

La *Multi Language Learning Awareness* y la importancia de su potenciación didáctica en clase de ELE

MARTA SÁNCHEZ CASTRO
Universität Duisburg-Essen (Alemania)

Marta Sánchez Castro es doctora en Filología Española por la Universität Duisburg-Essen en Alemania, máster en lengua española (2003) y licenciada en Filología Hispánica (1999) por la Universitat Autònoma de Barcelona. Entre el año 2000 y 2003 fue becaria de investigación y profesora asistente del Departamento de Lengua Española de la UAB. Desde el año 2003 imparte clases de lengua, lingüística y didáctica de ELE en la Universität Duisburg-Essen. Actualmente trabaja en su tesis de "Habilitación" en el ámbito de didáctica de ELE y es responsable del centro de examen de la UDE para la realización de los exámenes DELE en colaboración con el Instituto Cervantes.

Resumen: En las discusiones sobre cómo mejorar o efectivizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras la *language awareness* o concienciación lingüística desempeña, desde hace ya varias décadas, un destacado papel. Pero, en una Europa moderna, encaminada hacia el plurilingüismo, ya no sólo es importante que el aprendiz de lenguas tenga las herramientas necesarias y la habilidad de reflexionar sobre el funcionamiento de su propia lengua para poder aprender otras, sino que aún más decisivo es que éste desarrolle la capacidad de utilizar positivamente su conocimiento sobre cómo se aprenden las lenguas y qué estrategias de transferencia se pueden aplicar entre ellas para agilizar su propio proceso de aprendizaje de la nueva lengua o lenguas meta. En el presente artículo se desarrolla este concepto y se formulan algunas propuestas y actividades para su introducción y explotación didáctica en clase de ELE.

Palabras clave: concienciación lingüística, plurilingüismo, didáctica del plurilingüismo, lingüística intercultural, economía de aprendizaje, *EuroComRom*, *EuroComDidact*, transferencia, siete tamices.

1. INTRODUCCIÓN: LA CONCIENCIACIÓN LINGÜÍSTICA Y EL PLURILINGÜISMO

El concepto de *language awareness* no es en absoluto nuevo en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras, sino que cuenta con una ya considerable cantidad de estudios dedicados a su desarrollo y potenciación. El término como tal fue acuñado en el año 1984 por Hawkins, el cual definía su función de la siguiente manera:

"It seeks to bridge the difficult transition from primary to secondary school language work, and especially to the start of foreign languages studies and the explosion of concepts and language introduced by the specialist secondary school subjects. It also bridges the 'space between' the different aspects of language

education (English/foreign language/ ethnic minority mother tongues/English as a second language/Latin) which at present are pursued in isolation, with no meeting place for the different teachers, no common vocabulary for discussing language" (Hawkins, 1984: 4)¹.

Como bien apunta Claus Gnutzmann, a partir de esta aportación de Hawkins se empezaron a llevar a cabo distintos estudios y como resultado de una pronunciada focalización en la perspectiva del aprendizaje de idiomas (*Sprachlernperspektive*) se llegó al actual concepto de *language learning awareness* (*Sprachlernbewusstheit*), el cual:

"hace referencia al procesamiento mental de la lengua; es decir, a cómo organizan los aprendices su proceso de aprendizaje y a cómo intentan influir en él de forma positiva por medio de la aplicación de diversas estrategias de aprendizaje" (Gnutzmann, 2007: 336)².

Muchas, variadas y bastante complejas son las definiciones que se han intentado dar tanto del término *language awareness* como del *language learning awareness*³ y algunos conceptos como los de "concienciación lingüística" o "reflexión metalingüística sobre el proceso de aprendizaje de una lengua" figuran como sinónimos en lengua española. Según Eva Vetter, autora de una de las investigaciones más recientes sobre el concepto, la concienciación lingüística (en el gráfico: *Sprachbewusstheit*) resultaría de una zona compartida por el plurilingüismo, la *language awareness* (entendida ésta como un término compuesto por la aficción, la cognición y la actuación el cual es activo en un área lingüístico-cultural) y la actitud frente a la lengua en proceso de aprendizaje. Aquí una imagen representativa (Vetter, 2008: 124):

