

¿Como acelerar el auge de competencia en E/LE? Experiencias con intercomprensión en contextos escolares no-románicos: aspectos fundamentales - fundamentos metodológicos

Franz-Joseph Meissner
Universidad de Giessen (Alemania)

"The most important factor in learning is what the learner already knows."

Ausubel 1968: vi

Desde la constatación de David Ausubel del año 1968, los conocimientos previos del alumno – que los expertos suelen distinguir en saberes declarativos y procedurales (Faerch & Kasper 1984) y, más recientemente, en *savoir*, *savoir être*, *savoir faire* y *savoir apprendre* – pasan generalmente por uno de los factores más influyentes en el conjunto de las variables determinando la calidad del aprendizaje. Las didácticas y la enseñanza de las lenguas extranjeras no hacen la excepción a la regla.

¿Las prácticas siguen marchando sobre viejos caminos?

Sin embargo, no son escasos los asuntos que sugieren que la metodología de las lenguas extranjeras, incluso aquella de E/LE, no se ha dado cuenta hasta ahora verdaderamente del factor tan destacado por el eminente psicólogo americano. Por consecuencia (y siempre nos referimos exclusivamente al contexto alemán aunque creemos que otros contextos de aprendizaje son más o menos similares en este punto), los métodos continúan construyendo el currículo de sus lenguas metas a partir de un análisis puramente lingüístico – a pesar de numerosas críticas por parte de pedagogos y investigadores del *Language Research*. En el ámbito de la discusión acerca de lo que es una “gramática didáctica” digna de este término, K.-Richard Bausch exigió ya en 1979 que los autores tomen en consideración todos los factores relevantes del aprendizaje y que no se conformen con describir la lengua meta bajo el punto de vista lingüístico mezclado con una orientación pedagógica subjetiva.

Las preguntas conductoras de los autores de métodos tradicionales son siempre las mismas; son las clásicas que unen todos los métodos marchando en las huellas de Nebrija hasta la época del conductivismo y de los laboratorios de lengua: ¿Cuáles son los fenómenos gramaticales, las palabras y colocaciones de que el aprendiente debe disponer en cuanto a un perfil o nivel de competencia claramente

definida? ¿Cómo presentar de manera sistemática el material verbal? Las repuestas resultan, por lo general, sin ninguna base empírica.

¿Cuáles son las diferencias entre lo que llamamos aquí lo tradicional y lo actual? Para explicar la 'dicotomía' entre ambos polos quisiéramos entregar dos argumentos. (1) Por un lado, hay que subrayar que la didáctica constructivista pone de relieve las ventajas de un aducto (o un *input*) no-estructurado para dejar al alumno la tarea de descomponer y componer, estructurar y categorizar la superficie lingüística al nivel de la semántica y de la relación entre los signos verbales y sus funciones en un texto. Analizando esta actividad, Norman distingue entre *accretion*, *structuring* y *tuning* (1982). En el centro del interés se identifica el proceso de aprendizaje, los procedimientos mentales, el centraje en el aprendiente en desde luego la apropiación de datos verbales (o el intake) y el educto. (2) Por otro lado, el descomponer y componer, el estructurar y categorizar (que – según la mayoría de los autores de nuestros días – conduje a una fijación más hunda y más larga de los datos verbales) tienen una condición previa – sin hablar del factor decisivo de la motivación: la del poder identificar los elementos componiendo la superficie lingüística. Mientras que los alumnos no logran estas identificaciones, no pueden disfrutar de sus conocimientos lingüísticos previos. Durante este periodo, todas las cuestiones acerca de la selección del input, del currículo de lengua y su presentación metodológica siguen siendo fundamentales – tanto los idiomas serán enseñados. Para dar una impresión de la duración de esta fase, hay que destacar que un cierto porcentaje (nivel) de la totalidad de los elementos de una lengua meta deben ser identificados antes de que el método intercomprensivo – explorando las ventajas del input no estructurado – pueda tener lugar. El problema ha sido discutido largamente en relación con la hipótesis del *comprehensible input* de Krashen (véase 1991) y del *comprehensible output* de Swain (1982).

En resumen se puede decir que en un tiempo en que las ciencias empíricas de la educación, apoyadas por las disciplinas 'neuros' y psicológicas, consiguieren cada vez más mejorar los modelos de aprendizaje, resulta imposible no ver las debilidades de una metodología que continúa ocultando la dimensión de las actividades mentales del aprendiz y del papel de la complejidad de las actividades en el aula de lengua para el éxito del aprendizaje.

Los conocimientos previos: el factor biográfico

Para ilustrar la dimensión de que estamos hablando, parece oportuno demostrar en una tabla las experiencias de un aprendiz adulto en el campo de las lenguas. Nos referimos al *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y a los niveles de competencia definidos allí para describir su perfil plurilingüístico. Peter tiene 29 años y es de lengua alemana, pasó su juventud no lejos de la frontera holandesa donde adquirió unos conocimientos procedurales de la lengua vecina, en el instituto aprendió el inglés como lengua extranjera durante 10 años y el francés durante 6; a 22 años de edad pasó unos meses en Irlanda; desde hace tres años suele pasar sus vacaciones en Italia y declara haber aprendido el italiano “para poder hablar con la gente”. Relata que aprendiendo el italiano, su competencia en francés se ha relevado muy útil y que su destreza de leer el italiano y de comprender a los italófonos progresó con gran rapidez. Contesta a nuestra pregunta si esta experiencia cambió su enfoque de aprender lenguas que sí. Añade que su nuevo acercamiento a las lenguas se resume en la etiqueta ‘individualización’: aprender según su gusto, su propio ritmo, su estilo. Además, explota las herramientas del aprendizaje: diccionarios, medios electrónicos, internet; a menudo busca la comunicación con locutores nativos. Dice también que la experiencia con “su” italiano y su aprendizaje – sobre el fundamento de otras lenguas – incrementó su nivel de confianza en sí mismo en el campo del aprendizaje de lenguas. En suma se puede decir que nuestro estudiante descubrió su estilo de aprendizaje. Según sus propias informaciones, tiene el nivel de competencia plurilingüe siguiente:

<i>Destrezas</i>	<i>Alemán</i>	<i>Inglés</i>	<i>Holandés</i>	<i>Francés</i>	<i>Italiano</i>	<i>Latín</i>	<i>Español</i>
<i>Leer</i>	C. materna	C1	B1	C1	B2+	Caesar, Cicero...	B2-
<i>Comprender</i>	C. materna	C1+	B1	C1	B1	-	A1
<i>Hablar</i>	C. materna	C1+	A2	B2	A2	-	A1
<i>Escribir</i>	C. materna	C1	No escribe	B2	A2	-	-

Figura 1: Perfil de competencia plurilingüe

Este perfil plurilingüe no puede pasar por excepcional. Según las investigaciones de Inez de Florio-Hansen (1994) en el marco de la enseñanza del italiano a adultos en las universidades populares, más del 60 por ciento de todas las preguntas planteadas tanto en el campo del léxico como en el de la gramática afectan a los conocimientos previos en relación con las lenguas conocidas y con la lengua meta – sobre todo con aquellas de la misma familia románica. Todas las cuestiones señalan un mismo motivo: el de desambigüizar una estructura más o menos opaca o ambigua en la lengua meta que el alumno cree reconocer a partir de otra lengua. En otras palabras, las preguntas deben ser consideradas como la expresión de una hipótesis del aprendiente de transferencia – y precisamos – de identificación. Esto es un fenómeno que encontramos también regularmente en la adquisición de la lengua materna.

