

El plurilingüismo en la enseñanza en España

María Matesanz del Barrio (ed.)

El plurilingüismo en la
enseñanza en España

El plurilingüismo en la enseñanza en España

MARÍA MATESANZ DEL BARRIO
(ED.)

Todos los derechos reservados. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización expresa de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

Todos los libros publicados por Editorial Complutense a partir de enero de 2007 han superado el proceso de evaluación experta.

© 2012 *by* María Matesanz del Barrio de la edición y los autores de sus textos.

© 2012 *by* Editorial Complutense, S. A.
Donoso Cortés, 63 - 4.ª planta. 28015 Madrid
Tels.: 91 394 64 60/1. Fax: 91 394 64 58
ecsa@rect.ucm.es
www.editorialcomplutense.com

Primera edición: mayo de 2012

ISBN: 978-84-9938-133-6

Impreso en España - *Printed in Spain*

Agradecimientos

Este volumen se enmarca dentro de los resultados del grupo de investigación consolidado de la Universidad Complutense de Madrid *Laboratorio de Lingüística Aplicada (LALINGAP- ref. 930074)*,

Nuestro agradecimiento al programa europeo REDINTER (Red para la Intercomprensión) ref. 143339-2008-PT-KA2NW 2008-201 y, en particular, a los miembros que han participado en este volumen.

Índice

PRESENTACIÓN, <i>Covadonga López Alonso</i>	17
---	----

PRIMERA PARTE

PROPUESTAS METODOLÓGICAS ORIENTADAS A ESTUDIANTES PLURILINGÜES

Fundamentos pedagógicos de las interacciones plurilingües: desde la noción de interacción y los intercambios guiados hasta los intercambios instantáneos	23
<i>Sandrine Déprez</i>	

Introducción	23
1. Evolución del concepto de interacción en didáctica de las lenguas	23
1.1 Definición del concepto de interacción	23
1.2. Interacciones y teorías de aprendizaje	24
1.3. Interacciones y metodologías de enseñanza	26
2. Las interacciones plurilingües	28
2.1. Origen y desarrollo	28
2.2. El auge de las nuevas tecnologías, un impulso para las interacciones plurilingües	30
2.3. Aplicaciones y nuevas tendencias	33
3. Conclusiones	36
4. Referencias bibliográficas	37

Identificación y comprensión de léxico de especialidad en francés L3/Ln: plurilingüismo y precisión conceptual	41
<i>Luisa Piñeiro Maceiras y María Matesanz del Barrio</i>	

Introducción	41
1. El léxico de especialidad en segundas lenguas	43
2. Metodología	45
2.1. Descripción del grupo participante	45
2.2. Perfil plurilingüe de los estudiantes	46
2.3. Organización de la docencia	49

2.4. Descripción del modelo metodológico: las microsecuencias de aprendizaje	51
3. Análisis de los resultados	53
3.1. Conocimiento de francés L3/Ln	58
3.2. Análisis de la precisión conceptual	59
3.3. Influencia del factor temporal	60
4. Conclusiones	63
5. Referencias bibliográficas	65
6. Anexos	69
6.1. Anexo 1. Tabla de descripción de los participantes	69
6.2. Anexo 2. Tabla del conocimiento de lenguas de los estudiantes	71

El uso de los recursos lingüísticos en línea en el grado de Traducción e Interpretación y su aplicación en la asignatura de Traducción especializada . <i>Paloma Garrido Inigo</i>	73
---	----

Introducción	73
1. Documentación aplicada a la Traducción	75
1.1. Los diccionarios	76
1.2. Las enciclopedias	76
1.3. Los glosarios	76
1.4. Los tesauros	77
1.5. Las ontologías	77
1.6. Los bancos de datos terminológicos y léxicos	78
1.7. Los bancos de textos	79
1.8. Los corpus textuales	79
2. Fuentes de información bibliográfica: la literatura gris	83
3. Traducción especializada	86
3.1. El lenguaje técnico	87
3.2. El glosario	92
3.3. La plantilla del glosario	94
4. Conclusiones	99
5. Referencias bibliográficas	100

Alimentación: equivalencias de discurso	105
<i>Anna Nencioni</i>	

Introducción	105
1. Reconocimientos y definiciones	
2. Voces alrededor de la mesa	108
3. Comunicación cautivadora: la publicidad	113

4. Conclusiones	117
5. Agradecimientos	118
6. Referencias bibliográficas	119

Propuesta de una metodología intercultural para la formación jurídica en el EEES.	121
<i>María de la Sierra Flores Doña</i>	

Introducción	121
1. Las competencias de conocimiento y capacitación del alumno en el EEES. Su aplicación en el aprendizaje significativo del Derecho Mercantil	122
2. Programación y desarrollo del curso sustentado en el espacio <i>E-Mercantil</i> del CV-UCM	126
2.1. Premisas	126
2.2. Datos de la asignatura y de los participantes	126
2.3. Contenidos y esquema general del programa	127
2.4. Desenvolvimiento general de la enseñanza y escenarios del aprendizaje	128
3. Planificación de la docencia y normalización de los modelos de conocimiento que deben elaborar los alumnos.	132
3.1. Premisas	132
3.2. Análisis de los modelos tipo “nuestra empresa” y “significado judicial de término jurídico”	133
4. Procedimiento y secuencia general del aprendizaje	139
4.1. Primera Fase	139
4.2. Segunda Fase.	140
4.3. Tercera Fase	141
4.4. Cuarta Fase	143
4.5. Quinta Fase	144
5. Consideraciones valorativas	147
6. Conclusiones	148
7. Referencias bibliográficas	149

SEGUNDA PARTE
ENSEÑANZA PLURILINGÜE E INTERCOMPRESIÓN

La intercomprensión. ¿Uno o varios enfoques?	153
<i>Filomena Capucho</i>	
Introducción	153
1. Un poco de historia.	154

2. Los espacios de la IC.	165
3. REDINTER – el espacio del diálogo	167
4. El futuro...	169
5. Referencias bibliográficas	171

De la intercomprensión a la práctica del plurilingüismo: una nueva relación entre las lenguas	175
<i>Raquel Hidalgo Downing</i>	

Introducción	175
1. El plurilingüismo, fenómeno y concepto en evolución.	176
2. La intercomprensión: concepto, campo de estudios y metodología	178
3. La competencia plurilingüe en el enfoque de intercomprensión	182
4. La relación entre las lenguas en las interacciones plurilingües	187
5. Conclusiones	193
6. Referencias bibliográficas	193

Construcción plural de la identidad en las interacciones plurilingües	197
<i>Arllette Séré</i>	

Introducción	197
1. Lengua e identidad cultural	198
1.1. Lengua y representaciones mentales	198
1.2. Del estereotipo a las representaciones sociales	199
1.3. La identidad como co-construcción	200
2. La identidad cultural y el descubrimiento del otro	202
2.1. La plataforma GALANET.	203
2.2. Objetivo: apropiación de la lengua.	204
2.3. La percepción del otro	204
2.4. La afirmación de la diferencia y la afirmación de la identidad	205
2.5. El otro como co-autor del aprendizaje	208
3. El otro como un igual	209
3.1. Objetivos de GALAPRO	209
3.2. La lengua en GALAPRO	210
3.3. Identidad y comunidad profesional	211
3.3.1. El otro como un igual	211
3.3.2. La comunidad profesional	212
4. Conclusiones	213
5. Referencias bibliográficas	214

¿Cómo se gestiona la imagen pública en los intercambios plurilingües? análisis de la cortesía verbal en contextos interculturales	215
<i>Cristina Vela Delfa</i>	

Introducción	215
1. Marco teórico. La cortesía como estrategia conversacional	216
2. Presentación del corpus y metodología de análisis	218
3. Análisis de las estrategias para la gestión de la imagen pública en los intercambios plurilingües	221
3.1. Estudio de las estrategias de cortesía positiva	221
3.2. Estudio de las estrategias de cortesía negativa	221
4. Conclusiones	227
5. Referencias bibliográficas	228

Las competencias gramaticales y léxico-semánticas en la intercomprensión plurilingüe	231
<i>Araceli Gómez Fernández</i>	

Introducción	231
1. El texto	232
1.1. Género y tipo	232
1.2. Organización y coherencia textuales.	233
1.3. Comprensión textual y niveles de referencia	234
1.4. Intercomprensión y mediación	236
1.5. Intercomprensión y recepción	236
2. Las competencias comunicativas de la lengua	237
2.1. La competencia gramatical.	237
2.2. Las competencias léxico-semánticas	237
3. Identificación textual.	238
3.1. Textos descriptivos-explicativos.	239
3.2. Textos normativos	239
3.3. Textos narrativos.	240
3.4. Textos argumentativos	240
4. Explotación textual	240
4.1. Texto portugués	241
4.1.1. Macroestructura	241
4.1.2. Microestructura	241
4.2. Texto italiano.	242
4.2.1. Macroestructura	242
4.2.2. Microestructura	242

4.3. Texto francés	243
4.3.1. Macroestructura	243
4.3.2. Microestructura	243
4.4. Texto catalán	244
4.4.1. Macroestructura	244
4.4.2. Microestructura	244
5. Conclusiones	244
6. Referencias bibliográficas	245
7. Anexos	246
8.1. Texto portugués	246
8.2. Texto italiano	247
8.3. Texto francés	248
8.4. Texto catalán	249
 Método funcional de la intercomprensión plurilingüe: características discursivas y recurrencias gramaticales	 251
<i>Isabel Uzcanga Vivar</i>	
 Introducción	 251
1. Eurom-4	252
2. Eurom.Com.Text	253
2.1. EL enfoque metodológico: una aproximación descendente	253
2.2. Los tipos de texto y los géneros discursivos	255
2.3. Los recursos lingüísticos	257
2.3.1. Un corpus de textos comparables	257
3. Características discursivas y recurrencias gramaticales	259
3.1. Características del género receta de cocina	260
3.1.1. Paratexto y peritexto	260
3.1.2. Organización de la información	260
3.2. Género consejo	261
3.2.1. Género consejo (1)	262
3.2.1.1. Paratexto y peritexto	262
3.2.1.2. Organización/estructuración de la información	262
3.2.2. Género consejo (2)	263
4. El recorrido narrativo: recurrencias gramaticales	265
4.1. Características del género recensión de una película, de un libro	266
4.1.1. Paratexto y peritexto	266
4.1.2. Organización de la información	266
4.1.3. Recurrencias gramaticales	267
4.2. Características del género entrevista	268
4.2.1. Paratexto y peritexto	268

4.2.2. Organización de la información	268
4.2.3. Recurrencias gramaticales	268
5. Conclusiones	270
6. Referencias bibliográficas	271

Tercera parte

TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA ENSEÑANZA PLURILINGÜE

El umbral significativo de la percepción de los rasgos prosódicos en intercomprensión	275
<i>Martine Le Besnerais</i>	

Introducción	275
1. Fundamentos teóricos e hipótesis de trabajo.	276
2. Protocolo de análisis	278
2.1. El corpus	278
2.2. Los tests de percepción	279
2.3. Tratamiento estadístico y resultados	280
3. Evaluación de los resultados.	281
4. Conclusiones	282
5. Referencias bibliográficas	283

La intercomprensión oral entre lenguas románicas: de la teoría a las aplicaciones en línea.	285
<i>Eric Martin Kostomaroff</i>	

Introducción	285
1. Intercomprensión y oralidad.	286
1.1. Una perspectiva de la intercomprensión	286
1.2. Una pluralidad de propuestas.	287
2. La investigación en los procesos de comprensión oral.	289
2.1. La comprensión de un discurso oral	290
2.2. Las aportaciones de los tests de comprensión	291
2.3. Parámetros del grado de dificultad en comprensión oral	292
3. Opciones metodológicas.	293
3.1. Objetivos generales.	293
3.2. Objetivos detallados	294
3.3. El lugar de la lengua escrita en la comprensión oral	296
4. Las aplicaciones de comprensión oral en línea	297
4.1. Tres aplicaciones singulares	297
4.1.1. Itinerarios romances.	297

4.1.2. Fontdelcat	298
4.1.3. Los módulos de entrevista GALANET	299
4.2. Unas modalidades semejantes	300
5. Conclusiones	301
6. Referencias bibliográficas	302
7. Cederrón	304
Las plataformas GALANET y GALAPRO: enseñanza y formación en intercomprensión	305
<i>Silvia Castro García</i>	
Introducción	305
1. Las plataformas de aprendizaje	305
2. Las bases didácticas de GALANET y GALAPRO: innovaciones respecto de la enseñanza presencial	307
3. La plataforma GALANET	312
3.1. Enfoque didáctico	313
3.2. El escenario de aprendizaje: tiempo, espacios y roles en la práctica de la IC	314
4. La plataforma GALAPRO	317
4.1. Enfoque pedagógico	318
4.2. El escenario de aprendizaje: tiempo, espacios y roles en la formación de formadores en IC	319
4. Conclusiones	321
5. Referencias bibliográficas	322
COLABORADORES	325

Presentación

Los conceptos de plurilingüismo, intercomprensión, diversidad lingüística, interculturalidad, comunidad lingüística ampliada o formación de comunidades profesionales transnacionales ya no son utopías sino que han adquirido un pleno sentido y espacios propios en el estudio de las lenguas que se presentan con objetivos específicos, modelos educativos diferentes, y metodologías y programas adaptados a los niveles y tipos de competencias que se pretenden alcanzar.

Una firme, segura y sólida implantación de comunidades plurilingües y multilingües es uno de los grandes retos de la UE que defiende, desde sus orígenes, los principios de diversidad de lenguas, culturas, costumbres y creencias. Ya en el *Libro Blanco de la Comisión Europea* (1995)¹ se afirma (i) la necesidad de conocer otras culturas y lenguas europeas, y (ii) desarrollar, al menos, dos lenguas comunitarias, promoviendo técnicas innovadoras en la enseñanza de las lenguas y animando a que se favorezca la sensibilización hacia lenguas y culturas desde edades tempranas. A partir de estas fechas, surge un gran número de programas y proyectos que se han ido materializando en Resoluciones del Consejo de Europa y recomendaciones del Comité de Ministros. Así, en el año 2000, el artículo 22 de la *Carta de los Derechos fundamentales de la UE*² declara como principio fundacional el respeto a la diversidad lingüística, y el artículo 21 prohíbe la discriminación por razones de lengua. Este principio 21, además, insiste en la necesidad de abrirse a otras lenguas como uno de los valores fundamentales de la UE y no solo se aplica a las lenguas oficiales sino a la multitud de lenguas regionales y minoritarias habladas por plurales grupos de población. La diversidad y la diferencia son pues no solo derechos adquiridos sino, muy especialmente, una fuente de riqueza que hay que preservar. En esta misma línea, en el año 2001, el *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas*³: *aprendizaje, enseñanza, evaluación* propugna la urgencia de lograr que la ciudadanía europea sea plurilingüe y esta defensa de conocer y utilizar varias lenguas no sólo es un factor fundamental para la plu-

¹ Comisión Europea (1995). *Libre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre vers la société cognitive*. http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_fr.pdf.

² *Carta de los Derechos fundamentales de la Unión Europea* (2000/C 364/01) http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_es.pdf

³ CONSEJO DE EUROPA (2001). *A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. [Trad. esp. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL). Madrid: Anaya.

ralidad y tolerancia en el planeta, sino que se erige como una necesidad imperiosa ante un mundo global donde los intercambios y la internacionalización se dan en los diversos ámbitos económicos, financieros, educativos, tecnológicos, culturales, humanistas, de servicios e informáticos cuyas exigencias de comunicación requieren una sensibilización hacia el uso de las lenguas. El *Tratado de Lisboa* (2007)⁴, firmado por los jefes de estado de todos los estados miembros de la UE y *Reunión de Barcelona* en 2009 defienden que se debe respetar la riqueza de la diversidad cultural y lingüística y velar por la conservación del patrimonio cultural europeo. En este mismo año, a petición del Consejo de Europa, se publica *Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y las Culturas (MAREP)*⁵ cuyos imperativos se centran en enfoques didácticos que implican varias lenguas, con cuatro líneas bien delimitadas: (i) intercultural, por la gran influencia que ha tenido en la didáctica de las lenguas; (ii) atención a las lenguas; (iii) la intercomprensión entre lenguas de la misma familia; y (iv) didáctica integrada de las lenguas que se aprenden dentro y fuera del currículum escolar.

