fonctionnement des secteurs professionnels favorisant l'interaction. Les langues sont, avant tout, des vecteurs de communication des cultures et des sociétés d'origine. L'enseignant joue, comme nous l'avons déjà mentionné, le rôle de médiateur dans le processus d'apprentissage des étudiants qui devront développer une compétence socioculturelle, afin d'acquérir une compétence socio-communicative efficace.

Reconnaître la culture de l'autre c'est, avant tout, respecter ses particularités et prendre conscience de sa propre culture, de ses codes et de ses normes. Mais le développement de la compétence communicative, ou même sociocommunicative, ne passe pas seulement par l'expression, mais aussi, et surtout, par la compréhension et l'identification de la composante culturelle dans les échanges linguistiques. L'étudiant doit constamment être impliqué dans le processus d'apprentissage et conscient des différences, afin de pouvoir identifier, reconnaître et interpréter les attitudes et les comportements des interlocuteurs dans les actes de communication. Cette logique nous fait repenser aux activités d'apprentissage qui s'appuient sur l'action-interaction.

Nous nous dirigeons clairement vers un apprentissage orienté par et vers l'action dont l'objectif est de développer des compétences. L'apprenant devra savoir mettre en œuvre les connaissances correctes et pertinentes pour mener à bien sa mission, ce qui suppose d'être capable de faire un choix de ses savoirs et, par l'interaction, de construire de nouvelles connaissances par la prise de conscience de ses besoins. L'apprentissage se transforme ainsi en un processus avec du sens. L'articulation entre l'abordage communicatif et l'abordage par l'action conduit l'apprenant à passer d'un apprentissage individuel à un apprentissage collectif et solidaire, s'appuyant sur un savoirfaire social et communicationnel.

#### 3.3. Langues et interculturalité

L'apprenant est un utilisateur de la langue lors des activités interactives avec un ou plusieurs interlocuteurs. Il devient alors soit locuteur soit auditeur, afin de construire un discours conversationnel à travers la négociation avec du sens et suivant le principe de la coopération, mais peut aussi devenir lecteur ou auteur faisant alors appel à d'autres processus de communication linguistique, devant pour cela mettre en œuvre, de façon efficace, une séquence d'actions (CECRL: 133). Dans ces processus de communication linguistique, l'apprenant devient plurilingue et développe l'interculturalité. Les compétences linguistiques et culturelles d'une langue sont modifiées par la connaissance d'une autre et contribuent à une prise de conscience, à une capacité et à une compétence de réalisation interculturelle. La compétence plurilingue et pluriculturelle promeut aussi la prise de conscience linguistique et communicative, c'est-à-dire, active les stratégies métacognitives qui permettent aux acteurs sociaux d'être plus conscients et de maîtriser leurs modes spontanés d'aborder les tâches, en particulier dans une dimension linguistique.

À propos de la problématique de la compétence culturelle, le CECRL fait ressortir la communication, puisqu'elle ne pourra réellement exister que si elle est intégrée dans la dimension culturelle. Les programmes de langues doivent s'inscrire dans la perspective de cette synergie Communication-Culture. Il faut sensibiliser les apprenants aux spécificités culturelles, c'est-à-dire, les amener à prendre conscience des similitudes et des différences entre leur pays et le pays dont ils apprennent la langue. Louis Porcher, dans sa

définition de «l'interculturel» rappelle la proposition de définition opérationnelle d'une pédagogie interculturelle présentée par le Conseil de l'Europe:

L'important à cet égard, consiste à établir, entre les cultures, des connexions, des relations, des articulations, des passages. Il ne s'agit pas de gérer au mieux la juxtaposition de diverses cultures, mais de les mettre en dynamisme réciproque, de les valoriser par le contact.

La principale fonction de l'enseignant de langue sera de guider les étudiants vers la découverte de ce qui est implicite culturellement et qui nous conditionne.

## 3.4. Nouvelles perspectives méthodologiques dans le cadre du tourisme

L'abordage par l'action proposé par le CECRL nous semble approprié, actuel et admet, selon notre perspective, un travail méthodologique différencié, donnant à l'enseignant et à l'apprenant une totale liberté dans le processus d'enseignement-apprentissage. Nous ne percevons pas le Cadre comme une imposition, puisqu'il a été conçu et présenté comme un instrument de référence, ouvert et orienté vers la contextualisation et la responsabilité individuelle de ses utilisateurs. Les bases d'un programme d'enseignement des langues pour le tourisme doivent bien définir les situations de communication propres au contexte professionnel du tourisme et les adapter à l'enseignement et à la formation professionnelle. Il faut également connaître et sélectionner les paramètres d'une tâche professionnelle et déceler les compétences de la langue à avoir, pour que l'apprenant atteigne la compétence de communication globale désirée.

#### 4. Langues pour le tourisme

L'apprentissage des langues étrangères appliquées au tourisme exige la connaissance d'une base linguistique et son application au tourisme, mais l'apprenant devra aussi dominer les savoir-faire culturels et professionnels. Dans la médiation culturelle et professionnelle, il devra, par exemple, savoir présenter, décrire, interpréter, gérer des situations de communication en langues étrangères, valoriser les différentes composantes du patrimoine touristique et faire connaître la culture portugaise:

Les compétences linguistiques et discursives qui permettent d'établir des contacts personnels et professionnels avec le public [...] et d'ajuster le discours aux diverses situations, sont fondamentales dans le secteur du tourisme, mais ne sont pas les seules ; la compétence socioculturelle est également importante pour le besoin de compréhension et d'adaptation à la culture et aux habitudes sociales des autres peuples, sans que cela signifie la négation des valeurs nationales. (Costa: 2006)<sup>2</sup>

#### 4.1. Les langues à l'École Supérieure d'Hôtellerie et Tourisme d'Estoril

Notre école (ESHTE), en tant que formatrice de futurs professionnels du tourisme, de l'hôtellerie et de la restauration, a toujours maintenu une étroite liaison avec le marché du travail, proposant aux apprenants une formation en langues dans les différents cursus existants à l'école.

Si nos étudiants vont, plus tard, travailler dans le secteur du tourisme en général, ou dans l'hôtellerie et la restauration en particulier, ils auront besoin de travailler et de développer certaines compétences qui vont leur être exigées dans le monde du travail. Le plus important sera de leur donner la capacité de savoir agir dans une langue étrangère, en leur proposant la réalisation de tâches qui aient du sens pour eux, et qui correspondent à un besoin réel (ex: une réservation, une annulation, une réclamation, une argumentation, l'explication d'un plat, la description d'une chambre, la promotion d'un site, d'une ville ou d'un pays, etc.), et qui les mènent à un résultat identifié qui peut être réel, écrit ou les deux à la fois. Quand ils choisissent les langues à inclure dans leur plan d'études, les étudiants sont conscients de l'importance de l'anglais, soit dans le quotidien, soit dans le domaine professionnel, toutefois, et puisqu'ils peuvent, pour la plupart (à l'exception du cursus de PAR), choisir deux langues, ils commencent à prendre conscience que ce sont les autres langues choisies qui vont faire toute la différence au moment de leur intégration dans le marché du travail:

Comprendre une ou plusieurs langues étrangères n'est plus (ou plus simplement) un fait constatable chez tel ou tel individu, dit alors cultivé, mais une obligation professionnelle liée à la pratique de métiers. (Berchoud, 2004: 52)

Cependant, ce ne sont pas tous les étudiants qui ont cette conscience du besoin de suivre une formation plurilingue et, pour une question de facilité, ils vont donc choisir les langues qu'ils connaissent déjà, celles qui leur semblent plus faciles, parce que plus familières, ou pour une simple question de mode. Bien que les professionnels du secteur du tourisme, de l'hôtellerie

<sup>2. «</sup>As competências linguísticas e discursivas, que permitem estabelecer contactos pessoais e profissionais com o público [...] e adequar o discurso às diversas situações, são fundamentais no sector do turismo, mas não as únicas; igualmente importante é a competência sociocultural pela necessidade de compreensão e adaptação à cultura e hábitos sociais dos outros povos, sem que isso signifique a negação dos valores nacionais.»

et de la restauration présentent un ensemble de besoins communicatifs en langue étrangère, mettant en avant la compréhension et l'expression orales, considérées plus utiles dans leur secteur d'activité, mais n'oublions pas que dans tous les secteurs, et en particulier dans celui de la promotion et de l'information touristique, il faut acquérir des compétences au niveau de l'écrit, surtout pour la compréhension et l'élaboration de documents informatifs. Néanmoins, il ne suffit pas seulement de parler différentes lanques pour accueillir des visiteurs internationaux. Il faut, avant tout, identifier les situations de communication professionnelles, afin d'analyser et de choisir les compétences linguistiques à utiliser, afin d'atteindre une communication globale efficace.

Reprenant l'idée de l'utilisation du CECRL, nous pouvons affirmer qu'au-delà des différentes options présentées, nous sommes constamment amenés à réfléchir sur nos pratiques courantes, à prendre des décisions et à définir avec précision notre action. Pour ce faire, la stratégie à suivre sera de tirer parti de la malléabilité et de l'ouverture du cadre, et l'utiliser comme un instrument de référence pour concevoir et implanter une pédagogie adaptée à chaque contexte.

Une des orientations de base de notre action est de considérer qu'une bonne appréciation de la situation d'enseignement-apprentissage et, surtout, des besoins, des motivations, des caractéristiques et des recours des apprenants (et des autres secteurs en question), nous permet de poser et de répondre à diverses questions en fonction des besoins communicatifs des apprenants. Nous avons comme objectif principal, l'acquisition de connaissances du milieu touristique et de la compétence opérationnelle, à travers une formation supérieure associée à un savoirfaire professionnel.

#### 4.2. Le français du tourisme

Dans le monde du français sur objectifs spécifiques, le français du tourisme et de l'hôtellerie a une place déterminante. En tant que professeurs de français, nous allons nous pencher maintenant sur l'enseignement du français du tourisme, partageant ici quelques propositions de lignes d'action que nous développons avec les étudiants de l'ESHTE. Les apprenants qui choisissent le français (parmi les 5 autres langues proposées) sont, pour la plupart, sinon tous, de faux débutants. Face au système implanté à l'école, comment travailler le français sur objectifs spécifiques en accord avec les cursus existants, sachant que le premier semestre est d'initiation (sauf pour le cursus de IT) et que le travail développé s'étend sur 2, 4 ou 6 semestres, pour une moyenne de deux/quatre heures par semaine?

Nous essayons d'adopter les méthodologies et les stratégies qui nous paraissent les plus adéquates, en fonction des compétences linguistiques, professionnelles, sociales et culturelles à développer.

Nous présenterons dans cette étude, à titre d'exemple, une mission, proposée à des étudiants de Français de 1ère année de plusieurs cursus de l'ESHTE, à mettre en œuvre tout au long du 2ème semestre de langue, qui correspond aux descripteurs prévus pour les niveaux A1/A2+ du CECRL. Ce type de mission, qui consiste en un ensemble de micro-tâches liées entre elles, garde encore son caractère expérimental.

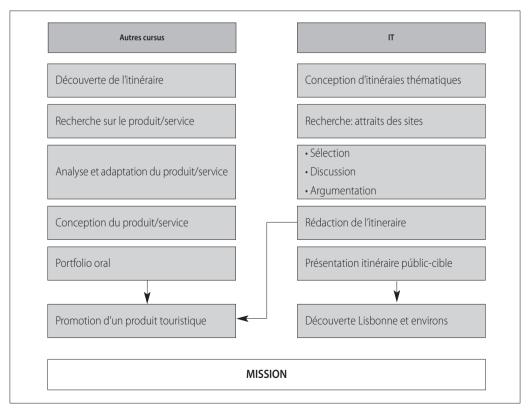
#### 5. Quelle mission?

Ce scénario s'inscrit par ailleurs dans une perspective actionnelle dans la mesure où il propose aux apprenants d'effectuer des actions réelles «authentiques», sous forme d'une mission, divisée en plusieurs tâches et sous tâches ou étapes. Le but de cette mission est de

faire découvrir aux étudiants, une ville et une région touristique. D'autre part, les sous-tâches conduiront les apprenants à élargir leurs connaissances quant à la géographie et à l'histoire de ces villes, ainsi qu'à leurs spécificités culturelles. Ces sous-tâches leur permettront de développer les quatre compétences détachées par le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL), à savoir la compréhension de l'oral et la production orale (lors d'activités de discussion et de médiation en petits groupes) et la compréhension de l'écrit et la production écrite (lors d'activités de recherche d'informations et de l'élaboration du programme). Ce scénario permettra aussi aux apprenants d'améliorer différents savoirs (linguistiques, savoirs faire, savoir-apprendre).

Le but de ce projet inter-cursus proposé à des étudiants de Français de 1ère année de l'ESHTE. portera sur l'élaboration d'Itinéraires thématiques à Forfait, et s'articule en mission semestrielle pour quatre des cursus de l'ESHTE: Direction et Gestion Hôtelière (DGH), Gestion du Loisir et Animation Touristique (GLAT), Gestion Touristique (GT) et Production Alimentaire en Restauration (PAR), et en micro-tâche pour le cursus d'Information Touristique (IT), en fonction du niveau de langue prévu dans chaque plan d'études. Ce dernier cursus est le seul à accéder au niveau A2.2 du CECRL à la fin du semestre, puisque les autres cursus cités devront atteindre les niveaux A1.2

Tableau 1. Schéma du déroulement de chaque mission, en fonction des cursus



Le but de notre projet est que les étudiants d'IT créent des itinéraires thématiques sur le thème de la découverte de Lisbonne et des environs, afin d'intégrer un projet élargi aux différents cursus de l'ESHTE. Ce travail, et la création de produits et de services associés, fera appel aux savoirs et savoirfaire de chaque cursus et aboutira à la réalisation de dépliants touristiques (tableau 1, p. 149).

Le concept de *mission* et de *tâche* diffère en fonction des cursus. Pour les IT, la mission porte sur la découverte de Lisbonne et de ses environs. Il s'agit bien sûr d'une mission plus vaste que pour les autres cursus, puisque ces étudiants ont plus d'heures de cours et une base linguistique plus développée (condition d'accès). La mission pour les autres cursus consistera à promouvoir un produit touristique. Voilà pourquoi nous avons dans le tableau 2 «tâche» pour les IT et «mission» pour les autres.

Pour les étudiants des autres cursus, la mission semestrielle est présentée comme un portfolio oral qu'ils devront exposer en fin de semestre. Cette présentation devra aborder les compétences communic'actionnelles qu'ils croient avoir acquises au cours de leur apprentissage du semestre, en fonction des micro-tâches développées.

Tableau 2. Tableau descriptif des tâches/missions de chaque cursus participant au projet global

CURSUS	MISSIONS/TÂCHES
П	<i>Tâche</i> : Conception d'itinéraires thématiques (histoire, art, littérature, archéologie et gastronomie) de trois jours, en fonction de publics-cibles à définir.  Présentation de l'itinéraire en interaction avec le groupe-classe, qui jouera le rôle de touristes francophones.
DGH	Mission: Organisation d'un programme d'hébergement pour 3 jours, en fonction d'un des itinéraires proposés et du public-cible défini. Présentation du programme en interaction avec le groupe-classe, à travers des situations de communication-action possibles intégrées dans ce contexte professionnel.
GLAT	Mission: Organisation d'un programme d'activités d'animation et de loisir pour 3 jours, en fonction d'un des itinéraires proposés et du public-cible défini. Présentation du programme en interaction avec le groupe-classe, à travers des situations de communication-action possibles intégrées dans ce contexte professionnel.
PAR	Mission: Organisation d'un programme de découverte gastronomique et de dégustation des produits de la région et propres à la culture portugaise, pour 3 jours, en fonction d'un des itinéraires proposés et du public-cible défini. Présentation du programme en interaction avec le groupe-classe, à travers des situations de communication-action possibles intégrées dans ce contexte professionnel.
GT	Mission: Conception de dépliants touristiques à partir des missions/tâches proposées par les autres cursus et présentation de ce dépliant en interaction avec le groupe-classe, à travers des situations de communication-action possibles intégrées dans ce contexte professionnel.

Étant un projet intercursus, chaque secteur professionnel représenté ici par les différents cursus, aura sa mission spécifique, intégrée dans le projet, mettant en œuvre des compétences bien définies. Quelles seront ces missions?

Le tableau 2 regroupe les compétences communicatives prévues pour chaque cursus, présentées dans les programmes de la discipline de Français du 2ème semestre.

Ce processus est accompagné par l'enseignant sous la forme de tutorat et de guidage, tout au long du semestre, et afin d'appuyer et d'aider le développement individuel des compétences des éléments du groupe, en fonction de l'évolution globale de la mission

Le terme «compétence» est abordé ici plus comme un savoir-agir que comme un savoirfaire, ce qui pourra nous permettre d'aboutir à un travail moins traditionnel, plus dynamique et motivant pour les étudiants, à travers le développement des compétences acquises. Les apprenants sont amenés à identifier et à créer leurs propres représentations des situations dans lesquelles ils devront agir, mettant en action les stratégies nécessaires en fonction de leurs compétences.

Avant de se compromettre dans cette mission, l'apprenant-utilisateur doit identifier ses besoins et sélectionner, parmi ce qu'il sait faire, ce dont il a besoin pour remplir la tâche:

Être compétent suppose bien plus que la maîtrise de connaissances et de savoir-faire de base (les skills): cela suppose de pouvoir les mobiliser de façon pertinente dans des situations problèmes à résoudre ou dans des tâches complexes à effectuer. (Bourguignon: 2007)

La mission de nos étudiants, ou macrotâche, porte sur la présentation d'un document publicitaire à la classe et son «illustration», à travers une exposition orale d'une séquence de situations en interaction, s'appuyant sur des micro-tâches de communication. Ce genre d'activités permet aux apprenants de prendre davantage conscience de leur rôle en tant gu'utilisateurs de la langue, dans sa dimension linquistique, communic'actionelle, sociale et interculturelle.

Ainsi, l'étudiant participe activement dans ses apprentissages, puisqu'il est responsable de l'identification et de l'analyse des situations d'interaction/communication professionnelle à présenter.

L'objectif de la mission est d'amener l'étudiant à recréer des situations imprévues, à résoudre des petits problèmes, anticipant et gérant l'inattendu, créant un scénario d'apprentissage par l'action où il est intervenant actif, soit en tant que touriste, soit en tant que professionnel du tourisme.

Ce scénario que nous essayons de mettre en place, nous permet d'identifier clairement une action basée sur une série de tâches communicatives, liées entre elles, qui ont comme objectif la réalisation d'une mission. Les étudiants enrichissent leur apprentissage au fur et à mesure de la réalisation des tâches, allant à l'encontre de l'idée que l'étudiant doit d'abord développer ses apprentissages, pour ensuite être capable de remplir les tâches.

#### 6. En synthèse...

Si, comme nous le savons, les langues sur objectifs spécifiques ont une certaine spécificité, celle-ci ne porte ni sur le lexique ni sur la syntaxe, mais sur les différents types de discours spécifiques, propres à chaque domaine professionnel, et aussi sur la relation étroite entre langue, communication et action, imposée par le monde du travail actual:

L'action est un processus au cours duquel l'apprenant devra mettre en œuvre des stratégies pour mobiliser ses capacités, habiletés, et connaissances, et pour effectuer des choix pertinents qui lui permettront de mener à bien la tâche et atteindre un certain degré d'autonomie, c'est-à-dire un certain niveau de compétence. (Bourguignon, 2010)

#### **Bibliographie**

BERCHOUD, M.-J.; ROLLAND, D. (coord.) (2004). «Français sur objectifs spécifiques: de la langue aux métiers». Le Français dans le Monde, num. spécial, pp. 52-61.

BOURGUIGNON, C. (2007). Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle: le scénario d'apprentissage-action [en ligne]. <www.aplv-languesmodernes.org/?article865>. [Consulté: mars 2007]

CONSELHO DA EUROPA (2001). Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto. Conselho da Europa/ASA

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (1995). Livro Branco sobre a Educação e a Formação: ensinar e aprender rumo à sociedade cognitiva. Bruxelas: CCE.

COSTA, M.H. (2006). O Francês dos Turismo no Ensino Profissional: da escola à empresa. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

MOIRAND, S. (1990). Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris: Hachette, 1982.

PORCHER, L. (1995). Le français langue étrangère - Émergence d'une discipline. Paris: Hachette Livre.

PUREN, Ch. (2006). «Domaines de la didactique des langues-cultures. Entrée libre». Synergie Pays Scandinaves, num. 1, pp. 58-71.

SAGNIER, Ch. (2004). «Les Méthodes et l'usage des méthodes en FOS: intérêts, usages, limites». Le Français dans le Monde, num. spécial janvier: Recherches et Applications, pp. 96-105.

## La adecuación y su enseñanza-aprendizaje con enfoque competencial

#### Dimitirinka Georgíeva Nikleva | Universidad de Granada

Dedicamos esta investigación a la adecuación en la enseñanza del español como lengua extranjera con un enfoque competencial. La pragmática es la ciencia que nos aporta el marco teórico de este tema y será nuestro punto de partida, por lo que repasamos brevemente los tipos de adecuación, ejemplificamos algunos errores pragmáticos relacionados con la adecuación y destacamos la importancia de las diferencias culturales. Nuestro estudio pretende informar sobre el tratamiento de la adecuación en la enseñanza-aprendizaje de ELE, sobre los aciertos y algunas deficiencias del enfoque competencial existente actualmente, con el propósito de fomentar la inclusión de la competencia intercultural en los niveles de ELE.

Palabras clave: adecuación, competencia intercultural, español como lengua extranjera, diferencias culturales.

We dedicate this research to adequacy within the teaching of Spanish as a Foreign Language (SFL) with a competential approach. Pragmatics is the science which provides us the theoretical framework of this topic and it will be our starting point, consequently, we will briefly review the different types of adequacy, giving examples from pragmatic errors related to adequacy and we will highlight the importance of cultural differences Our study aims at reporting about the treatment adequacy has received within the teaching/learning of SFL, about successes and limitations of the current competential approach with the purpose of promoting the integration of the intercultural competence in all levels of SFL.