En resumen se puede decir que los secretos de Peter para aprender con más eficiencia son dos: la explotación de sus conocimientos previos lingüísticos y una sensibilidad controladora incrementada frente a su propia manera de aprender (comportamiento y acciones en relación con el aprendizaje). Importa constatar que el contacto con una lengua ‘transparente’ puede servir de catalizador para mejorar la capacidad de aprender. Se evidenció además que el descubrimiento sistemático de una lengua (transparente) – es decir de sus palabras, de los morfemas, de su sintaxis, de sus estructuras, etc. – o, mejor dicho, la construcción mental de la gramática de esta lengua, junto al control de las propias actividades para lograr esta finalidad representa una estrategia muy promovedora para ‘autonomizar’ al aprendiz. Entretanto, el fenómeno ha sido descrito en varios estudios empíricos (Masperi 2000, Morkötter 2005, véase Meissner 2008).

Antes de pasar a unas observaciones relacionadas con los efectos de la transparencia interlingüística en relación con la enseñanza del español a un público no-romanófono, quisiéramos destacar, que el enfoque sobre el aprendiz exige que la metodología se dé cuenta de sus conocimientos previos.

Los conocimientos previos: aspectos diacrónicos y aspectos ‘naturales’

En un ámbito mediterráneo, el apoyo sobre los conocimientos previos no es fenómeno nuevo. Así le encontramos regularmente en actos de comunicación exolingüe... entre hispanohablantes y lusófonos, francófonos e italianos..., etc.

Desde luego, no cabe duda de que se trata de un fenómeno mucho más antiguo que las normas que entregaron las formas exteriores a nuestras lenguas, incluso las clásicas. Entre las referencias célebres, se cita a menudo el caso de Cristóbal Colón cuyos diarios de viaje dan el testimonio de una intercomprensión pan-románica y cuyo lenguaje productivo revela las huellas de la variedad lingüística de su ciudad nativa de Génova y la de Lisboa, ciudad de su mujer (véase Blanche-Benveniste 1997). Todos los testigos – históricos o contemporáneos – conocen el fenómeno de la transferencia y de su desambiguación, sin hablar de los efectos adquiridores. Si consultamos la literatura histórica, descubrimos la discusión sobre las ventajas de los conocimientos del latín para el aprendizaje de las lenguas modernas, las gramáticas tri- y cuatrolingües de que Sánchez Pérez dice que “»el análisis contrastivo« está en el trasfondo, aunque éste no se lleva a cabo explícitamente” (1992: 126). En cuanto a la intercomprensión, Pauchard (2004) menciona el manual de Pierre Besnier, publicado en 1674, *La Réunion des langues, ou l’art de les apprendre toutes par une seule* (Paris: Sébastien Mabre-Cramoisy). A estos testimonios hay que añadir las biografías de los maestros de lenguas que con frecuencia publicaron métodos plurilingües. Con respecto a Alemania, Greive (1992) caracterizó Johannes Basforest como el primer “romanista” de Colonia. Basforest enseñó las tres lenguas románicas cuya demanda fue la más alta en su época: el francés, el italiano y el español. En general, se sirvió del latín como lengua de descripción. En suma, es evidente que la intercomprensión tiene una gran tradición tanto en el campo de la experiencia práctica con las lenguas extranjeras y con la comunicación intercultural como en el de la metodología.

¿Como funciona la intercomprensión? La gramática de hipótesis

En lo siguiente, presentamos el modelo de la ‘gramática de hipótesis’ que encontramos regularmente en los análisis de actos intercomprensivos. La formación de una tal gramática ocurre de manera ‘natural’ e incidentalmente, por ejemplo cuando un español (no lusófono) se encuentra en contacto con el portugués.

La figura intenta representar las reglas de correspondencia entre dos lenguas vecinas.

<p>texte de réception (espagnol)</p> <p>Los descubrimientos e inventos, que señalan [el adelanto] efectuado últimamente en los múltiples sectores de la vida humana, han [acrecentado] de tal manera el léxico que los glosarios bilingües aparecidos [hasta ahora], [pese a] revisiones y aditamentos de algunos tecnicismos, no satisfacen [a] quienes los consultan.</p>	<p>exemple: espagnol après français</p> <p>Les découvertes et inventions qui signalent [l'avancement] effectué récemment /*ultimement dans les multiples secteurs de la vie humaine ont [accru] de telle manière le lexique que les glossaires bilingues (ap)parus [jusqu'aujourd'hui] [en dépit des] révisions et [ajouts] de quelques mots techniques ne satisfont pas ceux qui les consultent.</p>	<p>Construction spontanée de la grammaire d'hypothèses</p> <p>invention de la grammaire ⇒ formation de l'article (sujet-verbe-objet) ⇒ morphème du pluriel /... inventionS/ ⇒ régularités phonologiques entre les langues traitées ou comparées ⇒ identification d'ambiguïtés grammaticales (p. ex. <i>que/qui</i> pour indiquer les fonctions de sujet # objet) ⇒ régularités inter-morphémiques <i>efectuaDO/effectuÉ, acrecentado/accrU/ultimaMENTE /*ultimeMENT</i> ⇒ congruences : <i>glosarioS bilingüeS aparecidoS/glossaireS bilingueS paruS</i> ⇒ règles syntaxiques: ordre des mots dans la phrase, relatifs, etc.</p> <p>contrôle des activités mentales ⇒ identification des congruences et des divergences ; identification de lacunes aux niveaux des signifiants et de la sémantique (<i>quisiera # voudrait</i>) identification des déficits linguistiques et didactiques ⇒ sensibilisation pour les potentiels transférentiels et d'interférences ⇒ formation des stratégies didactiques pour l'auto-apprentissage</p>
--	--	--

Figura 2: Gramática de hipótesis (español-francés)

Hemos dicho que la gramática de hipótesis se construye espontáneamente. Desde luego es mucho más dinámica que la interlengua de Selinker (1972). Al inicio del aprendizaje de una nueva lengua meta por medio de intercomprensión, la gramática espontánea o hipotética evalúa y se perfecciona con cada acto de intercomprensión. Estos actos alimentan la interlengua del alumno. Por consecuencia, los protocolos de los actos (compuestos por los aprendientes mismos, por ejemplo en el marco del trabajo con el *Portfolio Europeo de Lenguas*) visualizan el aumento de su competencia en lengua meta. El diario de aprendizaje que muestra a largo plazo la evolución de la gramática de hipótesis, debe ser considerado como una herramienta importante de concienciación lingüística del aprendiz (autonomización).