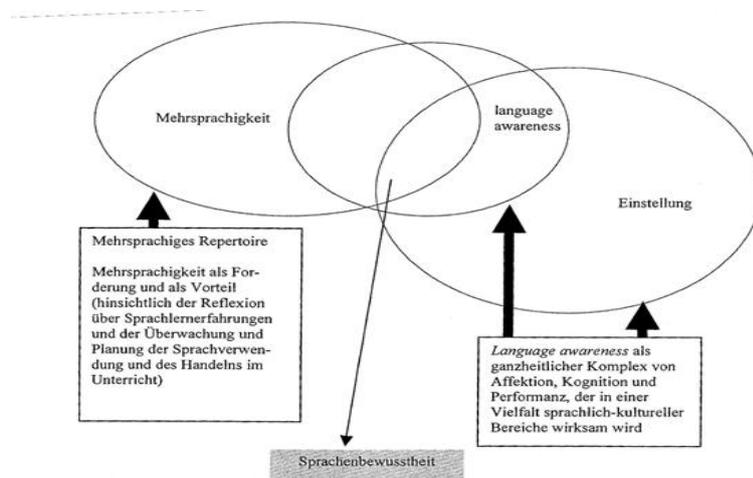


Abbildung 15: Beitrag der Theoriebausteine zum Konzept Sprachenbewusstheit

¹ Una de las definiciones más transparentes del término "language awareness" en lengua española es la que Concha Moreno (2005: 24) ofrece al respecto: "«la conciencia lingüística» (*language awareness*) se refiere al conocimiento explícito y consciente de la lengua, así como a la sensibilidad en su percepción, tanto para aprenderla como para enseñarla y usarla. De esta conciencia lingüística se desprenden otros términos como «sensibilización a la lengua» y «realce del *input*»".

² Traducción propia del original alemán: "(...) bildete sich der Begriff *language learning awareness* (*Sprachlernbewusstheit*), der sich auf die mentale Verarbeitung von Sprache bezieht, d.h. wie Lernende ihre Sprachlernprozesse organisieren und wie versuchen, diese durch den Einsatz von Lernstrategien positiv zu beeinflussen".

³ Véanse, entre otros, Nold/Schnaitmann (1997), Donmall-Hicks (1997), Gauger/Oesterreicher (1982), Van Lier (1995), Lier/Corson (1997), Carter (1995), Rampillon (1997), Neuland (1992), Vetter (2008), etc.

Pero la verdadera innovación del término no radica tanto en las definiciones que puedan haberse formulado sobre él, sino en su ámbito de aplicación y en las consecuencias didácticas que implica para el aprendizaje de lenguas extranjeras, sobre todo, en contextos académicos.

El tiempo y los diversos estudios realizados han puesto de manifiesto que la *language awareness* va más allá de ser un concepto que trata la lengua como un simple sistema comunicativo esencialmente lingüístico y como mero objeto de estudio, sino que, además de eso, la lengua pasa a ser también considerada como un fenómeno político-social en un contexto determinado por factores como el plurilingüismo y la multiculturalidad. En este sentido, pues, el plurilingüismo y, sobre todo, la didáctica del plurilingüismo desempeñan un papel muy importante a la hora de potenciar la mencionada concienciación lingüística de los alumnos. Concienciación, no se olvide, fuertemente relacionada y directamente dependiente de la lengua o lenguas maternas del individuo, así como de sus otras lenguas extranjeras aprendidas y/o en proceso de aprendizaje.

En clase de lenguas extranjeras deberemos, por lo tanto, establecer relaciones constantes entre los diferentes idiomas que el alumno conoce de forma más o menos sólida, haciendo referencia a ellos a través de aspectos cognitivos, lingüísticos, sociales, políticos o culturales, con el fin de que éste adquiera y desarrolle ciertas competencias instrumentales que le ayuden a ampliar su competencia lingüística intercultural y, en consecuencia, a efectivizar su capacidad para aprender lenguas.

Como se sabe, una de las muchas decisiones tomadas por el Consejo de Europa fue la de promover el plurilingüismo en Europa. En la *Recommandation N° (98) 6 concernant les langues vivantes* del 17 de marzo de 1998, se proponen las siguientes medidas:

“Promouvoir le plurilinguisme à grande échelle. (...) Faire en sorte que, dès le début de sa scolarisation, ou dès que possible, chaque élève soit sensibilisé à la diversité linguistique et culturelle de l’Europe.

Faciliter et encourager dans les régions frontalières l’apprentissage des langues des pays voisins.

Recommander aux institutions de formation initiale et continue des enseignants que leurs programmes prennent en compte: l’importance particulière de la composante interculturelle comme moyen de s’ouvrir aux différences culturelles et d’apprendre à les respecter; la dimension “apprendre à apprendre”, qui favorise le développement du plurilinguisme tout au long de la vie...” (Consejo de Europa, 1998: 3ff)⁴.

A finales del Año Europeo de las lenguas 2001, el Parlamento Europeo y el Consejo adoptaron resoluciones en las que invitaban a la Comisión Europea a tomar nuevas medidas para el fomento de las lenguas. En 2002 se asumió el compromiso político de mejorar el dominio de las competencias básicas, en particular, mediante la enseñanza de, al menos, dos lenguas extranjeras desde una edad muy temprana.