**Keywords:** adequacy, intercultural competence, Spanish as a foreign language, cultural differences.

La présente recherche s'occupe de l'adéquation lors de l'enseignement-apprentissage de l'espagnol langue étrangère par le biais d'une approche par compétences. La pragmatique est la science qui nous offre le cadre théorique de ce sujet et qui sera notre point de départ, pour ce faire nous révisons sommairement les types d'adéquation, nous présentons des exemples avec des erreurs pragmatiques en rapport avec l'adéquation et nous mettons en relief l'importance des différences culturelles. Notre étude prétend informer sur la manière de considérer l'adéquation lors de l'enseignement-apprentissage de l'ELE, des réussites et de quelques faiblesses de l'approche par compétences actuelle dans le but de promouvoir l'inclusion de la compétence interculturelle pour les niveaux de l'ELE

Mots-clés: adéquation, compétence interculturelle, Espagnol Langue Etrangère, différences culturelles.

#### 1. Introducción

El alumno de una lengua extranjera necesita dominar no sólo conocimientos lingüísticos, sino también una serie de habilidades sociopragmáticas que le permitan interactuar en cada situación comunicativa de forma adecuada en la lengua y la cultura meta. Por ello, en este estudio nos planteamos profundizar en el tratamiento de la adecuación en la enseñanza-aprendizaie del español como lengua extranjera (ELE), en los aciertos y algunas deficiencias del enfoque competencial existente, con el propósito de fomentar la inclusión de la competencia intercultural entre las otras competencias en los niveles de ELE. La competencia intercultural es la que mejor abarca la adecuación, al ser esta última una noción pragmática con dimensiones culturales. Consideramos que debería ser formulada como una competencia aparte, a pesar de que comparte el ámbito recogido en la competencia sociolingüística y en la competencia pragmática.

#### 2. La noción de adecuación

La adecuación es una de las propiedades textuales¹ y se refiere a la adaptación del texto al contexto discursivo, a la situación comunicativa. En otras palabras, se entiende por adecuación el cumplimiento de las normas relacionadas con el receptor, el tema y la situación, y que afectan a la constitución de un texto.

Para la correcta interpretación de esta definición deberíamos recordar que actualmente la lingüística del texto considera el texto como una unidad básicamente comunicativa. Una primera aproximación al concepto de *texto* nos es proporcionada por Lotman y la escuela de Tartu (y la semiótica soviética en general, heredera de M. Bajtin), quienes lo consideran «un conjunto sígnico coherente» (Lotman, 1978). Desde ese amplio punto de vista, hablan de un ballet, de un espectáculo teatral, de un desfile

militar y de todos los demás sistemas sígnicos de comportamiento como de textos, en la misma medida en que se aplica dicho término a un texto escrito en una lengua natural, a un poema o a un cuadro.

La adecuación es el primer criterio con el que se valoran textos y discursos. En la valoración de la competencia textual (expresiva) no se tiene en cuenta si algo es correcto o no, sino que se comprueba si es adecuado o no adecuado a la cosa, a la situación o al oyente (Coseriu, 1992: 198).

#### 3. Tipos de adecuación

Optamos por destacar la clasificación de Coseriu (1992: 203-204), que distingue entre tres tipos de adecuación:

- Con respecto al objeto representado (tema).
   Un texto que canta con entusiasmo lírico el cultivo de la patata no es adecuado a su objeto. Según este criterio, un discurso o un texto es adecuado o inadecuado.
- 2. Con respecto al destinatario. El texto debe adecuarse a sus receptores. Así, por ejemplo, para dirigirse a los niños, es necesario emplear un lenguaje fácil de entender. Según este criterio, un discurso o texto es apropiado o inapropiado. En otras fuentes el término utilizado es conveniente (Coseriu, 2007), pero suponemos que más bien se trata de una traducción distinta.
- 3. Con respecto a la situación. Usualmente, el lenguaje se adecua a la situación comunicativa, cambiando de registro: desde el que imponen situaciones informales en conversaciones amistosas hasta la formalidad de otras circunstancias: por ejemplo, las que

<sup>1.</sup> Las propiedades textuales son: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad (adecuación), informatividad, situacionalidad e intertextualidad.

exigen el uso de expresiones de pésame. Según este criterio, un discurso o texto es oportuno o inoportuno.

Según Coseriu, un texto puede ser al mismo tiempo adecuado e inadecuado. La adecuación completa es difícilmente alcanzable. Se tiene en cuenta este hecho cuando se indica, por ejemplo, el círculo de destinatarios de los textos precisando «literatura infantil» o «literatura para niños de 7 a 10 años».

#### 4. Competencias y adecuación

El capítulo 5 del Marco común europeo de referencias para las lenguas, MCER (Consejo de Europa, 2002), es el que recoge los tipos de competencias y se titula «Las competencias del usuario y alumno». En este capítulo las competencias están subdivididas en dos grandes grupos: competencias generales y competencias comunicativas de la lengua.

En el caso de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera, asociamos la adecuación a la competencia intercultural, pero esta competencia no se nombra de manera expresa en la clasificación citada. Se asemeja más a la competencia sociocultural (que tampoco está en la clasificación, pero sí se nombra en la página 101, por ejemplo) y a la sociolingüística. Sin embargo, podríamos afirmar que la adecuación es una prueba del dominio de cualquier tipo de competencia.

Por ejemplo, el conocimiento sociocultural abarca la vida diaria (comidas y bebidas, horarios, días festivos); las relaciones personales; los valores, las creencias y las actitudes; el lenguaje corporal; las convenciones sociales; el comportamiento ritual, etc. Por consiguiente, la adecuación estará presente cuando el usuario de la lengua tenga este conocimiento y sepa aplicarlo.

¿Qué lugar ocupa la competencia intercultural en los niveles comunes de referencia? Recordemos que el nivel C (usuario competente) se divide en C1 (dominio operativo eficaz) y C2 (maestría). Consideramos muy importante destacar que incluso el nivel más alto -el C2, de maestría- no incluye la competencia intercultural. El MCER establece que el nivel C2 de maestría «se corresponde con el objetivo más alto de los exámenes en el esquema adoptado por ALTE (Association of Language Testers in Europe). Se podría ampliar para que incluyera la competencia intercultural más desarrollada que se encuentra por encima de ese nivel y que consiguen muchos profesionales de la lengua» (Consejo de Europa, 2002: 25). Observen que aguí la competencia intercultural se asocia a un nivel profesional de la lengua.

#### 4.1. Las competencias generales y comunicativas de la lengua

En el cuadro 1 de la página siguiente resumimos las competencias, según el MCER.

En todo este capítulo de las competencias se le dedica especial atención a la adecuación en el apartado «Competencia sociolingüística», que recoge una tabla de adecuación sociolingüística (Consejo de Europa, 2002: 119). Veamos la adecuación sólo en los niveles A1 y C2.

Nivel A1: Establece contactos sociales básicos utilizando las fórmulas de cortesía más sencillas y cotidianas relativas a saludos, despedidas y presentaciones, y utiliza expresiones del tipo por favor, gracias, lo siento, etc.

Nivel C2: Tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, y sabe apreciar los niveles connotativos del significado. Es plenamente consciente de las implicaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural en el uso de la lengua por

Cuadro 1. Competencias según el Marco común europeo de referencia para las lenguas (elaboración propia)

COMPETENCIAS GENERALES									
Conocimiento declarativo (saber)  Conocimiento del mundo. Conocimiento sociocultural. Consciencia intercultural. Recursos literarios: técnicas y figuras retóricas.	Destrezas y habilidades (saber hacer)  • Destrezas y habilidades prácticas.  • Destrezas y habilidades interculturales.		Competencia «existencial» (saber ser)  Actitudes.  Motivaciones.  Valores.  Creencias.  Factores de personalidad.		Capacidad de aprender (saber aprender)  Reflexión sobre: El sistema de la lengua y la comunicación. El sistema fonético y las destrezas fonéticas. Destrezas de estudio. Destrezas heurísticas (de descubrimiento y análisis).				
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DE LA LENGUA									
Competencias lingüísticas  Léxica. Gramatical. Semántica. Fonológica. Ortográfica. Ortoépica.		Competencia sociolingüística  • Marcadores de relaciones sociales.  • Normas de cortesía.  • Expresiones de sabiduría popular.  • Diferencias de registro.  • Dialecto y acento.  ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA		Competencias pragmáticas  • Competencia discursiva.					

parte de los hablantes nativos, y sabe reaccionar en consecuencia. Media con eficacia entre hablantes de la lengua meta y de la de su comunidad de origen, teniendo en cuenta las diferencias socioculturales y sociolingüísticas. (Consejo de Europa, 2002: 119)

# 5. Ejemplos de errores pragmáticos relacionados con la adecuación por parte de hablantes búlgaros, debidos a las diferencias culturales en las pautas de conducta

Para ilustrar una pequeña parte de la competencia sociolingüística y pragmática que deberíamos tratar en nuestro trabajo como docentes, hemos elegido algunos ejemplos

con alumnos de ELE de origen búlgaro. Algunos de los ejemplos se refieren a errores pragmáticos relacionados con la adecuación: otros simplemente resaltan diferencias culturales que hay que conocer para saber desenvolverse en la cultura meta. Hacemos hincapié en esto porque el individuo ha aprendido un comportamiento comunicativo adecuado en ambiente cultural que representa lo «normal». Si un hablante tiene que comunicarse en una lengua extranjera, tiende a trasladar los modelos específicamente culturales de su propia tradición a la otra, a introducir su propio sistema de creencias y presupuestos, que no forman parte de la segunda lengua. Así pues, las competencias sociolingüística y pragmática son las que necesitan dominar los alumnos para disminuir el choque cultural y para cumplir con las exigencias de los distintos tipos de adecuación.

A continuación presentamos algunos ejemplos concretos.

#### 5.1. El saludo

Muchos libros de texto de español como lenqua extranjera señalan los dos besos como una forma de saludo informal que se usa incluso a la hora de la presentación. El alumno búlgaro, que está acostumbrado a dar la mano, al estar en España va acostumbrándose a saludar con los dos besos, contentísimo de que la adaptación sea tan fácil. Pero qué sorpresa más grande se lleva cuando varias veces choca la cabeza con la del otro. Y entonces le explican (o lo tiene que deducir solo) que existe una norma no escrita que determina la dirección de los besos: primero en la mejilla derecha del otro y luego en la izquierda, y no al revés. ¡Ojo!, tampoco hay que pegar los labios en la mejilla del otro.

Veamos a continuación una anécdota que demuestra el desconocimiento del código cultural español (cinético, en este caso) por parte de hablantes búlgaros y la evaluación negativa, realizada con claves culturales, por parte de hablantes españoles.

La situación comunicativa es de presentación de unos y otros (búlgaros sin dominio del español y españoles). Algunos de los búlgaros dan la mano, otros responden a los dos besos de los españoles, dejándose llevar y muy sorprendidos de esta costumbre (evaluándola como graciosa y simpática).

Posteriormente, los hablantes españoles expresan verbalmente el grado de simpatía que les han provocado los búlgaros, inclinándose más por unos que por otros. A la pregunta de «¿por qué?» ni siquiera saben contestar en un primer momento, sobre todo porque no han hablado con ellos, al no dominar una lengua común. Y sólo después de reflexionar un rato. llegan a la conclusión de que se debe a la manera de saludar. Les han caído mejor los que respondieron con el saludo español. Todo ello, conscientes de que no son «justos» con los extranjeros, ya que éstos «no tenían ni idea» de cómo se hace esto en España, donde el estrechar la mano marca distancia y quita familiaridad.

En cuanto a los saludos, observamos también otra diferencia cultural: en España se saluda también a desconocidos (en una parada, por ejemplo, o en espacios cerrados como la consulta de un médico, el ascensor, etc.) y esto es otra costumbre desconocida en Bulgaria.

#### 5.2. La despedida

En España, las conversaciones por teléfono entre amigos suelen terminar con la expresión un beso, algo que no ocurre en Bulgaria. Por otra parte, los alumnos búlgaros de ELE utilizan con mucha frecuencia en español en el discurso oral (pero en este caso no por teléfono) la fórmula de despedida hasta la vista por su semejanza formal con la expresión búlgara de despedida.

#### 5.3. Los gestos de afirmación y negación

Algunas de las clasificaciones de adecuación recogen también la adecuación gestual (Barros, 1999). Hay muchas diferencias gestuales entre una cultura y otra. Como diferencias más llamativas entre los gestos españoles y los búlgaros mencionaremos el gesto español de cara dura y los gestos búlgaros del sí y del no. Se suele comentar en muchas fuentes bibliográficas que los búlgaros hacen los gestos de afirmación y de negación al revés. Los búlgaros mueven la cabeza, ladeándola, de izquierda a derecha, o viceversa, para decir sí, mientras que el gesto de mover la cabeza de arriba abajo significa no.

#### 5.4. El gesto de cara dura

Señalamos este gesto de forma expresa, porque es un gesto típicamente español, desconocido en Bulgaria, y forma parte del código cinético que deberíamos incluir en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.

#### 5.5. Las invitaciones

En Bulgaria la invitación normalmente se formula con frases exhortativas o afirmativas (*Vente a comer conmigo*, o *Te invito a comer.* ¿Qué te parece?), mientras que en España se suelen utilizar frases interrogativas (¿Quieres comer conmigo?). Un búlgaro fácilmente puede interpretar la invitación hecha por medio de una frase interrogativa como no sincera.

#### 5.6. El brindis

En Bulgaria, cuando se brinda, hay que mirar al otro a los ojos en el momento en que las copas chocan.

#### 5.7. Felicitaciones

La diferencia cultural más llamativa en este campo es que en Bulgaria se felicita también, entre otras cosas, por el estreno de un peinado, ropa, zapatos, etc. En España es impensable felicitar a alguien por haberse comprado un traje nuevo o por haberse cortado el pelo.

En cuanto a las fiestas, en Bulgaria se felicita la Navidad a partir del día 25 de diciembre y el Año Nuevo, a partir del 1 de enero, nunca antes, a diferencia de lo que se hace en España.

#### 5.8. Cumplidos y piropos

Una observación general es que en España es muy común decirle a alguien *guapo* o *guapa*. Estas dos palabras incluso se utilizan como vocativo con mucha frecuencia. Es una costumbre que los búlgaros desconocen en su cultura nativa, pero a la que se le coge el gusto muy rápido en España.

#### 5.9. Cruzarse en la calle

Cuando dos personas conocidas se cruzan en la calle, en Bulgaria dicen ¡Hola! y pueden seguir su camino. En España, normalmente eso significaría que tienen que parar y hablar. Para cruzarse se puede decir Hasta luego, mientras que en Bulgaria no se puede decir una frase de despedida antes de una frase de saludo.

#### 5.10. La manera de pagar

Para muchos alumnos búlgaros y extranjeros, en general, resulta novedoso el «fondo» como manera de pagar cuando se sale en grupo en España.

#### 5.11. La cultura de ir al médico

En España es muy común ir al médico acompañado por algún familiar, incluso en los casos más leves. Se suele hacer prácticamente siempre, en cualquier revisión, sin que haya molestias ni dolores, por lo que el alumno búlgaro no puede salir de su asombro al ver al séquito que pierde el tiempo para acompañar a alguien que no está nada mal. Pero hay que aprender que para los españoles eso es lo más normal del mundo, es la muestra obligatoria de cariño. El no hacerlo se interpretaría como falta de afecto (Níkleva, 2009).

#### 5.12. Flores

Comentamos este caso, a pesar de que no provoca comportamientos inadecuados en la cultura española, pero sí influye en el comportamiento y en la evaluación del comportamiento ajeno por parte de los alumnos búlgaros. En este caso es muy importante saber que en Bulgaria nunca se regala un número par de flores, que es sólo para los difuntos. Obligatoriamente, debe ser impar. En España no existe ninguna costumbre que se refiera al número de flores.

#### 6. Conclusiones

La adecuación consiste en ser competente en los comportamientos lingüísticos y no lingüísticos y en saber producir e interpretar mensajes, usando las correspondientes tácticas y estrategias pragmáticas.

Los errores pragmáticos que se producen en el discurso se deben normalmente a que el alumno extranjero suele trasladar los patrones culturales de su propia cultura a la cultura meta. Para ello, los docentes debemos estar atentos a desarrollar en nuestros alumnos no sólo la competencia lingüística, sino también la sociolingüística y la pragmática para facilitar su integración en la cultura meta, disminuyendo el choque cultural, los fallos y los malentendidos comunicativos. En el caso de la enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros hay que otorgarle mucha importancia a la competencia intercultural, que es la más desarrollada y supera incluso el nivel de C2. Es el nivel que consiquen los profesionales de la lengua. Es el nivel que deberíamos plantearnos como objetivo.

#### Referencias bibliográficas

BARROS, P. (1999): «La adecuación en el lenguaje oral y escrito». En: BARROS, P., et al. (eds.). La enseñanza de seaundas lenauas. Granada: Universidad de Granada.

CONSEJO DE EUROPA (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: MECD.

COSERIU, E. (1992). Competencia lingüística. Madrid: Gredos, 1988.

— (2007). Lingüística del texto. Madrid: Arco Libros.

INSTITUTO CERVANTES (2007), Plan Curricular del Instituto Cervantes, Madrid: Biblioteca Nueva.

LOTMAN, Y. (1978). Estructura del texto artístico. Madrid: Istmo.

NÍKLEVA, D.G. (2009). «Claves culturales en las pautas de conducta en el marco de la enseñanza del español como lengua extranjera». En: SORIANO, E., et al. (eds.). La formación para el desarrollo de una sociedad intercultural. Almería: Universidad de Almería.

## LIJ 2.0. Estudiando la literatura infantil y juvenil en la web social

José Rovira-Collado | Universitat d'Alacant

Bajo la definición de LIJ 2.0 incluimos todas las manifestaciones de la LIJ que podemos encontrar a través de las distintas opciones que nos ofrece la web social, donde la participación de los usuarios individuales y la interacción entre éstos serán algunas características fundamentales. Blogs, wikis o redes sociales serán los ejes de nuestro estudio para conocer la presencia de la LIJ y las posibles aplicaciones que nos ofrecen. Nuestro enfoque busca describir estas nuevas realidades y las posibilidades específicas de cada herramienta para integrar el uso de la Red con la difusión y el estudio de la LIJ.

Palabras clave: literatura infantil y juvenil, Internet, web 2.0, LIJ 2.0.

The definition of LIJ 2.0 includes all the forms of LIJ (Children and Youth's Literature) that we can find through the various options offered by social websites, where the participation of individual users and the interaction between them are fundamental characteristics. Blogs, wikis and social networks are the main areas of our study to find out the presence of LIJ and the possible applications they offer. Our approach seeks to describe these new realities and the specific possibilities offered by each tool to integrate the use of the internet with the dissemination and the study of LIJ.

Keywords: children and youth literature, internet, Web 2.0, LIJ 2.0

Sous la définition de LIJ 2.0, nous incluons toutes les manifestations de la LIJ que nous pouvons trouver à travers les différentes options offertes par le site social, où la participation des utilisateurs individuels et les interactions entre ces derniers seront certaines de ses caractéristiques fondamentales. Les blogs, les wikis et les réseaux sociaux seront les axes de notre étude visant à déterminer la présence de la LIJ et des possibles applications qu'elle nous offre. Notre approche vise à décrire ces nouvelles réalités et les possibilités spécifiques de chaque outil afin d'intégrer l'utilisation du réseau avec la diffusion et l'étude de la LU.

Mots-clés: Littérature pour jeunes et enfants, Internet, Web 2.0, LIJ 2.0

#### 1. Introducción

En la descripción de la presencia de la literatura infantil y juvenil (LIJ) en Internet, podemos partir del análisis de modelos institucionales con prestigio internacional y respaldo académico, tales como la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes y su sección específica Biblioteca de Literatura Infantil y Juvenil (http://bib.cervantesvirtual.com/seccion/bibinfantil/) o el Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil CEPLI (www.uclm.es/cepli/v2/). También existen infinidad de espacios dedicados a la promoción de la lectura, como las distintas webs de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez (www.fundaciongsr.es/). Estos portales, algunos con más de diez años de experiencia, son considerados referencias imprescindibles para conocer la LIJ y la animación lectora en Internet.

Sin embargo, en la última década, y sobre todo por su velocidad inalcanzable de cambios y nuevas propuestas, el fenómeno conocido como web social o web 2.0 ha transformado los usos y contenidos que nos ofrece Internet. Focalizar el centro de la actividad digital en el usuario, su participación en la Red y su interacción con otras personas a través de ésta, junto con el desarrollo de nuevas corrientes pedagógicas como el conectivismo, ha revolucionado no solamente el uso personal de Internet, sino también el paradigma educativo, constituyendo un nuevo modelo didáctico.

La LIJ también ha estado inmersa en este cambio de nuevos caminos y posibilidades de lectura, promoción y estudio a través de Internet. Incluir el concepto 2.0, relativo a la web social, para acuñar uno nuevo, LIJ 2.0,¹ ha sido uno de los principales objetivos de esta investigación. Desde que en noviembre de 2008 se propuso este nuevo término para referirnos a las diferentes situaciones en que la LIJ se presenta en la web social, hemos podido observar múltiples aplicaciones que enriquecen su presencia en la Red.

#### 2. Marco teórico

En estos momentos, el término 2.0, con la eclosión de los servicios de redes sociales, ya se ha generalizado para referirse generalmente a todas las cuestiones relacionadas con la web. Relacionados con nuestro ámbito de estudio, encontra-

mos, por ejemplo, educación 2.0 y escuela 2.0 o ELE 2.0 para referirse a las nuevas posibilidades de la enseñanza del español como lengua extranjera, con una amplia bibliografía a sus espaldas. Sin embargo, muchas veces se asigna ese nombre a cualquier novedad tecnológica sin pararse a pensar en las características específicas de esta nueva manera de entender la Red. Cooperación, comunicación y participación son las claves que marcan esta innovación, esta actitud, esta nueva forma de ver y usar la Red.

Como perspectiva metodológica, optamos por seguir el enfoque comunicativo social y participivo (Lara, 2009). En este espacio son imprescindibles los trabajos de Tíscar Lara o Dolors Reig, que han demostrado con ejemplos de actuación las corrientes teóricas centradas en la relevancia de la Red, como el conectivismo (George Siemens y Stephen Downes). Desde la literatura y su didáctica podemos partir de clásicos como Literatura y multimedia (Romera Castillo et al., 1997), hasta llegar a obras más recientes como Literatura digital: El paradigma hipertextual (Pajares Tosca, 2003), Textualidades electrónicas (Borràs, 2005) o La lectura en España. Informe 2008: Leer para aprender (Millán, 2009), con importantes aportaciones, como las de Roger Chartier, José Antonio Millán o Daniel Cassany.