Las ciencias de la educación y las didácticas suelen distinguir entre el

aprender incidental y el aprender dirigido. La formación de la gramática de hipótesis resulta sin efectos duraderos si no hay estrategias controladoras de las actividades mentales – lo que explica la necesidad de una didáctica adecuada.

La didáctica del plurilingüismo o de la intercomprensión – una didáctica transversal e integrada

El recurrir a los conocimientos previos acusa un cierto éxito bajo el lema de *intercomprensión*. Como lo hemos dicho implícitamente con respecto al holandés, el término significa '(saber) comprender una lengua extranjera sin haberla aprendido formalmente'. Se trata de una competencia puramente receptiva. Desde luego, la *intercomprensión* no es idéntica, a corto plazo, con *comunicabilidad en una misma lengua*, como es el objetivo de nuestros métodos tradicionales, sino *comunicabilidad entre locutores heteroglotas en la lengua materna de uno u otro*. Las ventajas son evidentes. Resultan de la competencia máxima de los locutores en sus propias lenguas y culturas. En el mejor de los casos, ambos interlocutores *comprenden* la lengua del otro. El diálogo puede ser caracterizado por 'democrático' porque no hay ningún desequilibrio entre las competencias de los interlocutores (lo que daría todas las ventajas a uno y las desventajas a otro). Por supuesto, este tipo de diálogo intercultural no puede/no tiene la ambición de reemplazar los objetivos tradicionales de la enseñanza de lenguas. Crear una *comunicabilidad entre locutores heteroglotas en la lengua materna de uno u otro* es un nuevo objetivo pedagógico que contesta a la situación multilingüe de nuestras sociedades. Se suma a objetivos tradicionales. – Esta observación no pone en duda que las destrezas receptivas tienen una propia legitimidad en sí mismo, como lo destaca con mucha razón el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. A menudo, la competencia receptiva – que se adquiere en poco tiempo – es el primer paso hacia la construcción de destrezas productivas.

Desde luego, se puede resumir que la didáctica de la intercomprensión es una didáctica transversal que se añade a los métodos conocidos hasta ahora.

No cabe duda de que la intercomprensión influyó la metodología en general. En Francia, Louise Dabène desarrolló una *didactique des langues proches* (1975; 1992) explotando la vecindad tipológica de ambas lenguas, francés y castellano. En cuanto al alemán como lengua de partida y al español como lengua meta no se

pueden superar los 'obstáculos' de aprendizaje a través de una didáctica de lenguas próximas en el sentido del modelo francés – dado que a los germanófonos, los idiomas románicos no les son transparentes. Sin embargo, Alemania conoce una cierta tradición con métodos explotando los conocimientos previos lingüísticos (Meissner 2005). No es tampoco por casualidad que fueron sobre todo los romanistas y la enseñanza de las lenguas románicas que se encontraron al origen del desarrollo. Como este artículo no tiene la intención de volver a la dimensión diacrónica, se conforma con enumerar unos puntos mayores que constituyen el campo en el que se ubica la didáctica del plurilingüismo en Alemania:

- La introducción de las lenguas románicas meridionales en el sistema escolar secundario alemán al nivel II a partir de 1972 contribuyó a buscar caminos para enseñar las lenguas de manera más eficaz.
- El auge de las ciencias del aprendizaje y la orientación empírica de las didácticas, incluso su implementación como disciplinas académicas en las universidades desde hace 30 años, dio nuevos estándares a la investigación y a la enseñanza (de lenguas).
- Las orientaciones de las didácticas de lenguas hacia los procesos mentales de los alumnos (*second language research*) entregaron una mejor comprensión del aprendizaje de lenguas. Permitieron el desarrollo de tareas en conformidad con los procedimientos mentales de los locutores y de los aprendientes.
- Las investigaciones empíricas de orientación cualitativa y/o cuantitativa condujeron a una mejor comprensión de la dimensión de las actividades en el aula y del aprendizaje en general.
- El modelo constructivístico condujo a una mejor comprensión de la adquisición de una lengua extranjera.
- Otro factor mereciendo ser mencionado: la experiencia de las personas – enseñantes e investigadores – con su propio plurilingüismo. Se evidenció regularmente que pasaron por la intercomprensión y la comparación interlingüística cuando empezaron la adquisición de una segunda, tercera...

lengua románica.

Hacia el desarrollo de las bases empíricas de la didáctica del plurilingüismo en el marco alemán (un proyecto de la Universidad de Giessen)

El proyecto del que vamos a hablar, resulta de las experiencias que hicimos entre 1990 y 1994 en las didácticas de la lengua española en la Universidad Libre de Berlín. Las observaciones, relacionadas a los alumnos aprendiendo el español en los institutos berlineses, pusieron regularmente de relieve el papel fundamental de las transferencias y de los conocimientos previos. Se evidenció que construyeron sus capacidades en la segunda lengua románica a partir de lo que sabían ya en otras lenguas, es decir de sus *savoir*, *savoir faire*, *savoir apprendre* y *savoir être*. Se añadieron, por supuesto, todos los factores relevantes en el campo del aprendizaje como la motivación, el explotar de estrategias y técnicas de aprendizaje, etcétera.