Una lectura cuidada de estos textos permite ver la naturaleza política en la enseñanza de las lenguas fundamentada en valores compartidos, en la interacción, en la acción conjunta, dándoles a las lenguas, tanto nacionales como regionales, la función de ser lenguas de enseñanza que sirvan para crear un sentimiento de pertenencia a la CE, fomentando un plurilingüismo sin fronteras en el que la diversidad lingüística no solo asegure la perennidad de las lenguas minoritarias, sino que potencie los conocimientos lingüísticos de los sujetos en las competencias y niveles en que se precisen como una forma de ayudarles a desarrollar sus propias potencialidades.

El plurilingüismo significa comunicarse en varias lenguas con diferentes niveles de competencia y, muy especialmente, una educación intercultural y pluricultural que implica que no sólo se conocen las lenguas sino también la aceptación positiva de las diferencias culturales, religiosas y lingüísticas para interactuar y crear relaciones con los otros. El conocimiento de varios idiomas se ha convertido ya en una necesidad en la preparación de la población para los mercados laborales tanto nacionales, regionales como globales.

Estos imperativos son los que han movido al grupo de investigación de la Universidad Complutense de Madrid LALINGAP a promover la publicación de esta obra que se ha organizado en tres partes.

La primera, PROPUESTAS METODOLÓGICAS ORIENTADAS A ESTUDIANTES PLURLINGÜES, se centra en la enseñanza plurilingüe y los retos que representa el estudio de las lenguas en estudiantes y docentes. Las lenguas se aprenden para hacerlas funcionar, lo que exige

⁴ Unión Europea (2007). *Versiones consolidadas del Tratado de la Unión Europea y del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea : Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea*. Diario Oficial de la Unión Europea C 83, 30.03.2010.

⁵ Versión española publicada en marzo 2008, traducción de Cadre de Références pour les Approches Plurielles des Langues et Cultures.

una apertura hacia otras culturas y civilizaciones, emergencia de una ciudadanía universalista, espíritu de tolerancia y comprensión del otro; y, además, el sujeto plurilingüe no sólo se afianza en la diferencia entre los sistemas de las lenguas sino muy especialmente en los intercambios, de ahí la capacidad interactiva que se desarrolla.

La segunda parte, ENSEÑANZA PLURILINGÜE E INTERCOMPRESIÓN, aúna las nociones de enseñanza plurilingüe e intercomprensión, ya que si el plurilingüismo es la capacidad que tiene el ser humano para adquirir, aprender y comunicarse en más de una lengua, la intercomprensión es la capacidad que tienen los hablantes de distintas lenguas para entenderse entre sí, lo que implica, en primer lugar, preservar la pluralidad lingüística, ya que no es necesario dejar de usar la lengua materna (L1), en segundo lugar, economizar esfuerzos, en la medida en la que los hablantes no necesitan hablar la otra lengua, sino sólo entenderla, hablando cada cual su propia lengua y, en tercer lugar, el contacto entre hábitos sociales, creencias, costumbres, culturas de las otras lenguas.

La tercera parte, TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA ENSEÑANZA PLURILINGÜE, aborda como el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), con sus poderosas herramientas y sus rápidos avances en la economía global y en la mundialización cultural han llevado a una profunda revolución en el universo educativo, por sus modos distintos de enseñar, aprender e interactuar: la enseñanza digital del ciberespacio se alza como un recurso didáctico que hace posible el desarrollo de otras metodologías para diseñar y transmitir conocimientos y responde, además, a las crecientes necesidades de formación continua que la sociedad demanda, de ahí la necesidad de educar con Internet y para Internet tanto en enseñanzas semipresenciales como a distancia.

Esperamos que esta publicación sea leída por una gran variedad de profesionales y que, sobre todo, ayude a los estudiantes a apreciar el sentido que tiene el comunicarse en varias lenguas y el valor intrínseco de esa comunicación.

Covadonga López Alonso

PRIMERA PARTE

Propuestas metodológicas orientadas
a estudiantes plurilingües

Fundamentos pedagógicos de las interacciones plurilingües: desde la noción de interacción y los intercambios guiados hasta los intercambios instantáneos

SANDRINE DÉPREZ
(sandrine.deprez@uab.cat)

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se enmarca en el campo de las investigaciones en plurilingüismo y tiene como objetivo presentar una visión panorámica de la evolución de la noción de “interacciones plurilingües”. En primer lugar, definir más precisamente lo que es la interacción permitirá entender mejor el significado de este concepto, que plantearemos dentro de dos campos relacionados: (i) las teorías de aprendizaje y (ii) las metodologías de la enseñanza. Partiendo de esta base teórica, centraremos nuestro análisis en las interacciones plurilingües en la segunda parte de este trabajo. Explicaremos el origen y el desarrollo del interés por estas interacciones, portando una atención particular a las nuevas tecnologías que habrán sido un impulso para las interacciones plurilingües. Finalmente, señalaremos las investigaciones y trabajos actuales que se enfocan en las interacciones plurilingües, que abren vías en el ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras.

1. EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE INTERACCIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS

Previamente al análisis de las “interacciones plurilingües”, nos parece necesario definir el concepto de “interacción” para poder entender la relación que éstas conllevan con la didáctica de las lenguas extranjeras, a través de los supuestos teóricos y metodológicos con los que se relaciona⁶.

1.1. Definición del concepto de interacción⁷

El término “interacción” comprende dos elementos léxicos: *inter* y *acción*. Indica una relación social, relacional, al mismo tiempo que implica una relación interlocutiva (Vion, 1996),

⁶ En esta primera parte, retomamos en parte nuestra investigación previa sobre este aspecto (Déprez, 2009).

⁷ Adoptamos en este artículo una perspectiva discursiva.

una conducta acitva: «*Les interactants agissent pour établir une relation et établissent une relation pour agir*»⁸ (Tison, 2011).

Anteriores investigaciones, han estudiado el concepto y la práctica de la interacción de manera específica, aunque cada una adopta un enfoque distinto sobre el tema: los análisis conversacionales (centrados en los aspectos lingüísticos de los intercambios) y los análisis de las interacciones (más centrados en la dimensión cultural y social de los intercambios). Podría decirse que estos enfoques son complementarios, tanto por su evolución diacrónica como por los contextos en los que se enmarcan, pero una descripción exhaustiva de dicha evolución desbordaría los límites de este artículo. Nos limitaremos, pues, a señalar las definiciones que, a nuestro entender, están directamente relacionadas con nuestra percepción de la noción de interacción.

Veamos entonces algunas características de la interacción que se desprenden de las diferentes definiciones y sus referencias, citadas por Matthey (1996: 37-51): a) necesidad de la presencia física de los interactantes (Goffman, 1967); b) importancia de la coordinación y la orientación de las acciones (Ecole de Palo Alto – Watzlawick et al. 1972); c) producción de una reacción en cadena, concepción de Mead (1934)⁹ que influenciará la de *L'École de Genève*.

A todo ello, podemos añadir la noción de “*non-rupture*” propuesta por Kerbrat-Orecchioni (1990: 216) y que esta autora considera fundamental tanto en relación con los participantes como con el contenido o con el marco espacio-temporal en el que se inscribe la interacción. Puren (2004, 2006) reintroduce la dimensión social de la interacción, definida como una co-acción social, es decir, una acción finalizada y conjunta en un marco social preciso, a la manera del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001).

Así pues, la noción de interacción puede relacionarse con prácticas y disciplinas diversas, lo cual hace que tenga un significado impreciso y que pueda tratarse, esencialmente, como “*une mouvance*” (Kerbrat-Orecchioni, 1989). A través de las definiciones propuestas a lo largo del tiempo, la noción ha ido ampliándose y cada uno de los investigadores ha añadido un aspecto propio a su disciplina.

1.2. Interacciones y teorías de aprendizaje

Como hemos señalado, las definiciones mencionadas se han elaborado a lo largo de diferentes investigaciones y ahora veremos que, de hecho, pueden relacionarse con la evolución de las teorías de aprendizaje. Nos parece interesante mostrar en qué momen-

⁸ Trad. [Los interactantes actúan para establecer una relación y establecen una relación para actuar].

⁹ Este autor, a partir de la crítica al conductismo de J. B. Watson, dio su nombre a su propia corriente: *el conductismo social*.

to esta noción empieza a tomarse en cuenta, de qué manera y con qué impacto. Mediante una breve mirada retrospectiva sobre las diferentes teorías, intentaremos reconstruir el recorrido que nos ha llevado hasta las teorías actuales en las que la interacción se sitúa en el centro de los aprendizajes.

Los behavioristas, de la mano de Watson (1913), fueron los primeros en subrayar la importancia de un rol activo por parte del aprendiente. Si bien es cierto que los behavioristas¹⁰ no toman en cuenta los aspectos cognitivos, su interés por el comportamiento y en particular, por la motivación, hace que esta corriente haya tenido especial incidencia en trabajos posteriores y, particularmente, en aquellos que tienen que ver con la interacción.

A diferencia del behaviorismo, la corriente cognitivista (desarrollada por Piaget) dirige su atención sobre lo que ocurre en el interior de la “boîte noire” o, dicho de otro modo, intenta describir las operaciones mentales que dan lugar a la relación estímulo-respuesta analizada por los behavioristas. De la teoría cognitivista nacen dos modelos distintos: el constructivismo y el socioconstructivismo.

Para los constructivistas, la acción desempeña un rol primordial en el desarrollo del conocimiento ya que éste se adquiere mediante respuestas adaptadas a las confrontaciones con la realidad. Es la propia actividad del aprendiente la que favorece el aprendizaje. La teoría de Piaget e Inhelder (1966) sobre las etapas del desarrollo cognitivo del niño es el ejemplo más ilustre de este modelo. Su teoría se basa en el proceso de “equilibración” consistente en la búsqueda del mejor equilibrio posible entre dos procesos complementarios: la “asimilación” y la “acomodación”. En ambos casos, la persona recibe nuevos conocimientos del entorno pero se diferencian por la manera con la cual la persona trata estos conocimientos. En la óptica de la asimilación, la información se añade al conjunto de saberes del sistema mental ya existente mientras que en la óptica de la acomodación, los conocimientos ponen en cuestión y vuelven a estructurar todos los parámetros mentales de la persona.

El error se entiende así como algo necesario y formativo que permitirá la evolución de la estructura mental del aprendiente. Dicha concepción del error dará lugar, principalmente, a las situaciones-problemas caracterizadas por una conducta en cuatro pasos: asimilación, conflicto cognitivo, acomodación y equilibrio. El conflicto cognitivo corresponde a una fase de desequilibrio, de desestabilización susceptible de provocar una reorganización de los conocimientos o la adquisición de nuevos saberes y saber-hacer.

Por otro lado, la corriente socioconstructivista, integra una dimensión social. El saber se construye a través de la relación social, de las interacciones y de la actualización. Pensemos en los trabajos de Vygotsky (1978). Uno de sus principios esenciales es la “Zone Proximale de Développement”, según la cual el saber se desarrolla culturalmente, por procesos evolutivos. Se define como la diferencia entre el nivel de conocimiento

¹⁰ Pavlov, Skinner, Thorndike etc.

al cual llegaría un aprendiente por sí solo y el nivel al que llegaría con la ayuda de otra persona (adulto o igual). En un primer momento, dicho nivel no es accesible sin esa ayuda, pero el aprendiente será capaz de llegar al mismo nivel por sí solo con el tiempo. Bruner (1983) se interesa también por el rol que desempeña otra persona en el aprendizaje y origina la reflexión sobre el “*processus d'étayage*”. Al igual que el constructivismo de Piaget, este autor defiende la idea según la cual el conflicto puede ser formador y se relaciona con la resolución de problemas.

Pero esta vez, la dimensión interactiva juega un papel esencial (Doise y Mugny, 1981). Un conflicto socio-cognitivo pertinente, generado por unas tareas adecuadas, pondrá de manifiesto desacuerdos, diferencias de punto de vista y así dará lugar a interacciones entre profesor y alumno o entre iguales. Este conflicto y las interacciones generadas permitirán el aprendizaje. La interacción empieza, pues, a tener un lugar preferente en las teorías de aprendizaje y estará definitivamente en el centro del enfoque interaccionista. Este enfoque procede de la lingüística y de las humanidades y se basa en la idea de que el desarrollo lingüístico y cognitivo se relaciona directamente con las prácticas sociales. Inspirada en los trabajos sobre la conversación exolingüe entre nativos y no nativos, el interaccionismo propone el estudio de los mecanismos socio-interactivos constituyentes de los procesos de aprendizaje. El rol constitutivo de la interacción para el desarrollo lingüístico (referencia a la herencia de Vygotsky), la sensibilidad contextual de las competencias lingüísticas (referencia a la noción de “*interlangue*”) y el carácter recíproco y contextualizado de la actividad discursiva y cognitiva son los tres postulados que se interrelacionan en este enfoque, según Pekarek (1999).

En efecto, la interacción se concibe a la vez como medio y objetivo de adquisición. Esta noción continúa llamando la atención y a través de ella aparecen nuevos elementos por resolver en «*le domaine de l'acquisition dans l'interaction et de l'acquisition dans l'interaction*»¹¹ (Pekarek, 2000).

1.3. Interacciones y metodologías de enseñanza

Hemos visto cómo la interacción se va introduciendo lentamente en la evolución de las teorías del aprendizaje, y naturalmente, ello repercute en la vertiente metodológica. Sin pasar revista de forma detallada a la evolución de las metodologías de enseñanza¹², intentaremos mostrar el lugar que ocupa la interacción en los diferentes enfoques.

La toma en cuenta de la interacción en la enseñanza de las lenguas aparece con el enfoque comunicativo, en el cual se induce a los aprendientes a comunicar en clase de

¹¹ Trad. [El ámbito de la adquisición en la interacción y la interacción en la adquisición].

¹² El lector interesado puede consultar esta evolución en el artículo de Puren (2004) y en el artículo de Le Besnerais (2009).

manera auténtica (o auténtica simulada), creando conocimiento a través de intercambios lingüísticos en lengua extranjera (tales como simulaciones o juegos de rol). Así pues, aunque la interacción se ve relativamente controlada por el profesor, es en este período cuando cambia su estatus y cuando será considerada más que un mero soporte al aprendizaje. Py (1989: 84), ilustrando este punto de vista, describe la adquisición como algo que se hace “*en y para* la interacción”: «La interacción ya no se considera un simple marco para la adquisición sino como uno de sus constituyentes básicos».

Numerosas investigaciones sobre la relación entre interacción e adquisición irán saliendo a la luz y permitirán que la interacción se imponga en las metodologías de la enseñanza de lenguas extranjeras. Subrayemos, por ejemplo, el impacto en la evolución de las metodologías del concepto de interlingua o de las nociones relacionadas con la “solicitud” desarrolladas por Py (1989: 97). Estos trabajos deben relacionarse con los conceptos de contrato didáctico y de secuencias potencialmente adquisicionales (SPA) (De Pietro, Matthey y Py, 1989) que, según los autores, favorecen la activación y el desarrollo de la adquisición. Esta colaboración necesaria para la interacción, y por consiguiente para la adquisición, se encuentra también en el principio de cooperación (Grice, 1975), es decir, en el conjunto de reglas de conductas que deben observar los participantes con el objetivo de gestionar los problemas de ruptura de la interacción. Bange (1987), por su parte y desde una perspectiva nueva, interpreta el proceso de interacción como el de bifocalización (alternancia entre una focalización del contenido y una focalización de la forma de los mensajes), utilizado por los participantes para evitar los problemas de comunicación.