Hay conceptos que no debemos olvidar, como la brecha digital entre nativos e inmigrantes digitales (Prensky, 2001), que hay que analizar desde el ámbito de la didáctica de la lengua y la literatura y la formación lectora. Cerrillo (2007) diferencia entre «lector tradicional y competente» y «lector nuevo», que solamente lee en la Red y tiene a veces dificultades

<sup>1.</sup> Aunque ya se habla de nuevas dinámicas en Internet, como la web 3.0 (web semántica), o la 4.0 (web ubicua), donde los avances tecnológicos amplían la interacción entre personas y máquinas y algunos cambios ya pueden observarse en este análisis, usamos el término LU 2.0 para describir todo el fenómeno.

de comprensión y atención. Es por eso que consideramos imprescindible analizar la LIJ en Internet y proporcionar nuevos espacios para ofrecerla adecuadamente a su público. Cassany recuerda que «la necesidad de enseñar a leer en línea es urgente e irrenunciable» (Cassany y Ayala, 2008). Alfabetización y competencia digital, lectoescritura multimedia o lectura hipertextual son conceptos que también debemos integrar con la LIJ, porque de su interacción depende la formación de los nuevos lectores. Desde este ámbito no debemos olvidar los siquientes trabajos: «Conocer: La literatura infantil y juvenil en la Red» (Figuerola y Rodríguez, 2001), «Tunear los libros: series, fanfiction, blogs y otras prácticas emergentes de lectura» (Martos Núnez, 2006), «Nuevas tecnologías, nuevos lectores: cómo fomentar la lectura y la escritura a través de los blogs» (Celaya, 2006), o el breve artículo «El nuevo papel de Internet en la difusión de la literatura infantil y juvenil: las revistas digitales y los Blogs» (Fernández Etreros, 2008), que se puede considerar el precedente más inmediato a nuestra investigación. También son fundamentales las múltiples aportaciones de la profesora Gemma Lluch, o los distintos trabajos del profesor Ramón F. Llorens, que nos animaron a emprender esta investigación.

#### 3. LIJ 2.0

Después de recopilar un corpus teórico sobre la lectura y la LIJ en Internet, centrado generalmente en los modelos tradicionales que forman parte de la investigación global, en noviembre de 2008 se propuso el término *LIJ 2.0* en el Congreso Homenaje a Montserrat del Amo «Cuentos contados y cuentos por contar», para describir los nuevos espacios y usos que encontramos en la Red actual, que afectan también a los procesos de lectoescritura en Internet. Inicialmente se circunscribió el término a los blogs, en el artículo «Sobre comentarios, etiquetas y fuentes: Literatura infantil y juvenil en la blogosfera» (Rovira Collado, 2008), aunque luego se ha ido ampliando a otros ámbitos.

Dicho término implica conocer las principales teorías de transformación que supone la web social y aplicarlas específicamente a la LIJ, que por sus características específicas, recibirá un uso particular en muchos de los casos analizados. Además de descripciones detalladas de los distintos modelos, la investigación ha sido activa, participando en todos estos espacios con distintas propuestas para conocer mejor sus características y crear una amplia red de contactos interesados en la LU. En diciembre de 2008 se creó el blog que da título a este trabajo: Estudiando la LIJ en la web social (http://literaturainfantilyjuvenileninternet.blogspot.com/).

En enero de 2009, después de proponer el término como concepto general que englobe a estas nuevas herramientas, ya aparece la primera reacción en la Red: Román Belmonte Andújar, profesor de secundaria y autor del blog Donde viven los monstruos, dice:

La Web Social para la LIJ, no es sino el simple reflejo de un engranaje ya existente en el cual, las piezas que lo configuran y configuraban siquen «in situ» y son exactamente las mismas: los mismos individuos con las mismas aficiones y pasiones que utilizan este nuevo entramado cibernético como un megáfono que aumenta la intensidad, que hace reverberar los avisos y llamadas, que ayuda a la propagación de una pasión compartida, pero que en pocos casos amplía la magnitud de la señal informacional.2

<sup>2. «</sup>Hablemos de la LIJ 2.0» (http://romanba1.blogspot.com/2009/01/hablemos-de-la-lij-20.html).

Este «megáfono» da visibilidad a las personas, a propuestas individuales que antes quedaban limitadas a la pequeña tirada de una autoedición, a la actividad de animación lectora, a la lectura de una niña, una madre o una maestra o al club de lectura de una biblioteca. Todas estas experiencias, que giran alrededor de la LIJ, encuentran su espacio en la Red y pronto se activa ese componente social para crear redes de intereses y grupos de personas que están interesadas en la literatura desde múltiples perspectivas.

Las nuevas herramientas 2.0, aunque sujetas a una vorágine de cambios constantes, también supondrán una transformación del proceso lector y la formación del lector literario, y deberán ser tenidas en cuenta en el planteamiento de cualquier futura investigación. No debemos olvidar que al hablar de LIJ 2.0 podemos referirnos tanto a la obra artística que se presenta en la Red como a todo lo referido al acto de la lectura, su recepción, crítica, actividades de promoción lectora... En el trabajo no nos centramos en el texto literario y sus transformaciones en la Red, sino en los espacios y las herramientas que podemos usar para acceder a él, comentarlo y usarlo en nuestra práctica docente. Aguí, el concepto 2.0 sí que recoge los múltiples cambios que definen a la ciberliteratura o literatura electrónica. Una nueva literatura que muchas veces conjuga vídeo, audio e imágenes -lo que llamamos «multimedia» – con el texto. Estas interacciones ya son propias de la LIJ a través de la ilustración y los paratextos.

La LU 2.0 elimina definitivamente las barreras entre autor y lector. Son niños y jóvenes quienes buscan directamente la información sobre los textos que les interesan. La profesora Gemma Lluch comenta:

Esta nueva manera de comunicarse con el lector directamente libera al libro o al editor del lastre del mediador, de pensar qué le podía gustar dado que era el que recomendaba el libro al lector, y le permite proponer un relato adecuado a los gustos del lector. (Lluch y Barrena, 2006)

En el mismo sentido:

Los lectores reclaman la interacción con la editorial. los autores, los lectores de los libros... También los redactores de las webs y blogs especializados se enfrentan a este cambio importante. La mayoría de las editoriales, los autores y las webs y los blogs especializados han creado perfiles en las redes sociales, como Facebook, Twitter o Tuenti con los que loaran un acercamiento diario a sus lectores. (Fernández Etreros, 2008: 16)

Con las nuevas formas de comunicación, y más desde la generalización de las redes sociales, la relación entre autor y lector se ha transformado, con nuevas formas de contacto que pueden influir en la concepción del texto literario. Estamos en lo que se conoce como estética de la interactividad (Borràs, 2004). Desde el primer momento de nuestra investigación sobre los blogs, vimos que había un público que usaba los nuevos medios para compartir sus comentarios y críticas en múltiples niveles y desde diversas perspectivas. Asimismo, en cualquier momento el lector se puede convertir en autor, ya que puede publicar sus propuestas gratuitamente en la Red o reelaborar obras de otros autores. Las prácticas de fanfiction (Martos Núñez, 2006: 65) podrían incluirse dentro de la LIJ 2.0. El remix o el prosumer son dos conceptos básicos de la web 2.0. Lluch (2010: 10), ante la pregunta «¿Qué hacen los jóvenes con tecnología?», responde:

Se transforman en protagonistas: intervienen en el proceso de creación a través de las páginas de los autores. Marcan la tendencia a través de los foros. etc. Transforman la lectura en una experiencia compartida. Crean espacios creativos que continúan el relato.

Este último punto lo podemos relacionar con las posibilidades didácticas de la LIJ y la formación de la competencia literaria: aunque no hay que confundir textos literarios y textos formativos o didácticos, buscando siempre usar textos literarios de calidad, la mayor parte de las propuestas de la Red tienen, desde su origen, un marcado interés pedagógico. Es fundamental que desde la didáctica de la lenqua y la literatura se integren las nuevas herramientas para ampliar las posibilidades de aprendizaje. La LIJ es el medio para formar lectores competentes y desarrollar el hábito lector desde muy pronto. Los nuevos soportes de lectura están ahí y debemos integrarlos con la LIJ para poder aprovechar las características de ambos. En el verano de 2011 ya apareció un fruto de esta investigación con el Especial LIJ 2.0, número 260 de la Revista de Literatura Primeras Noticias (coordinado por Noelia Ibarra y José Rovira). Incluye los siguientes artículos: «Panorama de la literatura infantil y juvenil en Internet: El fenómeno 2.0», de Carmen Fernández Etreros: «Difusión de la LIJ en las redes sociales: Una experiencia personal en Facebook», Alejandra Moglia; «Blogs lijeros», de Jorge Gómez Soto; «Poesía infantil y juvenil: Leer, escribir y jugar con las TIC», de M.ª Dolores Insa Ribelles; «Clásicos de literatura infantil y juvenil y TIC», de Ramón F. Llorens García, y «Coordenadas para navegantes de LIJ: una breve selección de sitios imprescindibles», de Noelia Ibarra y José Rovira.

#### 4. Espacios de LIJ 2.0

#### 4.1. Blogs de LIJ. Primer espacio de la LIJ 2.0

Ya a principios de 2008 constatamos que aunque existía una rica «blogosfera» de LIJ, ésta había sido muy poco estudiada desde los ámbitos académicos. El primer aspecto que podemos destacar es que a través de los blogs participan todos los posibles actores que giran alrededor de la LIJ. En esto diferimos de la opinión de Jorge Gómez Soto (2011: 29), cuando comenta: «Aunque hay algunos tipos de blogs específicos y particulares de la LIJ, la mayoría son similares al resto de blogs literarios». Existen infinidad de blogs literarios, pero la características de la LIJ hace que se amplíen las posibilidades de uso por parte de los blogs. En primer lugar, existen blogs para lectores infantiles, juveniles y adultos y cada uno tiene unas características propias.

Además, el mismo Gómez Soto luego destaca que los ilustradores tienen una mayor participación en los blogs frente a los escritores, ya que la posibilidad de integrar imagen y texto les permite presentar partes de su obra más fácilmente. En la LIJ 2.0 encontramos perfiles muy activos, que van desde editores, críticos, bibliotecarios, maestros e investigadores hasta simples lectores de distintas edades, progenitores, cuentacuentos y otros mediadores. Todos ellos comparten una herramienta y existen múltiples vías de conexión entre las distintas bitácoras:

Existen interacciones entre casi todos los grupos que he planteado: ilustradores que escriben (viceversa, mucho menos), escritores que reseñan, cuentacuentos y maestros que escriben, librerías que editan o que tienen clubes de lectura..., lo que hace que cada blog sea una excepción en sí mismo, un híbrido inclasificable. Hay tantos tipos de blogs como gente que los hace, las aproximaciones a la LIJ son múltiples y eso es bueno. (Gómez Soto, 2011: 30)

La investigación se articula en tres partes:

- Clubes de lectura de literatura infantil y juvenil. En nuestra actividad docente, se han creado desde el curso 2007-2008 una serie de blogs de apoyo a la docencia de las asignaturas Lengua y Literatura y su Didáctica y Literatura Infantil. Para cada curso se han realizado bitácoras específicas, llegando a la decena. En las más de mil entradas hay distintas interacciones con la LIJ: reseñas, actividades de bookcrossing, guías de lectura, animaciones a la lectura..., con un óptimo resultado y aceptación por parte del alumnado. El último blog, desde el que podemos acceder al resto, es el de la asignatura Lenqua y Literatura y su Didáctica II del curso 2011-2012 (Magisterio de Educación Primaria, Universidad de Alicante): http://labitacoraconbotas.blogspot.com
- Blog de investigación Estudiando la LIJ en la web social (http://literaturainfantilyjuvenile-ninternet.blogspot.com). En segundo lugar se habilitó este espacio, para publicar las distintas propuestas, materiales y presentaciones relacionadas con el trabajo en distintos congresos y jornadas. Para darle visibilidad a la investigación y ampliarla, en junio de 2009 se empezó la actividad «Cuéntanos tu blog»,³ donde se proponía que cada autor o autora de blogs de LIJ nos presentara su trabajo.

 Clasificación, entrevistas a autores, selección de ejemplos y análisis. Ya en el primer artículo se ofrecía una posible organización de los blogs de LIJ y análisis de los principales ejemplos. También se propuso una ficha de análisis de blog de LIJ que fue usada en distintos cursos de nuestra facultad, para conocer la utilización de dichos blogs por parte del alumnado. También se incluyen entrevistas a varios de los autores de blogs de LIJ más destacados

## 4.2. Servicios de redes sociales, redes específicas y *microblogging*. Alfabetización LIJ 2.0

Ha sido tal la repercusión y transformación de los usos de Internet que han supuesto los servicios de redes sociales como Facebook o herramientas de *microblogging* como Twitter que no incluirlos sería dejar a medias el análisis de la LIJ 2.0. En dos años, todos los espacios anteriores, tanto grandes portales como blogs, han entrado en estas redes sociales, ampliando sus posibilidades de difusión e interacción. La conectividad v la enorme cantidad de información que estas nuevas herramientas nos ofrecen son mucho mayores que los anteriores modelos 2.0. Si hacemos un uso específico de ellas para conocer a profesionales de la propia área de conocimiento y difundir documentos o información sobre la LIJ, podremos estar más cerca de la percepción de ésta en la Internet actual. Perfiles personales, espacios específicos, grupos, aplicaciones basadas en la literatura o la cultura popular, son solamente algunas de las nuevas posibilidades que nos ofrece un ser-

<sup>3.</sup> El enlace lo tenemos en la portada con una imagen y a través de la siguiente dirección: http://literaturainfantilyjuvenilenInternet.blogspot.com/2009/06/cuentanos-tu-blog.html

vicio de redes sociales como Facebook. Las transformaciones con las redes sociales son más rápidas y profundas. Alejandro Piscitelli (2009), autor del Provecto Facebook, nos indica que estas nuevas herramientas están favoreciendo el desarrollo de la competencia digital de muchos usuarios que antes no utilizaban Internet. Facebook supone un gran éxito de público, permitiendo acercarse a la Red a personas que antes nunca estaban interesadas en buscar información sobre sus intereses. Respecto a la LIJ, Alejandra Moglia (2011: 32) nos dice sobre su perfil Literatura infantil:

Haciendo referencia específica a mi perfil, el principal objetivo de la difusión es democratizar el acceso a la información sobre LIJ, es decir, que cada vez más personas tengan la posibilidad de saber qué se está publicando en su propio país y, también, en otros, qué escritores e ilustradores existen y qué trabajos están desarrollando, que se conozca, además, la labor de las diferentes organizaciones, las iniciativas individuales y grupales, etc.

La otra herramienta de mayor crecimiento en los últimos años ha sido la del microblogging, con Twitter como principal portal. El universo de posibilidades se amplía con una nueva forma de comunicación. Ya existen portales, como http://edutwitter.wikispaces.com/, donde se analizan sus posibilidades y se presentan ejemplos y actividades, y hay múltiples estudios sobre sus uso en educación.<sup>4</sup> La LIJ no podía ser ajena a dicha herramienta y encontramos multitud de usos para promocionarla, comentarla o difundirla. Por ejemplo, la editorial SM, dentro de la 33.ª edición de los premios El Barco de Vapor y Gran Angular, ha convocado un segundo concurso literario de microrrelatos a través de la herramienta www.microrrelatos-sms.com/

También en este ámbito, existen otras herramientas específicas, como los gestores de redes sociales verticales, que nos permiten crear espacios propios para temas concretos (De Haro, 2010). En nuestra lengua, la comunidad de docentes más importante es, posiblemente, http://internetaula.ning.com, con más de cinco mil miembros y cien grupos.

Respecto a la LIJ, hemos descrito varios ejemplos, como Club de Lectura (http://clublectura.ning.com/), Cuentos de Hadas. Literatura, cine y juegos de fantasía (http://cuentosdehadas.ning.com/) o Lecturas y Lectores (http://lecturasylectores.ning.com/). Esta última era, posiblemente, la principal red de Ning sobre LIJ y didáctica de la lengua y la literatura, y podemos encontrar varias reseñas, como en el blog de Héctor Monteagudo 2008.<sup>5</sup> Desgraciadamente, muchos de estos espacios han desaparecido, ya que Ning pasó a cobrar por utilizar sus plataformas y muchas de estas propuestas, como la arriba mencionada, se han cerrado o migrado a otros espacios. En este caso, el trabajo de descripción y análisis de espacios hoy inaccesibles servirá de documentación y modelo para propuestas posteriores.

#### 4.3. WikiLIJ. Información y aprendizaje colaborativo

La última herramienta analizada son los wikis, un espacio que inicialmente habíamos descartado, por tener una presencia poco relevante. En la definición de LIJ 2.0 de Román Belmonte Andújar (2009) comenta:

<sup>4.</sup> www.c4lpt.co.uk/recommended/index.html

<sup>5.</sup> http://agujademarear.blogspot.com/2008/12/lecturas-y-lectores-red-social-de.html

Por mencionar un hecho sorprendente, en la Wikipedia, herramienta de uso generalizado entre la población educativa de todo el Globo, las referencias a los autores de LIJ y sus obras. son mínimas.<sup>6</sup>

La Wikipedia es uno de los proyectos más polémicos de la web 2.0, aunque representa un claro ejemplo de creación cooperativa e inteligencia colectiva. Respecto a ella encontramos también voces enfrentadas, desde las que niegan su criterio de autoridad y la acusan de propagar información errónea, hasta otras que la consideran la enciclopedia más completa y con entradas específicas sobre términos que muchas veces no encontramos en ningún otro espacio. En ella encontramos una descripción desigual de la LIJ en castellano. Se ha acotado el campo de análisis a un listado concreto, una propuesta de canon, como la selección del VI Simposio Nacional de Literatura Infantil (2000),7 para contrastar la información con otros espacios de Internet, destacando que las entradas más completas son la que se basan en la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Después de constatar esta carencia, se ha realizado una actividad con el alumnado del Máster de Secundaria. para mejorar entradas y crear otras nuevas, inspirándonos en el proyecto wiki Murder, Madness, and Mayhem,8 basado en el análisis y la mejora de entradas sobre literatura hispanoamericana.

Debemos destacar que el wiki es un espacio propiamente 2.0, porque es puramente digital, e implica una escritura colaborativa, mientras que los blogs y las redes sociales tienen un concepto de autoría más concreto y muchas veces representan a personas y sirven

de soporte a actividades en el mundo real y textos tradicionales.

#### 5. Conclusiones

Como ya he mencionado, este trabajo comenzó en 2008 y se ha alargado durante cuatro años, pero no podemos darlo por cerrado. Aunque ya hay voces que hablan de cansancio en relación con el modelo, como las que destacan el abandono de muchos perfiles de redes sociales, o las nuevas posibilidades que nos ofrecen los nuevos soportes de lectura como las tabletas digitales y los *smartphones*, pensamos que debemos seguir estudiando estos ámbitos para aventurar nuevas evoluciones sobre cómo será la LIJ de la próxima década en Internet.

Aunque esta nueva realidad tecnológica sí ha ofrecido nuevos temas y dinámicas para muchas obras, no se ha hecho ningún recorrido específico, que sería más propio de un trabajo sobre Internet en la literatura infantil y juvenil, línea de investigación que también consideramos interesante, porque nos puede mostrar la percepción de las nuevas posibilidades tecnológicas por parte de la infancia y la juventud.

Consideramos que la LIJ del nuevo siglo, aun manteniendo algunos aspectos básicos como la oralidad o la transmisión de modelos tradicionales, estará influenciada por la nueva realidad digital y sus posibilidades de interacción. Uno de los retos será la creación de portales accesibles y buscadores específicos para la infancia, sin ninguna mediación. Otro, definir los nuevos objetos culturales propios de la LIJ 2.0.

<sup>6.</sup> Véase nota 2.

<sup>7.</sup> Véase García Padrino (2005).

<sup>8.</sup> http://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:WikiProject\_Murder\_Madness\_and\_Mayhem

#### Referencias bibliográficas

- BORRÀS, L. (2004). «De la estética de la recepción a la estética de la interactividad: Notas para una hermenéutica de la lectura hipertextual». En: MURO, M.A. (coord.). Arte y nuevas tecnologías: X Congreso de la Asociación Española de Semiótica (pp. 272-287) [en línea]. Logroño: Universidad de La Rioja / Fundación San Millán de la Cogolla. <www.hermeneia.net/sala de lectura/estetica interactividad.htm>, [Consulta: octubre 2012]
- (2005), Textualidades electrónicas, Barcelona: UOC.
- CASSANY, D.; AYALA, G. (2008). «Nativos e inmigrantes digitales en la escuela.». CEE Participación Educativa, núm. 9, pp. 53-71.
- CELAYA, J. (2006). «Nuevas tecnologías, nuevos lectores: cómo fomentar la lectura y la escritura a través de los blogs». En: Leer con sentido o el sentido de leer: las bibliotecas y el desarrollo de competencias lectoras en los niños y jóvenes de hoy (pp. 115-138). Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- CERRILLO, P. (2007). Los nuevos lectores: la formación del lector literario [en línea]. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes (Literatura Infantil y Juvenil. Crítica e Investigación). <www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?portal= 0&Ref=23948>. [Consulta: octubre 2012]
- FERNÁNDEZ ETREROS, C. (2008). «El nuevo papel de Internet en la difusión de la literatura infantil y juvenil: las revistas digitales y los blogs». En: Literaturas.com [en línea]. <www.literaturas.com/v010/sec0812/suplemento/ Articulodiciembre08 3.html>. [Consulta: octubre 2012]
- FIGUEROLA, M.; RODRÍGUEZ, M.J. (coords.) (2001). «Conocer: La literatura infantil y juvenil en la Red». Lazarillo: Revista de la Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil, núm. 5.
- GARCÍA PADRINO, J. (2005). «El Canon en la LIJ o el debate interminable». En: UTANDA, M.C.; CERRILLO P.; GARCÍA PADRINO, J. (coords.). Literatura infantil y educación literaria (pp. 75-79). Cuenca: UCLM.
- GÓMEZ SOTO, J. (2011). «Blogs lijeros». Primeras Noticias. Revista de Literatura, núm. 260: Especial LIJ 2.0, pp. 27-34.
- HARO, J.J. DE (2010). Redes sociales para la educación. Madrid: Anaya Multimedia.
- LARA, T. (2009), «Alfabetizar en la cultura digital». En: AA.VV. La competencia digital en el área de Lengua. Madrid: Octaedro.
- LLORENS GARCÍA, R. (2003). «Nuevas posibilidades para un acercamiento a la literatura infantil y juvenil». En: GARCÍA PA-DRINO, J. (2003). La comunicación literaria en las primeras edades (pp. 79-96). Madrid: MEC.
- LLUCH, G. (2010). «Los jóvenes, las lecturas y las (nuevas) tecnologías». En: Seminario Internacional de Promoción de la Lectura. Buenos Aires: Plan Nacional de Lectura. Argentina
- LLUCH, G.; BARRENA, P. (2006). «Lectura y literatura infantil y juvenil en la sociedad globalizada». En: 15.ª Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- MARTOS NÚÑEZ, E. (2006). «Tunear los libros: series, fanfiction, blogs y otras prácticas emergentes de lectura». Revista OCNOS [en línea], núm. 2, pp. 63-68. <www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/221>. [Consulta: octubre 2012]
- MILLÁN, J.A. (coord.) (2009). La lectura en España. Informe 2008: Leer para aprender. Madrid: FGEE / Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- MOGLIA, A. (2011). «Difusión de la LIJ en las redes sociales: Una experiencia personal en Facebook». Primeras Noticias. Revista de Literatura, núm. 260: Especial LIJ 2.0, pp. 19-26.
- PAJARES TOSCA, S. (2003). Literatura digital: El paradigma hipertextual. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- PISCITELLI, A. (2009). «Facebook. Esa reiterada tensión entre la sobrepromesa y la invención de nuevos mundos». RU&SC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, vol. 6(1).
- PRENSKY, M. (2001): «Digital natives, digital immigrants». On the Horizon, vol. 9(5).