Con ese fin, el año 2007 se elaboró el *Informe sobre la aplicación del Plan de Acción «Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística»*, en el cual se destacaban objetivos tan fundamentales como los siguientes: 1) el aprendizaje permanente de idiomas, 2) la mejora de la enseñanza de idiomas y 3) la creación de un entorno favorable a las lenguas. Todo ello con la intención de promover y fomentar el aprendizaje de idiomas extranjeros por parte de los ciudadanos europeos.

⁴. Para ver el documento completo, consúltese: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Conventions_FR.asp

Ahora bien, ¿cómo puede la concienciación lingüística contribuir a esta potenciación del plurilingüismo?, ¿cómo se puede aplicar y explotar didácticamente en el aula la famosa *(multi)language learning awareness* para efectivizar el aprendizaje de lenguas extranjeras? A estas preguntas se intenta dar respuesta en los siguientes apartados de la presente contribución.

2. HACIA UNA DEFINICIÓN DE *(MULTI) LANGUAGE LEARNING AWARENESS*

Michael Frings (2006: 147-167) se plantea, en un artículo aparecido en el número 1 de la conocida revista alemana *Romanische Sprachen und ihre Didaktik*, "cuántos idiomas (románicos) necesitan los estudiantes de secundaria alemanes". Pregunta que tiene como fin, por supuesto, no aventurar un número concreto, sino retomar la reflexión sobre la importancia de la potenciación del plurilingüismo y de la *language awareness* en clase de lenguas extranjeras.

Tras presentar una serie de datos y estadísticas sobre el plurilingüismo en las escuelas e institutos alemanes y después de exponer brevemente los resultados de una encuesta realizada a 112 alumnos de magisterio de la Universidad de Trier para analizar su perfil lingüístico y "medir" su nivel de sensibilización y concienciación lingüística, Frings no sólo constata la hipótesis de que, por ejemplo, el aprendizaje de francés como LE1 supone, gracias a la aplicación de una serie de estrategias de transferencia y de intercomprensión, una enorme ventaja para el posterior aprendizaje de otros idiomas románicos, sino que, además de ello, incide en que estos mecanismos de construcción de puentes entre idiomas de una misma familia deberían ser puestos en práctica en las aulas a edades tempranas con el fin de potenciar la denominada *individuelle Mehrsprachigkeit* (plurilingüismo individual) para, con ello, aumentar las posibilidades de movilidad internacional. Todo ello, porque, según el autor:

"(...) El aprendizaje de las competencias de transferencia y de una ***multi language learning awareness*** gana en importancia, ya que, en un mundo marcado por la globalización, no se puede anticipar qué idioma o idiomas puede o va a necesitar un joven a lo largo de su vida, ya sea por motivos privados o profesionales. Solamente así puede el ciudadano europeo de mañana alcanzar un plurilingüismo individual y múltiple que posteriormente conduzca a un plurilingüismo colectivo por parte de todos los ciudadanos europeos" (Frings, 2006: 165)⁵.

En este sentido, y siguiendo los intereses de los actuales y futuros ciudadanos europeos, podemos llegar a una primera definición de lo que se ha denominado *(multi)language learning awareness*, la cual hace referencia a la capacidad de los individuos de reflexionar conscientemente de forma metalingüística e intercultural tanto sobre el funcionamiento de su(s) propia(s) lengua(s) materna(s) como de otras lenguas extranjeras, así como sobre la forma, estrategias y procedimientos con que éstas se aprenden, con el fin de facilitar y efectivizar el aprendizaje de otros idiomas. A este respecto, cabe añadir que el prefijo *multi* hace referencia a un estadio más avanzado de concienciación, en el cual, el individuo es capaz de reflexionar sobre el aprendizaje, el funcionamiento y las estructuras de diversas lenguas aplicando técnicas de comparación interlingüística.

⁵ Traducción propia del original alemán: "(...) die Ausbildung von Transferkompetenzen und einem ***multi language learning awareness*** kommt eine große Bedeutung zu, da in einer von Globalisierung geprägten Welt nicht im Jugendalter antizipiert werden kann, wer welche Sprache bzw. welche Sprachen im Laufe seines Lebens aus beruflichen oder privaten Gründen benötigen wird. Nur so kann der EU-Bürger von morgen eine individuelle und vielfältige Mehrsprachigkeit erlangen, die dann zu einer kollektiven Mehrsprachigkeit aller EU-Bürger führen wird".