Desde luego, la idea nació de sistematizar el aprendizaje de las lenguas (escolares) más allá de una sola lengua meta. Por consecuencia parecía necesario enfocar las investigaciones en los puntos siguientes:

1. Describir el input lingüístico y didáctico que los alumnos reciben en el marco de las lenguas extranjeras escolares. El trabajo comenzó con un análisis de los vocabularios básicos en uso en Alemania (Meissner 1980). Se evidenció que, tanto que el objetivo es desarrollar el plurilingüismo, el comienzo con el inglés en la posición de la primera lengua extranjera no es óptimo porque las 'bases de transferencia' lingüísticas adquiridas no son máximas¹. Por eso, propusimos un idioma bastante distante en relación con la lengua materna de los alumnos (como el francés o el ruso con respecto al alemán) en la posición de la primera lengua extranjera. En un segundo tiempo, siguió el análisis de materiales escolares bajo el criterio de posibilidades de crear sinergias. En este ámbito se han producido estudios comparativos entre los manuales del inglés y del francés (Meissner 1991; Laux 2004). Se comprobó que los manuales no preparan a los alumnos al

¹ Con este término, la didáctica de la intercomprensión define la 'esencia material' a partir de la cual un efecto de transferencia puede ser efectuado. Como se ve, esta didáctica distingue entre los conocimientos previos (base de transferencia), el *output* (transferencia realizada) y los procesos (efectuar una transferencia). La distinción parece necesaria porque ocurre a menudo que los alumnos no logran la transferencia a pesar de una potencial disponibilidad de bases de transferencia que no consiguen activar.

plurilingüismo de manera sistemática.

Entretanto acabamos de analizar los manuales de las asignaturas siguientes: alemán (lengua materna), inglés, español y francés al nivel de la clase 5 (Meissner & Morkötter 2008).

2. La ciencia es lo que es. A veces parece necesario visualizar un nuevo paradigma en la comunidad científica. Por eso, el concepto descrito fue presentado bajo el lema 'didáctica del plurilingüismo' (*Mehrsprachigkeitsdidaktik*) al decimoquinto Congreso de la *Asociación Alemana para la Investigación en el ámbito de las Lenguas Segundas y Extranjeras (Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung)* en 1993 (Meissner 1995). En la presentación se describieron tanto las tareas como las investigaciones necesarias de este tipo de didáctica. No quisiéramos ocultar que unos conceptos vecinos fueron discutidos en relación con otros lemas como *didáctica integrada, common curriculum, learning beyond the curriculum*. No cabe duda de que el hecho que la Unión Europea por su parte utiliza las formulas *didáctica del plurilingüismo (didactics of plurilingualism)* en varios documentos oficiales explica que hoy en día el término está gozando de una altísima coyuntura.
3. Describir la capacidad de los alumnos de varias edades para efectuar transferencias de identificación interlingüística. Antes de empezar con estudios más sistemáticos, se han hecho proyectos pilotos con alumnos de institutos de las clases 8 a 10. Se comprobó que aquellos son capaces de identificar formas y funciones entre sus lenguas escolares y maternas.
4. Para construir una metodología, resulta necesario conocer suficientemente la dimensión psicolingüística de la transferencia (de identificación) interlingüística en el campo de las destrezas receptivas. Por consecuencia, hicimos estudios de lectura intercomprensiva panrománica con personas germanófonas con trasfondos distintos: estudiantes universitarios de todas disciplinas, de lenguas románicas, alumnos escolares, artesanos... La condición de su participación consistió en el hecho que nunca hubiesen aprendido la lengua meta. Para comprender la dimensión mental en relación con lenguas románicas 'desconocidas' en el ámbito de la comprensión auditiva, hicimos más de 30

'entrevistas' (Meissner 1997; Meissner & Burk 2001)². Los datos recabados, reflejando las estrategias aplicadas para efectuar una transferencia interlingüística de identificación, permitieron identificar unos procesos que parecían repetirse regularmente con todas las personas y todas las lenguas³.

5. Los datos así recogidos ofrecieron la posibilidad de construir un modelo de intercomprensión basado sobre los análisis de los procesos mentales. Los protocolos y los apuntes plurilingües, las entrevistas, las interpretaciones de las investigadoras mostraron que los germanófonos disponiendo de conocimientos suficientes en otras lenguas tienen tendencia a activar las lenguas más próximas a la lengua meta⁴. Los análisis mostraron
 - a. que durante el acto de intercomprensión se construye una gramática de hipótesis abarcando al mismo tiempo fenómenos analógicos de la lengua meta, de las lenguas de partida o lenguas puentes;
 - b. que se forman 'reglas' de correspondencia interlingüísticas al nivel del léxico, de la fonología, de los morfemas, de la sintaxis, etc.
 - c. que la comparación entre varias lenguas provoca efectos pro- y retro-activos interlingüísticos. Así se evidenció que la 'identificación' de una palabra en una lengua meta produce efectos de estabilización del esquema mental concernido a otras lenguas activadas;
 - d. que la intercomprensión desencadena regularmente una fijación más profunda y amplia de las estructuras lingüísticas.
 - e. Lo más importante concierne a un factor extra-lingüístico. Casi todas las personas que lograron comprender un idioma que consideraban hasta ahora desconocido, 'se mostraron contentas'. Se reveló que la intercomprensión y la impresión de progresar con rapidez en la lengua meta es un elemento muy motivador. Entretanto, este efecto muy positivo se ha repetido regularmente en contextos escolares.

Las ciencias de la educación suelen distinguir entre el aprendizaje dirigido e

² El método investigador está descrito en los estudios citados.

³ El alcance de los estudios se quedó limitado por el interés conductor que es puramente didáctico. Esta observación nos parece necesaria porque son muchísimos los estudios lingüísticos y psicólogos más ambiciosos.

⁴ Estas observaciones fueron confirmadas por otros estudios (Cenoz 2001).

incidental. Al último no se lo atribuye necesariamente sostenibilidad. Para lograr efectos duraderos en el marco del aprendizaje de lenguas extranjeras son necesarias estrategias de repetición y de conexión o enlazamientos entre los elementos de un o de varios idiomas. Basta echar un vistazo a la adquisición de la lengua materna para darse cuenta del papel eminente de repetición, analogías, conexión en relación con actividades de construcción y deconstrucción. Por lo tanto, parecía que la metodología pudo intervenir a dos niveles.

Primero, para dar más transparencia entre las lenguas conocidas en los ojos de los alumnos, la metodología debe conectar el input al nivel lingüístico y esto concierne a todas las partes de la arquitectura lingüística (léxico, morfemas, sintaxis...).

Segundo, para asegurar más sostenibilidad y efectos duraderos, la enseñanza en servicio de un auge de competencia de aprendizaje debe activar un ramillete de medidas pedagógicas. Refiere tanto a las estrategias relacionadas al comportamiento y al auto-control de aprendizaje como a sus expresiones al nivel concreto: diario de aprendizaje, protocolo de la construcción de la gramática de hipótesis, protocolo de las hipótesis probadas para solucionar una tarea, análisis de las causas de un éxito o de un fracaso frente a una tarea, etc.