ROMERA CASTILLO, J., et al. (1997). Literatura y multimedia. Madrid: Visor.

ROVIRA COLLADO, J. (2008). «Sobre comentarios, etiquetas y fuentes: Literatura infantil y juvenil en la blogosfera». *Espéculo. Revista de estudios literarios*, núm. especial noviembre: *Homenaje a Montserrat del Amo* [en línea]. <www.ucm.es/info/especulo/m\_amo/amo\_10.html>. [Consulta: octubre 2012]

— (2011). «Literatura infantil y juvenil en Internet. De la Cervantes Virtual a la LIJ 2.0. Herramientas para su estudio y difusión». *Revista OCNOS*, núm. 7, pp. 137-151.

SIEMENS, G. (2006). Conociendo el conocimiento [en línea]. < http://cort.as/43LR>.

## La competencia transcultural en el aprendizaje de una lengua no materna: desarrollo de actitudes positivas hacia la alteridad

Ana M.a Rico Martín | Universidad de Granada

La coexistencia de varias culturas en un mismo entorno provoca ineludiblemente una toma de contacto con otras lenguas, costumbres, hábitos, valores y creencias diferentes a los propios. Esta situación compartida da pie a la formación y al desarrollo de actitudes positivas y negativas hacia lo extraño.

Desde el ámbito de la didáctica de las lenguas, y partiendo de la idea de que la comunicación intercultural precisa, pues, de la capacidad de comprender o ponerse en la posición del otro, además de la posibilidad de modificar nuestra perspectiva, en este trabajo exponemos la conceptualización de la subcompetencia transcultural –el último nivel de la competencia intercultural-, la generación de actitudes hacia la alteridad, representada aquí por los hablantes de otras lenguas, y unas pautas metodológicas básicas para trabajar las actitudes positivas en el aula de idiomas.

Palabras clave: competencia transcultural, lengua no materna, alteridad, actitudes positivas, educación intercultural.

The coexistence of several cultures in the same environment inevitably leads to contact with other languages, customs, habits, values and beliefs different from one's own. This shared situation gives rise to the formation and development of positive and negative attitudes toward something strange.

From the field of language teaching, and based on the idea that intercultural communication requires the ability to understand the other or put oneself in another's place and the ability to modify our view, in this paper we show the conceptualisation of crosscultural competence, the last level of intercultural communicative competence, the generation of attitudes toward otherness, represented here by speakers of other mother tongues, and some basic methodological guidelines to work on positive attitudes in the language classroom.

**Keywords:** crosscultural competence, non mother tongue, otherness, positive attitudes, intercultural education.

La coexistence de différentes cultures dans le même environnement passe inévitablement par une prise de contact avec d'autres langues, des coutumes, des habitudes, des valeurs et des croyances différentes. Cette situation commune donne lieu à la formation et au développement d'attitudes positives et négatives à l'égard du bizarre.

Dans le champ de l'enseignement des langues et ayant comme point de départ l'idée que la communication interculturelle exige donc la capacité de comprendre ou de se mettre au lieu de l'autre et, en plus, la possibilité de modifier notre point de vue, dans cet article on expose la conceptualisation de la compétence transculturelle –c'est à dire, le dernier niveau de la compétence interculturelle—, la production des attitudes envers l'altérité—représentée ici par les locuteurs d'une autre langue— et quelques orientations méthodologiques pour travailler les attitudes positives dans la classe de langues.

Mots-clés: compétence transculturelle, langue non-maternelle, altérité, attitudes positives, éducation interculturelle.

#### 1. La competencia transcultural

La sociedad monocultural no ha existido nunca; de la misma forma, el monolingüismo tampoco es el estado natural de una sociedad, aunque sí de un grupo social determinado. Siempre se han producido contactos entre diferentes comunidades que han provocado un intercambio mutuo de conocimientos, de hábitos, de comportamientos e incluso de procesos cognitivos, elementos que llevan al individuo a hacerse una propia concepción y actitud de esa cultura que no es la materna, a manera de una conciencia subjetiva que Goodenough (1981) denomina propiospecto.

Cuando una persona se integra en una nueva comunidad pierde parte de su individualidad en aras de asimilar mejor la nueva realidad y facilitar así su propia inserción. De esta manera, se transforma la identidad propia y se constituye una nueva que permite su adaptación real a esa nueva situación, sin rechazar su origen ni romper lazos con su lengua y su cultura primera. Esto sucede en un largo periodo de tránsito hacia la integración definitiva, etapa que no todo el mundo puede culminar.

De hecho, ante la obviedad del contacto de diferentes culturas en una misma sociedad y de las dificultades que dicho contacto puede representar para algunos individuos, surgió la necesidad de una educación multicultural.

Tipologías sobre la educación multicultural hay varias; partiendo de las realizadas por Gibson (1984), Banks (1986), Sleeter y Grant (1987) y García Castaño *et al.* (1997), que revisa las anteriores, podemos distinguir seis enfoques generales: asimilación cultural (1950 y 1960), entendimiento cultural, pluralismo cultural, educación bicultural, educación multicultural, reconstrucción social (estos cuatro en la década de 1970) y educación antirracista (1970 y 1980).

A estos seis modelos hay que añadir un séptimo, el de la educación intercultural, que surgió desde los años 1990 hasta nuestros días y que se diferencia de la educación multicultural en que su base fundamental es el diálogo y la interrelación igualitaria entre los distintos grupos y no se queda sólo en el respeto y la valoración de las diferencias culturales. Sánchez y Mesa (2002: 18-19) señalan una relación de diferencias entre ambos enfoques, si bien con un enunciado breve pero bastante significativo dejan clara la principal distinción: «La multiculturalidad centra su atención en "los otros". la interculturalidad en "nosotros" y "los otros" ». Por otra parte, siguiendo a Jordán (1996), podemos definir la educación intercultural como aquella que tiene como meta que todos los alumnos alcancen una sólida competencia cultural en forma de aptitudes y actitudes que los capaciten para desenvolverse adecuadamente en nuestras sociedades multiculturales y multilingües. Este objetivo implica el conocimiento y la valoración de las distintas culturas del contexto social del alumno y de sus aportaciones al entorno al mismo tiempo que se desarrollan valores como la tolerancia, la cooperación, el diálogo y la apertura hacia el otro.

En el ámbito de la enseñanza de la lengua no materna (L2 y LE) es donde más manifiestamente se trabaja por lograr una competencia intercultural: de nada serviría aprender multitud de conceptos lingüísticos si se es incapaz de establecer una comunicación efectiva en un contexto real con un interlocutor de cultura diferente a la nuestra, considerando que el significado final de un mensaje está muy influido por el contexto en que se produce y por convenciones culturales que, en muchas ocasiones, son ajenas al aprendiz de la lengua. En este ámbito se entiende esta competencia intercultural como la capacidad del individuo que posibilita tal comunicación. Meyer (1991) señala, además, que esta competencia implica un reconocimiento de la propia identidad al tiempo que se media entre otras culturas. Este autor indica tres niveles en la consecución de una competencia intercultural según el estado mental y actitudinal del aprendiz de la lengua extranjera:

- Nivel monocultural. Es propio de quien se inicia en el aprendizaje de una nueva lenqua por lo que todo lo interpreta según las reglas de la propia cultura, es normal que aparezcan estereotipos y prejuicios sobre otros grupos.
- Nivel intercultural. Donde hay un conocimiento y una valoración de la lengua-objeto por lo que el aprendiz se sitúa entre ambas culturas, la propia y la estudiada; establece comparaciones entre ambas y trabaja por superar los prejuicios de la etapa precedente.
- Nivel transcultural. En esta última fase, la ideal, el individuo se siente por encima de ambas culturas y ejerce de mediador de ellas bajo los principios fundamentales de cooperación y comunicación.

Con el propósito de alcanzar una competencia intercultural apropiada, el *Marco común* europeo de referencia para las lenguas (MCER) señala la importancia de adquirir una conciencia intercultural que incluya la conciencia de la diversidad regional y social de los dos mundos en contacto, junto a la de una serie de culturas que sobrepasan a la materna (Consejo de Europa, 2002: 101).

Al hilo de esto, relacionamos la competencia transcultural con la denominada competencia existencial, definida por el MCER como:

[...] la suma de las características individuales, los rasgos y las actitudes de personalidad que tienen que ver, por ejemplo, con la autoimagen y la visión que tenemos de los demás y con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas. (Consejo de Europa, 2002: 12)

En tanto que estos rasgos pueden ser adquiridos y modificados durante el aprendizaje de una nueva lengua, hay que considerarlos un objetivo educativo por conseguir.

Para desarrollar la competencia comunicativa intercultural y alcanzar sobre todo los dos últimos niveles de Meyer (intercultural y transcultural), es necesario que el aprendiz desarrolle una serie de habilidades cognitivas, afectivas y comportamentales (Vilà, 2002: 2). Las primeras implican un conocimiento y una comprensión de las culturas intervinientes en el acto, incluyendo la propia; estas habilidades son las más fáciles de lograr. Las afectivas son, por lo contrario, las más complejas, pues implican un cambio de actitud y un control emocional del mismo interlocutor para emitir respuestas positivas y reprimir las que puedan perjudicar la comunicación. Las habilidades comportamentales están en dependencia de las anteriores y son consecuencia de ellas, manifiestan una adaptación del individuo al otro interlocutor y al contexto comunicativo, y pueden ser verbales y no verbales. Éstas últimas son las que evidencia la competencia intercultural real que posee una persona, pues son las más difíciles de emular durante un periodo de tiempo considerable si, realmente, no se poseen estas destrezas.

Un buen profesor de lenguas debe consagrar su labor a que sus alumnos adquieran la competencia transcultural, que se correspondería con la propia de un hablante bilingüe equilibrado, entendiendo éste como el hablante que domina las dos lenguas como un nativo, pero este grado de dominio ha provocado no pocos debates acerca de la existencia de ese hablante idealizado, con las mismas competencias en ambas lenguas ante cualquier situación comunicativa, pues siempre hay preferencias de uso y de destrezas según los propósitos y las funciones comunicativas.

Asimismo no faltan quienes opinan que la competencia transcultural no es más que una utopía si reconocemos el acervo cultural de todas las personas, que nos deja una impronta considerable desde que empezamos a tener contacto con los que nos rodean y que se hace cada vez más manifiesta en nuestra interacción con los demás. Ante esta incertidumbre, deberíamos plantearnos si un docente es capaz de desprenderse de todo lo vivido para hallarse él mismo en ese nivel transcultural que debe transmitir, por encima de su propia cultura, libre de todo prejuicio y estereotipo hacia ningún grupo.

#### 2. Actitudes hacia la alteridad

Las normas sociales que determinan el comportamiento apropiado a cada situación en un sociedad concreta vienen condicionadas por sus valores culturales, lo que los deviene inherentes al funcionamiento de esa sociedad. Al hilo de esta aseveración, un estudio de Ros y Schwartz (1995: 70) llegó a la conclusión de que en Europa Occidental son fundamentales los valores de compromiso igualitario (para promover el bienestar ajeno), autonomía intelectual y armonía con el medio ambiente, frente a los de menor valoración, como el de jerarquía de roles y el de conservación del statu quo. Estas prioridades se deben a la emergencia de las democracias sociales, la revolución postindustrial, la secularización de la sociedad y la construcción de una identidad supranacional europea.

Hay que destacar, como interesante para los que pertenecemos al ámbito educativo, que esta investigación tuvo como participantes a profesores no universitarios, por considerarse que constituyen uno de los mejores grupos profesionales para caracterizar las prioridades culturales de una sociedad, dado que suelen ser los portadores clave de una cultura y estar cercanos a los valores medios de esa sociedad.

Si la prioridad de valores mencionada no se modifica, la continuidad social no corre peligro, pero en tanto que aparecen en nuestro entorno cada vez más desigualdades entre, por ejemplo, distintos grupos culturales procedentes de la emigración de países en situación socioeconómica crítica, pueden desencadenar conflictos y violencia intergrupal y, por ende, hacer que esa jerarquía de valores occidentales se tambalee y degenere en diferentes categorías, y llevar a que cada cual se preocupe más por su endogrupo.

Cuando un grupo social inmigrante llega a una sociedad de acogida, suele mantener una conexión muy fuerte con su país de origen e intenta no perder sus señas de identidad. Las generaciones posteriores sufren una pérdida de elementos sociales e incluso de valores originarios que mantenían la unidad de la familia, lo que puede provocar un choque existencial con repercusiones negativas en su estabilidad emocional, su comportamiento y su forma de interpretar el mundo. A propósito de este sentir del ciudadano no oriundo, Schumann (1975) aludió al *choque cultural* cuando no funcionan las estrategias usuales de su lengua materna para resolver un problema, y a estrés cultural cuando eso implica cuestiones de identidad. Para evitar este estado de ansiedad característico, el inmigrante introduce en el nuevo ambiente elementos de su entorno original: música, literatura, vestimenta, costumbres de su cultura..., que a veces tienden más a inadaptarlo que a introducirlo en una nueva sociedad con la que no coincide siempre en los estereotipos o arquetipos habituales. A mayores diferencias culturales, como ocurre sobre todo con inmigrantes africanos y asiáticos, más dificultades habrá en la aceptación mutua.

Si las diferencias étnicas dificultan la integración de los nuevos residentes, las lingüísticas no coadyuvan a ello en absoluto, al existir problemas de comunicación difíciles de solventar, sobre todo en los miembros familiares que permanecen en casa, habitualmente ubicadas en zonas restringidas por ellos mismos y que tienen poco contacto con la comunidad receptora; es el caso de madres de familia, hijos pequeños y ancianos.

Este hecho lo vive la sociedad receptora con recelo, al interpretarlo como un rechazo a su cultura y una intención de quererse mantener al margen de ésta, lo que provoca en algunos de sus miembros una intransigencia hacia los primeros y una voluntad de asimilarlos a su propia cultura. En el peor de los casos, la aprensión a lo extraño, manifiesta como cuestionamiento de las conductas de los recién llegados, provoca su rechazo al sentirse que las estructuras sociales establecidas que constituyen la identidad nacional están en peligro.

Estas desavenencias aparecen como choques culturales menores o mayores, sean referidos a vestimenta, a aspectos religiosos o a cualquier otro elemento cultural, y son las que hacen muy compleja la educación multicultural, sobre todo si queremos convertirla en intercultural.

Es importante destacar que, siempre que se tratan temas interculturales, éstos se ven desde la perspectiva de la aparición de conflictos, muchos de ellos involuntarios, y los modos de resolverlos, con lo que el binomio intercultural situación conflictiva aparece siempre como inseparable, lo cual no deja de ser lógico en tanto que se busca retomar la convivencia pacífica entre grupos. Pero, como señala Zimmermann (1997), no todos los encuentros interculturales plantean problemas: también hay muchos donde el aporte por ambas partes es muy positivo, v es que el hecho de que las relaciones interétnicas transcurran en un ambiente cordial provoca una identidad positiva en cada una de las partes en su conjunto y, simultáneamente, una autoestima individual también muy positiva, razón que hace disminuir los conflictos y mejorar aún más la convivencia.

Una fuente de esos posibles conflictos son los prejuicios que cada grupo siente ante los restantes. Algunos han querido ver la explicación de su aparición en las teorías psicodinámicas derivadas de Freud, por las que se analiza cómo reacciona el sistema psíquico de un individuo cuando se encuentra ante un conflicto. y en la famosa y polémica pirámide de las necesidades de Maslow (1943). Según ésta, las necesidades del individuo se organizan en cinco niveles, desde las más básicas, y por tanto prioritarias, que son las fisiológicas, hasta las superiores, de autoestima y autorrealización. A medida que se van cubriendo las inferiores, y sólo en ese caso, aparecen nuevas motivaciones cada vez más complejas que el hombre pretende conseguir. Alcanzar el grado supremo supone haber logrado la felicidad y el máximo estado de realización del individuo.

Retomando nuestro objeto de estudio, si nos llevamos esta teoría motivacional al ámbito de la creación de prejuicios intergrupales, la persona puede ver en peligro ya el segundo nivel de necesidades al temer por su seguridad y protección cuando un grupo social diferente viene a colindar con el propio, lo siente extraño y probable fuente de conflictos, por lo que origina etiquetas negativas hacia ese grupo.

Según Martínez Mendoza (2005: 49), el comportamiento de la comunidad receptora de cara al inmigrante puede ser de tres tipos diferentes:

- Aceptación externa y sutil, si los recién llegados aceptan, como imposición, las características de la sociedad de llegada.
- Absoluto rechazo, que provoca situaciones de conflictos y discriminación por parte de los oriundos de la zona.
- Postura intermedia, donde ambos grupos flexibilizan sus conductas y se adaptan al otro.

Este último modo de actuar posibilita la integración de los inmigrantes y entraría en las llamadas *relaciones interculturales*, pero es el más difícil de llevar a cabo y, generalmente, antes suele pasar por un estadio de rechazo abierto hacia lo extraño, que culmina con violencia y agresiones; o bien, por una fase de de-

nigración de la nueva cultura mediante el uso discriminatorio del lenguaje.

La postura contraria implicaría la cordialidad y colaboración con los nuevos miembros, con lo que se produce el enriquecimiento de ambos grupos sociales. Cuando los miembros receptores están convencido de la importancia del nuevo grupo, ofrecen servicios para favorecer la integración: programas de adaptación a la nueva sociedad, enseñanza de la lengua de acogida, instituciones que mantienen y difunden la cultura recién llegada...

Relacionados con los prejuicios intergrupales tenemos los *estereotipos* o generalizaciones, normalmente ilógicas y de contenido erróneo por su simplicidad, sobre los grupos sociales, que permanecen de forma rígida (Lippmann, 1922). Este contenido versa sobre atributos y conductas características de un grupo étnico. Los criterios empleados para definir el estereotipo son:

- La generalización (todos los miembros del grupo son iguales).
- La distintividad (un atributo se asocia con más frecuencia a un grupo que a otro).
- La diferenciación categorial (las características de un grupo lo diferencian de otro).
- La consensualidad (se trata de creencias compartidas sobre un grupo determinado).
- Las creencias erróneas (son sobregeneralizaciones rígidas que exceden la realidad).

El lado más nocivo de los estereotipos es cuando incluyen características que implican un juicio de valor negativo acerca de esas personas, tachándolas de vagas, ruidosas, problemáticas..., que suele fijarse hacia su grupo de origen o exogrupo; siempre se esperará idéntico comportamiento entre los individuos de una misma cultura, lo que provoca, a su vez,

una diferenciación intergrupal y, por ende, una identidad social del endogrupo frente a los otros

De los tres componentes que dirigen la conducta humana -biológico, psicológico y social-, es el social el que influye en el comportamiento humano a través de percepciones sociales tales como el sentido de la superioridad, los estereotipos, la influencia social, el conformismo, y las actitudes de prejuicio y discriminación. Sin duda, toda persona tiene una idea preconcebida de cualquier miembro de otro grupo cultural y es capaz de expresar una opinión sobre el mismo –recordemos el mencionado propiospecto de Goodenough (1981)–, sea por la información que le llega de los media, de su entorno o de su propia experiencia con personas de ese origen, es decir, por lo que Bourdieu (1979) denomina hábitus. 1 Esto es lo que defienden las teorías del aprendizaje social, aunque la perspectiva dominante en la actualidad para explicar los estereotipos es la de la orientación cognitiva, que los considera como un atajo cognitivo para ahorrar esfuerzo mental al profundizar en los atributos de una persona o grupo centrándose sólo en los más comunes.

Estos mismos juicios de valores los realizan los aprendices de una nueva lengua hacia los hablantes de la misma y a la inversa. Las motivaciones son distintas de las que pueden tener los diferentes grupos culturales que conviven en una sociedad, pero las actitudes negativas, que son las que hay que erradicar del aula, siguen teniendo la forma de prejuicios y estereotipos hacia lo diferente. Esto se hace más manifiesto cuando la interacción se realiza

entre los aprendices de una segunda lengua (L2), que suelen tener diversos orígenes culturales

#### 3. Consideraciones metodológicas básicas para el desarrollo de actitudes positivas en el aula de idiomas

No es fácil encontrar pautas específicas para trabajar con los alumnos actitudes positivas hacia otras lenguas y sus hablantes, pues, en términos generales, la literatura que abunda es a propósito de la educación intercultural y uno de sus objetivos: la modificación de prejuicios y estereotipos. No obstante, muchas de esas pautas metodológicas pueden adaptarse fácilmente al aula de idiomas o, según algunas tendencias bilingües actuales, entre las que se halla la metodología CLIL (Content and Lanquage Integrated Learning), al aula ordinaria donde se trabaja la lengua no materna.

Retomando consideraciones generales, para formar actitudes positivas hacia miembros de otras culturas es necesario, en primer lugar, corregir y evitar la formación de estereotipos y prejuicios sociales. Para ello hay dos grandes líneas de trabajo entre los expertos en el tema: la hipótesis del contacto intergrupal y la de los procesos cognitivos individuales.