No se trata, por lo tanto, de ningún método exclusivo diseñado para la enseñanza de idiomas extranjeros, sino que este tipo de concienciación lingüística se puede (y debe) fomentar con la realización de actividades que integren la reflexión y la comparación entre la lengua materna y las otras L2 o LE.

Con este tipo de prácticas, que se pueden aplicar de forma ocasional en la clase de lenguas y que son totalmente compatibles con el currículo o planes de estudio de cada idioma y país, se consigue:

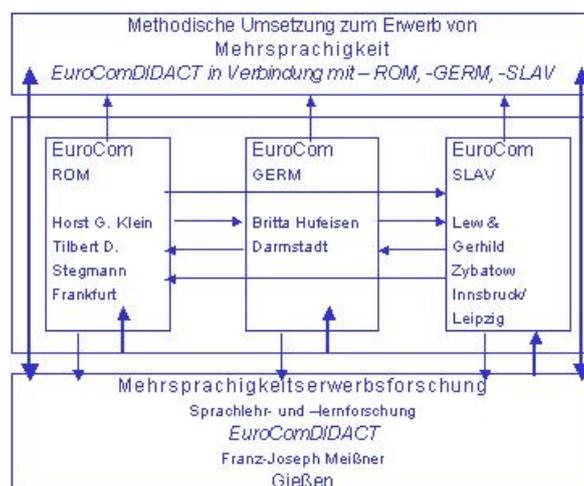
- Despertar la curiosidad y el interés por la propia lengua y otras lenguas;
- Apoyar el aprendizaje de idiomas extranjeros;
- Enseñar a nuestros alumnos estrategias de descubrimiento y aprendizaje de otros idiomas, así como de la llamada competencia metódica;
- Potenciar el desarrollo de la capacidad metalingüística y metacognitiva de nuestros alumnos por medio de reflexiones comparativas entre varios idiomas.

Todos ellos, como se puede comprobar, aspectos con repercusiones lingüísticas, cognitivas, sociales y culturales muy positivas para la creación de un clima ideal de enseñanza-aprendizaje dentro del aula.

3. PROYECTOS, RECURSOS Y ACTIVIDADES PARA LA POTENCIACIÓN DE LA (MULTI) LANGUAGE LEARNING AWARENESS

Con el fin de fomentar o potenciar esta capacidad de los individuos para reflexionar conscientemente de forma metalingüística e intercultural sobre el funcionamiento de su LM así como de otras LE, y sobre la forma, estrategias y procedimientos con que éstas se aprenden, se están llevando a cabo en Europa desde hace varios años algunos proyectos, entre los cuales hay que destacar el denominado *EuroCom*, desarrollado por el centro de investigaciones europeas *EuroComCenter*.

El proyecto *Eurocom*, cuyo nombre "es una abreviatura de *EuroComprensión*, lo que significa *intercomprensión europea* de las tres grandes familias de lenguas europeas: las eslavas, las románicas y las germánicas"⁶, tiene como objetivo principal conseguir una mejora cuantitativa del estado actual del multilingüismo europeo a través de la capacidad de poder leer y comprender en "toda" una familia de lenguas. Para ello, se crearon varios grupos de investigación, centrados en los siguientes grupos de familias lingüísticas⁷:



⁶ Para más información sobre las investigaciones realizadas por el EuroComCenter, así como objetivos, servicios, congresos y publicaciones, consúltese: <http://www.eurocomcenter.de>.

⁷ Gráfico extraído de: http://www.eurocomcenter.de/index2.php?lang=es&main_id=3&sub_id=3

Si nos centramos en los proyectos de *EuroComRom* (sección que se ocupa del aprendizaje de la lectura en “todas” las lenguas románicas) y en el de *EuroComDidact* (proyecto de didáctica transversal que trata de unir las didácticas individuales de los distintos idiomas extranjeros), así como en los excelentes resultados obtenidos por ambos grupos de investigación hasta el momento, llegamos a la conclusión de que la aplicación en clase de LE de “módulos intercomprensivos”, o sea, de tareas didácticamente guiadas basadas en la intercomprensión de lenguas, puede aportar muy buenos resultados para acelerar y optimizar el proceso de aprendizaje de una LE por medio de la reflexión y comparación interlingüística, sobre todo, claro está, en lo que a las competencias receptivas se refiere.

El equipo del profesor Horst G. Klein ha desarrollado en la J.W. Goethe-Universität de Frankfurt el método denominado *EuroComRom- Los siete tamices*, disponible en libro con CD, en CD y on-line. A través de este método de aprendizaje y de estos materiales intercomprensivos se pretende que el aprendiz, hablante nativo de una lengua románica, sea capaz de desarrollar su competencia lectora y auditiva en las otras lenguas románicas de forma rápida, interactiva y efectiva⁸. Este método, de eficacia demostrada, se está utilizando ya en varias universidades como unidad de *blended learning* complementaria y vinculada a las clases regulares de lengua extranjera. Lo que aún está por demostrar, aunque ya se está trabajando en ello, es la efectividad de este método o de una adaptación didáctica del mismo en la enseñanza secundaria.