Todos estos ejes de investigación supondrán un avance en su aplicación para la construcción del saber por los aprendientes, basado en la reflexión sobre la lengua. Este enfoque de enseñanza conducirá a la perspectiva de la acción¹³ que se integra al enfoque comunicativo reforzándolo con la noción de coacción¹⁴ y de tarea¹⁵; sitúa al aprendiente, actor social, en el centro del aprendizaje. Desde este punto de vista, es a través de la interacción y con el objetivo de realizar una tarea con otros que el aprendiente será capaz de construir su conocimiento. Las metodologías actuales se fundan principalmente en este enfoque, en el objetivo de que el aprendiente sea actor social de su actividad de aprendizaje (realización de una tarea en co-acción¹⁶), hecho que le permitirá interactuar con otros en, sobre y a través de la lengua extranjera. Señalemos finalmente que la integración de la dimensión cultural en la enseñanza, aunque ya estaba presente en los

¹³ En el centro del MCERL (2001), leer por ejemplo Puren (2006).

¹⁴ La “co-acción” se define como el hecho de que los actantes actúen conjuntamente con un único objetivo: la realización de una tarea.

¹⁵ Para más información sobre esta noción, aconsejamos al lector dirigirse al CECR (capítulo 2.1, p.16) o al modelo anglosajón (Nunan, 1989).

¹⁶ Queremos precisar aquí el hecho de que los actantes pueden interactuar sin co-actuar, pero que, al revés, no es posible co-actuar sin interactuar.

modelos didácticos anteriores a diferentes niveles, es una de las mayores aportaciones a las metodologías actuales. En efecto, la dimensión cultural constituye un elemento indisoluble del actor social, en el centro de la perspectiva de la acción.

Concluimos esta parte teórica, cuyo objetivo era presentar una retrospectiva de la evolución de la noción de interacción, con una definición que, a nuestro entender, puede representar una síntesis de los distintos trabajos efectuados en torno a esta noción en el marco de diferentes teorías:

L'interaction peut être définie comme l'action réciproque entre deux personnes ou plus, inscrite dans un cadre socio-cognitif et culturel qui évoluera à travers elle et grâce à elle. Elle est à la fois objet d'apprentissage et outil d'acquisition, à la fois la fin (acquérir une compétence de communication réelle) et le moyen d'y parvenir¹⁷. (Déprez, 2009)

[Trad. La interacción puede definirse como la acción recíproca entre dos o más personas, inscrita en un marco socio-cognitivo y cultural que evolucionará, por medio de ella y gracias a ella. Es a la vez objeto de aprendizaje y útil de adquisición; al mismo tiempo es el fin (adquirir una competencia de comunicación real) y el medio de adquirirla].

2. LAS INTERACCIONES PLURILINGÜES

2.1. Origen y desarrollo

Las reflexiones en torno a la interacción y las interacciones en la enseñanza-aprendizaje de lengua(s) extranjera(s) serán un impulso para la evolución de las teorías así como para la didáctica de las lenguas y las prácticas educativas. Pero ¿qué podemos decir sobre las interacciones plurilingües? ¿Cómo aparecieron en el paisaje didáctico? ¿Bajo la influencia de qué parámetros y/o conceptos?

Al final de los años 50, las investigaciones se basan en la influencia de la lengua materna en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, sobre todo en la perspectiva del análisis contrastivo (AC), resultante de los trabajos sobre el bilingüismo (Weinreich, 1953; Lado, 1957). Los principios de la AC consistían en comparar los sistemas de dos lenguas con el fin de poder prever y describir las estructuras que podrían causar dificultades en la adquisición de una nueva lengua, así como las estructuras que no son problemáticas. Al final, la AC será criticada e incluso rechazada, en parte por su afinidad con la teoría behaviorista y, en parte, por una visión reductora de la noción de *transferencia*. Así pues, dicha noción será en ese momento considerada únicamente en su vertiente negativa. Aparece entonces un temor a la “contaminación” (Piccaluga y Harmegnies, 2008) en situaciones de enseñanza-aprendizaje de más de una lengua.

17

Debyser (1970, 1971), que había cuestionado la AC al final de los años 50, reactivará las investigaciones sobre la enseñanza de las lenguas vecinas y redefinirá la noción de “transferencia” como el efecto positivo de un aprendizaje sobre otro, a la cual opone la noción de “interferencia”, limitada al efecto negativo. En el mismo enfoque, los trabajos de Dabène (1975, 1996) se centrarán en la noción de transparencia entre las lenguas vecinas (románicas en este caso) y esta investigadora será pionera en esta nueva visión del plurilingüismo.

Paralelas a estas reflexiones, las investigaciones sobre el exolingüismo y el bi-plurilingüismo contribuyen al desarrollo de los trabajos sobre las interacciones plurilingües, que se alimentan de manera recíproca y permiten una evolución fundada y pensada de las nuevas cuestiones lingüísticas y didácticas relacionadas con las interacciones. Así pues, las investigaciones sobre el estatuto del error y la interlingua (Selinker, 1972; Richards, 1972; Corder, 1981), así como el reconocimiento de las transparencias entre lenguas vecinas favorecerán el desarrollo de una didáctica del plurilingüismo.

Otro elemento, externo a la didáctica en un primer momento, confirmará esta reflexión general: se trata de la realidad plurilingüe mundial (y europea en particular). El contexto de mundialización, en el cual ya no se puede negar la presencia de varias lenguas en el capital (o perfil) lingüístico de los individuos, obligará Europa a adoptar una visión diferente sobre las lenguas extranjeras. Las zonas fronterizas, la inmigración, las necesidades comerciales, la difusión de la información a través de las nuevas tecnologías¹⁸ harán necesaria una política lingüística común, dirigida hacia el plurilingüismo. Esta realidad social, política y lingüística se reflejará en la toma en cuenta del plurilingüismo en la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel europeo y dará luz al MCERL (Consejo de Europa, 2001). Este marco de referencia explicitará los objetivos europeos en lo que se refiere al desarrollo del plurilingüismo con el fin de promover los intercambios entre los diferentes países europeos sin tener que pasar por una lengua franca, consolidando así las relaciones entre las naciones y conservando la diversidad cultural y lingüística de cada país.

Podemos, pues, observar que los objetivos de los diferentes enfoques se asemejan y atribuyen a las interacciones plurilingües un lugar central en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. Dichas interacciones constituyen el núcleo de varios ámbitos de investigación. Por ejemplo, en relación con las teorías de aprendizaje - que presentan el tándem adquisición/interacción como esencial - o en relación con la didáctica de las lenguas, cuya visión actual reserva un lugar privilegiado al binomio interacción/tarea, y a las orientaciones de adaptación al multilingüismo de la política lingüística europea.

Más que una noción abstracta y puramente lingüística, las interacciones plurilingües han llegado a ser una realidad en una Europa multilingüe y multicultural. Sin embargo, aunque estén integradas en algunas enfoques sobre el plurilingüismo, tales como la intercomprensión (IC), queda un terreno por explorar en varios aspectos, tanto a nivel de su utilización en las clases de lenguas como en el análisis de su funcionamiento.

¹⁸ Ver apartado 2.2

2.2. El auge de las nuevas tecnologías, un impulso para las interacciones plurilingües

Las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han conocido una verdadera expansión a lo largo del siglo XX pero será solo a partir de los años 80 cuando los ordenadores llegarán hasta el público en general y, se utilizarán para tareas distintas al cálculo, con una función social e informativa (Vela Delfa, 2005: 80). Las TIC hacen referencia a la posibilidad tecnológica de una transmisión electrónica de información y de comunicación pero pueden aplicarse a distintos ámbitos de especialidad como en medicina, en comercio, en justicia, en policía, en periodismo etc. y la didáctica de las lenguas. Veremos cómo, a través de la CMO¹⁹, esta tecnología ha podido transferirse a la pedagogía de las lenguas.

Recientemente, se ha aplicado a micro-ámbitos específicos lo cual ha originado otras siglas que hacen referencia a nociones relacionadas tales como el ALAO (aprendizaje de lenguas asistido por ordenador) y el ACAO (aprendizaje colaborativo asistido por ordenador). Ciertamente, la CMO ha impulsado la reflexión sobre los distintos tipos de interacciones producidos a través de esta nueva modalidad de comunicación, en ámbitos tan distintos como las Ciencias de la Información y de la Comunicación o las Ciencias de la Educación²⁰. Álvarez Martínez (2008: 76) propone un esquema que permite entender mejor la relación establecida entre estas tres siglas, cuyos elementos integrantes federadores son: la interacción, el aprendizaje y la colaboración.

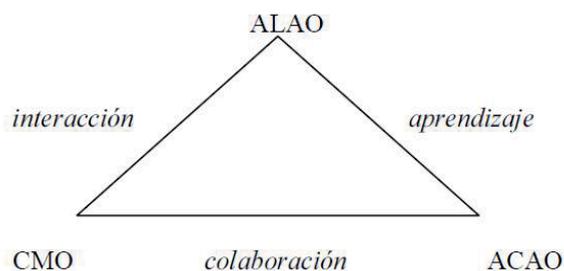


Figura 1. Representación de las relaciones ente CMO, ACAO y ALAO.
Tomado de Álvarez Martínez (2008).

¹⁹ Se denomina “Comunicación Mediada por Ordenador” (CMO) a la comunicación (escrita u oral) entre varios individuos a través del ordenador. Utilizamos aquí el término « mediado » en lugar de « mediatizado » para subrayar la importancia de la mediación humana en la comunicación realizada a través del *medium* informático y en particular a través de Internet.

²⁰ Citaremos algunos autores españoles (Álvarez Martínez, Cruz Piñol, López Alonso, Mayans i Planells, Séré, Trenchs, Vela Delfa, Yus...), franceses (Anis, Maroccia, Mangenot...) y de otros países (Araújo e Sá, Crystal, Herring, Lamy, Melo, Mondada, Pereya...)

Como podemos observar en la figura 1, los tres vértices del triángulo están orientados cada uno hacia una noción particular, a pesar de la interrelación existente entre ellas. Si bien es cierto que se han desarrollado nuevos contextos a través de la CMO, el análisis de las producciones se definirá como el análisis del discurso mediado²¹ por ordenador (ADMO) cuya primera definición se debe a Herring (2001: 612). Este autor presenta el ADMO como:

a specialization within the broader interdisciplinary study of computer-mediated communication (CMC²²), distinguished by its focus on language and language use in computer networked environments, and by its use of methods of discourse analysis to address that focus.

[Trad. Una especialización en el amplio estudio interdisciplinar de Comunicación Mediada por Ordenador (CMO) que se distingue por su focalización en el lenguaje y uso del lenguaje en las redes de trabajo informáticas, y por su uso de métodos de análisis del discurso para dirigir este enfoque].

El objetivo del ADMO es determinar cómo las interacciones (y en particular, en el marco de este artículo, las interacciones plurilingües) se modifican a través de las nuevas tecnologías y cuáles son las consecuencias en términos didácticos. Efectivamente, «le contexte virtuel nous oblige à reconsidérer la validité des critères linguistiques utilisés traditionnellement»²³ (Carpi, 2002).

Llisteri²⁴ (1997: 45 y ss) propone una clasificación de los distintos ámbitos de aplicación de estas tecnologías:

las relacionadas con la enseñanza presencial asistida por ordenador, las utilizadas en el aprendizaje a distancia a través de las redes de comunicación y las tecnologías aplicadas al tratamiento del texto y del habla.

Dentro de esta división de Llisteri, podemos observar que las interacciones guardan relación con los dos primeros ámbitos. No obstante, trataremos aquí únicamente el primero y de manera muy breve dado que el segundo no se corresponde con los criterios mencionados anteriormente en nuestra definición de la interacción²⁵. Así pues, el desarrollo de las funciones de los hipertextos, la posibilidad de crear materiales didácticos (incluyendo los

²¹ Ver nota 28.

²² Las siglas CMC es el equivalente inglés para CMO.

²³ N. de le. [el contexto virtual nos obliga a reconsiderar la validez de los criterios lingüísticos utilizados tradicionalmente].

²⁴ Citado en Álvarez Martínez (2008).

²⁵ Ver apartado 1.1

sonidos y las imágenes), o incluso el acceso a documentos auténticos a través de la red, a pesar del interés que presentan para la enseñanza-aprendizaje, solamente favorecen una interacción limitada a la utilización de una nueva herramienta didáctica, soporte de enseñanza en presencial o en autonomía. Estos nuevos materiales como los CD-ROM o los sitios web didactizados no modificarán fundamentalmente las interacciones plurilingües, puesto que quedarán en cierto modo fijados en el sentido de que son proposiciones de profesores para tareas selectivas y orientadas en relación con su enseñanza en clase, entre profesor y alumnos porque son proposiciones de los profesores para tareas selectivas y orientadas.

En cambio, la gran aportación de esta evolución tecnológica en cuanto a las interacciones plurilingües se hará en torno a los media utilizados. En efecto, el aula ya no se reduce al profesor, los alumnos y los soportes empleados. A través de los nuevos media, las interacciones plurilingües pueden empezar a desarrollarse en base a la didactización de situaciones y soportes auténticos. Cada medio se define de manera distinta e influencia las interacciones plurilingües en diferentes aspectos a su vez complementarios. Pueden diferenciarse en función de varios criterios: el nombre de participantes en la interacción, las características temporales (sincronía o asincronía)²⁶ y el canal utilizado (escrito u oral)

Los media utilizados son: el correo electrónico, los foros de discusión, el chat, el wiki y el blog. En función del tipo de interacciones plurilingües necesarias para la situación didáctica, el profesor y el aprendiente pueden elegir uno u otro de estos media con el fin de optimizar las interacciones.

En la tabla 1 se presentan los media según los criterios especificados anteriormente.

	Emisor	Destinatario	Modo temporal	Canal privilegiado
Correo electrónico	individuo	individuo	asincronía	escrito
Foro de discusión	individuo	grupo	sincronía	escrito
Chat	individuo	individuo o grupo	sincronía	escrito oralizado
Wiki	individuo	individuo o grupo	sincronía	escrito
Blog	individuo o grupo	grupo	sincronía	escrito

Tabla 1. Representación de los media encontrados en la CMO y sus características.

²⁶ Por “sincronía” hacemos referencia a la comunicación en tiempo casi-instantáneo, dicho de otro modo el desajuste solo está relacionado con el tratamiento técnico de los datos, al pasar de un ordenador a otro. La “asincronía” se define como la comunicación que se realiza de manera diferida: el emisor se comunica en el momento que elige y que no coincidirá obligatoriamente con el momento de recepción del destinatario.

Así pues, la definición de una tarea pondrá en juego interacciones plurilingües auténticas, ya que los media adaptados a los objetivos didácticos interactivos ensanchan el alcance de la interacción (por ejemplo, la carta a los amigos podrá ser convertida en intercambios entre más de dos personas mediante el correo electrónico y/o por chats) y ofrecen nuevas posibilidades cómo la presencia virtual en la clase de nuevos interactantes.

El contexto de la mundialización y los intercambios de información y de comunicación permiten a los individuos abrirse al mundo y la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras puede jugar un papel decisivo en ello mediante las interacciones de los aprendientes y el uso de las nuevas tecnologías.

Veremos a continuación unos ejemplos de esta integración de las interacciones plurilingües en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras.