La primera línea de trabajo parte de la teoría de Allport (1954) a propósito de los beneficios que conllevaba para las relaciones interpersonales poner en contacto a dos grupos distintos siempre que se respetaran unas condiciones, a saber, según Cook (1978): que el estatus de todos los miembros fuera parecido, que cada grupo desconfirmara los estereotipos y prejuicios mutuos, que hubiera cooperación entre

<sup>1.</sup> Se define hábitus como el entramado de principios conscientes y subconscientes que vienen del pasado y son transmitidos por la familia, la escuela y las redes sociales en las que se desenvuelve el individuo.

todos, que se facilitara el conocimiento personal de todos los miembros y que se respetaran una normas sociales establecidas en pro de la equidad entre los grupos.

La segunda forma de modificar los estereotipos y prejuicios ya asentados es incidiendo en los procesos cognitivos de cada miembro del grupo de tal forma que se le proporcione información del otro que desconfirme la propia creencia negativa sobre él. Esto se llevaría a cabo según tres modelos sociocognitivos propuestos por Weber y Crocker (1983): se presenta poca información desconfirmatoria pero muy relevante sobre un estereotipo, así la fuerza de desconfirmación es enorme (modelo de conversión); se proporciona al sujeto mucha información contraria al estereotipo, lo que hace que éste se debilite (modelo de contabilidad), o se proporciona información incongruente y dispersa sobre diferentes miembros del otro grupo para desconfirmar el estereotipo, lo que produce un nuevo subtipo o categoría de éste que dificulta su generalización (modelo de los subtipos).

Todas estas teorías surgidas con el propósito de modificar creencias negativas sobre los otros hacen pensar en lo difícil de esta empresa. Los prejuicios y estereotipos se fosilizan cada vez más a medida que la persona envejece, de ahí la importancia de empezar cuanto antes con el niño para despertar actitudes positivas hacia los diferentes grupos culturales -aunque el MCER señala el nivel común de referencia superior, el de maestría, para alcanzar la competencia intercultural (Consejo de Europa, 2002: 25) – y de que la escuela trabaje por socializarlo dentro de una realidad multicultural, aprovechando para ello la hipótesis de contacto de Allport (1954) antes mencionada, donde se favorece el diálogo, el respeto y la tolerancia hacia los demás, la empatía entre los miembros de los grupos, el conocimiento de otras culturas y la regulación positiva de los conflictos que surjan en el aula, bien sean propios de ésta, bien se observen en diferentes medios para que reflexionen sobre ellos.

Se trata de seguir el enfoque didáctico comunicativo mediante métodos basados en el diálogo, la discusión y la resolución de problemas bajo un clima de interacción entre iguales, lo que favorecerá las habilidades de comunicación grupal y de aprendizaje cooperativo, partiendo de aspectos fundamentales como la importancia del conocimiento de la propia cultura, la conciencia de la igualdad y la diversidad, y la necesidad de proporcionar recursos para superar con éxito situaciones interculturales problemáticas.

En este contexto, el papel del profesor de lenguas es muy complejo: además de las condiciones intelectuales propias de su profesión, debe contar con una serie de cualidades humanas entre las que se encuentren la estabilidad emocional, la empatía, la inquietud cultural... (Rico, 2009: 726). Es decir, requiere un conocimiento considerable de la diversidad cultural a la que se enfrenta si hablamos de la enseñanza de una L2 y, además, más difícil, debe presentar una mentalidad muy abierta y unas actitudes personales tales que le permitan una ductilidad continua de su personalidad para dar respuesta a las diferentes realidades educativas cambiantes con las que tendrá que trabajar. Tolerancia, respeto y reconocimiento de la dignidad del otro son valores indispensables en esta figura de educador, que deberá apartar en todo momento las propias creencias y prejuicios, su saber ser y saber estar aprehendidos a lo largo de su vida que puedan influir en su forma de llevar a cabo la tarea docente.

En el caso de los alumnos, si los choques y malentendidos antes aludidos ocurren en el nivel educativo primario, en el que se fragua la sociedad del futuro, los niños inmigrantes que estudian una L2 se sienten desligados del resto del grupo del aula y se apartan del proceso educativo, lo que lleva a la larga a un infrarrendimiento importante y a un fracaso escolar y social que será relacionado generalmente con su grupo de origen.

Como señalamos anteriormente, la aceptación de otra cultura y otra lengua implica la interacción de tres tipos de capacidades: coqnoscitivas, afectivas y conductuales; en otras palabras, el conocimiento y la comprensión de la otra cultura, el desarrollo de actitudes positivas hacia ella y el comportamiento solidario y cooperativo hacia la misma en momentos en los que se comparten espacios comunes. Estas tres capacidades deben trabajarse al unísono pues, de otra forma, puede que no se llegue a ese clima de cordialidad entre culturas. Pero este trabajo, al estar implicada la formación psicológica del individuo, no se puede hacer de forma directa, sino a través de actividades que involucren a habilidades, conceptos y vivencias útiles para suscitar en el educando unos valores concretos hacia los demás. Si esta labor tiene como consecuencia un aprendizaje positivo y satisfactorio, el niño relacionará tales actividades con una sensación de bienestar y, a modo de refuerzo positivo, tenderá a repetirlas en su quehacer cotidiano, modelando así su comportamiento.

Este trabajar en común que implica la educación intercultural parece entrar en confrontación cuando nos hallamos ante costumbres

que consideramos totalmente retrógradas en nuestra cultura y que no deben ser admitidas en el aula multicultural, que presentará siempre una postura crítica ante tales manifestaciones.

Son frecuentes los conflictos de índole cultural derivados de la diferencia de uso de la comunicación verbal y no verbal,2 de la concepción distinta del espacio y el tiempo, por ejemplo. Incluso los diferentes estilos de aprendizaje usados por las culturas provocan divergencias en el aula, pues en unos grupos culturales la información visual es más trabajada que la oral, hay quien emplea mucho la capacidad memorística y menos la de razonamiento, y todo ello repercute en el aula escolar y puede generar conflictos en ella.

Por norma habitual, en la enseñanza de nuevas lenguas se dedica mayor tiempo a la expresión lingüística, pero asimismo es importante trabajar la comunicación no verbal, teniendo en cuenta que cada cultura gestiona de forma distinta los elementos extralingüísticos de sus mensajes, que llegan a realizarse de forma inconsciente y, a veces, producen malentendidos, como ocurre, por ejemplo, con el distinto significado de las pausas conversacionales para un asiático y un mediterráneo.

Las actividades básicas para lograr el respeto y la tolerancia hacia otros grupos deben cimentarse en el análisis, la reflexión y el debate de esos comportamientos que pueden suscitar la polémica intergrupal y de las estrategias comunicativas no verbales en la propia cultura y en la de la lengua meta, para lo cual, a través de grabaciones audiovisuales, se abarcará el mayor número posible de situaciones comunicativas reales o simuladas, pero similares a las que nos

<sup>2.</sup> Para el caso del español LE/L2, véanse ejemplos de errores en la integración del significado de las palabras en Cuesta (2007) y de malentendidos ocasionados por elementos de la comunicación no verbal en Oliveras (2000).

podemos encontrar durante la vida cotidiana; o se plantearán en el aula diferentes juegos de rol donde se representen acciones y malentendidos que puedan surgir de ellas y sugerir distintas soluciones para dichos malentendidos. En otras palabras, se trata de mantener una actitud activa de los alumnos, objetivo fácil de alcanzar al ser un tema atractivo para ellos. La pericia del profesor estará no sólo en reconducir las opiniones personales que se manifiesten, sino también en motivar la modificación de las actitudes negativas que reflejen los alumnos, muchas de las cuales no aparecen explícitas, sino que se dejan ver en los comportamientos verbales y no verbales de los aprendices.

Siguiendo un enfoque socioafectivo, un patrón básico de trabajo incluiría (Rico, 2005: 84):

- Vivenciar una experiencia donde se manifieste la diversidad de puntos de vistas de culturas diferentes a través de dramatizaciones, juegos de rol...
- Describir y analizar esa experiencia; sobre todo, las reacciones emocionales, las variaciones de los comportamientos y de las actitudes de los individuos-alumnos implicados.
- Contrastar la experiencia vivida con situaciones de la vida real. Así devendrá en un ejercicio efectivo fuera del aula escolar, fuera del contexto educativo.
- Evaluar la actividad. Al profesor le interesa conocer qué grado de aceptación y de éxito tiene. Podrían plantearse cuestiones como: «¿qué es lo que más te ha sorprendido de esta actividad?», «¿qué sentimientos te ha suscitado?», «¿qué te ha aportado el debate de clase?», «¿has aprendido cosas nuevas?», «¿consideras que conoces bien tu cultura?», «¿y la de tus compañeros?», «¿qué actitudes negativas te sugiere la actividad?»,

«¿qué actitudes positivas?», «¿crees que ha cambiado en algo tu forma de pensar?», «¿son realistas las soluciones aportadas?».

En realidad, muchas de las acciones diseñadas para conocer la cultura de otro país podrían vincularse al desarrollo de la competencia sociocultural señalada por Van Ek (1984), pero en el momento en que se profundiza en el significado de los signos culturales, se analizan los estereotipos, se indaga su origen y se intentan salvar los prejuicios, el trabajo del alumno se dirige cada vez más hacia la subcompetencia transcultural, poniendo simultáneamente en juego conocimientos, habilidades y actitudes.

El material de trabajo propicio para el desarrollo de la competencia transcultural será igual al que los alumnos pueden encontrar fuera del aula: fotografías, periódicos y revistas, anuncios publicitarios, programas de radio y televisión, textos variados..., todo aquello que permita una reflexión en un contexto real mediante tres pasos: la exposición de la propia opinión personal de cada alumno, el intercambio de pareceres con los demás y la reformulación de un nuevo punto de vista, admitiendo la variedad cultural, que puede ser común a todos los participantes, aunque sea la fase más difícil.

En términos generales, en el mercado y en nuestro propio entorno, existen multitud de materiales útiles para nuestro propósito y adaptados a los diferentes grupos culturales que conviven en nuestra sociedad, pero lo ciertamente difícil es modificar creencias y, en consecuencia, actitudes con tanto arraigo entre unos grupos y otros, no sólo los mayoritarios, que son los que suelen recibir, muchas veces sin razón, mayores reproches en el contexto escolar.

Un problema añadido a la complejidad que supone desarrollar la competencia transcultural viene planteado por la dificultad de evaluación de una competencia de tipo existencial. ¿Qué indicadores o criterios de evaluación pueden establecerse acerca del nivel alcanzado en una actitud o en un valor? Podríamos considerar los siguientes:

- El alumno manifiesta actitudes de respeto y consideración hacia la opinión, la cultura o los sentimientos de los demás ante una situación comunicativa multicultural
- Identifica actitudes positivas y negativas ante situaciones simuladas de interacción multicultural

Se trata de dos criterios observables y como resultado de aprendizaje, pero ; realmente estos indicadores de desempeño señalan que el alumno ha modificado sus posibles prejuicios hacia la alteridad o, simplemente, que sabe lo que tiene que contestar (deseabilidad social)?

Antes que cuestionarios y pruebas, la técnica de evaluación propia para una competencia de este tipo es la observación sistemática a través del seguimiento de las actividades de aprendizaje propuestas en el aula. Para garantizar esa sistematicidad y el rigor que requiere todo proceso evaluador, se puede emplear como instrumento una escala de estimación complementada con el diario de clase del docente, idóneo para recoger información sobre la dinámica de la clase y el comportamiento de sus alumnos.

#### 4. Conclusiones

La pureza de las culturas es ficticia considerando que cada vez más superan su ubicación geográfica original. Esto nos conduce a la aceptación inevitable de los cambios culturales que acontecen en nuestra sociedad surgidos de la integración de diferentes culturas.

La enseñanza de las lenguas no es ajena a este hecho: las creencias que se tengan sobre un grupo cultural pueden provocar que un alumno sea tolerante o intransigente ante la dificultad de comunicación de otro.

Se debe trabajar, pues, primero en la identificación de los estereotipos y prejuicios entre grupos culturales para adelantarse a su aparición o, una vez sucedidos, suavizar los conflictos y malentendidos que provengan de una errónea interpretación de mensajes de comunicación verbal y no verbal, para, posteriormente, encaminar al alumno hacia la flexibilidad del pensamiento y, por ende, de la actitud, objetivo básico que se integraría en la competencia transcultural para permitir una interacción social sin equívocos interculturales. Abdallah-Pretceille y Porcher (1996: 127) lo dicen con otras palabras: para mantener una comunicación entre individuos, «no sólo es necesario compartir un mínimo cultural garantizado, sino también ser capaz, sobre todo, de manejar nuevas e imprevisibles combinatorias» que sólo serán posibles -añadimos nosotros- si el conocimiento y la aceptación entre culturas son relevantes.

# Referencias bibliográficas

ABDALLAH-PRETCEILLE, M.; PORCHER, L. (1996). Éducation et communication interculturelle. París: Presses Universitaires de France.

ALLPORT, G.W. (1954). The nature of prejudice. Nueva York: Addison-Wesley.

BANKS, J.A. (1986). «Multicultural education: Development, paradigms and goals». En: BANKS, J.A.; LYNCH, J. (eds.). Multicultural education in western societies (pp. 12-28). Londres: Holt, Rinehart and Winston.

- BOURDIEU, P. (1979). La distinctition: critique sociale du jugement. París: Minuit.
- COOK, S.W. (1978). «Interpersonal and attitudinal outcomes in cooperating interracial groups». Journal of Research and Development in Education, núm. 12, pp. 97-113.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación [en línea]. Madrid: MECD. <a href="http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\_ele/marco/">http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\_ele/marco/</a>. [Consulta: octubre 2009]
- CUESTA, G. (2007). «Las palabras no siempre quieren decir lo que dicen». En: BALMASEDA, E. (ed.). Las destrezas orales en la enseñaza del español L2-LE (pp. 445-453). Vol. 1. Logroño: Universidad de La Rioja-ASELE.
- GARCÍA CASTAÑO, F.J.; PULIDO MOYANO, R.A.; MONTES DEL CASTILLO, Á. (1997). «La educación multicultural y el concepto de cultura». Revista Iberoamericana de Educación, núm. 13, pp. 223-256 [en línea]. < www.oei.org.co/oeivirt/rie13a09.htm>. [Consulta: febrero 2009]
- GIBSON, M.A. (1984). «Approaches to multicultural education in the United States: Some concepts and an assumption». Anthropology & Education Quarterly, vol. 15(1), pp. 94-119.
- GOODENOUGH, W.H. (1981). Culture, language and society. Menlo Park, Calif.: Benjamin/Cummings.
- JORDÁN, J.A. (1996). Propuestas de educación intercultural para profesores. Barcelona: CEAC.
- LIPPMANN, W. (1922). Public opinion. Londres: Allen and Unwin.
- MARTÍNEZ MENDOZA, F. (2005). Teoría y práctica de la educación multicultural en la infancia. Valladolid: Editorial de la Infancia. MASLOW, A.H. (1943). «A theory of human motivation». Psychological Review, vol. 50(4), pp. 370-396.
- OLIVERAS, À. (2000). Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lenaua extranjera: Estudio de choque cultural y los malentendidos. Madrid: Edinumen.
- RICO, A.M.ª (2005). «De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos». Porta Linguarum, núm. 3, pp. 79-94.
- (2009), «El profesor de E/LE como agente hacia la tranculturalidad». En: BARRIENTOS, A., et al. (eds.), El profesor de español LE/L2. Actas del XIX Congreso Internacional de ASELE (pp. 721-737). Vol. 2. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- ROS, M.; SCHWARTZ, S.H. (1995). «Jerarquía de valores en países de la Europa Occidental: una comparación transcultural». Reis (Revista Española de Investigaciones Sociológicas), núm. 69, pp. 69-88.
- SÁNCHEZ, S.; MESA, M.ªC. (2002). Los relatos de convivencia como recurso didáctico: Elaboración de materiales curriculares como estrategia para la prevención y modificación de estereotipos negativos en contextos multiculturales. Archidona (Málaga): Aljibe.
- SCHUMANN, J.H. (1975). «Affective factors and the problem of age in second language acquisition». Language Learning, núm. 25, pp. 209-235.
- SLEETER, C.E.; GRANT, C.A. (1987). «An analysis of multicultural education in the States». Harvard Educational Review, vol. 57(4), pp. 421-444.
- VAN EK, J. (1984). Across the threshold readings from the modern languages projects of the Council of Europe. Oxford: Pergamon Press.
- VILÀ, R. (2002). «El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en una sociedad multicultural y plurilingüe: Una propuesta de instrumentos para su evaluación». En: XXIII Seminario de Lenguas y Educación: «Ensenyar llengües en la diversitat i per a la diversitat» (Barcelona, 30 de mayo - 1 de junio) [en línea]. <www.ub.es/ice/portaling/seminari/seminari-pdf/45vila.pdf>. [Consulta: julio 2008]
- WEBER, R.; CROCKER, J. (1983). «Cognitive processes in the revision of stereotypic beliefs». Journal of Personality and Social Psychology, vol. 45(5), pp. 961-977.
- ZIMMERMANN, K. (1997). «Modos de interculturalidad en la educación bilingüe. Reflexiones acerca del caso de Guatemala». Revista Iberoamericana de Educación, núm. 13 [en línea]. < www.oei.es/oeivirt/rie13a05.htm>. [Consulta: agosto 2010]

# El reto de la educación plurilingüe en comunidades con dos lenguas oficiales: los grados de Educación Infantil y Primaria en la Universidad Mondragon

#### M.a Pilar Sagasta Errasti, Arantza Mongelos García, Nagore Ipiña Larrañaga | Universidad Mondragon

El desarrollo de la competencia plurilinque en comunidades con dos lenguas oficiales conlleva un proceso de reflexión acerca del tipo de plurilingüismo que se desea fomentar, ¿Qué tipo de competencia plurilingüe queremos promover? ;Por qué? ;Cómo lo realizaremos? ;Qué tipo de estrategias de intervención utilizaremos? ;Por qué? Estas son algunas de las preguntas que nos hemos formulado en los últimos años en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mondragon. Fruto de esa reflexión es el programa de formación linquística que hemos consensuado para el desarrollo de un plurilinquismo aditivo en los grados de Educación Infantil y Educación Primaria. Un plurilingüismo que promueve una competencia funcional en las lenguas oficiales de la comunidad, el euskera y el castellano, y una competencia académica en inglés como tercera lengua.

Palabras clave: competencia plurilingüe, plurilingüismo aditivo, educación lingüística, formación de profesorado.

The development of plurilingual competence in regions with two official languages entails a thorough reflection on the type of plurilingualism to be fostered. What type of plurilingualism should we foster? Why? How should we go about it? What type of instructional strategies should we put into practice? Why? These are some of the questions we have asked ourselves in recent few years at the Faculty of Humanities and Education at Mondragon University. The outcome of this reflection is the language programme we have agreed for degrees in Preschool and Primary Education to foster additive plurilingualism. This type of plurilingualism promotes functional competence in the region's two official languages, Basque and Spanish, and academic competence in English as a third language.

**Keywords:** plurilingual competence, additive plurilingualism, language education, teacher training.

Le développement de la compétence plurilinque dans les communautés où il y a deux langues officielles implique un processus de réflexion sur le type de multilinguisme à promouvoir. Quel type de compétence plurilingue veuton encourager ? Pourquoi ? Comment peut-on le faire ? Quel type de stratégie faut-il utiliser ? Pourquoi ? Ce sont quelques-unes des questions que nous nous sommes posées ces dernières années à la Faculté des Humanités et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Mondragon. Le résultat de cette réflexion est le programme de formation linquistique pour le développement du multilinquisme additif dans l'enseignement préscolaire et primaire. C'est-à-dire un multilinguisme qui favorise une compétence fonctionnelle dans les langues officielles de la communauté, à savoir le basque et le castillan, et une compétence académique en anglais comme troisième langue.

Mots-clés: compétence multilinque, multilinquisme additif, enseignement des langues, formation des enseignants.

#### 1. Introducción

El desarrollo de la competencia plurilingüe en comunidades con dos lenguas oficiales requiere un análisis profundo del contexto sociolingüístico y sociocultural, al objeto de fomentar un plurilingüismo aditivo (Cenoz y Genesee, 1998). Y este es el objetivo que nos proponemos para los grados de Educación Infantil y Primaria en la Universidad Mondragon. El marco conceptual que esbozaremos a continuación nos ha servido como base para el diseño de los planes de formación lingüística en dichos grados.

Lambert (1979) estableció la diferencia entre bilingüismo aditivo y bilingüismo sustractivo en función del contexto sociocultural. Observó que en aquellos contextos donde la lengua familiar gozaba de prestigio social, estudiar en una segunda lengua promovía altos niveles de bilingüismo funcional, sin que este proceso de adquisición de dos lenguas implicara un deterioro de la lengua familiar. No obstante, constató que cuando la lengua de los escolares no gozaba de prestigio social, la instrucción en una segunda lengua redundaba en perjuicio de la lengua familiar y, en consecuencia, del rendimiento académico. Estudios realizados en los últimos 35 años confirman la existencia de ambos tipos de bilingüismo (Skuttnabb-Kangas y Toukama, 1976; Muller et al., 1977; Verhallen y Schoonen, 1998; Williams, 1998).

En nuestro caso también proponemos un modelo de plurilingüismo aditivo, donde la lengua minoritaria (euskera) sea la principal lengua de instrucción y de uso en la comunidad universitaria. De lo contrario, nos encontraríamos ante una situación de *plurilingüismo sustractivo*, donde el alumnado de la Universidad Mondragon estaría expuesto a la lengua mayoritaria (castellano) y a una lengua de ámbito interna-

cional (inglés) a costa de la pérdida progresiva de la competencia comunicativa en euskera.

Otro aspecto a tener en cuenta son los usos de la lengua que se deben fomentar. Dado que el objetivo es que el alumnado de los grados de Educación Infantil y Primaria se caracterice por su competencia en tres lenguas (euskera, castellano e inglés), es necesario que todas ellas se conviertan en lenguas de instrucción. Esto contribuirá al desarrollo de la competencia académica en dichas lenguas (Cummins y Swain, 1986; Cummins, 1991), que es interdependiente y, por lo tanto, transferible (Cummins, 1983, 1991, 2005). Investigaciones realizadas en nuestro contexto (Cenoz, 1992; Lasagabaster, 1998; Sagasta, 2002) y en otros contextos (Bernaus, 1996; Muñoz, 2000; Verhoeven, 1994; Huguet y Vila, 1997; Sanz, 2000; Huguet, 2008) avalan dicho aspecto.