El esquema siguiente demuestra el conjunto de las actividades unidas (tabla 2). Visualiza (1) la interacción entre el *input* compuesto de varias lenguas en interacción con los conocimientos activados en el léxico mental plurilingüe del alumno, (2) la construcción de la gramática de hipótesis y simultáneamente (3) la sensibilización frente a los fenómenos lingüísticos e interlingüísticos. Estas actividades producen regularmente un auto-input intensificando los efectos del aprendizaje. Los procesos deben ser controlados para ser duraderos. No es falso decir que la intercomprensión efectuada de esta manera es una estrategia de aprendizaje y de enseñanza para aumentar la concienciación en el campo (*multi-language and learning awareness raising strategy*).

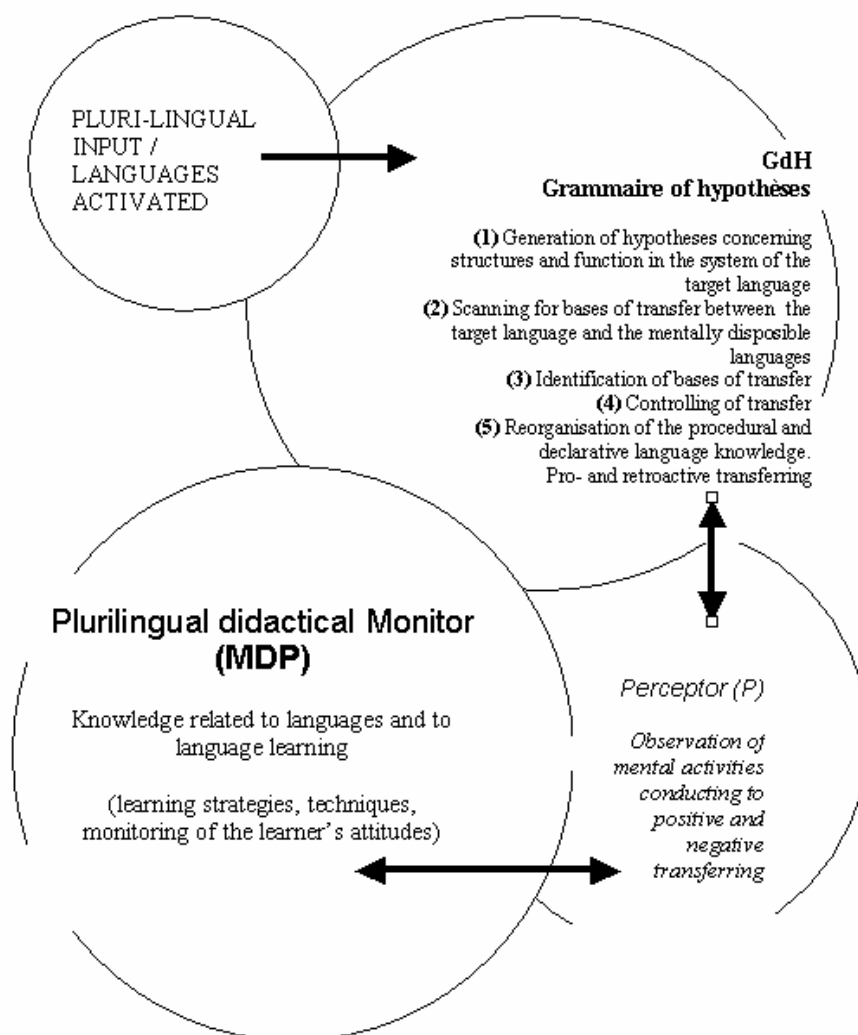


Figura 3: Monitor Didáctico Plurilingüe

La didáctica del plurilingüismo en la realidad de la clase

Desde sus inicios, el modelo ha sido probado en varios contextos escolares, clases, tipos de establecimiento, con alumnos de 10 a 18 años; en secciones bilingües, clases normales, formación de adultos... Muchas veces ha sido presentado y discutido con profesores de colegios e institutos. El método ha sido descrito – hasta ahora – en alemán, inglés y en francés, las experiencias prácticas son documentadas y publicadas en varias revistas y lenguas (Böing 2004, Bär et al. 2005, Meissner 2006; 2008). Entretanto, Steffi Morkötter se doctoró con un estudio sobre la interacción entre factores de concienciación por parte de alumnos y profesores y Marcus Bär está acabando una tesis doctoral sobre las experiencias con la enseñanza del plurilingüismo.

A continuación describo los efectos del método sobre cursos de español. Después de haber probado el método en diversos contextos escolares, hemos dictado, en colaboración con una profesora del español, un curso 'iniciación al español según el método intercomprensivo' con alumnos de 13 años en un instituto de Sarrebruck. El español es la tercera lengua extranjera, después del francés y del inglés.

Al inicio, parecía propicio presentar el tema 'aprendizaje de lenguas' a los alumnos porque la metodología exige que se sensibilicen en cuanto a sus propios procesos de aprendizaje. Se entiende por sí mismo que las 'explicaciones' siempre se quedaban al alcance de aquellos. Para dar una idea de los puntos tratados mencionamos las palabras claves: adquirir su lengua materna, aprender una lengua extranjera en el aula, entrar en contacto con una lengua extranjera durante las vacaciones, ¿cómo aprender una lengua extranjera? Los porqués de sus fracasos y éxitos en el campo de lenguas... Entonces dimos el primer texto a los alumnos: una descripción de la Sarre hallada en la *Enciclopedia* de Microsoft, versión española. De inmediato, se mostraron asombrados por el hecho que consiguieron comprender el artículo en castellano. Esta experiencia fue al origen de un auge de motivación duradera. Por medio del diálogo interrogativo les ayudamos a construir la gramática de hipótesis, a tomar noticias sistemáticamente en cuanto a la lengua meta y a las lenguas-puentes (francés, inglés, alemán). En las clases siguientes continuamos con otros textos cada vez más largos, más complejos, más marcados por los contenidos de la cultura meta. Los contenidos correspondían a los intereses articulados por los alumnos (flamenco; ajedrez y Alfonso el Sabio, Andalucía, Cuba y Fidel Castro, sic). A cabo de 30 horas, los alumnos habían adquirido un nivel de competencia de lectura correspondiente al que tenían más o menos en francés. Según la escala del *Marco de Referencia* se situó en nivel A2+/B1 (-). – No hay que decir que la progresión acelerada contribuye regularmente a una impresión mejorada del curso o de la clase. Permite al profesor y a sus alumnos 'ir más lejos', tratar temas más interesantes, orientar el curso (un poco) hacia las ventajas de CLIL (Marsh 2002), es decir del aprendizaje de la lengua meta focalizando las ventajas del trabajo orientado hacia los contenidos.