2.3. Aplicaciones y nuevas tendencias

Las interacciones plurilingües han conocido un recorrido dinámico, evolucionando al ritmo de los diferentes enfoques teóricos y metodológicos. Además, las nuevas tecnologías han servido para revelar su potencial de la didáctica de las lenguas. Se han desarrollado varios proyectos²⁷ en este ámbito y especialmente en IC, pero no todos ellos se han orientado hacia una perspectiva de la interacción. Tost establece una serie de criterios para diferenciar unos proyectos de otros: objetivos generales (sensibilización *vs.* aprendizaje integral), soportes escogidos (documento en papel *vs.* utilización de las TICE), perspectiva (diacronía *vs.* sincronía), alcance (el nombre de lenguas en juego y el rasgo simultáneo o sucesivo de la enseñanza-aprendizaje de dichas lenguas), contenidos (nivel de competencias propuesto), canal (escrito *vs.* oral), descripción (aspectos lingüísticos, pragmáticos y/o socioculturales), centros de interés temático e incluso, el régimen de aprendizaje (presencial, semi-presencial o a distancia). Pero es en el plano de los presupuestos pedagógicos donde esta división nos parece más pertinente.

Los proyectos desarrollados pueden dividirse en tres categorías: por un lado, los conjuntos pedagógicos basados en la explotación de textos auténticos para la comprensión escrita (*Eurom4/5, Euro.Com.Rom*, etc.), en segundo lugar, los proyectos que utilizan documentos creados para su didactización: escritos, fotogramas (imágenes, fotografías...) o grabaciones audiovisuales (*Itinerarios Románicos, GALATEA*²⁸, *VRAL, MINERVA*...) y, por último, los proyectos que utilizan plataformas y tienen

²⁷ El inventario de varios proyectos en IC permitiría dar cuenta de la importancia de los trabajos y de la diversidad de los enfoques. Sin embargo, nos limitamos a los criterios utilizados para catalogar los proyectos, dado que únicamente consideraremos los proyectos que se centran principalmente en las interacciones plurilingües.

²⁸ <http://www.u-grenoble3.fr/galatea/>

como principio metodológico de interacción, la comprensión plurilingüe recíproca “por” la comprensión plurilingüe recíproca y “para” la comprensión plurilingüe recíproca (GALANET, GALAPRO, por ejemplo). Estos proyectos se diferencian también por la diversidad del público al cual van dirigidos y por los ámbitos en los que se desarrollan (Degache, 2008). Así, podemos observar que son pocos los proyectos desarrollados actualmente²⁹ que toman en cuenta las interacciones plurilingües en su dimensión interaccionista.

La plataforma GALANET³⁰ (inaugurada en 2004), fruto de la reflexión y de las prácticas de los investigadores europeos, llega después de los CD-ROM de GALATEA (este recurso funcionaba por pares de lenguas) e integra una dimensión de la interacción en un enfoque plurilingüe, claramente establecido. Esta *revolución* en la concepción del plurilingüismo hace de la plataforma un lugar único e innovador. Los participantes (estudiantes universitarios o alumnos de centros de secundaria), de países y de lenguas diferentes aunque *vecinas*³¹ interactúan cada uno en su lengua propia con el objetivo de realizar una tarea (un informe de prensa plurilingüe). La tarea se realiza a través de varios media, en un escenario progresivo³² y con una gran variedad de recursos disponibles. Los objetivos didácticos se orientan hacia la consecución de capacidades en los cuatro tipos de competencias definidos en el MCERL (Consejo de Europa, 2001) (comprensión escrita y oral, expresión escrita y oral), entre las cuales las competencias de comprensión tienen especial relevancia. En el contexto de GALANET, se toman muy en cuenta también las competencias de mediación e interacción.

El *saber*, el *saber estar* y el *saber hacer*, integrantes de las situaciones de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras desde una perspectiva plurilingüe e interactiva, son competencias reinterpretadas: por una parte, a causa de su carácter plurilingüe y del contexto de aprendizaje simultáneo de las lenguas y por otra parte, a causa de las interacciones redefinidas a través de la CMO. El Marco de Referencia para los enfoques plurales de las lenguas y las culturas (MAREP³³) (Candelier et al., 2007) va en el sentido de las decisiones tomadas en este enfoque del plurilingüismo, con referencia a descriptores coherentes que, también, va en el sentido de las opciones didácticas y de interacción de GALANET. Éstos se aplican particularmente a competencias generales (intercultural, personal, profesional...) así como a las competencias lingüísticas (sociolingüísticas, pragmáticas y en particular, discursivas, estratégicas...) (Degache, 2008). Cabe señalar que la vía de la interacción, recientemente favorecida a través de la CMO, y una política

²⁹ La relación de proyectos que presentamos aquí no pretende ser exhaustiva ni completa en modo alguno.

³⁰ www.galanet.eu

³¹ (Cat, Es, Fr, It, Pt y Ru).

³² Puede consultarse una descripción completa de GALANET en Degache (2004).

³³ CARAP en la versión francesa.

lingüística en favor del plurilingüismo han facilitado la puesta en marcha de los proyectos mencionados.

El proyecto europeo GALAPRO³⁴ es otro ejemplo de la evolución de las prácticas en un contexto plurilingüe. Esta plataforma tiene como objetivo formar formadores en IC, según los mismos principios plurilingües y de interacción que la plataforma que le precedió, GALANET. Esta modificación del público así como de sus objetivos didácticos se refleja en una motivación real en los intercambios, proporcionándole a la vez una metodología de implementación en clase de lo que puede ser unas interacciones plurilingües y recursos teóricos en línea de conceptos de una didáctica del plurilingüismo.

En ambas plataformas, las interacciones plurilingües son esencialmente escritas, dado que las tecnologías que permiten trabajar el oral en interacción se encuentran en una fase inicial de su desarrollo.

Sin embargo, nuevos proyectos ya salen a la luz y se dirigen hacia esta vía poco explorada. Como ejemplo, podemos citar al proyecto europeo EBP-ICI (*Education Bi-Plurilingue – Intercompréhension et Compétences Interlinguistiques*)³⁵ que reúne a investigadores y profesores de centros de secundaria. El objetivo de dos de sus equipos es desarrollar las competencias en IC de sus alumnos gracias a las interacciones. Dicho proyecto permite que aprendientes de occitano puedan entrar en relación e interactuar con locutores de franco-provenzal o corsos. Un trabajo previo sobre soportes didácticos adaptados (resultantes de varios proyectos de IC) permite que los alumnos preparen una situación de interacción cara a cara³⁶ con motivo de un intercambio escolar o, de manera más específica, mediante entrevistas realizadas por los alumnos mismos. Este enfoque innovador, tanto por el nivel del público elegido como por la apuesta didáctica de trabajar las interacciones orales, demuestra que las interacciones plurilingües empiezan, aunque tímidamente, a ser tomadas en cuenta en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas y que quedan muchos terrenos sin explorar.

Los proyectos, pasados, actuales y futuros, algunas veces frutos de investigaciones aisladas, no tendrían la consideración que merecen sin la difusión necesaria para remediar esta falta de diseminación y para favorecer la mutualización de ideas y contenidos en materia de principios y “buenas prácticas” didácticos, nace una red europea, REDINTER (Red Europa de Intercomprensión)³⁷ que pretende difundir las investigaciones relacionadas con la IC, mediante

³⁴ <http://www.galapro.eu>. Para acceder directamente a las sesiones: <http://www.galapro.eu/sessions>

³⁵ <http://ebp-ici.ecml.at/> Coordinadores: M. Cavalli y C. Cortier – 2008/2011.

³⁶ Otros proyectos trabajan sobre el oral (por ejemplo: VRAL), pero no adoptan una perspectiva de interacción así similar a la que defendemos en este artículo.

³⁷ REDINTER (Rede Européia de Intercompreensão) formada por 28 universidades miembros y 16 instituciones asociadas, que manifestaron su interés por la IC durante el coloquio internacional *Diálogos en Intercompreensão*, Lisboa, 6 – 8 septiembre de 2007.

un travail concerté sur l'approfondissement des aspects théoriques de la notion et le développement de ses applications didactiques, la création de formations adaptées à de nouveaux publics, et la dissémination institutionnelle de la notion³⁸.

[Trad. Un trabajo concertado sobre la profundización de los aspectos teóricos de la noción y el desarrollo de sus aplicaciones didácticas, la creación de formaciones adaptadas a nuevos públicos, y la difusión institucional de la noción].

Lugar de intercambio y de colaboración, REDINTER es también una referencia en materia de información plurilingüe. Resulta de gran utilidad para dinamizar la evolución de las investigaciones y las prácticas en el campo de la didáctica del plurilingüismo.

3. CONCLUSIONES

En toda Europa y en el mundo entero, la didáctica del plurilingüismo ha sido cuestionada, puesta a prueba y analizada sin que, muchas veces, las interacciones plurilingües hayan sido consideradas indispensables para la adquisición de competencias plurilingües. Sin embargo, las teorías de aprendizaje y las metodologías de enseñanza han reconocido desde hace tiempo la importancia de la interacción en la adquisición. Por consiguiente, ¿cómo podría ser de otra manera en la didáctica del plurilingüismo?

Hemos querido reflejar en este trabajo el auge y el reconocimiento que empiezan a tener las interacciones plurilingües en las investigaciones actuales; su aplicación en la didáctica de las lenguas, como lo hemos indicado, todavía se encuentra en una fase inicial por lo que todavía quedan muchas cuestiones por resolver. Concluimos nuestra exposición planteando algunas preguntas fundamentales, a nuestro entender, para la reflexión actual sobre el tema y, sin duda, para la evolución de los proyectos en curso y de los que se elaboraran en el futuro³⁹. ¿La formación en IC debería acompañar la enseñanza tradicional o debería considerarse una disciplina en sí, “à part entière”?⁴⁰ ¿Cómo proceder a la evaluación de las competencias? ¿Cómo determinar el valor añadido de una formación plurilingüe en interacción? ¿Cómo determinar, desde el punto de vista de las competencias plurilingües y/o de las competencias en la lengua meta, el efecto/la eficacia de esta formación en comprensión recíproca plurilingüe mediante la interacción?...

³⁸ *Rapport d'avancement du Projet* (REDINTER, 2010).

³⁹ No pretendemos hacer una lista de preguntas exhaustiva y somos conscientes, por otra parte, que estas preguntas están orientadas por nuestro enfoque de la IC y de las interacciones.

⁴⁰ Trad. [a tiempo completo].

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ MARTÍNEZ, S. (2008). *Interacciones sincrónicas escritas en línea y aprendizaje del español: caracterización, perspectivas y limitaciones*. (Tesis doctoral en cotutela, Universidad de Lleida/Universidad Stendhal-Grenoble 3). Recuperado el 29 de octubre de 2011 de http://www.galanet.eu/publication/fichiers/Alvarez2008_tesis.pdf
- BANGE, P. (1987). “La régulation de l’intercompréhension dans la communication exolingue”. *Contribution à la Table ronde du Réseau européen de laboratoires sur l’acquisition des langues*. Universidad Aix-en-Provence.
- BRUNER, J. 1983. *Child Talk*. New York: Norton
- CANDELIER, M.; CAMILLERI-GRIMA, A.; CASTELLOTTI, V.; DE PIETRO, J.-F.; LORINCZ, I.; MEISSNER, F.-J.; SCHRODER-SURA, A.; NOGUEROL, A. (2007). *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures (CARAP)*. Graz: Centro Europeo para las Lenguas Vivas, Consejo de Europa. Recuperado el 29 de octubre de 2011 de http://www.ecml.at/mtp2/ALC/pdf/CARAP_F.pdf
- CARPI, E. (2002). “Internet : voz publica, voz privada”. Coloquio Programa Galanet: *Textos electronicos e informatizacion didáctica*. Madrid.
- CONSEJO DE EUROPA (2001). *A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. [Trad. esp. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)*]. Madrid: Anaya. Recuperado el 16 de octubre de 2011 de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.
- CORDER, S.P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- DABÈNE, L. (1975). “L’enseignement de l’espagnol aux francophones pour une didactique des langues voisines”. *Langages*, 39, 51-64.
- (1996). “Pour une contrastivité revisitée. Comprendre des langues voisines”. *ELA*, 104, 393-400.
- DEBYSER, F. (1970). “La linguistique contrastive et les interférences”. *Langue Française*, 08, 31-61.
- (1971). “Comparaison et interférences lexicales (français-italien)”. *Le Français dans le monde*, 81, 51-57.
- DEGACHE, C. (2004). “Interactions asynchrones et appropriation dans un environnement d’apprentissage collaboratif des langues (GALANET)”. Universidad de Stendhal-Grenoble 3. Recuperado el 29 de octubre de 2011 de <http://www.galanet.eu/publication/fichiers/dc2004.pdf>
- (2008). “Alternance codique et interculturalité dans un environnement plurilingüe de formation en ligne dédié à l’intercompréhension, communication”. Congreso Anual GMF: *Qualität entwickeln*, (27-29 de marzo de 2008), Leipzig.
- DÉPREZ, S. (2009). *Analyse contrastive de pratiques langagières en contextes endolingüe, exolingüe et d’intercompréhension*. (Tesina de Màster TICOM, Universidad Autónoma de Barcelona). Recuperado el 29 de octubre de 2011 de http://www.galanet.eu/publication/fichiers/tesina_modifs_16_09_09%281%29.pdf

- DE PIETRO, J-F; MATTHEY, M.; PY, B. (1989). "Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue". En D. Weil, H. Fougier (eds), *Actes du troisième colloque Régional de linguistique*, (28-29 de abril de 1988), Estrasburgo, pp. 99-124.
- DOISE, W.; MUGNY, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. París: Interéditions.
- GOFFMANN, E. [1967]. *Interaction Ritual*. Nueva York: Doubleday Anchor Books. [Trad. fr. *Les Rites d'interaction*. (1974). París: Minuit].
- GRICE, H.P. (1975). "Logic and conversation". En P. Cole, J. L. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. New York: Academic Press, pp. 41-58.
- HERRING, S. (2001). "Computer-mediated Discourse". En D. Schiffrin, D. Tannen, H. Hamilton (eds.), *The Handbook of Discourse Analysis*. Oxford- Massachusetts: Blackwell, pp. 612-634.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1989). "L'approche interactionnelle en linguistique. L'interaction". *Association des sciences du langage*, París: Buscila, 7-25.
- (1990). *Les interactions verbales*. París: Armand Colin, vol.1.
- LADO, R. (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- LE BESNERAIS, M. (2009). "Définition du concept d'intercompréhension (L0/L0) à partir des théories pédagogiques de base pour différencier l'intercompréhension des pratiques exolingues (L0/L2)". En M.H. Araújo e Sá, R. Hidalgo Downing, S. Melo, A. Séré, C. Vela (coords), *A intercompreensão em línguas românicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro: Universidad de Aveiro, pp. 45-59.
- LLISTERRI, J. (1998). "Nuevas tecnologías y enseñanza del español como lengua extranjera". En F. Moreno, M. Gil, K. Alonso (eds.), *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del Congreso VIII Internacional de ASELE (17-20 de septiembre de 1997)*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares-ASELE, pp. 45-77.
- MATTHEY, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Berna: Peter Lang.
- MEAD, G.H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press. [Trad. fr. *L'esprit, le soi et la société*. París: PUF, 1963].
- NUNAN, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 19.
- PEKAREK, S. (1999). *Leçons de conversation : Dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Friburgo: Éditions universitaires.
- (2000). "Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives". *AILE*, 12, 3-26. Recuperado el 29 de octubre de 2011 de <http://aile.revues.org/document934.html>
- PIAGET, J.; INHEDER, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. París: PUF.
- PICCALUGA, M.; HARMEGNIES, B. (2008). "Aux sources de l'intercompréhension: facteurs psycholinguistiques de la qualité interprétative en langues proches". En F. Grin, V. Conti (eds.), *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. (pp. 169-195). Génova: Georg, pp. 169-195.