Sin embargo, la posibilidad de transferir capacidades académicas de una a otra lengua depende también del nivel de competencia en cada una de las lenguas. Y es necesario desarrollar un nivel umbral de competencia para transferir capacidades (Cummins, 1983). Además, en el caso de tres lenguas, el nivel de bilingüismo influye en el desarrollo de la tercera lengua. Estudios llevados a cabo en nuestro contexto sociocultural (Cenoz, 1992; Lasagabaster, 1998; Sagasta, 2002), así como en otros contextos (Duncan y De Avila, 1979; Thomas, 1988; Ricciardelly, 1992), han puesto de manifiesto que a mayor nivel de bilingüismo mejores resultados en la tercera lengua.

Por lo tanto, he aquí un resumen de las características del plan de formación lingüística que hemos diseñado para los grados de Educación Infantil y Primaria: el currículo prioriza la lengua de menor presencia social (euskera), fomenta un alto nivel de bilingüismo funcional

en euskera y castellano y promueve el desarrollo de las competencias comunicativa y académica en la tercera lengua (inglés).

### 2. El plan de formación lingüística

El alumnado de los grados de Educación Infantil y Primaria deberá de acreditar los niveles C1 en euskera y castellano y el nivel B2 en el caso del inglés al término de sus estudios. En el cuadro 1 vemos las competencias que el Marco común europeo de referencia para las lenguas (Consejo de Europa, 2002) establece para dichos niveles

Al objeto de promover los niveles que acabamos de describir hemos adoptado una serie de decisiones estratégicas. En este trabajo nos referiremos principalmente a tres de ellas: trabajar las tres lenguas de manera integrada, trabajar el euskera y el castellano en las diferentes materias curriculares de manera articulada a lo largo de todo el grado y trabajar el inglés de manera integrada con materias curriculares.

# 2.1. El trabajo de las tres lenguas de manera integrada

Con relación a la primera estrategia hemos diseñado dos materias de 6 créditos ECTS cada una a las que hemos denominado «Formación lingüística disciplinar I y II». La primera de ellas se imparte en el primer curso y los contenidos que se trabajan están relacionados con el perfil profesional, es decir, hemos tenido en cuenta las competencias comunicativas y académicas que deberán desarrollar los futuros maestros y maestras. También hemos considerado que la formación la reciben a través de tres lenguas y hemos integrado competencias relacionadas con la transferencia de habilidades de una a otra lengua. El cuadro 2 (página siguiente) recoge un resumen de dichas competencias.

La segunda parte de esta materia («Formación lingüística disciplinar II») tiene su continuidad en cuarto curso. En ella trabajaremos en la consolidación, profundización y evaluación de las competencias desarrolladas en las tres lenguas a lo largo de todo el grado.

Cuadro 1. Competencias relacionadas con los niveles C1 y B2 (Consejo de Europa, 2002)

C1	B2
<ul> <li>Comprende una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconoce en ellos sentidos implícitos.</li> <li>Se expresa de forma fluida y espontánea, sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.</li> <li>Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.</li> <li>Produce textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.</li> </ul>	<ul> <li>Entiende las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos.</li> <li>Puede relacionarse con hablantes nativos con naturalidad.</li> <li>Produce textos claros y detallados sobre temas generales, y puede defender un punto de vista.</li> </ul>

# 2.2. El trabajo del euskera y el castellano en las diferentes materias del currículo

La segunda estrategia arriba mencionada está relacionada con la integración de la lengua en las áreas curriculares (ciencias sociales, matemáticas...). Esta necesidad surge, principalmente, en aquellos contextos donde la lengua de instrucción no se corresponde con la lengua familiar de los escolares (Mohan, 1986; Amato y Snow, 1992; Crandall, 1993), es decir, en situación de inmersión. En dichos contextos se ha observado que, para poder construir conocimientos en las áreas en cuestión, es imprescindible reparar en aspectos lingüísticos, ya que la

lengua vehicula los contenidos del área, y la comprensión antecede a la construcción de conocimientos

En los últimos años y en el ámbito europeo, esta práctica docente se está extendiendo, con diferentes matices, a contextos de enseñanza-aprendizaje donde la lengua objeto es una lengua extranjera (Mehisto, Mash y Frigols, 2009; Coyle, Hood y Marsh, 2010).

En nuestro caso también consideramos que trabajar el euskera y el castellano de manera integrada en las materias curriculares redundará en beneficio de la competencia académica de los futuros docentes. Y además promoverá la colaboración entre el profesorado de lenguas

Cuadro 2. Formación lingüística disciplinar (6 créditos ECTS)

¿QUÉ COMPETENCIAS SE TRABAJAN?	¿MEDIANTE QUÉ CONTENIDOS?	¿EN QUÉ LENGUAS?
Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües.	Contenidos relacionados con situaciones de comunicación cotidianas en dichos contextos educativos: ¿en qué lengua nos dirigiremos a los padres? ¿En qué lengua a los niños/niñas recién incorporados?	Euskera y castellano.
Autoconocerse como usuario de las lenguas: tomar conciencia de las competencias desarrolladas en las diferentes lenguas y utilizarlas para construir conocimientos y comunicarse a través de cualquiera de las lenguas.	De manera transversal, en todas las ocasiones de producción de textos orales y escritos (autoevaluación, coevaluación).	Euskera, castellano e inglés.
Comprender y producir diferentes géneros textuales orales y escritos.	El texto expositivo, el texto explicativo, algunos textos literarios y el texto de opinión.	Expositivo en castellano; ex- plicativo en euskera; opinión en euskera y castellano; tex- tos literarios en euskera, cas- tellano e inglés.
Saber utilizar los recursos informáticos más apropiados para la comunicación y la propia práctica educativa	Recursos tecnológicos para escribir ade- cuadamente en euskera, castellano e in- glés: correctores automáticos, diccionarios, tablas de ejercicios, corrector personal.	Euskera, castellano e inglés.

y el profesorado del resto de las materias (Snow, Met y Genesse, 1989). El cuadro 3 recoge algunas de las competencias que trabajamos de manera integrada.

# 2.3. El trabajo integrado del inglés y las materias curriculares

En cuanto a la tercera estrategia adoptada, hemos diseñado dos materias de 6 créditos ECTS cada una en ambos grados para trabaiar las competencias comunicativas y académicas en inglés junto con competencias específicas de dichas titulaciones. El cuadro 4 aporta información referente a dichas materias.

En el primer curso de ambos grados trabajamos la materia «La educación en Europa y en el mundo global. Buenas prácticas», y a ella nos referiremos con detalle en el siguiente apartado. Posteriormente, en segundo curso en el grado de Educación Infantil trabajamos la materia «Enseñanza-aprendizaje precoz de las lenguas». La mayoría de los niños y niñas en el sistema educativo vasco están matriculados en los programas vehiculados a través del euskera,

Cuadro 3. El trabajo conjunto de euskera, castellano y materias curriculares

MATERIAS CURRICULARES	COMPETENCIAS A TRABAJAR
Definición y contextualización de la profesión de maestro y desarrollo de competencias generales (10 créditos ECTS, primer curso).	Diagnóstico de las competencias en euskera, castellano e inglés.
Perspectiva global de la realidad (6 créditos ECTS, primer curso).	<ul> <li>Producción y evaluación de un texto explicativo: el informe.</li> <li>Producción y evaluación de una síntesis.</li> </ul>
Una escuela para todos (6 créditos ECTS, primer curso).	Comprensión de textos expositivos escritos
Prácticum (8 créditos ECTS, segundo curso).	Competencias relacionadas con la descripción y la reflexión sobre la práctica docente. Competencias relacionadas con la presentación oral: la adecuación al contexto comunicativo.

Cuadro 4. Materias impartidas en inglés en los grados de Educación Infantil y Educación Primaria

CURSO	GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL	GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
1	La educación en Europa y en el mundo global. Bue	nas prácticas (6 créditos ECTS).
2	La enseñanza-aprendizaje precoz de segundas lenguas en contextos plurilingües (6 créditos ECTS).	La enseñanza-aprendizaje de las lenguas por medio de contenidos curriculares en contextos de L2 lengua curricular (6 créditos ECTS).

lengua minoritaria en proceso de normalización, por lo que gran parte de dicha población desarrolla simultáneamente competencias comunicativas y académicas. Por otra parte, en la mayoría de los centros educativos, el inglés se introduce a la edad de cuatro años. Por lo tanto, es imprescindible formar a los futuros docentes para que puedan gestionar el proceso de enseñanza-aprendizaje en estos contextos de manera satisfactoria.

En el caso del grado de Educación Primaria hemos diseñado una materia para que los futuros maestros y maestras desarrollen competencias para trabajar el currículo y las lenguas de manera articulada. Actualmente, en los centros escolares vascos se está extendiendo la práctica del trabajo conjunto de lenguas extranjeras y materias curriculares, a partir de educación primaria. Los futuros docentes, por lo tanto, deben familiarizarse con dicha práctica.

# 3. La educación en Europa y en el mundo global: buenas prácticas

La materia que presentamos se desarrolla en el primer curso de ambos grados (Educación Primaria y Educación Infantil), consta de 6 créditos ECTS, es obligatoria y la lengua de instrucción es el inglés. El objetivo de esta materia es el desarrollo de las competencias que se especifican en el cuadro 5.

Como se puede observar en el cuadro anterior, hemos definido competencias específicas y generales. Las competencias específicas vienen a integrar competencias relacionadas con la educación en Europa y en el mundo; la interculturalidad, el plurilingüismo; la calidad y las buenas prácticas en educación. Y, asimismo, incluyen competencias académicas a desarrollar en inglés, conjuntamente y de manera articulada con el resto de las competencias específicas.

Esta materia presenta una gran relevancia con el perfil profesional que desarrollarán los alumnos y alumnas egresados. Los futuros profesionales de la educación deberán realizar proyectos sobre temas educativos con colegas de diversas procedencias, para lo cual les será necesario dominar este ámbito, así como poder mantener una comunicación fluida. Asimismo, las competencias generales que se trabajan en esta materia coinciden plenamente con las que los futuros egresados requerirán para realizar proyectos de este tipo: trabajar en equipo, comunicarse efectivamente y aprender a aprender.

Esta materia consta de cuatro secuencias didácticas, según se muestra en el cuadro 6. Como se observa, las secuencias se van integrando sobre cada una de las anteriores y todas ellas van dirigidas al desarrollo del proyecto final

A la hora de secuenciar los distintos conocimientos se parte de lo más cercano y conocido para el alumnado. Es decir, se comienza a trabajar la organización del sistema educativo no universitario del País Vasco. Se trata de un aspecto conocido, por haberlo vivido en primera persona, además de haberlo trabajado previamente en euskera desde perspectivas diferentes en dos materias cursadas justo antes de comenzar la presente materia. A continuación, se da paso a los sistemas educativos europeos. El alumnado ha desarrollado ya una competencia básica que le permite describir las características y la organización de su sistema educativo y necesita ahora trabajar las diferencias con los nuevos sistemas educativos propuestos.

Una vez trabajados los sistemas educativos se profundiza en una de las características propias del sistema educativo del País Vasco: el hecho de ser bilingüe/plurilingüe. Esto lleva a

Cuadro 5. Competencias de la materia «La educación en Europa y en el mundo global: buenas prácticas»

<ul> <li>Conocer el sistema vasco de educación, y los distintos sistemas educativos no universitarios de otros países europeos.</li> <li>Conocer distintos sistemas educativos bilingües, plurilingües y sistemas donde se trabaja la educación intercultural.</li> <li>Conocer modelos de calidad y buenas prácticas en organizaciones educativas.</li> <li>Conocer las características y organización de un texto expositivo oral y escrito en inglés en un contexto formal.</li> <li>Transferir conocimientos y estrategias relacionadas con el texto expositivo oral y escrito, y trabajadas en euskara y en castellano.</li> <li>Buscar, seleccionar, recoger y evaluar información relevante para comparar distintos sistemas educativos.</li> <li>Competencias generales</li> <li>Contrastar diferentes sistemas educativos.</li> <li>Identificar y definir los indicadores de "buenas prácticas" en educación.</li> <li>Analizar contextos educativos para reflexionar y poder identificar áreas de mejora en la práctica de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>Extraer las ideas principales de un texto expositivo relacionado con sistemas educativos.</li> <li>Producir textos expositivos sencillos y coherentes relacionados con la educación en un contexto formal.</li> <li>Transferir conocimientos y estrategias relacionadas con el texto expositivo oral y escrito, y trabajadas en euskara y en castellano.</li> <li>Buscar, seleccionar, recoger y evaluar información relevante para comparar distintos sistemas educativos.</li> <li>Saber utilizar la wiki como instrumento para el trabajo colaborativo.</li> </ul>	COMPETENCIA	S ESPECÍFICAS
<ul> <li>Identificar y definir los indicadores de "buenas prácticas" en educación.</li> <li>Analizar contextos educativos para reflexionar y poder identificar áreas de mejora en la práctica de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>Conocer modelos de calidad y buenas prácticas en organizaciones educativas.</li> <li>Conocer las características y organización de un texto expositivo oral y escrito en inglés en un contexto formal.</li> <li>Transferir conocimientos y estrategias relacionadas con el texto expositivo oral y escrito, y trabajadas en euskara y en castellano.</li> <li>Buscar, seleccionar, recoger y evaluar información relevante para comparar distintos sistemas educativos.</li> <li>Saber utilizar la wiki como instrumento para el trabajo colaborativo.</li> </ul>	Saber	Saber hacer
COMPETENCIAS GENERALES	sistemas educativos no universitarios de otros países europeos.  Conocer distintos sistemas educativos bilingües, plurilingües y sistemas donde se trabaja la educación intercultural.  Conocer modelos de calidad y buenas prácticas en organizaciones educativas.  Conocer las características y organización de un texto expositivo oral y escrito en inglés en un contexto for-	<ul> <li>Identificar y definir los indicadores de "buenas prácticas" en educación.</li> <li>Analizar contextos educativos para reflexionar y poder identificar áreas de mejora en la práctica de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>Extraer las ideas principales de un texto expositivo relacionado con sistemas educativos.</li> <li>Producir textos expositivos sencillos y coherentes relacionados con la educación en un contexto formal.</li> <li>Transferir conocimientos y estrategias relacionadas con el texto expositivo oral y escrito, y trabajadas en euskara y en castellano.</li> <li>Buscar, seleccionar, recoger y evaluar información relevante para comparar distintos sistemas educativos.</li> <li>Saber utilizar la wiki como instrumento para el trabajo</li> </ul>
	COMPETENCIA	AS GENERALES

- Aprender a aprender: reflexionar sobre las estrategias de aprendizaje utilizadas a lo largo de la materia.
- Trabajo en grupo: consensuar reglas de funcionamiento y hacer un seguimiento de su cumplimiento.

Cuadro 6. Organización interna de la materia «La educación en Europa y en el mundo global: buenas prácticas»



la posibilidad de compararlo con sistemas educativos de otros países que también cuentan con dos lenguas oficiales, una de las cuales es minoritaria. Además, se une a esta característica un hecho cada día más común en nuestra sociedad: la presencia de diferentes culturas y, por ende, de diferentes lenguas.

Pero hay otro aspecto del sistema educativo que nos lleva a seguir reflexionando: el tema de la calidad en la educación. Se pretende que los futuros docentes sean capaces de analizar ejemplos de buenas prácticas realizadas en nuestro entorno de manera que posteriormente puedan identificar ejemplos concretos en otros sistemas educativos.

Sin embargo, lo que realmente llega a integrar las diferentes secuencias es la creación de un proyecto. Este proyecto se plantea como un elemento que progresa de forma paralela junto con la materia. A medida que se van trabajando las distintas secuencias, éstas se van integrando en el proyecto. De esta forma, el proyecto es un elemento que aglutina en sí mismo todos los elementos de la materia.

Con respecto a la organización del proyecto, los alumnos y alumnas trabajan en grupos de 4 o 5 integrantes. Desde el comienzo de la materia se asigna a cada grupo un centro educativo europeo y otro no europeo. Uno de los centros cuenta con una persona de referencia a la que el alumnado puede tener acceso; el otro, no. El proyecto pretende que el alumnado vaya investigando acerca de los sistemas educativos en esos países, y según se desarrollan las secuencias comentadas, los estudiantes trabajan los temas concretos en los centros asignados. Finalmente realizan una comparación entre el sistema educativo vasco y los sistemas educativos en los centros asignados. Esta comparación se presenta oralmente al resto de sus compañeros.

Además de la utilización del inglés como herramienta de trabajo y de comunicación, los estudiantes hacen uso de las tecnologías de la información y la comunicación. A lo largo del proyecto cada grupo construye su propia wiki. Cada miembro va incorporando en ella la información que va recopilando y va haciendo sugerencias e introduciendo cambios en el trabajo realizado con anterioridad. La wiki, como herramienta asíncrona, les permite hacer un seguimiento de las aportaciones realizadas por cada miembro del equipo de una manera no presencial. Por otro lado, la profesora también puede hacer un seguimiento del trabajo realizado a través de la wiki, ya que ella es invitada desde el principio como un miembro colaborador más del grupo. Esto beneficia al grupo ya que puede ir recibiendo feedback continuo

# 4. Ejemplo de una secuencia didáctica: Plurilingüismo e interculturalidad

Una vez descrita la materia, pasamos a presentar una de las secuencias didácticas para mostrar cómo fomentamos el desarrollo de las competencias. Esta secuencia en cuestión trabaja el tema del plurilingüismo y la interculturalidad, siendo la tercera en el desarrollo de la materia. El cuadro 7 recoge las competencias que se trabajan en dicha secuencia.

Como se puede observar en el cuadro, en esta secuencia se trabajan competencias específicas relacionadas con el tema del plurilingüismo y la educación intercultural y también competencias específicas relacionadas con las competencias comunicativas y académicas que el alumnado necesitará desarrollar para trabajar con éxito la secuencia. Junto con estas competencias también trabajamos competen-

Cuadro 7. Competencias trabajadas en la secuencia «Plurilingüismo e interculturalidad»

COMPETENCIA	EVIDENCIA
Competencias específicas en relación	con la comprensión y expresión orales
<ul> <li>Comprender las ideas principales cuando el discurso es claro y se tratan asuntos relacionados con la educa- ción plurilingüe e intercultural.</li> <li>Comprender las instrucciones y tareas a realizar en clase proporcionadas por el profesorado.</li> </ul>	<ul> <li>Actividades de intercambio de información</li> <li>Cumplir con las actividades realizadas en clase (debates, el intercambio de información, preparación de trabajos diferentes en grupos e individualmente)</li> <li>Presentaciones orales</li> </ul>
<ul> <li>Participar espontáneamente en una conversación que trate temas educativos.</li> <li>Enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos relacionados con la educación plurilingüe e intercultural.</li> </ul>	
Competencias específicas en relación	con la comprensión y expresión escrita
Comprender artículos científicos relacionados con el ámbito educativo.     Encontrar la información necesaria de un texto o diferentes textos para realizar una tarea específica.	• Lectura : «The added value of multilingualism».
<ul> <li>Escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas relacionados con la educación plurilingüe e intercultural.</li> <li>Anotar información durante las sesiones de video o lectura cuando el objeto está relacionado con la educación plurilingüe e intercultural.</li> </ul>	<ul> <li>Trabajo individual: decálogo sobre plurilingüismo e interculturalidad.</li> <li>Proyecto en grupos.</li> <li>Tomar notas apropiadas en las conferencias.</li> </ul>
Competencias especificas en rela	ación con los sistemas educativos
<ul> <li>Aprender y contrastar diferentes sistemas de educación bilingüe y plurilingüe.</li> <li>Observar diferentes contextos y reflexionar sobre ellos para mejorar la práctica de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>Abordar con eficacia el aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües.</li> </ul>	<ul> <li>Trabajo individual: decálogo sobre plurilingüismo y educación intercultural.</li> <li>Proyecto en grupos.</li> </ul>
Competenci	ias generales
<ul><li>Trabajo en equipo.</li><li>Aprender a aprender.</li><li>Competencia digital.</li></ul>	<ul> <li>Proyecto y trabajo realizado en las horas lectivas.</li> <li>Reflexiones recogidas en las sesiones de seguimiento.</li> </ul>

cias generales, como el trabajo en equipo, el aprender a aprender y la competencia digital. Por otro lado, el cuadro también muestra las evidencias que se recogen a lo largo de la secuencia para poder evaluar el desarrollo de las competencias mencionadas.

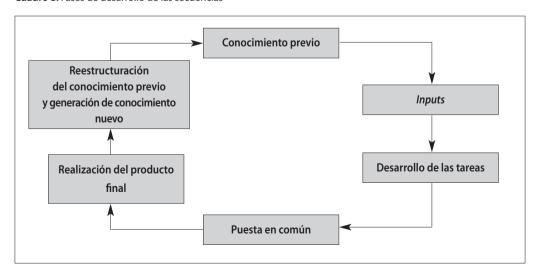
Esta secuencia se desarrolla en torno a seis fases: activación de los conocimientos previos, provisión de diferentes *inputs* a los estudiantes, realización de tareas, puesta en común de las tareas realizadas con la ayuda de los diferentes *inputs*, elaboración de un producto final y reestructuración del conocimiento previo y generación de nuevo conocimiento (cuadro 8).

En cuanto a las actividades presenciales, esta secuencia comienza con un World Café para activar los conocimientos previos (fase 1) de los estudiantes sobre el tema con preguntas como: «¿Qué sabes sobre el plurilingüismo?»; «¿y sobre la interculturalidad?»; «¿dónde aprendiste sobre ello?»; «¿tienes alguna experiencia personal relacionada con la interculturalidad?»; «¿y con el plurilingüismo?»; «¿cómo te ha afectado?»; «¿qué ejemplos puedes encontrar en tu pueblo/ciu-

dad/área?»; «¿cuáles son las ventajas y desventajas del plurilingüismo?»; «¿y de la interculturalidad?». El alumnado, organizado en pequeños grupos, va contestando a estas preguntas y plasmando sus reflexiones en un póster. Una vez que los estudiantes han reflexionado sobre las preguntas, el portavoz del grupo las comenta en voz alta para compartir el conocimiento previo.

A continuación se les proporciona el primer input (fase 2). Los estudiantes deben hacer una lectura en profundidad de una transcripción de la conferencia ofrecida por Leonard Orban en la apertura oficial de la Cátedra de Plurilingüismo en la Universitat Oberta de Catalunya. Para guiar al alumnado en esta lectura sobre el valor y la importancia del plurilingüismo, se le plantean varias tareas a realizar en pequeños grupos. Estas actividades están diseñadas para ayudarle con el vocabulario y la comprensión escrita. Una vez que los estudiantes conocen la terminología específica del tema, comienzan a leer individualmente el texto mencionado, «The added value of multilingualism».