La tabla 3 muestra dos tipos de progresión. Primeramente representa el modelo como lo conocemos desde los currículos confeccionados de manera tradicional. El

segundo, al contrario, visualiza el tipo de progresión relacionado con un módulo inicial intercomprensivo.

Destrezas	A1	A2	B1	B2	C1
Oír	→				
Leer	→				
Hablar	→				
Escribir	→				

200 horas o más / progresión tradicional

destrezas	A1	A2	B1	B2	C1
Oír	→	←			
Leer	→	→			
Hablar		←			
Escribir					

30 horas o menos / progresión acelerada por intercomprensión

Figura 4: Esquemas de progresión

Como se ve, el segundo modelo muestra una progresión más rápida, produciendo un input y un auto-input considerablemente superior, conduciendo también a una vivencia optimizada de la clase en los ojos de los alumnos. Todo esto está documentado. Otros resultados que se observaron en varios contextos de aprendizaje conciernen el auge de motivación, de la confianza en sí mismo (auto-confianza). Varias veces, los alumnos nos plantearon la pregunta porqué la enseñanza de otras lenguas metas no funciona según el modelo intercomprensivo. Desgraciadamente no nos fue posible hasta ahora controlar los efectos duraderos en el campo de la competencia de aprendizaje (comportamiento, estrategias, técnicas de aprendizaje). La causa del déficit es puramente de carácter organizador. – En nuestros ojos, se trata de un déficit grave porque Nold et al. (1997) destacan con razón que el desarrollo de una competencia estratégica necesita aplicación regular.

El organigrama siguiente visualiza que cada texto permite a cada estudiante buscar las bases de transferencia que entregan los enlaces entre la nueva lengua-meta y sus idiomas. El método intercomprensivo (ejercicios apropiados) puede

facilitar la realización de estas transferencias de identificación. El alumno nota las reglas intra- y interlingüísticas que acaba de hallar. Los hallazgos forman la base de la gramática de hipótesis.

El organigrama se compone de dos niveles: (1) el de las actividades afectando al tratamiento mental de los datos lingüísticos y (2) el de la supervisión de los comportamientos relacionados al aprendizaje. El *monitoring* conduje a la identificación de las propias ‘debilidades’ en este marco y a la formación de hipótesis como mejorar sus capacidades. Muy concretamente, esto concierne preguntas de categorizar un fenómeno gramatical, de seleccionar gramáticas y diccionarios adecuados, etc.

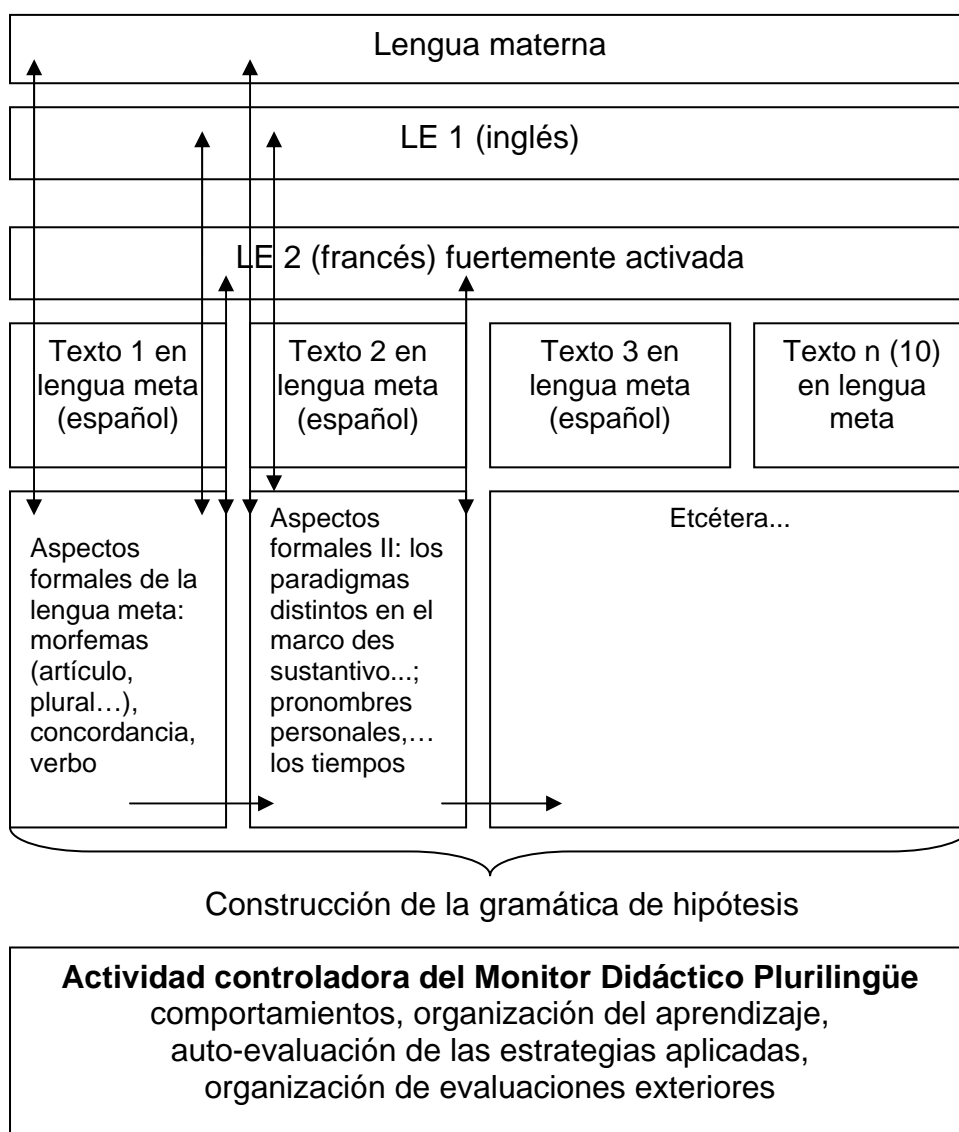


FIGURA 5: Organigrama de cursos intercomprensivos

Lo que el método intercomprensivo aporta de nuevo

Aunque la invención de la interlengua por Selinker tuvo una gran repercusión en el marco de la teoría, su influencia en las prácticas parece bastante insignificante. Esto indica que aspectos de aprendizaje no han entrado todavía verdaderamente en los temas de las aulas (alemanas).