Marcus Bär, que es una de las personas que trabaja en este campo, acaba de publicar recientemente el libro que lleva por nombre *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*⁹, el cual se centra en la explotación de materiales didácticos que fomentan la intercomprensión entre lenguas románicas para hablantes nativos de alemán y se plantea, entre otras, la pregunta de en qué medida estas clases basadas en el “entendimiento entre idiomas” fomentan la concienciación de los alumnos en relación a su saber declarativo y procesual respecto a su proceso de aprendizaje de una LE.

Esta recientísima investigación es una prueba más de la importancia que cobran términos como los de *multi-language awareness* y *learning awareness raising strategy* para lograr avances en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras.

Pero pasemos ahora a enumerar algunas de las actividades que se pueden llevar a cabo con nuestros alumnos para introducir estos módulos de intercomprensión en clase de ELE y, por consiguiente, para despertar y/o incentivar la reflexión metalingüística por parte del alumnado:

Cuando se habla de intercomprensión, la actividad por excelencia que se puede poner en práctica es la de motivar a los estudiantes a **descifrar** o **decodificar** palabras o fragmentos de texto en la(s) lengua(s) meta(s). Se trata de una tarea guiada sobre todo por dos estrategias de aprendizaje suficientemente conocidas: la de *inferencing* (centrada, sobre todo, en el nivel léxico) y la de *monitoring* (más relacionada con el nivel morfosintáctico o gramatical de un idioma). Ambas, estrategias en las que los alumnos deben aplicar procesos implícitos y explícitos para procesar la información¹⁰.

⁸ Para informaciones más detalladas sobre el proyecto, así como de los materiales elaborados, líneas de investigación y pruebas on-line, consúltense los siguientes sitios web: <http://www.eurocomrom.de/> <http://www.eurocomprehension.de/>

⁹ Una traducción aproximada del título al español sería: *Desarrollo del plurilingüismo y de la competencia de aprendizaje. Estudio casuístico de una enseñanza basada en la intercomprensión con alumnos de la clase 8 a 10.*

¹⁰ Cf. Rieder, K. (2001: 27)

- Una de las actividades sería, por ejemplo, ofrecer a los alumnos un listado de palabras en varios idiomas (inglés, francés, español, italiano y alemán, por ejemplo) para que las clasifiquen según la lengua a la que pertenecen. Una vez hecha esta actividad, se pondría en común cuáles han sido las razones, indicios o sensaciones que les han llevado a clasificar las distintas palabras. Con este tipo de prácticas se pretende despertar la sensibilidad y el interés de los alumnos por buscar semejanzas y diferencias entre los idiomas, aunque éstos sean total o parcialmente desconocidos para él.

- Otra actividad posterior podría ser la de ofrecer palabras en uno o varios idiomas desconocidos para el alumno (por ejemplo, español e italiano) y proponerle que las traduzca al francés y/o inglés (que ya conoce) y al alemán (lengua materna). Con ello motivamos al alumno a realizar ejercicios de *transferencia interlingüística* y a activar de forma más o menos consciente un *sistema de formulación de hipótesis* totalmente imprescindible a la hora de aprender lenguas extranjeras.

- El siguiente paso sería pasar a la formulación de oraciones en la LE (en este caso, el español) a través, por ejemplo, de un puzzle de piezas léxicas que tienen que ordenar para conseguir oraciones con sentido en la nueva lengua. Después, podríamos animar a los alumnos a traducir a su LM estas frases. Con esta práctica nos situaríamos ya en un nivel morfosintáctico en el que el alumno, para resolver la tarea, debe activar estrategias de intercomprensión, de formulación de hipótesis, de correspondencia, así como de comparación entre sistemas lingüísticos, aplicación de reglas gramaticales y de saneamiento de errores o falsos amigos.

- El último peldaño o actividad que podríamos proponer a nuestros alumnos sería la de comprensión de un texto completo (no más de 100 palabras) en la nueva LE. Aunque parezca sorprendente, investigaciones recientes llevadas a cabo por el grupo de expertos de *EuroComDidact* demuestran que en un grupo de estudiantes de secundaria alemanes con conocimiento nulo en lengua española son capaces de llegar a un nivel B1 (usuario independiente) de competencia lectora tras la participación en un módulo intercomprensivo de 15 horas; algo que, según Meißner y Senger (2001) sólo sería posible para las cuatro destrezas siguiendo una enseñanza tradicional y uniforme en un período aproximado de dos años¹¹.