Cuadro 8. Fases de desarrollo de las secuencias



Durante la última sesión, denominada sesión de aprendizaje cooperativo, se pone en común todo lo aprendido en la secuencia (fase 4). En esta sesión, el arupo se subdivide en dos subarupos v la tutora monitoriza cada subgrupo mientras el otro grupo continua trabajando autónomamente en el proyecto. Para esta sesión, los estudiantes deben haber leído previamente otros artículos relacionados con el tema. Como punto de partida de esta última sesión se les muestra el video Teaching about multiculturalism and diversity, y para cerrar el ciclo de la secuencia se les vuelve a plantear las preguntas del World Café formuladas al inicio de la secuencia, de modo que los alumnos y alumnas reflexionan sobre lo aprendido (fase 6) sintetizando las ideas principales de la secuencia.

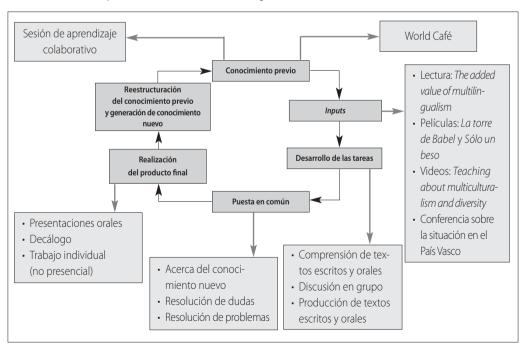
Durante las horas no presenciales de esta secuencia (fase 3), los estudiantes trabajan los aspectos lingüísticos requeridos para el desarrollo de su competencia comunicativa y, además, continúan trabajando en el proyecto. También realizan otras actividades, como la lectura de textos para profundizar en el tema, v además redactan un decálogo sobre el tema de la secuencia (fase 5).

El cuadro 9 ilustra las fases de la secuencia. y las correspondientes actividades.

Como ya hemos descrito, a lo largo de estas seis fases, los alumnos y alumnas trabajan en el desarrollo de las competencias específicas y generales relativas a dicha secuencia.

#### 5. Conclusión

Promover la competencia plurilingüe en comunidades con dos lenguas oficiales es una tarea educativa compleja. Implica un profundo análisis de la situación sociolingüística del contexto, unos objetivos claros, un buen diseño del



Cuadro 9. Fases correspondientes a la secuencia «Plurilingüismo e interculturalidad»

proceso de implementación del plan de formación y un seguimiento continuo de dicho proceso. Todo esto no es posible sin el consenso de todos los agentes que participan en el currículo en cuestión, ya que el desarrollo de la competencia plurilingüe es labor de todo el equipo docente.

En relación con la integración de contenidos curriculares y lengua hemos de manifestar que presenta retos que deberemos de superar paulatinamente. Uno de los más importantes es prestar la debida atención a ambas dimensiones, la dimensión *contenido curricular* y la dimensión *lengua*, tanto en la fase de diseño de las secuencias didácticas como en la implementación y la evaluación de dichas secuencias. Este reto ha sido ampliamente documentado en la investigación desarrollada en contextos de segundas lenguas (Swain, 1985; Laplante, 2004;

Lyster, 2007). En general, se presta mayor atención al significado (contenido curricular) que a la forma (lengua).

Este aspecto quizá esté relacionado con la formación del profesorado. Cada área de conocimiento del currículo se caracteriza por una serie de géneros discursivos y registros específicos (Carrasquillo y Rodriguez, 1996) que conviene conocer, para planificar, desarrollar y evaluar la dimensión lengua con éxito. Sin embargo, muchos de los docentes que participamos en experiencias de integración de contenidos curriculares y lengua no hemos recibido esta formación. Quizá por ello incidamos más en la construcción de significados y no tanto en la forma de expresarlos. Confiamos en que en un futuro próximo la formación de profesorado avance en esta dirección

# Referencias bibliográficas

AMATO, R.; SNOW, M.A. (1992) (eds.). The multicultural classroom. Nueva York: Addison Wesley.

BERNAUS, M. (1996). «Introduction of a third language from kindergarten. How it can affect L1 and L2 acquisition». *APAC* of News.

CARRASQUILLO, A.L.; RODRIGUEZ, V. (1996). *Language minority students in the mainstream classroom*. Clevedon: Multilingual Matters.

CENOZ, J. (1992). Enseñanza-aprendizaje del inglés como L2 o L3. Tesis doctoral. Bilbao: Universidad del País Vasco.

CENOZ, J.; GENESEE, F. (eds.) (1998). *Beyond bilingualism. Multilingualism and multicultural education*. Clevedon: Multilingual Matters.

COYLE, D.; HOOD, P.; MARSH, D. (2010). *CLIL*. *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University

CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Grupo Anaya.

CRANDALL, J. (1993). «Content-centered learning in the United States». *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 13: *Issues in second language teaching and learning*, pp. 111-126.

CUMMINS, J. (1983) «Interdependencia Lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües». *Infancia y Aprendizaje*, núm. 21, pp. 37-61.

— (1991). «Interdependence of first and second language proficiency in bilingual children». En: BIALYSTOK, E. (ed.). *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press.

- (2005). «La hipótesis de la interdependencia 25 años después: la investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe». En: LASAGABASTER, D.; SIERRA, J.M. Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela. Barcelona: ICE-HOR-SORI
- CUMMINS, J.; SWAIN, M. (1986). Bilingual education. Essex: Longman Group.
- DUNCAN, S.E.; DE AVILA, E.A. (1979). «Bilingualism and cognition: some research findings». NABE Journal, núm. 4, pp. 15-50.
- HUGUET, A. (2008). «Interdependencia Lingüística y práctica educativa. Un estudio con escolares de origen inmigrante». Infancia y Aprendizaje, vol. 31(3), pp. 283-301.
- HUGUET, A.; VILA, I. (1997). «Nuevas aportaciones a la Hipótesis de Interdependiencia Lingüística de escolares bilingües». Infancia y Aprendizaje, vol. 79, pp. 21-34.
- LAMBERT, W.E. (1979). «Language as a factor in intergroup relation». En: Giles y St Clair (eds.). Language and social psychology. Oxford: Basil Blackwell.
- LAPLANTE, B. (2004). «Aprendre a parlar ciències en la immersió: implicacions en les altres matèries». Immersió Lingüística: Revista d'Ensenyament Integrat de Llengües i Continguts, núm. 7, pp. 8-20.
- LASAGABASTER, D. (1998). Creatividad y conciencia metalingüística: incidencia en el aprendizaje del inglés como L3. Tesis doctoral. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- LYSTER, R. (2007). Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach. Amsterdam: John Benjamins
- MEHISTO, P.; MASH, D.; FRIGOLS, M.J. (2009). Uncovering CLIL. Oxford: Macmillan.
- MOHAN, B. (1986). Language and content. Reading, Mass.: Addison Wesley.
- MULLER, L., et al. (1977). «Evaluation of a bilingual (English-Ukrainian) program». The Canadian Modern Language Review, vol. 33(4), pp. 476-485.
- 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.
- RICCIARDELLI, L.A. (1992). «Bilingualism and cognitive development in relation to threshold theory». Journal of Psycholinquistic Research, núm. 21, pp. 301-316.
- SAGASTA, M.P. (2002). La producción escrita en euskara, castellano e inglés en el modelo D y en el modelo de inmersión. Bilbao: Fuskal Herriko Unibertsitatea.
- SANZ, C. (2000). «Bilingual education enhances third language acquisition: Evidence from Catalonia». Applied Psycholinquistics, núm. 21, pp. 23-44.
- SKUTNABB-KANGAS, T.; TOUKAMAA, P. (1976). Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family. Tampere: University of Tampere.
- SNOW, A.M.; MET, M.; GENESEE, F. (1989). «A conceptual framework for the integration of language and content in Second/Foreign language instruction». TESOL Quartely, núm. 23, pp. 201-217.
- SWAIN, M. (1985). «Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development». En: GASS, S.; MADDEN, C. (eds.). Input in the second language classroom (pp. 235-252). Rowley, Mass.: Newbury House.
- THOMAS, J. (1988). «The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning». Journal of Multilingual and Multicultural Development, núm. 9, pp. 235-246.
- VERHALLEN, M.; SCHOONEN, R. (1998). «Lexical knowledge in L1 and L2 of third and fifth graders». Applied Linguistics, vol. 19(4), pp. 452-470.

VERHOEVEN, L. (1994). «Transfer in bilingual development: the linguistic interdependence hypothesis revisited». *Language Learning*, vol. 44(3), pp. 381-415.

WILLIAMS, E. (1998). «Reading in two languages at year five in African primary schools». *Applied Linguistics*, vol. 17(2), pp. 183-209.

# Interferencias lingüísticas en el aprendizaje de una segunda lengua extranjera en contextos plurilingües\*

**Anna Devís Arbona** | Universitat de València Rosa Morell Andrés | IES Vallada (València) Joan Torró Soriano | IES Abastos (València)

El objetivo fundamental de este trabajo es reflexionar sobre las interferencias lingüísticas en el aprendizaje de una lengua extranjera. Nuestra hipótesis de trabajo parte del hecho de que estas interferencias provienen, en gran medida, de las lenguas extranjeras anteriormente estudiadas, y no tanto de la L1. En una sociedad cada vez más plurilingüe e intercultural como la nuestra, el concepto de lengua extranjera adquiere, pues, una dimensión más flexible v poliédrica.

Palabras clave: interferencias lingüísticas, lenguas extranjeras, plurilingüe e intercultural.

The fundamental aim of this communication is to reflect on the linguistic interferences in foreign language learning. Our hypothesis departs from the fact that these interferences come, to a large extent, from the foreign languages previously studied, and not that much from the L1. Therefore, the concept of foreign language acquires a more flexible and polyhedral dimension in our increasingly multilingual and intercultural society.

**Keywords:** *linguistic interferences, foreign languages, multicultural and intercultural.* 

Le but fondamental de ce travail est de réfléchir sur les interférences linguistiques dans l'apprentissage d'une lanque étrangère. Notre hypothèse de travail part du fait que ces interférences elles proviennent, en grande mesure, des lanques étrangères antérieurement étudiées, et n'autant de la L1. Dans une société comme la notre, de plus en plus polyglotte et interculturelle, le concept de langue étrangère acquiert, donc, une dimension plus souple et polyédrique.

Mots-clés: interférences linguistiques, langues étrangères, plolyglotte et interculturel.

<sup>\*</sup> Este trabajo se enmarca en el proyecto de I+D Educación Literaria e Interculturalidad (EDU 2008-01782/EDUC), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación

### 1. La educación plurilingüe

# 1.1. El plurilingüismo y su importancia en la sociedad europea

Entendemos por *plurilingüismo* la capacidad innata del ser humano de aprender más de una lengua. Según Regine Fehlings de Anurio y Corine Vega (2002):

La capacidad humana para el aprendizaje del lenguaje está orientada al plurilingüismo, no al monolingüismo. Dominar varias lenguas no es nada extraordinario. Más de la mitad de la población mundial es políglota. En todo el mundo se hablan unas cinco mil lenguas, pese a que hay unas ciento cincuenta naciones. Estos datos contradicen la idea generalizada de que normalmente una persona habla una lengua y que todos los hablantes de esa lenqua pertenecen a un país.

En los últimos años el sistema de la enseñanza de las lenguas extranjeras ha cambiado mucho. Hace algún tiempo se tendía a enseñar uno o dos idiomas en el nivel muy avanzado, es decir, se perfeccionaba el conocimiento de las lenguas. Hoy en día, nuestra realidad exige otra manera de tratar el tema. Con el aumento de la cantidad de lenguas aprendidas baja el nivel de conocimiento formal, que es menos importante que el dominio de las funciones comunicativas de la lengua.

La globalización, la apertura de las fronteras y, sobre todo, el hecho de formar la Comunidad Europea, crean la necesidad de comunicarse en distintos idiomas. La socialización, la integración con la comunidad es la comunicación, y la comunicación es la lengua. Cuanto más lenguas conoce una persona, mejor contacto tiene con su entorno, esté donde esté, más posibilidades de encontrar buen trabajo, los horizontes más amplios.

Como afirman Fehlings de Anurio y Vega (2002) en el artículo mencionado:

Para los niños resulta absolutamente normal y natural aprender varios idiomas, pues las condiciones biológicas y cognitivas para ello le son innatas.

Estas autoras indican que el plurilingüismo sobre todo favorece la integración en la sociedad europea, es el impulso que permite a los extranjeros vivir, es decir, trabajar, funcionar en la sociedad, establecer relaciones interpersonales, etc., en los países europeos.

Dentro de este contexto, el germen de nuestra investigación parte tanto de nuestra práctica profesional como docentes de lenguas como de nuestra experiencia personal como aprendices. Hemos percibido que, cuando tenemos alguna laguna léxica, morfosintáctica o de cualquier otro tipo en el momento de utilizar una lengua extranjera, en lugar de tomar las formas de nuestra L1, a menudo recurrimos a formas provenientes de las otras lenguas extranjeras aprendidas. Ante estos hechos nos planteamos: ¿cómo funcionan estos mecanismos?; ¿por qué un aprendiz se apoya en una lengua cuya competencia es menor que la de su lengua materna? Nuestra práctica profesional como profesores de catalán como lengua extranjera en alumnos inmigrantes nos ha sugerido la teoría de que la primera lenqua extranjera aprendida funciona como un tipo de matriz para los idiomas estudiados con posterioridad.

Si podemos confirmar esta hipótesis, la didáctica de la segunda lengua extranjera que los estudiantes aprenden tendrá que tener en cuenta la primera lengua extranjera de los aprendices, el castellano en la mayoría de los casos.

Sin embargo, para ser capaz de hacerlo, el docente necesita tener informaciones sobre los

posibles errores que tienen su origen en el conocimiento previo de la primera lengua extranjera estudiada por sus alumnos.

Para ello consideramos que el estudio deberá realizarse en dos etapas:

- 1. Análisis cuantitativo de los errores de los estudiantes con el fin de detectar los cometidos bajo la influencia de su primera lengua extranjera.
- 2. Análisis cualitativo de los errores diagnosticados como resultado de las interferencias lingüísticas de la lengua extranjera previamente aprendida.

#### 1.2. Errores y desviaciones lingüísticas

Entendemos que el error es, en cierto modo, natural en cualquier proceso de aprendizaje del ser humano. Consideramos error a las desviaciones lingüísticas que no cumplen los criterios de corrección. La clasificación de Norrish (1983: 7) establece que:

- Un error es una desviación sistemática que no puede ser corregida por el aprendiz.
- Una falta es una desviación inconsistente y eventual que puede ser corregida por el aprendiz.
- Un lapsus es una desviación debida a factores extralingüísticos, como fallos de memoria, estados físicos y condiciones psicológicas.

De estos tres tipos de desviación lingüística, la mayor influencia en el proceso de aprendizaje se produce en los dos primeros, es decir, en el error y en la falta.

Dado que nuestro estudio ha sido sincrónico, no diacrónico ni evolutivo, no parece relevante establecer una diferencia entre error y falta, por lo que, a partir de ahora, utilizaremos el término genérico error para referirnos a cualquier tipo de desviación lingüística.

### 2. La evaluación de los errores

#### 2.1. El error como fuente de información

Conviene destacar que entendemos la evaluación de los errores desde una perspectiva cualitativa, el error es considerado como una fuente de información de gran utilidad en el proceso de aprendizaje. Así pues, nuestra concepción no considera el error como elemento de sanción en la evaluación final del alumno. Sin embargo, en el paradigma positivista, en el que la evaluación se orienta a los aspectos cuantificables, la enseñanza y la evaluación de la lengua están dominadas por la noción de falta y el progreso se evalúa negativamente en función de los errores que el alumno todavía comete.

De acuerdo con Bigas et al. (2004: 94): Aquesta orientació, si bé en molts casos molt matisada, és encara força present en l'ensenyament de l'ortografia. Potser pel fet que l'ortografia és un aspecte aparentment aïllable de l'escrit i, aparentment també, fàcilment objectivable, semblava oferir un camp adequat per a un ensenyament molt mecanitzat i per a una avaluació predominantment quantitativa.1

Los avances en el terreno de la lingüística y la sicología, sobre todo, y de las ciencias humanas, en general, nos han llevado a una nueva concepción del error, que ya no se entiende como punto negativo, como laguna, defecto o vacío, sino que es concebido como síntoma de conocimiento, como marca de un proceso

<sup>1.</sup> Aunque el estudio referido se centra únicamente en la evaluación de la ortografía, es tradicional en nuestras aulas la evaluación predominantemente cuantitativa en cualquier aspecto lingüístico.

de construcción, como indicio de un sistema que hay que analizar para descubrir su lógica.

Este nuevo enfoque corresponde a un nuevo concepto de evaluación que no se limita a los aspectos cuantitativos, sino que tiene en cuenta los aspectos cualitativos con la idea de que se conviertan en un elemento central en el proceso de enseñanza-aprendizaje. También se corresponde con una idea diferente de la enseñanza: ya no es el profesor el que transmite unos conocimientos que el alumno adquiere pasivamente, sino que es éste el que, con la ayuda del profesor, construye su propio aprendizaje.

#### 2.2. Elaboración de las pruebas

Explicada nuestra concepción del error, pasaremos ahora a justificar las variables que hemos tenido en cuenta en la selección de la muestra para nuestro estudio y en la elaboración de la prueba de evaluación. Conviene destacar que la muestra responde a alumnos emigrantes provenientes de estados cuya lengua primera no es en ningún caso el castellano. Concretamente, se trata de sujetos que provienen de Bulgaria, China, Inglaterra, Suiza y Ucrania.

Dado que la integración lingüística en la Comunidad Valenciana no se ha realizado en ningún caso en catalán sino en castellano, todos los alumnos se habrán iniciado en el conocimiento del español con anterioridad al del catalán. Este hecho justifica que en nuestra muestra no hayamos considerado alumnos provenientes de países hispanohablantes, en cuyo caso el español nunca podría haber funcionado como lengua extranjera.

Además, se trata de alumnos matriculados en dos centros públicos de educación secun-

daria de la Comunidad Valenciana: el IES de Vallada (Valencia) y el IES Abastos de la ciudad de Valencia. Cabe destacar que, a pesar del paralelismo en lo referente al uso del castellano y el catalán en el currículo académico, existen notables diferencias en el uso social del catalán entre los estudiantes de Vallada, población predominantemente valencianohablante, y los de la ciudad de Valencia, cuya lengua habitual es la castellana

Nos interesaba también conocer las lenguas con las que habían mantenido contacto anteriormente para poder interpretar, así, las interferencias en el aprendizaje del catalán. A tal efecto, hemos diseñado una encuesta sobre la biografía lingüística (lenguas instrumentales de los lugares donde han vivido, L1 predominante, lenguas extranjeras cursadas...).

En último lugar cabe señalar que las competencias adquiridas en lengua catalana por los alumnos objeto del estudio han sido evaluadas mediante la elaboración de una prueba correspondiente al nivel A2 del *Marco común europeo de referencia para las lenguas.*<sup>2</sup> Además, hemos podido observar que el *desconocimiento del sistema lingüístico* del catalán explica, en gran medida, los resultados obtenidos. Por esta razón, hemos procedido a clasificar los errores atendiendo a este criterio junto con las dos variables objeto de nuestro estudio: *influencia del castellano* e *influencia de la lengua materna*.

#### 3. Estudio de la muestra

#### 3.1. Competencia lingüística

En lo relativo al estudio contrastivo entre los resultados del IES Abastos y el IES de Vallada, ob-

<sup>2.</sup> Para la elaboración de esta prueba se han tomado como referencia los ámbitos correspondientes a cuestiones lingüísticas y expresión escrita del nivel A2 de la Junta Qualificadora de Coneixementes de Valencià (www.edu.qva.es/jqcv).

Cuadro	<ol> <li>Ca</li> </ol>	ausas	de	los	erro	res

VARIABLES	IES ABASTOS	IES VALLADA
Influencia del castellano	22,9%	16%
Desconocimiento del sistema lingüístico	75,6%	82%
Influencia de la lengua materna	1,5%	2%

servamos que la influencia del castellano es superior en los alumnos del IES Abastos por las razones sociolingüísticas ya señaladas. Respecto a las otras dos variables consideradas, no cabe destacar diferencias significativas (véase cuadro 1).

Estos datos, sin embargo, no dejan de poner en evidencia que en el aprendizaje del catalán como lengua extranjera, las interferencias del castellano son muy superiores a las de la lengua materna. Las cifras así nos lo indican:

- Influencia del castellano: 19,5%.
- Influencia de la lengua materna: 1,7%.

#### 3.2 Competencia comunicativa

En lo referente al estudio contrastivo que explica la causa de los errores entre los alumnos del IES Abastos y los del IES Vallada, podemos observar que la influencia del castellano es superior en aquellos alumnos que se han integrado en esta lengua, los del IES Abastos, ligeramente superior al 50%, mientras que en el caso de los alumnos acostumbrados a escuchar a sus compañeros hablar en valenciano, los del IES Vallada, la influencia del castellano es del 40,1%.

Esta variable, sin embargo, no deja de poner en evidencia que, en el aprendizaje del catalán como lengua extranjera, las interferencias del castellano son muy superiores a las de la lengua materna. Las cifras son, como se puede ver, reveladoras:

- Influencia del castellano: 48,3%.
- Influencia de la lengua materna: 9,1%.

Finalmente, cabe señalar que los resultados entre las pruebas referidas a la competencia lingüística y a la competencia comunicativa son sensiblemente diferentes (véase cuadro 2).

La influencia del castellano es muy superior cuando se plantean actividades para desarrollar la competencia comunicativa (48,3%) que

Cuadro 2. Resultados en relación con las competencias lingüística y comunicativa

VARIABLES	COMPETENCIA LINGÜÍSTICA	COMPETENCIA COMUNICATIVA
Influencia del castellano	19,5%	48,3%
Desconocimiento del sistema lingüístico	78,8%	42,6%
Influencia de la lengua materna	1,7%	9,1%

cuando éstas se refieren estrictamente a la competencia lingüística (19,5%). Parecido es el fenómeno que se produce en el caso de la influencia de la lengua materna. No es difícil entender que ante la necesidad de hacer uso de una lengua en situaciones reales de comunicación, las interferencias de las lenguas que conocen adquieran mayor protagonismo. Este mismo hecho explica que el desconocimiento del sistema lingüístico, en este caso del catalán, sea mucho más evidente cuando las situaciones lingüísticas se plantean aisladas de cualquier posible contexto comunicativo. En el cuadro 3 se muestran las cifras globales.