El modelo siguiente muestra los conocimientos (vivencias, conocimientos declarativos, impresiones, gustos, frustraciones, éxitos) acumulados por un alumno durante su escolarización con las lenguas.

Al inicio de sus experiencias escolares hay las experiencias con su lengua materna (Z1 en el esquema). Generalmente, el periodo pre-escolar está caracterizado por la ausencia de una sensibilización frente a la lengua, lo que cambia al momento donde el niño aprende a escribir. Entonces se da cuenta de que las relaciones entre las formas de la lengua y su representación gráfica, entre fonemas y grafemas, no son siempre inequívocas. Lo más tarde, es el encuentro con una lengua extranjera que cambia sus experiencias con la(s) lengua(s). Esta vez debe ocuparse con los signos y el carácter formal de una lengua. Mientras que en el pasado, la lengua materna sirvió para comunicarse, la lengua extranjera parece más bien como una construcción compuesta de reglas, de funciones, etcétera, en breve, como algo artificial. Podemos decir que este parecer artificial es el precio de la adquisición acelerada de estructuras lingüísticas en poco tiempo. ¿Cómo vivir esta experiencia? Cuando nuestro alumno empieza con su lengua extranjera 2 (A2), ya dispone de experiencias no sólo con el inglés como lengua extranjera escolar y sistema lingüístico – que tiene otras estructuras que la lengua de partida, sino también con el aprender de una lengua extranjera. En el camino recorrido hizo experiencias positivas y negativas, logró más o menos manejar el nuevo idioma, pero subió también frustraciones, conoció éxitos y fracasos. Si no ha aprendido analizar su interlengua, su comportamiento y su motivación en el ámbito del aprendizaje, le quedan pocas oportunidades para mejorar su situación. La lengua extranjera 3 (A3) le da la oportunidad de hacer otra aventura con un nuevo idioma. – De hecho, la vivencia de una lengua aprendida en un entorno natural o en clase está compuesta de muchos factores – afectivos y emotivos, abstractos, sociales.... Sin hablar de lo que los psicólogos suelen llamar “atribución causal”, con la cual los seres humanos tienen tendencia a disculparse de sus fracasos...

Los métodos tradicionales no se dan cuenta de estas experiencias. En la figura siguiente, la dimensión de vivir clases de lenguas está ubicada sobre el eje vertical, es decir entre B1 y B3⁵.

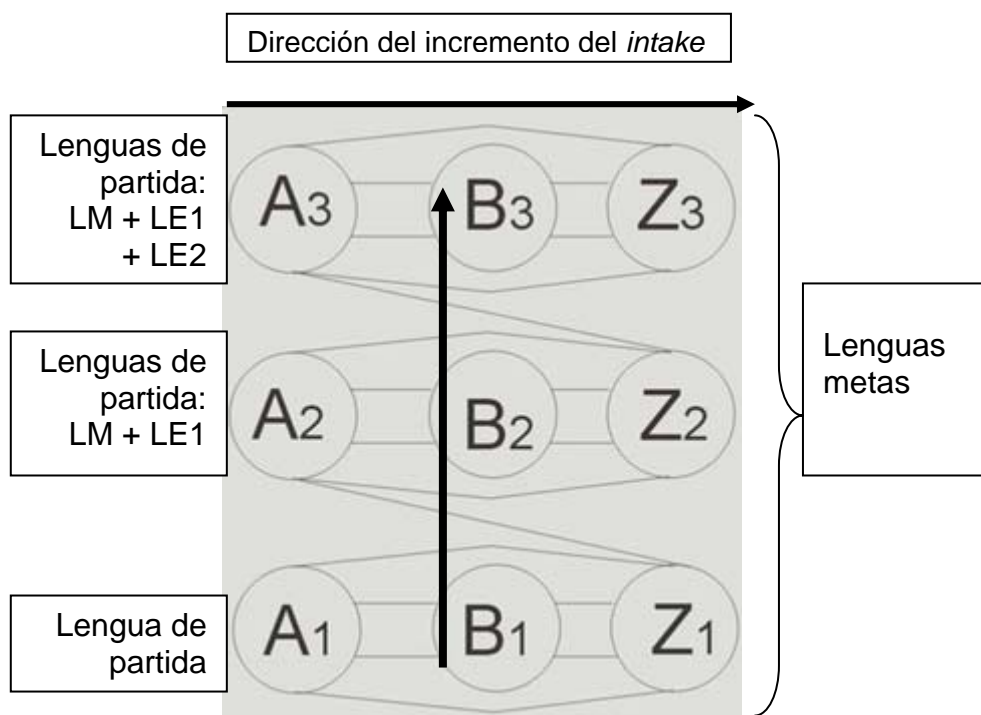


Figura 6: El auge de competencia de aprender a aprender

Los complejos alrededor del eje B acumulan las teorías subjetivas, las actitudes y motivaciones de los alumnos en relación con los factores percibidos en el transcurso del aprendizaje de una lengua/sus lenguas: experiencias en la clase, con profesores y compañeros, con ejercicios, manuales y métodos, con diccionarios y gramáticas, con medios y personas de la lengua y la cultura meta. A menudo las experiencias están vividas de manera conflictiva, entre los polos dicotómicos del ‘ego ideal’ y del ‘ego real’. Según los testimonios de más de 1300 estudiantes de la universidad de Giessen en 2007 se habla muy poco en las clases de lenguas de estas experiencias tan importantes para el aprender (Meissner et al. 2008). El déficit sorprende tanto más que los complejos decidan de los éxitos con el adquirir lenguas. No obstante, se habla mucho en las didácticas de etiquetas como ‘aprender a aprender’, ‘asistencia de aprendizaje’ (*counselling*), ‘auto-evaluación’...

La ventaja de la intercomprensión es que está centrada en el alumno – tanto a sus lenguas como a sus capacidades de aprender.

⁵ A significa lengua de partida, Z lengua meta.