- PUREN, C. (2004). "L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des unités didactiques". En *Congrès annuel de l'Association pour la Diffusion de l'Allemand en France (ADEAF)*, (2-3 novembre de 2004), Escuela Superior de Comercio de Clermont-Ferrand, 2-3. Recuperado el 29 de octubre de 2011 de <http://www.tesol-france.org/articles/Colloque05/Puren05.pdf>
- (2006). "De l'approche communicative à la perspective actionnelle". *Le français dans le monde*, 347, Ed. CLE International.
- PY, B. (1989). "L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction". *DRLAV Revue de linguistique*, 41, 83-100.
- REDINTER (2010). *Rapport D'avancement du Projet*. Recuperado el 29 de octubre de 2011 de <http://www.redinter.eu/web/files/recursos/141Rapport.pdf>
- RICHARDS, J.C. (1972). *Error analysis*. Londres/Nueva York: Longman.
- SELINKER, L. (1972). "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-241.
- TISON, L. (2011). *L'importance des interactions entre formateur et formé dans les apprentissages*. Recuperado el 29 de octubre de 2011 de *Mon Travail*. <http://tison.dess.free.fr/module2.htm>
- TOST 2010
- VELA DELFA, C. (2006). *El correo electrónico: el nacimiento de un nuevo género*. (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid: Facultad de Filología). Recuperado el 29 de octubre de 2011 de http://www.galanet.eu/publication/fichiers/tesis_cristina_vela_delfa.pdf.
- VION, R (1996). "L'analyse des interactions verbales". Conferencia Inaugural de la jornada científica de CEDISCOR (Centre d'études sur les discours ordinaires et spécialisés), (13 de abril de 1995). *Cahiers du CEDISCOR, 4: La construction interactive des discours de la classe de langue*, Publicaciones de la Universidad de París III, 19-32. Recuperado el 29 de octubre de 2011 de <http://cediscor.revues.org/349#text>
- VYGOTSKY, L. (1978). "Interactions between learning and development". En M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman (eds.), *Mind in society*. Cambridge/Massachusetts: Harvard University Press, pp. 79-91.
- WATSON, J- B. (1913). "Psychology as the Behaviorist Views it". *Psychological Review*, 20,158-177. Recuperado el 29 de octubre de 2011 de <http://psychclassics.yoru.ca/Watson/views.htm>
- WATZLAWICK, P; BEAVIN-BAVELAS, J.; JACKSON, D. (1972). *Une logique de la Communications*. París: Editions du Seuil.
- WEINREICH, U. (1953). *Languages in contact: findings and problems*. La Haya/París: Mouton.

Identificación y comprensión de léxico de especialidad en Francés L3/Ln: plurilingüismo y precisión conceptual

MARIA LUISA PIÑEIRO MACEIRAS
(luisa.pineiro@urjc.es)

MARÍA MATESANZ DEL BARRIO
(mmatesanz@filol.ucm.es)

INTRODUCCIÓN

Los estudios, tanto teóricos como prácticos, sobre la adquisición del léxico en una segunda lengua (L2) y su enseñanza en el aula han experimentado un gran desarrollo, poco previsible hace treinta años cuando Meara (1980) llamó la atención sobre este aspecto, entonces desatendido, de la enseñanza de L2. En particular, las dos últimas décadas han sido especialmente productivas, como ha señalado con asombro B. Laufer (2009: 341-342), quien reseña brevemente una selección de los principales artículos y monografías publicados hasta 2008 sobre distintos aspectos de la adquisición del léxico en L2, clasificados en siete temas. No ha contemplado, de forma específica, el conocimiento y adquisición de léxico especializado, lo que no es, en absoluto, criticable puesto que, hasta ahora, esta ha sido una cuestión relativamente marginal en los trabajos de adquisición de segundas lenguas (SLA).

En la última década han surgido, en todas las lenguas de difusión, revistas científicas, monografías individuales y publicaciones colectivas, muchas de ellas derivadas de congresos, cuyo objeto son las lenguas de especialidad⁴¹ en L2 o para fines específicos, denominación habitual para referirse a esta materia cuando se trata de enseñanza de segundas lenguas (Cabré 2004: 24)⁴². Además, son numerosos los artículos publicados en revistas de Lingüística Aplicada que se ocupan del léxico especializado en L2, en particular en las publicaciones

41 Utilizamos la denominación lengua de especialidad frente al uso de lenguaje de especialidad que hacen otros autores (Cabré 2004) porque preferimos mantener la diferenciación que suele respetarse en Lingüística General entre lenguaje como capacidad y lengua como producto, aunque en el caso que nos ocupa estemos ante un 'subproducto'.

42 Por ilustrar este punto, en inglés, desde 1986 se publica *English for specific purposes* (**aunque es continuación de la revista *The ESP journal*, iniciada en 1980**) y en 2001 se inició la publicación de la revista *Journal of English for specific purposes*. En español, en el año 2000 se iniciaron los congresos internacionales de CIEFE, (Congreso Internacional de Español para Fines Específicos) cuyas actas se publican tras las sucesivas convocatorias.

especializadas de traducción y terminología. No en vano, las enseñanzas teórico-prácticas de lenguas de especialidad y de terminología en los estudios de traducción e interpretación de grado y posgrado de las universidades europeas tienen siempre, si bien con distintas denominaciones, su propio espacio. En las universidades españolas, con la implantación de la enseñanza de la terminología en los planes de estudios de las Facultades de Traducción e Interpretación en 1992, la formación en terminología ha experimentado un creciente desarrollo (Cabré, 2000, 2003; Montero y Faber, 2009; Schnell y Rodríguez 2010) que, además, se ha consolidado en los nuevos grados (Libro Blanco, 2004; Gallardo, 2010).

Pero el ámbito de la traducción y la interpretación es un espacio profesional muy especializado dentro de la enseñanza de segundas lenguas. El uso y tratamiento del discurso especializado que realizan estos profesionales solamente coincide en parte con el acercamiento que realiza cualquier profesional en una situación discursiva especializada en una lengua segunda. Las competencias que deben adquirir los traductores e intérpretes durante la formación de posgrado, de acuerdo con la propuesta del grupo de expertos del programa European Master's in Translation (EMT)⁴³ (Gambier, 2009: 3-7), solamente coinciden parcialmente con las que, en general, se espera que puedan adquirir profesionales que realizan un máster profesional en segundas lenguas. La formación en terminología de traductores e intérpretes es diferente de la que requieren los profesionales de un ámbito de especialidad que usan en el ejercicio de su profesión lenguas extranjeras (Cabré, 2000: 11-12). De las seis competencias fijadas para el EMT (Gambier, 2009: 4) —competencia en prestación del servicio de traducción, competencia lingüística, competencia intercultural, competencia en extracción de información, competencia temática y competencia terminológica—, tres de ellas contienen objetivos a los que se puede aspirar en la enseñanza de lenguas de especialidad: competencias lingüística, intercultural y temática. En ellas se hace referencia a la adquisición de competencias relacionadas con la lengua de especialidad, el léxico especializado y, lógicamente, terminología, aspecto este último presente bajo distintos aspectos en las restantes competencias del EMT. Sin duda, la terminología es un elemento muy relevante en los estudios de traducción e interpretación, pero, aunque en distinta forma y medida, también lo es en los estudios sobre lenguas de especialidad en L2.

Una de las características más destacadas de los discursos especializados, como hemos señalado implícitamente al referirnos a la terminología, es la presencia significativa de léxico técnico, que confiere al texto⁴⁴ una especificidad que hace de él un elemento de

⁴³ El máster de la Dirección General de Traducción de la Comunidad Europea, iniciado en 2009 pero con origen en el año 2006, ha tenido entre sus objetivos para el período 2010-2011 la validación de la terminología en los estados Miembros (Comisión Europea, 2010). En las competencias que se proponen se advierte que no se han tenido en cuenta ni las exigencias específicas del formador en traducción ni las del investigador en traductología (Gimber, 2009: 3).

⁴⁴ Utilizamos 'texto' en el sentido en el que lo usan R.A.de Beaugrande y W. U. Dressler (1981:3), en tanto que acontecimiento comunicativo, lo que hace que consideremos texto cualquier manifestación discursiva, sea esta oral o escrita.

diferenciación e identificación discursivas. Aunque son muchos los estudios que se han publicado sobre el léxico de segundas lenguas, estos, en su mayoría, han sido y siguen siendo lexicológicos o terminológicos, independientemente de la perspectiva teórica desde la que han sido abordados. El uso y aprendizaje de léxico especializado en el aula cuenta todavía con un número relativamente reducido de publicaciones, a pesar de que, progresivamente, ha ido ganando terreno en los últimos años, potenciado, en cierta medida, por el uso combinado de tecnologías en lexicología y en la enseñanza de L2, aunque no exclusivamente (Chun y Plass, 1996 ; Hulstijn, Hollander y Greidanus, 1996; Laufer y Hill, 2000; Groot, 2000; Nation, 2001; Horst, 2005; Chung y Nation, 2004; Mehrpou y Rahimi, 2010; Lessard-Clouston, 2010, Kwary, 2011).

Por esta razón, en este capítulo nos ocupamos del estado actual de la enseñanza del léxico de especialidad en la Educación Superior y proponemos una metodología que permita a los estudiantes (i) identificar con claridad este tipo de léxico, (ii) comprender el significado específico y (iii) mejorar su retención. La propuesta metodológica que realizamos está basada en microsecuencias de adquisición y retención de conocimiento (Matesanz, López Alonso, de Miguel, 2011) y ha sido experimentada con alumnos de posgrado, como veremos en los apartados siguientes. Pero, además, hemos tenido en cuenta variables que nos parecieron, a priori, particularmente relevantes, aunque los resultados han mostrado que no todas tienen la misma influencia: (a) la condición de hablantes plurilingües de todos ellos, con un conocimiento de, al menos, cuatro lenguas entre las que el francés es para muchos de ellos L3; (b) influencia positiva de la rama de conocimiento, tanto en la identificación del léxico de especialidad como respecto a la precisión conceptual; (c) tiempo de contacto con la lengua.

1. EL LÉXICO DE ESPECIALIDAD EN SEGUNDAS LENGUAS

Las necesidades de terminólogos y las de los profesionales no lingüistas no son, obviamente, las mismas en lo que respecta al conocimiento y uso que hacen del léxico de especialidad. Si parece bastante claro cuáles son las competencias en el nivel léxico que debe tener un traductor e intérprete al final de los estudios de posgrado en Europa (Comisión Europea, 2010), no ocurre lo mismo en estudios del mismo nivel orientados a profesionales que requieren un conocimiento de lenguas que incluye el discurso especializado. Hasta el momento, no se ha definido bien el grado de conocimiento en una lengua de especialidad que deben alcanzar estos futuros profesionales en el período de formación. para lograr una competencia adecuada a su ámbito de trabajo. No existen parámetros similares a los que se utilizan en los estudios de traducción e interpretación para determinar, en particular, las competencias léxicas y el nivel de conocimiento que deben los estudiantes de másteres profesionales, muchos de ellos ya en el ejercicio de una profesión. El nivel de conocimiento en una segunda lengua implica un conoci-

miento del léxico general adecuado a las tareas que se marcan como objetivos, pero no implica un determinado conocimiento de léxico especializado.

Aunque no dispongamos todavía de un marco general que delimite las competencias que deben adquirir los estudiantes de un máster profesional en lenguas con fines específicos, queda fuera de duda que el conocimiento lexicológico especializado debe ser parte importante de su formación. El léxico técnico permite la adquisición de conceptos de la materia específica abordada y su transferencia en la producción especializada (Vidal y Cabré, 2007: 188). En todo proceso de comunicación especializada, bien sea ésta oral o escrita, aflora el uso de léxico específico, aunque se trate de una comunicación elemental.

La enseñanza del discurso especializado en segundas lenguas, aun cuando ese discurso sea incipiente, suscita, de entrada, algunas cuestiones básicas: (i) cómo determinar, para cada materia especializada, el corpus léxico que debe ser enseñado; (ii) cómo establecer el grado de dificultad terminológica que se debe abordar en cada nivel de enseñanza; y (iii) qué trabajo hay que realizar en el aula para que el proceso de aprendizaje sea efectivo en cada uno de los niveles establecidos. Estos problemas en la enseñanza del léxico especializado han recibido atención teórica en la investigación de los últimos diez años, aunque todavía quedan numerosos aspectos por desarrollar en profundidad (Nation, 2001; Chung y Nation, 2003, 2004; Cabré y García de Enterría, 2006; Vidal y Cabré, 2007; Mehrpou y Rahimi, 2010, Lessard-Clouston, 2010, Kwary, 2011).

El aprendizaje en el aula del léxico de especialidad ha experimentado en los últimos cincuenta años una evolución en lo que se refiere a la atención que debía dispensarse a esta enseñanza. Paulatinamente, se ha ido pasando de una postura negacionista de su interés en L2, por ser considerado ajeno al conocimiento lingüístico, en los años sesenta y setenta a formar parte de un aprendizaje que debe facilitar el profesor (Nation, 2001: 203-204). El elevado número de términos que aparece en los textos especializados⁴⁵ (Chung y Nation, 2003, 2004) es un indicador que no puede ser ignorado actualmente en la enseñanza de una lengua. A este respecto, algunos especialistas abogan por la introducción temprana del léxico especializado en la enseñanza de una lengua (Olmo, 2007).

La atención hacia el aprendizaje del léxico de especialidad se ha focalizado, principalmente, en tres facetas, relacionadas entre sí y que, sin duda, tienen gran importancia: (i) la identificación de unidades léxicas técnicas en un texto, (ii) el establecimiento de porcentajes de términos en un texto especializado y (iii) la confección de listas de términos que debe conocer un estudiante. Los trabajos lexicológicos, en particular lexicométricos, que se han realizado para dar respuesta a estas cuestiones están orientados, fundamentalmente, al profesor, que es quien, en último término, decide sobre el material con el que se trabaja en el aula. Sin embargo, no se han desarrollado en la misma medida los

⁴⁵ Nos referimos a textos temáticamente especializados, de acuerdo con la caracterización que de ellos da M. T. Cabré (2002: 6-10).

estudios encaminados a indagar en los problemas con los que se encuentran los alumnos al enfrentarse con el discurso especializado y, en concreto, con el léxico de especialidad. Desconocemos, en gran medida, por ejemplo, los procesos de diferenciación léxica entre lengua común y lengua de especialidad que realizan los estudiantes cuando encuentran léxico desconocido para ellos en un texto especializado. Tampoco disponemos de datos relevantes sobre el grado de precisión terminológica del que parten y el que se espera que adquieran. La cuestión de la precisión en la adquisición de una L2 se ha centrado fundamentalmente en la fonética y en algunos aspectos concretos de la gramática de las lenguas (Way et al., 2000; Ellis y Yuan, 2004; Hartshorn et al., 2010), y muy marginalmente en el léxico (East, 2006). En todo caso, no se han desarrollado estudios amplios sobre la precisión conceptual terminológica.

La ausencia en estos trabajos de una visión del aprendizaje del léxico de especialidad desde la perspectiva del alumno nos ha llevado a iniciar una serie de estudios sobre el tratamiento del léxico de especialidad en segundas lenguas por parte de estudiantes de posgrado profesionalmente activos o próximos a iniciar la actividad profesional. Los problemas que encuentran estos estudiantes en diferentes situaciones discursivas, todas ellas especializadas y en las que el léxico tiene un papel relevante, han centrado nuestro interés. En el presente capítulo, hemos analizado las diferencias que se observan entre estudiantes posgraduados plurilingües con francés como L3 y Ln⁴⁶ al enfrentarse a textos escritos del campo de los negocios. En particular, las dificultades que experimentan en el reconocimiento del léxico específico, su comprensión y delimitación nocional se han analizado no solamente desde la perspectiva de la formación de los individuos estudiados, sino que se ha introducido una variable que no suele tenerse en cuenta, su competencia plurilingüe como factor de influencia en el aprendizaje del léxico.