#### 4. Conclusiones

- Es importante que el profesorado tenga en cuenta las lenguas que sus alumnos conocen en el momento de iniciar el aprendizaje de una lengua extranjera. Para ello recomendamos que al inicio del curso se realice una encuesta sobre la biografía lingüística de los estudiantes con el fin de evaluar el progreso de los alumnos y las interferencias de las lenguas anteriormente aprendidas.
- En nuestra actual sociedad, marcada por la interculturalidad y el plurilingüismo, los profesionales de la educación y, especialmente, los profesores de lenguas hemos de asumir el compromiso y la responsabilidad de re-

- plantearnos nuestras concepciones sobre la didáctica de una lengua extranjera y entender así que las fronteras entre L1, L2 y LE son cada vez más difusas y exigen, por tanto, una visión más amplia y adaptable al contexto lingüístico de nuestras aulas.
- En este sentido, actualmente se está trabajando mucho en la consideración y la didáctica específica que la ELE nos exige más allá de la perspectiva etnocéntrica que tradicionalmente habíamos considerado en el Estado español.
- De la misma manera, aunque los profesores de catalán llevamos ya décadas trabajando con alumnos castellanohablantes, también tenemos que asumir el reto de que el catalán, más allá de su consideración como lengua ambiental, exige la utilización de recursos metodológicos en el aula como lengua extranjera en los alumnos emigrantes, cada día más presentes en nuestras aulas.
- Finalmente, nuestra hipótesis inicial de trabajo ha podido ser confirmada: entre nuestros estudiantes de catalán la influencia del castellano, que es la lengua extranjera con la que tienen más contacto, es muy superior a las interferencias que reciben de sus lenguas maternas.
- Con estos resultados, el trabajo del profesorado podrá avanzar para mejorar las condi-

Cuadro 3. Cifras globales

VARIABLES	CIFRAS GLOBALES
Influencia del castellano	33,9%
Desconocimiento del sistema lingüístico	60,7%
Influencia de la lengua materna	5,4%

eficacia en la educación lingüística, ya que el primer paso para poder corregir los errores y prevenirlos es entender sus orígenes. En una sociedad cada vez más plurilingüe e intercultural como la nuestra, el concepto de *lengua extranjera* adquiere, pues, una dimensión más flexible y poliédrica.

## Referencias bibliográficas

ALEXOPOULOU, A. «El error: un concepto clave en los estudios de adquisición de segundas lenguas». *Revista de Lingüística Aplicada*, vol. 43(1), pp. 75-92.

APELTAUER, E. (1993). «Multilingualism in a society of the future». European Journal of Education, vol. 3(28), pp. 273-294.

ARNAU, J., et al. (1992). La educación bilingüe. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona / Horsori.

BAKER, C. (1997). Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo. Madrid: Cátedra.

BIGAS, M., et al. (2004). L'ensenyament de l'ortografia. Barcelona: Graó.

BRIZ, E. (2003). «El enfoque comunicativo». En: MENDOZA, A. (coord.). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall.

CANTO, A.C. DEL (2003). «Educación inclusiva: una percepción diferente de la diversidad». En: REYZÁBAL, M.ªV. (dir.), HILARIO, P., et al. (coords.). *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos* (pp. 97-109). Madrid: Comunidad de Madrid. Conseiería de Educación. Dirección General de Promoción Educativa.

CENOZ, J.; GENESEE, F. (1998). «Psycholinguistic Perspectives on Multilin-gualism and Multilingual Education»». En: CENOZ, J.; GENESEE, F. (coords.). Beyond bilingualism. Multilingualism and bultilingual education. Clevedon: Multilingual Matters.

CODINA, F.; FARGAS, A. (1988). Proposta de classificació dels errors d'ortografia. Vic: Eumo.

CUMMINS, J. (1983). «Interdependencia lingüística y desarrollo educativo en los niños bilingües». *Infancia y Aprendizaje*, núm. 21, pp. 37-61.

FEHELINGS DE ANURIO, R.; VEGA, C. (2002). En dos idiomas. Guarderías bilingües para una educación plurilingüe [en línea]. <a href="https://www.carrusel-es.de/?download=Zweisprachigkeit.pdf">www.carrusel-es.de/?download=Zweisprachigkeit.pdf</a>>. [Consulta: mayo 2010]

GALISSON, R. (1986). «Eloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères)». *ELA*, núm. 63, pp. 39-54.

GENERALITAT VALENCIANA: *Junta Qualificadora de Coneixementes de Valencià* [en línea]. <www.edu.gva.es/jqcv>. [Consulta: junio 2010]

GONZÁLEZ SALINAS, A. (2005). «La didáctica de la pragmática en el proceso enseñanza-aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras. Algunas consideraciones». *Lenguaje y Textos*, núm. 23, pp. 127-138.

GUASCH, O. (2001). L'escriptura en segones llengües. Barcelona: Graó.

LLOBERA, M. (coord.) (2000). Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa.

NICHOLLS, D. (2003). «False friends between Spanish and English». MED Magazine, núm. 10.

NORRISH, J. (1983). Language learners and their errors. Londres: Macmillan Press.

PARADIS, M. (1997). «The cognitive neuropsychology of bilingualism». En: DE GROOD, A.; JUDITH, I.; KROLL, F. (cords.). *Tutorials in bilingualism*. *Psycholinguistic perspectives*. Mahvah, N.J.: Lawrence Edibaum.

PASCUAL, V. (2006). El tractament de les llengües en un model d'educació plurilingüe per al sistema educatiu valencià. València: Generalitat Valenciana.

PÉREZ PAREDES, P.; PÉREZ GUTIERREZ, M. (2003). «Información, formación y enseñanza de lenguas: del efecto Heineken y otras historias». *Telemática y Glosodidáctica*, núm. 21, pp. 23-29.

SÁNCHEZ, P.; TEMBLEQUE, R. (1986). «La educación bilingüe y el aprendizaje de una segunda lengua: sus características y principios fundamentales». *Infancia y Aprendizaje*, núm. 33, pp. 3-26.

SIGUÁN, M.; MACKEY, W. (1987). Edication and bilingualism. Londres: UNESCO.

VOLTERRA, V.; TAESCHNER, T. (1983). «La adquisición y el desarrollo del lenguaje en niños bilingües». *Infancia y Aprendizaje*, núm. 21, pp. 23-26.

# CONVOCATORIAS . CONVOCATORIAS

XIV CONGRESO INTERNACIONAL DE LA SO-CIEDAD ESPAÑOLA DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL / LENGUA EXTRANJERA: INVESTIGACIÓN, PLANIFICA-CIÓN ACADÉMICA Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

Braga (Portugal), 3-5 de diciembre de 2013 Universidade do Minho

Enseñar, educar, investigar son tareas que las sociedades contemporáneas abordan con una creciente perspectiva global, con dificultades y soluciones que cada vez más trascienden la eficacia de las respuestas locales. Bajo esta dimensión, el Área de Estudos Espanhóis e Hispano-Americanos del Departamento de Estudos Românicos de la Universidade do Minho pretende que el XIV Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura (SEDLL) se constituya como un espacio de intercambio científico e intercultural que promueva, además, de manera específica, una aproximación a la realidad didáctica y educativa del mundo hispano y lusófono, con sus semejanzas y paralelismos, pero también con sus singularidades e identidades.

En consecuencia, la realización del congreso anual de la SEDLL en Portugal pretende potenciar las señas de identidad de la asociación definidas a lo largo de tres lustros y, con el título de «Didáctica del Español / Lengua Extranjera: investigación, planificación académica y perspectivas de futuro», servir como espacio de debate acerca de la enseñanza del español en el mundo global. Funcionará como eje articulador de dicho tema, la discusión en torno a los hori-

zontes científicos, institucionales y académicos de la didáctica del ELE, después del *boom* originado por la demanda internacional de aprendizaje de español y de la expansión de la oferta académica en casi todos los ciclos de estudio. A pesar, sin embargo, de este significativo incremento de los estudios de español existen todavía importantes desafíos, derivados del estatuto científico de su didáctica, de estándares de calidad profesional y de la redefinición de los estudios de posgrado en el marco de Bolonia.

#### **Programa**

El evento se articulará en conferencias plenarias, a cargo de destacados especialistas en la materia, talleres y una mesa redonda; además de las mesas de comunicación sobre las líneas temáticas propuestas.

Las conferencias plenarias y los talleres pueden consultarse ya en la página web del evento. El envío de propuestas de comunicación y póster deberá efectuarse a través de la página web del evento antes del 30 de junio, siguiendo las instrucciones allí definidas.

#### Áreas temáticas

- Horizontes profesionales del español/LE más allá del boom.
- La enseñanza del español/LE en países de lengua portuguesa.
- Estatuto científico de la didáctica del español/LE: situación actual, avances y bloqueos.
- Pedagogía para la movilidad, democracia y nuevas oportunidades.
- Políticas lingüísticas en el marco peninsular.
- Didáctica de la lengua y de la literatura de la L1.

- Didáctica de la lengua y de la literatura L2 y
- Didáctica de la literatura infantil y juvenil.
- ecnologías e innovación educativa.
- · Lenguajes para necesidades específicas.
- Intervenciones interculturales en contexto educativo.
- El lugar de la literatura en la enseñanza superior: paradigmas metodológicos y transferencia de conocimiento.

#### Inscripción

La inscripción deberá hacerse efectiva antes del 15 de septiembre, enviando los documentos que acrediten el pago de la cuota. Para inscribirse, previamente deberá registrarse como usuario y posteriormente será redireccionado a su zona privada, donde podrá efectuar y gestionar su inscripción.

Las tasas del congreso incluyen documentación y material del congresista, cafés, dos almuerzos (bufet en el Restaurante Panorâmico de la Universidad) y actos culturales.

#### **Fechas importantes**

- 30 de junio: último día para la recepción de propuestas.
- 31 de julio: se comunicará la aceptación de las propuestas.
- 15 de septiembre: plazo para el pago de la matrícula.
- 31 de octubre: envío de los textos definitivos

#### **Contactos**

Secretariado: Andreia Silva sedllbragaxiv@ilch.uminho.pt http://cehum.ilch.uminho.pt/sedllbragaxiv/de fault

#### **LENGUAJE Y TEXTOS**

### Revista de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura

#### NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ORIGINALES Y DE EDICIÓN

#### Normas de presentación

1. LENGUAJE Y TEXTOS publica dos números al año, que aparecerán en mayo y noviembre. Además, podrá publicar números extraordinarios de carácter monográfico, cuando por su temática y extensión así resulte pertinente.

Los apartados en que se estructura la revista son los siguientes:

- Sección monográfica, compuesta por un conjunto de artículos (entre 4 y 6) relacionados por una temática concreta y un dossier en el que se seleccione y comente brevemente la bibliografía más relevante en torno al tema propuesto. Para cada número, esta sección monográfica será coordinada por el/la responsable de la propuesta, previa presentación y aceptación. En esta sección tendrán prioridad las propuestas derivadas de grupos y proyectos de investigación, sin excluir otras posibles opciones. El equipo de dirección establecerá las previsiones para esta sección.
- · Propuestas de trabajo y experiencias de aula.
- Estudios e investigaciones.
- Reseñas.
- · Convocatorias y otras informaciones.
- 2. Lenguaje y textos admite trabajos inéditos que versen sobre temas relacionados con los ámbitos propios de la Didáctica de la Lengua y la Literatura.
  - Los trabajos pueden ser presentados en alguna de las siguientes lenguas: castellano, catalán, euskera, gallego, inglés o francés.
- 3. Los trabajos propuestos habrán de ser necesariamente originales e inéditos. No podrán ser trabajos ya publicados en otras revistas o libros, ni estar en proceso de revisión en otra revista.
- 4. Los plazos de presentación establecidos para la recepción de trabajos son el 1 de octubre y el 1 de abril de cada año.
- 5. Los trabajos serán remitidos al Director de la revista, a la siguiente dirección:

elcis@uv.es

**ELCiS** 

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura

Facultat de Magisteri

Av. Tarongers, 4.

46022 Valencia.

- 6. La Secretaría de Redacción de Lenguaje y Textos acusará recibo de los trabajos recibidos.
- 7. Para su admisión, los trabajos se ajustarán a las normas de edición de la revista. La Secretaría

- de Redacción considerará la adecuación de la propuesta a la revista y verificará el cumplimiento de los aspectos formales. En caso de originales que no respeten las normas de presentación serán devueltos a sus autores para que efectúen las modificaciones pertinentes
- 8. Los trabajos aceptados, tras este primer examen de la Secretaría de Redacción, se remitirán a dos especialistas para su evaluación externa, con carácter anónimo. En el caso de informes sustancialmente dispares entre sí, el trabajo se remitirá, como mínimo, a otro evaluador externo y podrá ser revisado nuevamente como máximo por dos evaluadores anónimos.
- 9. Los criterios empleados por los evaluadores para la aceptación, rechazo o solicitud de modificación de trabajos responden a los siguientes aspectos:
  - · Adecuación al ámbito de conocimiento de la DLL.
  - Originalidad: aportaciones novedosas.
  - Actualidad de los contenidos tratados.
  - Relevancia: progreso de la comunidad científica y académica.
  - Estructura: organización interna coherente de la información.
  - · Competencia comunicativa del autor/es.
- 10. El plazo de evaluación de los trabajos, una vez aceptados por la Secretaría de Redacción para su revisión, será de 6 meses. Los autores recibirán la notificación de su evaluación, respetando siempre el anonimato de los revisores.
- 11. La evaluación positiva del original para su publicación será comunicada a sus autores por la Secretaría de Redacción, así como el número en que serán editados si no tuvieran cabida en el número inmediatamente correspondiente; en su caso, también se indicarán las sugerencias o modificaciones pertinentes para su publicación.
- 12. El autor se compromete a efectuar los cambios indicados en un plazo no superior a 15 días desde la comunicación de éstas por parte de la Secretaría de Redacción. No podrá incluir material o texto nuevo como tampoco modificar sustancialmente el trabajo.
- 13. Los trabajos que sean resultado de proyectos de investigación mencionarán explícitamente los datos de la convocatoria y el organismo que lo subvenciona. También harán referencia concreta a la metodología empleada.
- 14. El autor recibirá 1 ejemplar del número en que aparezca su trabajo.
- 15. La publicación de trabajos en LENGUAJE Y TEXTOS no da derecho a remuneración alguna.
- 16. La responsabilidad del contenido de los trabajos es de sus autores, quienes deberán obtener la autorización correspondiente para la reproducción de cualquier referencia (textual o gráfica) que sea tomada de otros autores y/o fuentes. La revista LENGUAJE Y TEXTOS no se hace responsable de la opinión y valoraciones que expongan los autores.

#### Normas de edición

Los trabajos presentados se ajustarán a las siguientes normas:

1. Los trabajos, inéditos, se enviarán en tres copias en papel y el correspondiente soporte informático (Word). Sobre el disquete o CD se indicará el programa de procesamiento de textos usado.

- 2. El texto será enviado en formato electrónico a la dirección: *elcis@uv.es*. La versión electrónica estará formateada para PC (preferiblemente en Word).
- 3. Deberán remitirse simultáneamente dos archivos:
  - · Presentación e identificación del trabajo
  - Artículo
- 4. En el archivo «presentación e identificación del trabajo», el autor o autores solicitarán la evaluación de su artículo e indicarán específicamente a qué sección de la revista se dirige. La secretaría examinará su adecuación y pertinencia para el apartado citado y podrá considerarlo para otra sección si fuera necesario.

Además, en éste documento constará específicamente la declaración responsable del autor/es de la originalidad del contenido del trabajo y confirmarán que no ha sido publicado con anterioridad, ni se encuentra en proceso de evaluación en otra revista.

Asimismo, constatarán su aceptación de las modificaciones sugeridas por parte de los revisores para, si procede, la publicación de su trabajo.

- 5. La presentación del trabajo se efectuará de acuerdo con la siguiente estructura:
  - Título: máximo 80 caracteres.
  - Subtítulo: opcional y sólo en casos imprescindibles. Máximo 60 caracteres.
  - Autor/es: nombre y apellidos por orden de firma.
  - Filiación profesional e institucional: institución en la que desempeña su tarea profesional. En el caso de centros universitarios, se especificará el departamento y la facultad.
  - Perfil académico y profesional del autor/es: máximo 5 líneas.
  - Dirección de contacto: en el caso de trabajos compartidos, se especificará claramente a qué persona debe dirigirse la secretaría de redacción durante todo el proceso de recepción, evaluación y comunicación de decisiones. En todo caso, tanto en trabajos compartidos, como de autoría única, deberá facilitarse la siguiente información:
    - Nombre persona de contacto.
    - Dirección de correo electrónico.
    - Dirección postal (personal o institucional).
    - Teléfono (móvil, personal o institucional).
  - · Sección a la que va dirigido.
  - Institución y fuente de financiación (si procede): proyecto de investigación, referencia y entidad financiadora.
  - Antecedentes de publicación/difusión (si procede): presentado parcialmente en congreso, lugar, fecha o revista, capítulo de libro o libro (título, editorial, fecha, páginas)
- 6. Los originales tendrán un máximo de 10 páginas (DIN-A4), numeradas, con interlineado 1.5, en cuerpo 12 Times New Roman. En dichas páginas deberán incluirse los resúmenes, las palabras clave, la bibliografía, así como todas las tablas o cuadros que el autor/a considere pertinentes para la comprensión de su trabajo. No se aceptarán originales que excedan estos límites.
- 7. El archivo que contenga el original no presentará ninguna identificación personal con el fin de garantizar el proceso de evaluación anónima. Los trabajos se presentarán según la siguiente estructura:

- a) Título (Cuerpo 16, mayúsculas).
- b) Resúmenes en español, inglés y francés (máximo 250 palabras cada uno).
- c) Palabras clave (máximo 5) en español, inglés y francés.
- d) Introducción.
- e) Desarrollo del trabajo.
- f) Materiales y recursos.
- g) Metodología.
- h) Resultados/Conclusiones.
- i) Notas (si procede).
- j) Fuentes de financiación (si procede).
- k) Referencias bibliográficas.
- 8. Los apartados comprendidos entre «a» y «f», así como el epígrafe «k» serán obligatorios en todos los trabajos, en caso contrario, serán devueltos a sus autores para su subsanación. Los puntos «g» y «h» dependerán de la naturaleza del trabajo y podrán suprimirse en secciones como «estudios e investigaciones».
- 9. Las notas irán a pie de página y numeradas correlativamente.
- 10. Los párrafos citados textualmente dentro del artículo se presentarán sin entrecomillar, sangrados, en cuerpo 11 y a espacio sencillo.
- 11. En el cuerpo del texto, las palabras sueltas en otra lengua y las abreviaturas latinas (et al.; ib.; infra, op.cit. y otras) se escribirán en cursiva.
- 12. Las referencias a autores y obras que se citen en el texto se señalarán del siguiente modo: como indica López (1992: 44), «es esencial un conocimiento de las funcionalidad de las glándulas suprarrenales (Martínez-Rojo, 1995: 14; Álvarez, 2004: 39-43) para conocer que...».
- 13. Las tablas, gráficos o ilustraciones irán cada una en archivo aparte, debidamente identificadas. En el cuerpo del texto se indicará en el lugar correspondiente la tabla, gráfico, ilustración, su número y título. El número de gráficos, tablas, ilustraciones, etc. no será superior a 10 por trabajo. La calidad de las ilustraciones será nítida para poder facilitar su reproducción.
- 14. Las referencias bibliográficas correspondientes al trabajo, aparecerán al final del mismo, ordenadas alfabéticamente por el apellido del autor, de la manera siguiente:
  - a) Libros: APELLIDO, INICIALES (año). Título del libro. Ciudad de publicación: Editorial.
  - b) Artículos: APELLIDO, INICIALES ( año). «Título del artículo». *Nombre de la Revista*, núm., volumen, páginas del artículo en la revista.
  - c) Capítulos de libros: APELLIDO, INICIALES (año). «Título del capítulo». En: APELLIDO, INICIALES (ed., dir., coord.). *Título del libro* (páginas del capítulo en el libro: pp.). Ciudad de publicación: Editorial.
  - d) Documentos electrónicos en línea: artículos de revistas electrónicas. APELLIDO, INICIALES (AÑO). «Título del artículo». *Título de la revista*, núm. [en línea]. <localización del documento>. [Fecha de consulta del artículo]
- 15. Para la presentación de las RESEÑAS se tendrá en cuenta lo siguiente:
  - a) Reseñas informativas, de 500 caracteres de extensión.

- b) Reseñas críticas de máximo 3.500 caracteres de extensión.
- c) Las imágenes de las cubiertas de los libros reseñados se deben enviar en archivos independientes al texto en formato JPG y con una resolución mínima de 600 DPI.

Cada reseña estará encabezada por la ficha bibliográfica completa del trabajo comentado. Por lo demás se aplicarán las mismas normas que se han detallado para los artículos.

# Propuestas para la coordinación de la Sección Monográfica de la revista LENGUAJE Y TEXTOS

A iniciativa de grupos de investigación, de equipos docentes e investigadores y/o de responsables de proyectos de investigación, LENGUAJE Y TEXTOS está abierta a las propuestas que puedan presentarse, siguiendo las siguientes pautas:

Remitir a: elcis@uv.es

# BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN A LENGUAJE Y TEXTOS

Deseo suscribirme a la revista <i>LENGUAJE Y TEXTOS</i> a partir del número mes de 201
□ Suscripción por 1 año para España y Portugal al precio de 25,00 €*
☐ Suscripción por 1 año para el resto de Europa al precio de 38,00 €*
Suscripción por 1 año para el resto del mundo al precio de 47,00 €*
Datos
Particulares. Nombre:
Apellidos:
NIF:
Instituciones. Centro:
CIF:
Dirección:
CP: Población:
Provincia: País:
Tel.: Fax:
Dirección electrónica*:
*(Es imprescindible tener correo electrónico para recibir la revista digital)
Forma de pago
☐ Cheque nominativo n.º a favor de Graó
.  □ Transferencia bancaria (al recibir la factura se realizará la transferencia)
□ Domiciliación bancaria. Banco/Caja:
Entidad Oficina DC Cuenta
Puedes suscribirte por: WWW.grao.com

CORREO ORDINARIO FAX

Editorial Graó C/ Hurtado, 29. 08022 Barcelona-España



al número (34) 933 524 337



al número (34) 934 080 464



CORREO ELECTRÓNICO revista@grao.com

Atención al cliente ininterrumpida de 8 a 20h (de lunes a jueves, y viernes hasta las 15h).