- Como tarea final y con el fin de medir el éxito o grado de efectividad de las actividades propuestas, podríamos realizar una encuesta, bien escrita o bien oral, en la que los alumnos reflexionen más abiertamente o conscientemente sobre aspectos como:

1. ¿Qué procesos y estrategias has utilizado para ayudarte a “entender” el texto anterior de manera más o menos general?
2. ¿En qué tanto por ciento dirías que has comprendido el contenido global del texto? ¿Y los aspectos más precisos?
3. ¿Crees que se pueden construir puentes entre los distintos idiomas para ayudarnos a entenderlos mejor?
4. ¿En qué medida te ha ayudado tu LM y los conocimientos que sobre ella tienes para realizar las tareas?
5. ¿Y las otras lenguas extranjeras? ¿Te han ayudado? ¿Cómo?
6. ¿Crees que el inglés es importante para aprender otros idiomas? ¿Por qué?
7. ¿Piensas que al aprender una nueva LE los otros idiomas extranjeros son más bien una ayuda o una fuente de confusiones? ¿Por qué?
8. ¿Qué grado de importancia crees que tienen la gramática y el léxico al aprender un idioma extranjero?
9. ¿Qué opinas de esta afirmación: “los idiomas extranjeros deben aprenderse por separado”?
10. ¿Cómo valorarías las tareas realizadas? Del 1 (-) al 10 (+) valora la utilidad de este tipo de actividades en clase.

¹¹ Cf. Bär, M., Gerdes, B., Meißner, F.J. y Ring, J. (2005: pp.84-93).

Con este tipo de tareas intercomprensivas y cuestionarios que valoran el grado de concienciación lingüística no sólo hacemos más partícipe e involucramos más al alumno en su propio proceso de aprendizaje, sino que, además, le demostramos lo importante que es ser consciente de su propio desarrollo para lograr avances, le ponemos de manifiesto que los conocimientos ya adquiridos en su LM y en otras LE siempre son de gran importancia y deben permanecer activos y, por supuesto, ponemos a su disposición las herramientas necesarias para crear redes asociativas entre idiomas, para unirlos, y no, como desafortunadamente muchas veces sucede, para separarlos o confrontarlos.

4. CONCLUSIÓN: IMPLICACIONES DIDÁCTICAS Y LIMITACIONES ACTUALES DE LA (MULTI) LANGUAGE LEARNING AWARENESS EN CLASE DE LE

Como ya adelantábamos en el apartado 2 de este artículo, son muchas y muy positivas las repercusiones lingüísticas, cognitivas, sociales y culturales que puede tener la aplicación de prácticas intercomprensivas y de módulos de concienciación lingüística en clase de idiomas extranjeros, pero, para ello, precisamos de un personal docente debidamente formado y familiarizado con dichas técnicas y recursos. Y he aquí una de las primeras y más importantes limitaciones con las que todavía nos encontramos. Según señala Karl Rieder:

“La potenciación del conocimiento metalingüístico debería ser un aspecto fundamental de la formación de profesores y profesoras, no sólo en las asignaturas de idiomas ni tampoco sólo con miras al trabajo con clases plurilingües o en un ámbito lingüístico-terapéutico, sino en general. La lengua es la herramienta de actuación pedagógica en todos los ámbitos y con todas las consecuencias que de ello se desprenden. Los programas de *language awareness* representan un instrumento adecuado para ello. Este tipo de programas para el desarrollo y la potenciación de la “atención lingüística” y de la concienciación lingüística se marcan como objetivo posibilitar una profunda comprensión del sistema y del funcionamiento de la lengua y de las lenguas” (2001: 27)¹².

El principal problema que se desprende de estas líneas y de la situación académica europea en general es que todos los profesores de lenguas extranjeras se forman en la universidad y, hasta el momento, no existe ningún modelo común –ni siquiera dentro de un mismo país- para la formación de profesores de LE. Incluso las reformas que se anuncian a través del Proceso de Bolonia para las carreras de filología y/o magisterio son un tanto imprecisas y, por ahora, no se puede valorar con exactitud qué novedades habrá ni qué lugar se le destinará dentro de estos estudios universitarios a la formación plurilingüe e intercomprensiva de estos profesores.