2. METODOLOGÍA

2.1. Descripción del grupo participante

El grupo con el que hemos trabajado está formado por estudiantes de la asignatura Francés IV del último semestre del *Máster oficial en lengua y cultura extranjeras para negocios internacionales*, de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid⁴⁷, en el curso académico 2010/2011. El estudio que presentamos en este libro se centra en la enseñanza del francés para fines específicos, en particular, en el léxico de especialidad.

El grupo de participantes, como iremos viendo, se caracteriza por la heterogeneidad, salvo en lo que se refiere a la edad, ya que todos los integrantes se encuentran en una horquilla

⁴⁶ En nuestro trabajo, francés Ln se corresponde con francés L4, L5 y L6.

⁴⁷ Máster de 120 créditos ECTS y de una duración de cuatro semestres.

entre los 22 y los 30 años (con una media de 24.8 años), en edad próxima a la finalización de los estudios de grado y licenciatura, es decir 22-23 años (ver anexo 1). La distribución de los participantes por sexos es completamente desigual ya que, de los 17 alumnos participantes en el curso, 16 son mujeres y solamente hay un hombre. El grupo es heterogéneo también en cuanto a la formación académica desde la que acceden al máster, como lo es respecto del nivel de conocimiento que tienen de la lengua francesa. La formación académica con la que acceden es un factor que introduce, asimismo, diferenciación en el grupo y en los propios resultados, no tanto en las calificaciones globales sino en lo que se refiere a dos de los aspectos estudiados, la identificación y conceptualización de léxico específico.

Partiendo de la tabla del anexo 1 podemos agrupar los estudios de acceso de los estudiantes en tres perfiles diferentes, que corresponden a tres de las cinco ramas de conocimiento reconocidas en los estudios de Educación Superior en España⁴⁸: (i) rama de Ciencias Sociales y Jurídicas (11 sujetos), (ii) rama de Artes y Humanidades (5 sujetos) y (iii) rama de Ingeniería y Arquitectura (1 único sujeto). Este último grupo no lo tendremos en consideración en nuestro estudio al estar formado por un único estudiante.

Debemos señalar que, a priori, conocemos la formación real de los estudiantes que han hecho sus estudios en España o en otros países europeos. Más difícil resulta conocer la dimensión de la formación de los estudiantes de países asiáticos y de América del Sur, tanto en lo que respecta a la formación universitaria concreta como al conocimiento efectivo de lenguas extranjeras.

2.2. Perfil plurilingüe de los estudiantes

En cuanto al contexto multilingüe en el que se desarrolló la asignatura es muy relevante el número de lenguas y variedades tipológicas. Todos los individuos del grupo, además de su lengua o lenguas maternas⁴⁹ (L1) conocían, al menos, cuatro lenguas extranjeras, y, además, dos estudiantes, los sujetos 13 y 16, tenían conocimiento de seis y siete lenguas, respectivamente, además de su L1. Para todos los estudiantes, el inglés corresponde a su L2, con independencia del país en el que han realizado los estudios. El francés es, mayoritariamente, la L3 de los estudiantes de este máster (S1, S3, S5, S7, S8, S10, S11, S12, S14 y S15). Para siete estudiantes la adquisición/aprendizaje del francés se produjo como L1, L4, y L6 (como lengua materna, el sujeto 2; como L4, los sujetos 4, 6, 9 y 17; como L6, los sujetos 13, 16). Además del inglés y francés, los integrantes del grupo conocían las siguientes lenguas extranjeras: alemán, todos ellos, puesto que el estudio de la lengua alemana era obligatorio durante dos semestres⁵⁰ del máster; asimismo

⁴⁸ Establecidas en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre.

⁴⁹ Únicamente un estudiante era bilingüe bielorruso/ruso (sujeto 4).

⁵⁰ Tres estudiantes, los sujetos 12, 14 y 16 habían estudiado previamente alemán.

la lengua italiana, ya que, al igual que el alemán, era obligatorio cursar dos semestres de esta lengua; el español como lengua extranjera era conocido por seis estudiantes (S2, S4, S6, S9, S13, S16 y S17); el ruso lo conocían dos estudiantes (S4 y S16); las lenguas china y japonesa, como lenguas extranjeras, eran conocidas por el sujeto 13, de L1 coreano.

La diversidad de lenguas conocidas por nuestros estudiantes y las diferencias en el momento en que han entrado en contacto con ellas se debe a que coexisten en el grupo 8 nacionalidades diferentes (española, colombiana, china, coreana, lituana, polaca, bielorrusa y francesa) y 7 lenguas maternas distintas, con un caso de bilingüismo ruso/bielorruso. El origen lingüístico de los estudiantes es uno de los factores que influyen en el conocimiento de las lenguas extranjeras, ya que, como puede observarse en los casos que tratamos, las elecciones lingüísticas responden a criterios de proximidad.

Los requisitos lingüísticos del propio máster son un elemento que aporta cierta homogeneidad al plurilingüismo de los componentes del grupo. Estos requisitos determinaban el estudio de cuatro lenguas - inglés, francés, alemán e italiano-, aunque a distinto nivel de competencia lingüística, lo que confiere al grupo un eje lingüístico de lenguas próximas reconocible. Además, el español, al ser la lengua vehicular del máster era una de las lenguas extranjeras de los alumnos que no tenían el español como lengua materna. De este modo, todos los estudiantes del grupo disponían, al menos, de cinco lenguas, con distintos estatus y niveles de competencia.

En cuanto al conocimiento del francés, específicamente, que es el aspecto que vamos a abordar más en profundidad, el nivel mínimo exigido para la admisión en el máster es el nivel B1 del MCERL (Consejo de Europa, 2001). Sin embargo, aunque los estudiantes inscritos acreditaron ese nivel, el conocimiento que tenían de la lengua francesa al inicio del máster era desigual. Mientras que más de la mitad de los estudiantes poseía un alto conocimiento de la lengua, algunos tenían un reciente nivel B1, ya que lo habían alcanzado mediante un curso nivelación. No todos los estudiantes que deseaban cursar el máster, y que reunían los requisitos curriculares requeridos tenían un nivel de idioma suficiente en francés o italiano. Desde la dirección del máster se les propuso seguir cursos de idiomas de nivelación, impartidos en el Centro de Idiomas de la URJC con el fin de alcanzar, de forma efectiva, el nivel requerido. Estos cursos, a juzgar por los resultados obtenidos por los estudiantes, lograron el objetivo lingüístico deseado. No obstante, hay que señalar que seguía habiendo un desnivel entre los conocimientos de los alumnos al inicio del máster, puesto que algunos estudiantes tenían un conocimiento de la lengua superior al nivel B1 exigido.

Son cuatro los factores fundamentales que influyen en las diferencias de nivel lingüístico. En primer lugar, (i) el número de años de instrucción formal⁵¹; en segundo lugar, (ii) el momento y el contexto en el que se ha producido la adquisición/ aprendizaje de la lengua; en tercer lugar, (iii) contacto habitual continuado con la lengua francesa; y, por último, (iv) el contacto directo con la lengua a través de estancias en regiones francófonas.

⁵¹ Salvo uno de los estudiantes, cuya lengua materna es el francés, el resto de los estudiantes habían iniciado el aprendizaje de la lengua francesa con instrucción formal.

A partir de los datos obtenidos (anexo 1) la instrucción formal que han seguido en francés es diversa y no siempre equiparable. Nos encontramos con dos diferencias fundamentales, (a) el número de años de aprendizaje y (b) el marco de enseñanza de la lengua. La primera de estas diferencias es más fácilmente cuantificable, ya que la instrucción formal, de acuerdo con los datos obtenidos oscila entre los once y dos años, lo que hace una media de 5,8 años frente a 14,3 años de media de estudio del inglés L2. Esta cuantificación es, en todo caso, orientativa en la medida en que no conocemos con exactitud el número de horas semanales que han seguido en la enseñanza del francés. Los currículos formativos de los estudiantes del máster son distintos y algunos de los sistemas de enseñanza en los que han cursado sus estudios son desconocidos para nosotras (como es el caso de los estudiantes extranjeros de países asiáticos, por ejemplo). Para los estudiantes españoles es más fácil calcular un número de horas aproximado de enseñanza del francés. Si la enseñanza que han seguido los estudiantes es reglada puede suponerse entre 2 y 4 horas semanales de lengua. La segunda diferencia que señalábamos, más difícil de cuantificar, está relacionada directamente con el marco de la enseñanza en la que se ha producido el aprendizaje del francés. Éste varía entre enseñanza reglada en distintos niveles educativos (primaria, secundaria, educación superior) y la combinación de enseñanza reglada con enseñanza no reglada. En el caso de España, a la enseñanza oficial señalada hay que añadir la enseñanza de la Escuela Oficial de Idiomas, que ha sido seguida por tres estudiantes del máster. En cuanto a la combinación de enseñanza reglada con enseñanza no reglada, el caso más habitual es el recurso a clases particulares para aprender o perfeccionar el nivel de lengua, más frecuente esta situación entre los estudiantes españoles que entre los extranjeros⁵².

Otro dato que nos parece relevante para evaluar el estado de la competencia lingüística en francés de nuestros estudiantes es el contacto habitual⁵³ continuado con la lengua francesa, y que hemos considerado el tercer factor de diferenciación en el nivel de los estudiantes. Este dato, aunque, frecuentemente se produce en situaciones de actividad de los períodos de enseñanza de la lengua (el primer factor), no siempre se da simultáneamente. El interés de esta información radica en que nos permite conocer desde qué momento el input es constante y, además, si ha habido intermitencias en el aprendizaje, datos que se muestran en la tabla del anexo 2.

El cuarto factor que hemos señalado, (iv) estancias en regiones francófonas, ha tenido una incidencia mínima entre nuestros estudiantes ya que las estancias que han realizado en países francófonos es muy limitada: solamente dos estudiantes realizaron

⁵² Este dato no se ha reflejado en la tabla pero esta información se solicitó en un cuestionario tipo portfolio.

⁵³ Por contacto habitual con una lengua extranjera entendemos tanto situaciones de instrucción formal, como situaciones de intercambio con hablantes nativos o inmersión en países de habla de la lengua objeto, en nuestro caso, el francés.

estancias lingüísticas y, además, únicamente en un caso la persona permaneció más de dos meses⁵⁴ en un país francófono.

En la tabla del anexo 2 pueden verse los datos que hemos referido y que fueron obtenidos mediante un cuestionario que completaron todos los integrantes del grupo⁵⁵.

La información que los propios estudiantes nos han proporcionado sobre el estudio y su conocimiento de lenguas no siempre ha coincidido con la percepción que tienen de su competencia lingüística. La valoración subjetiva que los aprendientes realizan de sus conocimientos hace que, en determinadas situaciones, sobrevaloren o infravaloren sus conocimientos y pueden considerarse más competentes en lenguas en las que los años de estudio y formación son claramente inferiores, lo que hace suponer que la percepción del estudiante puede ser errónea. En principio, y en circunstancias normales de aprendizaje reglado, se supone que un mayor número de años de estudio conlleva una competencia más elevada en esa lengua, si bien es cierto que se pueden observar fluctuaciones. En algunos casos, los estudiantes pueden alterar el orden de adquisición de las lenguas, anteponiendo el resultado al orden de adquisición y llegar a considerar como L2 una lengua que, en realidad, puede ser su L3 o L4. Así, los sujetos S2, S5, S10 afirman tener mayores conocimientos de su L3 (francés) que de su L2 (inglés), a pesar de la diferencia entre los años de estudio de ambas. También, por ejemplo, cuando las lenguas implicadas son lenguas románicas, -como es el italiano-, y debido a la proximidad con el español y a la facilidad que tienen para su aprendizaje frente a otras lenguas de otras familias lingüísticas, los sujetos suelen considerar su nivel muy subjetivamente (S1, S2). Asimismo, distorsiona la percepción de su conocimiento la situación de inmersión en la que se pueden encontrar los aprendientes cuando han sido preguntados sobre esta cuestión. Entre los estudiantes extranjeros del máster hemos observado que algunos sujetos (S4, S9, S13 y S17), que tienen el español como L3, lo han considerado como L2 en lugar del inglés, su L2 real. Hemos podido contrastar esta percepción subjetiva de los estudiantes con datos objetivos de su conocimiento en las lenguas referidas.

2.3. Organización de la docencia

La asignatura *Francés IV* es una asignatura de 6 créditos ECTS de carácter obligatorio y presencial que, junto con el resto de las asignaturas del *Máster en lengua y cultura extranjeras para negocios*, configura la formación del alumno en cuatro lenguas orientadas al ámbito de los negocios. Los objetivos generales de las asignaturas de las distintas lenguas que

⁵⁴ Existe en este punto una clara diferencia con el tratamiento que ha tenido la L2 (inglés) para cuyo aprendizaje los estudiantes un mayor número de estudiantes ha realizado estancias, en general, más largas.

⁵⁵ La ausencia de datos en algunas casillas se debe a que la adquisición de la lengua no se ha realizado a través de instrucción formal sino en contexto natural, por lo que no se ha indicado el tiempo de adquisición.

se imparten están enfocados a que los alumnos alcancen un nivel discursivo adecuado para hacer frente a sus necesidades profesionales en una lengua distinta de la materna.

El modelo de formación que se ha seguido para la enseñanza del francés es *b-learning*, lo que ha supuesto la combinación de clases presenciales y el uso de la plataforma de aprendizaje WebCT 4.0 a la que los alumnos tenían acceso a través del campus virtual de la URJC.

El programa de la asignatura está estructurado en seis módulos temáticos: 1 *Emploi/ Travail*, 2 *Argent/ Banques*, 3 *Loisirs*, 4 *Consommation*, 5 *Commerce/ Vente* y 6 *Presse*⁵⁶. Este programa se ha desarrollado a lo largo de quince sesiones⁵⁷.

Para la comprensión y producción de textos especializados proponemos un acceso a la lengua extranjera en diferentes fases, mediante las que se intenta alcanzar el nivel requerido respecto de todas las competencias buscadas (Piñeiro, 2011). Así, en la estructura didáctica de los módulos que conforman este programa hemos seguido un enfoque cognitivo que permite un aprendizaje progresivo de mayor rentabilidad. La organización expuesta se desarrolla en tres fases sucesivas: (i) aproximación, (ii) integración y conceptualización, y (iii) creación y producción especializada.

- (i) La primera, es la fase de aproximación, que consiste en sensibilizar a los alumnos frente a realidades profesionales que, se supone, son nuevas para ellos en una lengua distinta de la materna. En ella se presentan a los alumnos diversos modelos discursivos referidos a la configuración del módulo. La temática de cada módulo se abordaba partiendo de uno o dos textos, dependiendo del peso de ese módulo en el conjunto de la formación⁵⁸. Se ha trabajado siempre cada módulo temático en dos sesiones.

En esta fase se ha prestado especial atención a los aspectos socioculturales y profesionales, se ha pretendido, por una parte, (a) que el alumno observara la importancia de estos aspectos y, por otra, (b) que tomara conciencia de los elementos lingüísticos requeridos para la adquisición de las distintas competencias. Se considera un punto importante de este primer acercamiento crear e impulsar la necesidad de la comunicación y de la expresión con el fin de implicar las distintas destrezas.

- (ii) La segunda fase es la que hemos denominado fase de integración y se desarrolla, principalmente, en las clases presenciales, con el apoyo puntual de la plataforma.

⁵⁶ De los que presentamos el desarrollo de las actividades que se han realizado en cuatro de ellos: 1 *Emploi/ Travail*, 2 *Argent/ Banque*, 5 *Commerce/ Vente*, y 6 *Presse* por ser los más representativos y los relacionados más directamente con la especialidad de los negocios.