Referencias

- Ausubel, David (1968): *Educational Psychology. A Cognitive View*. New York: Harcourt Brace & World.
- Bär, Marcus/Gerdes, Barbara/Meissner, Franz-Joseph/Ring, Julitte (2005): "Spanischunterricht einmal anders beginnen - Erfahrungen mit einem vorgeschalteten Interkomprehensionsmodul". En: *Hispanorama*, 110, 84-93.
- Bausch, Karl-Richard (1979): "Die Erstellung von didaktischen Grammatiken als Exempel für das Verhältnis von Angewandter Linguistik, Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung". En: Bausch, Karl-Richard (ed): *Beiträge zur Didaktischen Grammatik. Probleme, Konzepte, Beispiele*. Königstein: Scriptor, 2-25.
- Blanche-Benveniste, Claire/Valli, André (1997): "Les langues de Christophe Colomb". En: Blanche-Benveniste, Claire/Valli, André (coord.): *L'intercompréhension: le cas des langues romanes*. Paris: Hachette, 54-58.
- Böing, Maik (2004): "Interkomprehension und Mehrsprachigkeit im zweisprachig deutsch-französischen Bildungsgang. Ein Erfahrungsbericht". En: *französisch heute*, 35, 18-31.
- Castagne, Eric (2004): "Inférences sémantiques et construction de la compréhension en langues étrangères européennes". En: Castagne, Eric (éd.): *Intercompréhension et inférences/Intercomprehension and inferences. Actes du Colloque International EuroSem. Reims 2003. Premières journées internationales sur l'InterCompréhension Européenne*. Reims: PU de Reims, 91-116
- Cenoz, Jasone (2001): "The Effect of Linguistic Distance, L2-Status and Age on Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition". In: Cenoz, Jasone/Hufeisen, Hufeisen, Britta/Jessner, Ulrike (eds.): *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psychological Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 8-20.
- Dabène, Louise (1975): "L'enseignement de l'espagnol aux francophones (pour une didactique des langues voisines)". En: *Langages*, 39, 51-64.
- Dabène, Louise (1992). *Aprendizaje de la intercomprensión entre locutores de lenguas románicas. El español lengua internacional*. Granada: Universidad.
- De Florio-Hansen, Inez (1994): *Vom Reden über Wörter. Vokabelerklärungen im Italienischunterricht mit Erwachsenen*. Tübingen: Narr.
- Faerch, Claus/Kasper, Gabriele (1984): "Pragmatic knowledge: Rules and procedures". En: *Applied Linguistics*, 5, 214-255.
- Greive, Artur (1992): "Joannes Basforest: Frantzösische Grammatica, Cöllen 1624. Ein Beitrag zur Geschichte des Französischen in Deutschland". En: Dorion, Gilles/ Meissner, Franz-Joseph/Riesz, János/Wielandt, Ulf (eds.): *Le français aujourd'hui - une langue à comprendre - français heute. Mélanges offerts à Jürgen Olbert*, Frankfurt a.M: Diesterweg, 156-161.
- Krashen, Stephen D. (1991): "The Input-Hypothesis: An update". En: Alatis, James E. (ed.): *Linguistics and Language Pedagogy: The State of the Art*. Washington D.C.: Georgetown University Press, 409-431.
- Laux, Eva-Maria (2004): *Vergleichende Lehrwerksanalyse zur Entwicklung von Lernkompetenz. Englisch (ab Klasse 5) und Französisch (ab Klasse 7)*. Elektronische Manuskripte zum Französischunterricht. 2005 (<http://fapf.de>)
- Marsh, David (2002): *CLIL/EMILE - The European Dimension*. Bruxelles: EU.

- Masperì, Monica (2000): *Etude explorative des conditions d'autonomisation de lecteurs francophones débutants en italien.* Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Meissner, Franz-Joseph (1996): "Palabras similares y palabras semejantes en español y en otras lenguas y la didáctica del plurilingüismo". En: Segoviano, Carlos (ed.): *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera.* Frankfurt: Vervuert, 70-82.
- Meissner, Franz-Joseph (1997): "Philologiestudenten lesen in fremden romanischen Sprachen. Konsequenzen für die Mehrsprachigkeitsdidaktik aus einem empirischen Vergleich". En: Meissner, Franz-Joseph (ed.): *Interaktiver Fremdsprachenunterricht. Wege zu authentischer Kommunikation. Ludger Schiffler zum 60. Geburtstag.* Tübingen: Narr, 25-44.
- Meissner, Franz-Joseph (2005): "Mehrsprachigkeitsdidaktik revisited: über Interkomprehensionsunterricht zum Gesamtsprachencurriculum". En: Meissner, Franz-Joseph (ed.): »Neokommunikativer« *Fremdsprachenunterricht. (Fremdsprachen Lehren und Lernen 34).* Tübingen: Narr, 125-145.
- Meissner, Franz-Joseph (2006): "Construire une compétence de lecture pluri-langues: impacts sur l'enseignement des langues". En: *Babylonia*, 3-4, 62-67.
- Meissner, Franz-Joseph (2008): "Teaching and learning intercomprehension: a way to learner autonomy". En: De Florio-Hansen, Inez (ed.): *Multilingualism and Cultural Diversity. Perspectives from Germany.* Frankfurt/M.: Peter Lang (en prensa).
- Meissner, Franz-Joseph/Beckmann, Christine/Steiger, Claus (2008): "Studierende äußern sich zu ihren schulischen Fremdsprachenerfahrungen (1995-2005) und zu ihren sprachlichen Orientierungen. Eine quantitative Analyse". En: *Zeitschrift für Pädagogik* (en prensa).
- Meissner, Franz-Joseph/Burk, Heike (2001): "Hörverstehen in einer unbekannt romanischen Fremdsprache und methodische Implikationen für den Tertiärsprachenerwerb". En: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 12 (1), 63-102.
- Meissner, Franz-Joseph/Morkötter, Steffi (2008): "Common Curriculum. Welchen Input erhalten Schüler der Jahrgangsstufe 5? Bestandaufnahme, Analyse, Bewertung". *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* (en prensa).
- Morkötter, Steffi (2005): *Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Eine Studie zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenerlernern und Fremdsprachenlehrern.* Frankfurt a.M: Peter Lang.
- Nold, Günter, Haudeck, Helga & Schnaitmann, Gerhard W. (1997): "Die Rolle von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht". En: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 8 (1), 27-50.
- Norman, Donald A. (1982): *Learning and Memory.* San Francisco: Freeman.
- Pauchard, Pierre (2004): "Pierre Besnier (1648-1705), un précurseur du programme ICE". En: Castagne, Eric (ed.): *Intercompréhension et inférences. Intercomprehension and inferences. Actes du Colloque International EuroSem. Reims 2003. Premières journées internationales sur l'InterCompréhension Européenne.* Reims: PU de Reims, 233-253.
- Sánchez Pérez, Aquilino (1992): *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera.* Madrid: SGEL.
- Selinker, Larry (1972): "Interlanguage". En: *International Review of Applied Linguistics* 10, 219-231.

Swain, Merrill (1985): "Communicative competence: some roles of comprehensible input und comprehensible output in its development". En: Gass, Susan M./Madden, C. G. (eds.): *Input in Second Language Acquisition*. Rowly Mass.: Newbury House, 235-253.