Eva Vetter (2008: 62-63), que ha investigado recientemente la situación actual de este aspecto en Austria, no parece muy optimista en lo que a un futuro próximo se refiere. Según la autora:

¹² Traducción propia del original alemán: “Die Förderung metalinguistischen Wissens sollte ein grundlegender Aspekt der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern sein, nicht nur in den sprachlichen Fächern, und nicht nur in Hinblick auf die Arbeit etwa mehrsprachigen Klassen oder im sprachlich-therapeutischen Bereich, sondern überhaupt. Sprache ist das Werkzeug pädagogischen Handelns in allen Bezügen mit allen daraus erwachsenden Konsequenzen. Language Awareness Programme stellen dafür ein geeignetes Instrument dar. Derartige Programme zur Entwicklung und Förderung von Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit zielen darauf ab, tiefere Einsichten in das System und in die Funktionsweisen von Sprache und Sprachen zu ermöglichen”.

“Es cuestionable el hecho de si la orientación temática y la organización de los planes de estudio para la formación de profesores en Viena es adecuada para fomentar la mencionada nueva filosofía de la enseñanza de lenguas extranjeras. Ni en lo referente a los contenidos ni a la estructura se da una correspondencia con los objetivos previstos por la política lingüística de Europa. Tampoco se está explotando el gran potencial de la romanística en lo que al plurilingüismo se refiere”¹³.

Y estas no tan alentadoras afirmaciones de la autora parecen ser extensibles a toda Europa. Así pues, aunque el concepto de *Mehrsprachigkeitsbewusstsein* (concienciación plurilingüe) y los modelos europeos de intercomprensión son de una eficacia probada, el gran problema sigue siendo que ni la enseñanza superior ni los planes de estudios apoyan estas nuevas iniciativas de formación de profesores. Tampoco parece haber una reacción por parte de las autoridades respectivas que elaboran los estándares curriculares ni las directrices para la enseñanza de lenguas extranjeras en secundaria, ni, tampoco, por parte de las editoriales, las cuales sólo se atreven a incorporar en sus manuales de lenguas modernas tímidas y esporádicas actividades que fomenten y que se sirvan de las ventajas de la didáctica de la intercomprensión y de la reflexión metalingüística.

Al parecer, las recomendaciones formuladas ya en el año 1994 por el KMK (*Kultusministerkonferenz*) de “Por lo general, los estudiantes deberían aprender, en la medida de lo posible, dos idiomas extranjeros y para titulaciones superiores deberían implementarse los incentivos y las posibilidades para que éstos puedan aprender tres o, dado el caso, más idiomas extranjeros” (p. 40)¹⁴, siguen siendo hoy, quince años después, una utopía o un deseo todavía no realizable.

El profesor que quiera iniciarse e iniciar a sus alumnos en este „aprendizaje del aprendizaje de idiomas“ a través de la didáctica de la intercomprensión y de la reflexión metalingüística deberá hacerlo, por el momento, ayudándose de materiales de iniciación y de apoyo como los mencionados en el apartado anterior y confiando en que estos métodos y prácticas intercomprensivas ganen cada vez más espacio en los planes curriculares, en los libros y en las aulas, tanto de enseñanza superior como de secundaria y, por qué no, de primaria, ya que, como dice el *Libro Blanco de la Comisión Europea*:

“La experiencia ha puesto de manifiesto que la temprana iniciación [en el aprendizaje de lenguas extranjeras] no es un factor que debería descuidarse en la escuela. El contacto con otra lengua extranjera es no sólo compatible con el dominio de la propia lengua materna, sino que además la potencia. Dicho contacto facilita un pleno desarrollo y habilidad intelectual y, naturalmente, amplía también el horizonte del estudiante. El plurilingüismo, pues, es un elemento esencial tanto de la identidad y pertenencia europea como de la sociedad cognitiva” (1996: 72)¹⁵.

¹³ Traducción propia del original alemán: “Es ist allerdings fraglich, ob die inhaltliche und organisatorische Ausrichtung der Lehramtsausbildung in Wien dazu geeignet ist, die angesprochene neue Philosophie des Fremdsprachenunterrichts anzuregen. Weder in inhaltlicher, noch in struktureller Weise wird den sprachpolitischen Zielvorstellungen Europas entsprochen. Auch das große Potenzial der Romanistik im Hinblick auf die Mehrsprachigkeit wird nicht ausgeschöpft“.

¹⁴ Traducción propia del original alemán: “Grundsätzlich sollten möglichst viele Schüler zwei Fremdsprachen lernen, und für höherwertige Abschlüsse sollten die Anreize und Möglichkeiten verstärkt werden, drei und gegebenenfalls noch mehr Fremdsprachen lernen“.