⁵⁷ Se ha considerado sesión una semana (cuatro horas), que se distribuía en dos días, en clases de dos horas de duración.

⁵⁸ En el curso, hemos trabajado con un total de once textos especializados, aunque el estudio concierne únicamente a siete de ellos.

En esta fase es el profesor quien dirige y apoya las actividades realizadas por los alumnos. El objetivo es lograr que alcancen el nivel de conceptualización adecuado en todas las destrezas exigidas. El estudio que hemos realizado se ha centrado, precisamente, en esta segunda fase y corresponde a una de las actividades que se propusieron en el curso Francés IV, las microsecuencias de aprendizaje.

- (iii) La fase de creación y producción especializada constituye la tercera fase se realiza una vez que se hayan interiorizado los contenidos. En ella se busca una producción personal en la lengua de especialidad (francés, en nuestro caso). El alumno debe ejercitar sus capacidades y sus competencias en todas las dimensiones de la lengua, en particular, en las situaciones profesionales elegidas. También se busca en esta fase recrear de modo autónomo situaciones de comunicación próximas a la realidad.

2.4. Descripción del modelo metodológico: las microsecuencias de aprendizaje

Para la detección y consolidación del conocimiento léxico especializado hemos utilizado microsecuencias de aprendizaje⁵⁹ (Matesanz, 2009; Matesanz, López Alonso y de Miguel, 2011). Solamente habíamos trabajado con microsecuencias con el fin de favorecer la retención y consolidación de los conocimientos generados en el aula, sin aplicación específica a un tipo de aprendizaje concreto⁶⁰. Los desarrollos metodológicos implementados hasta ahora con microsecuencias de consolidación de aprendizaje han sido dos: (i) palabras y preguntas clave (Matesanz, López Alonso y de Miguel, 2011) y (ii) mapas conceptuales sobre conocimiento dado (Matesanz, 2009). Estos dos desarrollos estaban orientados a la retención de conocimiento general que se genera en las clases presenciales. En el caso que presentamos, nuestro interés se ha focalizado en un contexto concreto de lengua aplicada al francés lengua extranjera (FLE) y en un marco de desarrollo muy específico, la discriminación y retención de terminología específica utilizada en textos pertenecientes al ámbito profesional de los negocios. En ninguna de las asignaturas en las que, con anterioridad, se habían utilizado las microsecuencias se había producido una focalización en un tipo concreto de aprendizaje, como es el caso actual del léxico de especialidad. La concreción en la aplicación de una metodología diseñada para retención y consolidación de conocimiento general ha hecho que la adap-

⁵⁹ Las microsecuencias de aprendizaje son *breves secuencias pedagógicas centradas en la revisión e identificación de los contenidos más relevantes de una sesión académica con el fin de facilitar su retención y generar progresión en el aprendizaje* (Matesanz, López Alonso y de Miguel, 2011: 455).

⁶⁰ Habíamos aplicado la metodología a asignaturas teórico-prácticas de los estudios de Segundo Ciclo de Lingüística: Semántica, Lingüística del texto y Procesos de adquisición /aprendizaje de lenguas extranjeras.

táramos a las necesidades concretas del objetivo buscado pero manteniendo siempre el marco general.

El esquema general de procedimiento se mantiene, de modo que las microsecuencias se realizan al final de cada sesión, en los últimos diez minutos de la clase⁶¹. Cada alumno, de forma individual, relee el texto con el que se ha trabajado en clase y las notas que ha tomado sobre él. Tras la lectura de revisión, deben seleccionar en el texto tres términos que consideraran especializados en el módulo temático tratado. Además de identificar términos específicos frente a unidades del léxico común, , finalidad principal de la actividad, deben proponer una definición en francés para cada uno de ellos. Una vez terminada en clase la actividad, y sin revisión posterior, los alumnos envían al campus virtual el archivo del trabajo hecho en clase. A la instrucción de no retocar su trabajo a posteriori antes de enviarlo al campus virtual se unía la solicitud explícita de no consultar diccionarios. El control de este aspecto se puede realizar únicamente si, como es lo deseable, el alumno envía a la plataforma su trabajo desde el aula, una vez acabado el tiempo asignado para su realización. Este es un aspecto que no hemos podido controlar completamente puesto que la entrega no se llevaba a cabo desde la clase, al no disponer el aula habitual de ordenadores para los alumnos. No cabe duda de que este es un riesgo evidente en este tipo de actividades, derivado de la inseguridad que, frecuentemente, conlleva la expresión en una lengua diferente de la materna y que en nuestro experimento era fácil de subsanar con un diccionario. No obstante, la escasa precisión y corrección de las definiciones revelan que son pocos los casos en los que cabe suponer que se ha producido la consulta de los términos en algún tipo de repertorio terminológico.

Partimos de la hipótesis de que las actividades de microsecuencias realizadas por los estudiantes permiten, en prioridad, conocer (i) si el alumno, después de haber trabajado el texto en clase, diferencia con claridad entre léxico especializado y léxico general, y (ii) el nivel de comprensión léxica que han logrado los estudiantes y, en particular, la precisión terminológica lograda. Además, aunque no es el objetivo principal de las microsecuencias, estas permiten (iii) hacer una valoración de la corrección de la expresión escrita⁶² en secuencias controladas a través de las definiciones de los alumnos.

⁶¹ Como señalamos en Matesanz (2009: 156), de las propuestas de consolidación del aprendizaje que se han hecho (Bligh 1971; Nilson 1998), las actividades realizadas al final de la clase presentan un particular interés no sólo para alumnos sino también para los profesores por las posibilidades que presentan en tres momentos discontinuos pero confluentes en el objetivo de consolidación y retención: (i) en la sesión en la que se realiza, porque permite a los alumnos revisar de forma rápida los contenidos que se acaban de ver en la sesión, detectar problemas de comprensión de algún punto abordado en la clase y sintetizar la información recibida mediante palabras y preguntas clave; (ii) en la siguiente sesión presencial porque permite una retroalimentación y da pie a un repaso rápido de contenidos ya vistos partiendo del trabajo del día anterior; y (iii) al final de la unidad trabajada, porque los alumnos obtienen un material secuenciado de los contenidos teórico-prácticos y disponen para su consulta de materiales creados por todos los miembros del grupo.

⁶² Los errores observados en las producciones de nuestros estudiantes son de orden morfológico, sintáctico y semántico.

3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El estudio se ha realizado sobre una muestra de 270 términos extraídos de siete textos, correspondientes a los módulos temáticos: 1 *Emploi/Travail*, 2 *Argent/Banques*, 5 *Commerce/Vente* y 6 *Presse*⁶³. Estos 270 términos son los que han sido reconocidos como tales por los estudiantes, tanto correctamente como de forma errónea. Para evaluar el grado de especificidad terminológica de las unidades seleccionadas se ha seguido la clasificación en cuatro categorías de Nation (2001: 198-201), basada en criterios de frecuencia relativa de la forma y del significado. De acuerdo con estos criterios, podemos considerar que los textos seleccionados para el experimento se enmarcan, preferentemente, en las categorías 2 y 3 de la de Nation (2001: 199). En algunas ocasiones, contienen algún término de la categoría 1, de mayor grado de especificidad, pero es precisamente esta categoría la que suele presentar menos dificultad de reconocimiento y aprendizaje para los estudiantes, como veremos más adelante.

De los términos seleccionados y de las definiciones que han realizado los alumnos para las microsecuencias de aprendizaje (en total, 270 términos definidos) se han considerado solamente 187 (el 69,3% del total) porque son los que corresponden a términos especializados. Hemos desechado 83 términos con sus definiciones⁶⁴ debido a dos causas fundamentales: (i) identificación errónea de términos específicos, y (ii) segmentación incorrecta de las unidades terminológicas. Los términos propuestos erróneamente revelaban una dificultad en la detección debida, por un lado, a una indistinción entre léxico especializado y léxico común. Estos problemas no se presentan, claro está, en términos de la categoría 1, altamente especializados. En este caso, la diferencia entre la unidad léxica común y la técnica suele ser bastante evidente y, además, el grado de internacionalidad de los términos de categoría 1 es elevado⁶⁵. No obstante, en estos casos puede producirse un problema de relación correcta entre término y materia tratada.

En el acercamiento al texto específico, que se realiza en la fase primera del planteamiento didáctico no se advierte al alumno, en ningún momento, de forma explícita cuáles son las unidades terminológicas específicas de la materia tratada. La razón es, precisamente, que se pretende hacer patente, siguiendo un método deductivo, la diferencia entre léxico especializado y léxico general.

Este proceso de individuación léxica puede tener un resultado plenamente positivo, cuando el alumno identifica sin error unidades terminológicas de la materia tratada

⁶³ Con los módulos de 3 *Loisirs* y 4 *Consommation* se realizó igualmente un trabajo de microsecuencias de aprendizaje, pero con algunas variaciones, razón por la que no se han tenido en cuenta en este estudio.

⁶⁴ En realidad, no hemos considerado el análisis interno de estos términos, pero si hemos utilizado estos datos para observar la progresión en el proceso de reconocimiento, como puede verse en el punto 3.3.

⁶⁵ En esta categoría es muy frecuente en lenguas románicas el uso de anglicismos y, en menor medida, de latinismos que se introducen a través del inglés.

(como es, en el caso del módulo 1 *Emploi/Travail* la selección como unidades específicas de *chômeur, marché du travail, recrutement*). Por el contrario, el resultado del proceso puede ser desviante y no producirse el efecto de identificación esperado. Los casos desviantes observados han respondido a tres problemas con los que se encuentra el alumno en esta fase de discernimiento léxico: (i) identificación de términos específicos pero pertenecientes a otra materia; (ii) dificultad para decidir si una unidad léxica del vocabulario general de la lengua tiene, además, un significado especializado en un determinado ámbito de conocimiento; y (iii), el caso más desviante, errores de identificación en la búsqueda, originados al confundir léxico desconocido y léxico especializado; es decir, el alumno, considera que la causa de su desconocimiento es debida a que la unidad léxica es especializada. Los dos primeros casos considerados, salvo, por supuesto, aquellos en los que la desviación no ofrece dudas, presentan, sin embargo, algunos problemas de borrosidad que conviene señalar. El primer problema está relacionado con el grado máximo de especificidad de la unidad léxica. El reconocimiento de terminología muy específica de categoría 1, de acuerdo con la clasificación de Nation (2001: 198) resulta para el alumno, como ya indicamos relativamente fácil. Sin embargo, la adscripción a la materia concreta a la que pertenece no siempre es tan evidente. Dos son las razones de este error de asignación: (i) el conocimiento superficial del área de especialidad al que pertenece el término; y (ii) la polisemia terminológica, que puede ocasionar que el estudiante conozca el significado de un término en una materia dada pero desconozca su significado específico en otra. En cuanto al reconocimiento como términos especializados unidades léxicas del vocabulario general de una lengua, este es un problema que suele pasar desapercibido para los estudiantes, ya que únicamente es claramente perceptible para especialistas en la materia, como señala Nation (2001: 199) al referirse al léxico que clasifica en la categoría 4. El problema que Meyer y Mackintosh (2000) han definido como *de-terminologization* es complejo de resolver para los estudiantes por la familiaridad con la que usan esas unidades léxicas en contextos temáticos próximos, pero no especializados. La desteterminologización plantea una seria barrera a la precisión conceptual terminológica que no trataremos específicamente en este capítulo por su amplitud.

Las 187 secuencias consideradas se han valorado siguiendo dos tipos de criterios:

(i) precisión conceptual, que se ha evaluado con 3 (más alto), 2 (medio) y 1 (más bajo); y (ii) grado de corrección gramatical y textual que presentan las definiciones, y para el que hemos establecido tres niveles A (más alto), B (medio) y C (bajo).

Los elementos que hemos tenido en cuenta en (i) para realizar esta valoración son principalmente, (a) definiciones conceptualmente incompletas (ausencia de semas específicos en la definición); (b) definiciones intensionalmente débiles; (c) ausencia de jerarquía conceptual; (d) falta de adecuación de los definidores terminológicos utilizados en la definición. Estos elementos son observables en las definiciones solicitadas porque la definición de unidades léxicas (terminológicas o no) se articula en secuencias controladas, es decir, que las definiciones no suelen exceder de dos enunciados en una única secuencia que concluye con un punto. Una de las especificaciones del trabajo de

definición que se les solicitó era precisión y concreción en el contenido. En relación con el nivel de precisión terminológica alcanzado, no se pretendía lograr que los alumnos realizaran verdaderas definiciones, ya que para desarrollar esta habilidad lingüística se necesitan conocimientos específicos que no entraban en los objetivos del curso. El trabajo se planteó como una actividad terminológica y no terminográfica, aun cuando se solicitaba una definición. Definir una unidad léxica es una actividad lingüística muy especializada para la que se requiere el manejo, rudimentario al menos, de normas básicas de lexicografía, además de una práctica definitoria considerable para conseguir resultados aceptables. La relativa familiaridad de los estudiantes con glosarios y diccionarios, instrumentos habituales en el trabajo con lenguas extranjeras facilita la posibilidad de desarrollar ejercicios de comprensión léxica y precisión terminológica como el solicitado, siempre teniendo en cuenta que no puede pretenderse que los estudiantes desarrollen entradas reales de un diccionario ya que la redacción de definiciones es una actividad lingüística compleja.

En cuanto a la corrección gramatical y textual (ii), aunque no era nuestro objetivo principal evaluar la corrección de la expresión escrita, consideramos que es un factor que debe tenerse en cuenta por la relación directa con el primer criterio descrito. Hemos valorado, fundamentalmente, la corrección de elementos morfosintácticos. Las faltas estrictamente ortográficas, es decir, no ligadas a la gramática, no se han valorado específicamente por considerar que para los objetivos que nos habíamos marcado no eran demasiado relevantes. Hemos aplicado, también, criterios de corrección textual para evaluar las definiciones. Se han tenido en cuenta distintos aspectos discursivos que afectan a la forma de la definición, como es el uso inadecuado -que, además, coincidía con usos agramaticales- de presentativos propios de la oralidad. Un ejemplo paradigmático, a este respecto, es el uso de '*c'est...*, *ce sont...*', en estructuras tipo *c'est ... qui/que/quand/*où*). Otro elemento que hemos considerado para la valoración es la utilización de uno o varios enunciados en la definición. Como es conocido, una de las características que debe tener una definición lexicográfica es la de comportar una frase (Rey-Debove, 1971: 180) característica que también se considera en la definición terminográfica (de Bessé, 1990: 258)⁶⁶. Hemos valorado positivamente la producción de enunciados monoproposicionales, no por razones metalexigráficas, sino porque el uso excesivo de estructuras pluriproposicionales enmascara otras deficiencias. En general, hemos observado que los estudiantes intentan compensar una expresión escrita deficitaria con la producción de varios enunciados. El recurso a este mecanismo de compensación en la producción escrita es frecuente en situaciones de producción en las que existe dificultad de expresión.

Teniendo en cuenta estos aspectos, el análisis de los datos sobre el grado de corrección gramatical y textual arroja el siguiente resultado en la valoración global del grupo: el nivel

⁶⁶ De Bessé en un estudio posterior (1997: 68) se refiere a una proposición, con la consiguiente ambigüedad lingüística que conlleva, puesto que una proposición puede estar compuesta por unidades menores que la frase o por más de una frase.

predominante es el nivel medio (B), que comporta un total de 82 definiciones (43,9); además, 32 definiciones han sido evaluadas como A (máximo; 17,1); y 73 como C (mínimo; 39%).