¹⁵ Traducción propia del documento alemán: “Die Erfahrung zeigt, dass ein möglichst frühzeitiger Beginn ein nicht zu vernachlässigender Faktor für den Erfolg in der Schule ist. Der Kontakt zu einer anderen Sprache ist mit der Beherrschung der Muttersprache nicht nur vereinbar, sondern fördert diese sogar noch. Er bringt die geistige Entwicklung und Reife zur vollen Entfaltung. Natürlich erweitert er auch den kulturellen Horizont. Die Mehrsprachigkeit ist ein wesentliches Element sowohl der europäischen Identität und Zugehörigkeit als auch der kognitiven Gesellschaft“.

Sólo nos queda, pues, ser pacientes y contribuir a que, poco a poco, la interculturalidad, la intercomprensión, la reflexión metalingüística y el plurilingüismo, en general, pasen de ser interesantes conceptos teóricos plasmados en cientos de publicaciones científicas y documentos oficiales a convertirse en una realidad en las aulas. Confiamos en que la espera no sea muy larga.

5. BIBLIOGRAFÍA

BAUSCH, K.R. y KRUMM, H., (eds.), *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, Gunter Narr Verlag, Tübingen, 1998.

BÄR, M., *Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen: Konsequenzen für Sprach- und Bildungspolitik*, Shaker Verlag, Aachen, 2004.

BÄR, M., GERDES, B., MEIBNER, F.J. y RING, J., "Spanischunterricht einmal anders beginnen – Erfahrungen mit einem vorgeschalteten Interkomprehensionsmodul", en *Hispanorama* 110, 2005, 84-93.

BÄR, M., *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Gunter Narr Verlag, Tübingen, 2009.

CONSEJO DE EUROPA, *Recommandation núm. (98) 6 du Comité des ministres aux états membres concernant les langues vivantes*, 1998, p. 35. Documento extraído de: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Conventions_FR.asp

DE FLORIO-HANSEN, I., "Learning Awareness' als Teil von 'Language Awareness'. Zur Sprachbewusstheit von Lehramtsstudierenden", en *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, núm. 26, 1997, pp. 144-155.

EUROPÄISCHE KOMMISSION, *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*, Luxemburg, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1996.

FRINGS, M., "Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. Wie viele (romanische) Sprachen brauchen deutsche Schüler?", en FRINGS, M. y KLUMM, A. (eds.), *Romanische Sprachen in Europa. Eine Tradition mit Zukunft?*, ZromSD, núm.1, *ibidem*-Verlag, Stuttgart, 2006, pp.149-167.

GNUTZMANN, C., "Language Awareness. Geschichte. Grundlagen, Anwendungen", en *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, núm. 44, 1997, pp. 227-236.

GNUTZMANN, C., "Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein", en BAUSCH, K.R., CHRIST, H. Y KRUMM, H.J. (eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, UTB, Tübingen, 2007, pp. 335-339.

HAWKINS, E., *Awareness of Language. An Introduction*, Cambridge, 1984.

HUG., M. y SIEBERT-OTT, G. (eds.), *Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit*, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2007.

MARTÍN PERIS, E., CLUA, E., KLEIN, H.G. y STEGMANN, T.D., *EuroComRom- Los siete tamicos: un fácil aprendizaje de la lectura en todas las lenguas románicas*, Shaker Verlag, Aachen, 2005.

MARTINEZ, H. y REINFRIED, M. (eds.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen*, Gunter Narr Verlag, Tübingen, 2006.

MEIBNER, F.J. y REINFRIED, M. (eds.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Sprachen*, Gunter Narr Verlag, Tübingen, 1998.

MORENO, C., "Gramática y atención a la forma: sentido y sensibilidad. 2ª parte", en: <http://www.educacion.es/sgci/be/es/publicaciones/mosaico/mosaico20/mos20d.pdf> (Fecha de captura: 05.01.2010)

NEULAND, E., "Sprachbewusstsein und Sprachreflexion innerhalb und ausserhalb der Schule", en *Der Deutschunterricht*, núm. 44, 1992, pp. 3-14.

RIEDER, K., *Intercomprehension. Fremdsprachliche Texte entschlüsseln, öbvethpt*, Viena, 2001.

RUTKE, D. (ed.), *Europäische Mehrsprachigkeit: Analysen, Konzepte, Dokumente*, Shaker Verlag, Aachen, 2002.

VENCES, U., "Überlegungen zur (nicht nur) rezeptiven Mehrsprachigkeit am Beispiel des Spanischen", en MEISSNER F.J. y REINFRIED, M., 1998., pp. 265-294.

VETTER, E., *Sprachbewusstheit von FranzösischlehrerInnen. Chance oder Hindernis für einen mehrsprachigkeitsorientierten Unterricht?*, Tesis de habilitación inédita, Viena, 2008.

WOLFF, D., "Zur Förderung von Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit im bilingualen Sachfachunterricht", en *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, núm. 26, 1997, pp. 167-183.