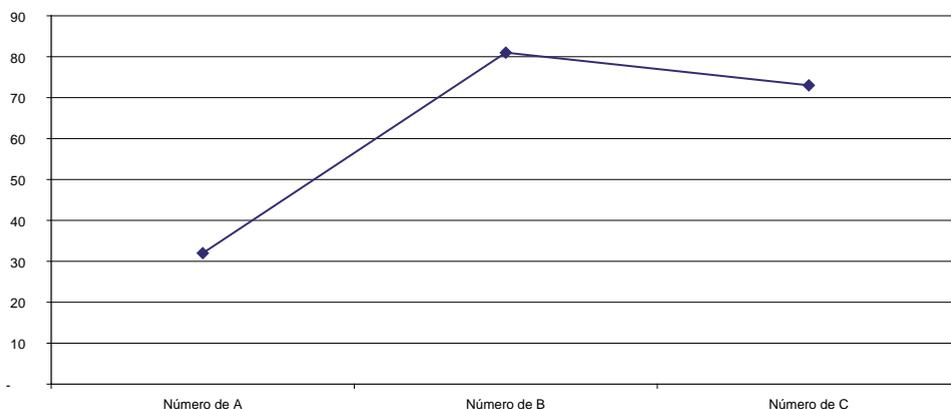


Figura 1. Corrección gramatical de los términos de la muestra

Debemos señalar que los estudiantes con un nivel más alto de lengua, a medida que avanzaba el desarrollo de estas actividades, han modificando su producción, de modo que, progresivamente, los enunciados creados presentaban un mayor grado de complejidad sintáctica y hacían un mayor uso de fórmulas definitorias.

En los datos referentes a la precisión conceptual también es dominante el nivel medio (al que hemos asignado un valor de 2) y que corresponde a 109 términos (58,2 %). El valor máximo, identificado como 3, se corresponde con 26 términos válidos (14%), y el nivel inferior (1) tiene 52 términos (27,8%).

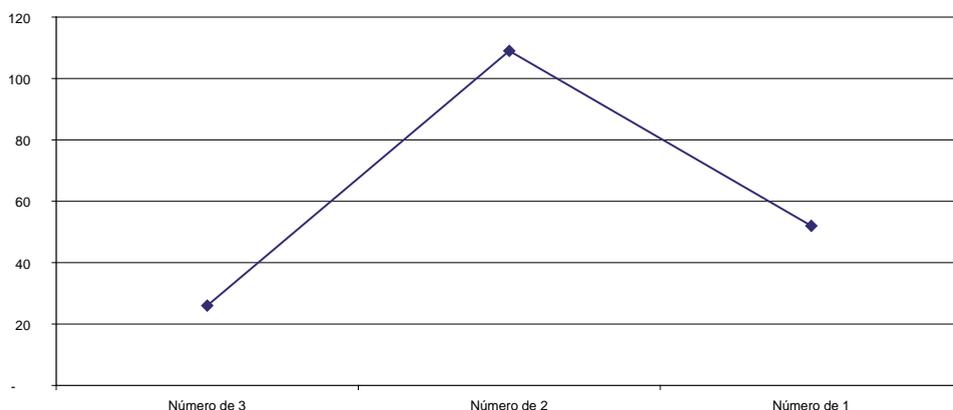


Figura 2. Precisión conceptual de los términos de la muestra

Al cruzar los datos de precisión conceptual y corrección gramatical podemos observar que la mayoría de los términos válidos se encuentran en la combinación B2 (57 definiciones, lo que supone un 30,5%). El valor máximo, A3, cuenta con 12 términos lo que significa un 6,4%. En el valor opuesto de la escala, es decir C1, contamos con 36 términos (19,2%). Hay que hacer notar que el valor anterior, C2, tiene un número de términos muy similar (34 términos, 18,1%).

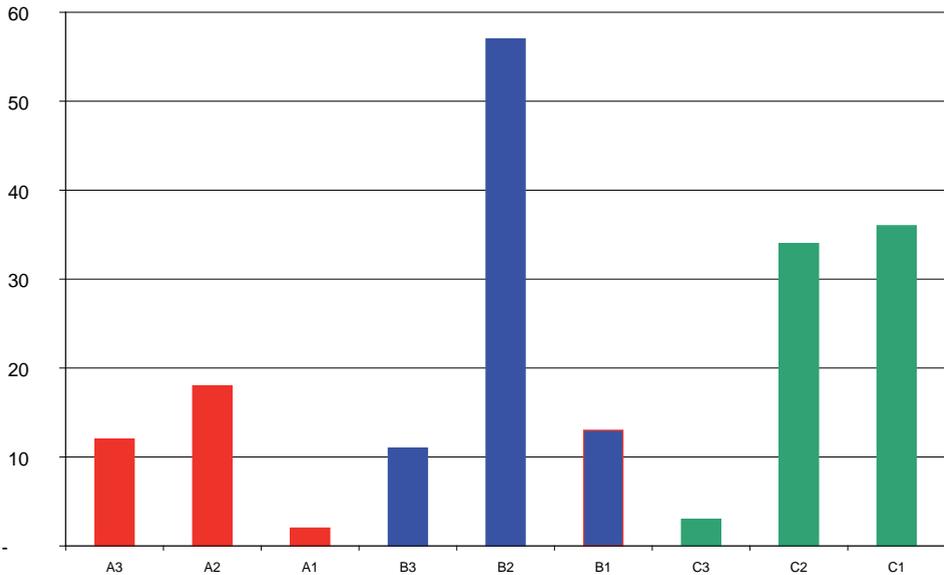


Figura 3. Datos correspondientes a la relación entre precisión terminológica y corrección gramatical

Estos datos indican la dificultad que tienen los alumnos para organizar y expresar su conocimiento. En el proceso de evaluación realizado, hemos observado una carencia de jerarquización conceptual y deficiencias en el conocimiento de las palabras del léxico general que utilizan en las definiciones. Se constatan casos claros de pobreza léxica y gramatical. En el lado opuesto, la combinación de la precisión conceptual y la corrección gramatical es muy baja para la combinación A3 (máxima precisión y máxima corrección solamente se observa en 12 términos). Cuando tomamos independientemente el valor máximo de corrección gramatical (A) y lo combinamos con cualquiera de los valores de precisión conceptual (3/2/1) el resultado es que solamente un 17,1% de los términos definidos corresponden a este valor combinado ($A = 32$). Si se toma el valor máximo de precisión conceptual (3) y se combina con cualquiera de los valores de corrección gramatical (A/B/C) el porcentaje disminuye a un 14% (solamente 26 términos). Cuando el nivel de lengua es alto o medio (A,B) la conceptualización domina sobre la corrección gramatical, sin embargo cuando el nivel gramatical es el más bajo (C) esta relación se invierte y dominan los problemas gramaticales sobre la

conceptualización. Un bajo nivel de lengua dificulta el correcto desarrollo de diversas competencias como es sabido, pero además hemos observado que en relación con el aprendizaje de la conceptualización terminológica resulta un verdadero impedimento para la adquisición de la precisión de las unidades terminológicas.

3.1. Conocimiento de francés L3/Ln

Como dijimos en la descripción general de la situación lingüística, la lengua francesa como L3 es la situación dominante entre los alumnos, puesto que de los 17 estudiantes que integran el grupo son 10 los que han estudiado francés como lengua tercera, tras el inglés, que es L2 en todos los casos. Los años de estudio del francés (solamente consideramos instrucción formal) oscilan entre los dos años (sujeto 7) y los once años (sujeto 14 y sujeto 10). Para el resto de los sujetos hemos considerado un grupo homogéneo formado por aquellos estudiantes que tiene el francés como L4, L5 y L6. El conocimiento del francés que tiene este grupo -al que hemos denominado Ln- oscila entre dos y cuatro años.

En la figura 4 podemos observar el resultado del cruce de datos y, como era de esperar, los estudiantes que tenían el francés como L3 y, en consecuencia, un mayor número de años de contacto con la lengua tienen más alto nivel en corrección gramatical (promedio de 1,91) que los sujetos de Ln (promedio 1,45). Pero, además, los alumnos con francés L3 tienen un promedio más elevado en precisión conceptual (1,97) que en corrección gramatical (1,91). No obstante, hay que destacar que si bien el promedio de francés Ln tanto en precisión conceptual (1,64) como en corrección gramatical (1,45) es inferior al de francés L3, el promedio de precisión conceptual está por encima del promedio de corrección gramatical. Estos datos avalan nuestra afirmación del punto anterior y con mayor conocimiento de la lengua se alcanza un nivel más alto de precisión conceptual en un nivel medio-elevado, como es el caso que nos ocupa. En la figura 4 se pueden comparar gráficamente los datos que hemos obtenido del análisis de los trabajos de los estudiantes.

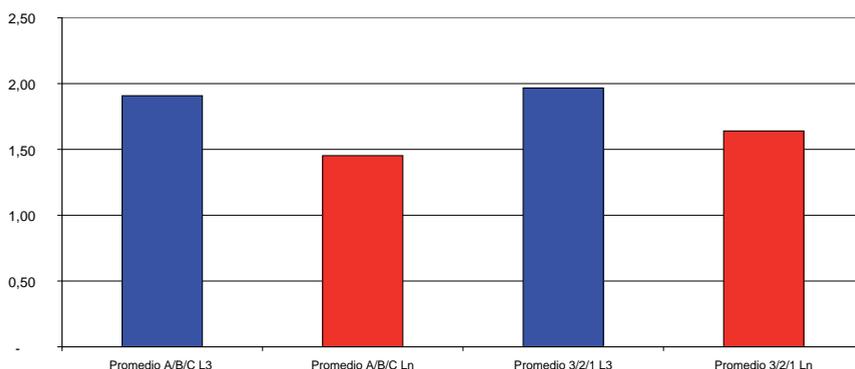


Figura 4. Promedios francés L3/Ln / precisión terminológica y corrección gramatical

3.2. Análisis de la precisión conceptual

En la figura 5 mostramos dos cuestiones relativas a la precisión conceptual lograda por los alumnos. Por un lado, hemos puesto en relación la relación existente entre sus estudios previos a través de las ramas de conocimiento en la que se inscriben y la precisión terminológica. Por otro, hemos relacionado las ramas de conocimiento con el nivel de corrección gramatical alcanzado. Son dos únicamente las ramas que hemos considerado, por las razones que expusimos en el punto 2.1, a saber, rama de Ciencias Jurídicas y Sociales y rama de Artes y Humanidades. Los valores de los promedios, como es observable, son más altos en la rama de Ciencias Sociales. Sin embargo, si comparamos en la rama de Ciencias Jurídicas y Sociales los valores de precisión conceptual cruzados con corrección gramatical vemos que entre ellas hay una diferencia de 0,07 en favor de la precisión. Si comparamos estas mismas categorías en la rama de Artes y Humanidades, la diferencia es de 0,17, algo mayor que en el caso anterior y también en favor de la precisión conceptual. En ambos casos se observa un predominio de la precisión conceptual sobre la corrección gramatical, la misma relación que observábamos al poner en relación las mismas categorías tratadas con L3/Ln.

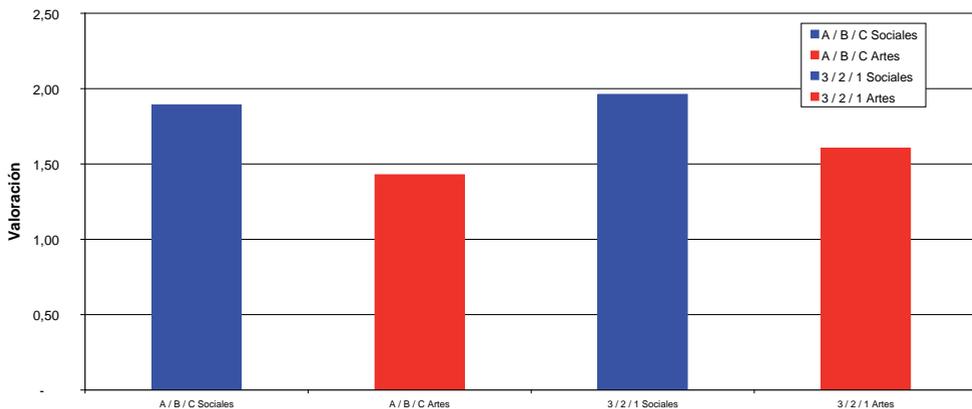


Figura 5. Relación entre ramas de conocimiento / precisión terminológica y corrección gramatical

La idea de una influencia positiva de la rama de conocimiento tanto en la identificación del léxico de especialidad como respecto a la precisión conceptual, que inicialmente consideramos como hipótesis, no ha sido posible verificarla en nuestro estudio. El cruce de datos entre la rama de conocimiento de la que parten los estudiantes del máster con su conocimiento del francés lengua extranjera, sea L3 o Ln, no han aportado ningún dato concluyente. La razón de esta ausencia de datos se debe a las circunstancias de configuración de nuestro grupo ya que todos los estudiantes de la rama de conocimiento de Ciencias Jurídicas y Sociales pertenecen sin excepción al grupo de francés L3.

Y todos los estudiantes que constituyen el grupo de la rama de Artes y Humanidades son de francés Ln. En estas circunstancias, en las que hemos observado que se produce coincidencia entre la rama Ciencias Jurídicas y Sociales y conocimiento de francés L3, por una parte, y la rama de Artes y Humanidades con Ln, por otra, no es posible valorar si la diferencia de promedio en favor de la rama de Ciencias Jurídicas y Sociales se debe al nivel de francés de los alumnos o a la familiaridad de éstos con el ámbito especializado en el que se encuentra.

Si cotejamos los datos de la figura 4 con los datos de la figura 5 vemos que no hay apenas diferencia de promedio entre los valores de corrección gramatical A/B/C-L3 y corrección gramatical A/B/C-rama de Ciencias Jurídicas y Sociales-, ya que la diferencia en el resultado es 0,02. Asimismo, los datos de precisión terminológica y el conocimiento de lengua (3/2/1-francés L3) comparados con los valores combinados precisión terminológica y rama de conocimiento (3/2/1 rama de Ciencias Jurídicas y Sociales) arroja un promedio de (0,01). Igualmente, la diferencia entre corrección gramatical y conocimiento de francés Ln (A/B/C-Ln) y corrección gramatical comparada con rama de conocimiento (A/B/C- rama de Artes y Humanidades) es mínima (0,02); asimismo la comparación entre francés Ln y los valores 3/2/1, y la rama de Artes y Humanidades con los valores 3/2/1 ofrece una diferencia entre los dos promedios de 0,04. Como puede apreciarse, los promedios de ambas tablas son prácticamente idénticos lo que impide hacer una valoración de la influencia de los estudios previos ya que la coincidencia con francés L3/Ln la perturba.

3.3. Influencia del factor temporal

Para valorar el grado de progresión en la identificación del léxico de especialidad de nuestros alumnos, hemos realizado una comparación del grado de aceptabilidad en la identificación de términos en los textos del módulo temático 1 *Emploi/Travail* y del módulo 6 *Presse* último de nuestra serie. Las actividades que hemos seleccionado para esta comparación corresponden a tiempos alejados dentro de la actividad docente. Es decir, el módulo 1 se trabajó en las semanas 1 y 2 del curso, mientras que las actividades relativas al módulo 6 fueron llevadas a cabo al final del curso, durante las semanas 13, 14 y 15. Entre el final del módulo 1 y el principio del módulo 6 mediaron 10 semanas. En estas diez semanas de intervalo se siguieron realizando sin interrupción las actividades relativas al aprendizaje del léxico. Además, hay que señalar que el aprendizaje del léxico no se circunscribió únicamente al aspecto terminológico -que es el del que nos ocupamos en este estudio-, sino que también se cuidaron otros aspectos como el aprendizaje del léxico general y la adquisición de otras competencias gramaticales y discursivas. Así puede apreciarse en la vista del campus virtual de la asignatura Francés IV que ofrecemos en la figura 6.

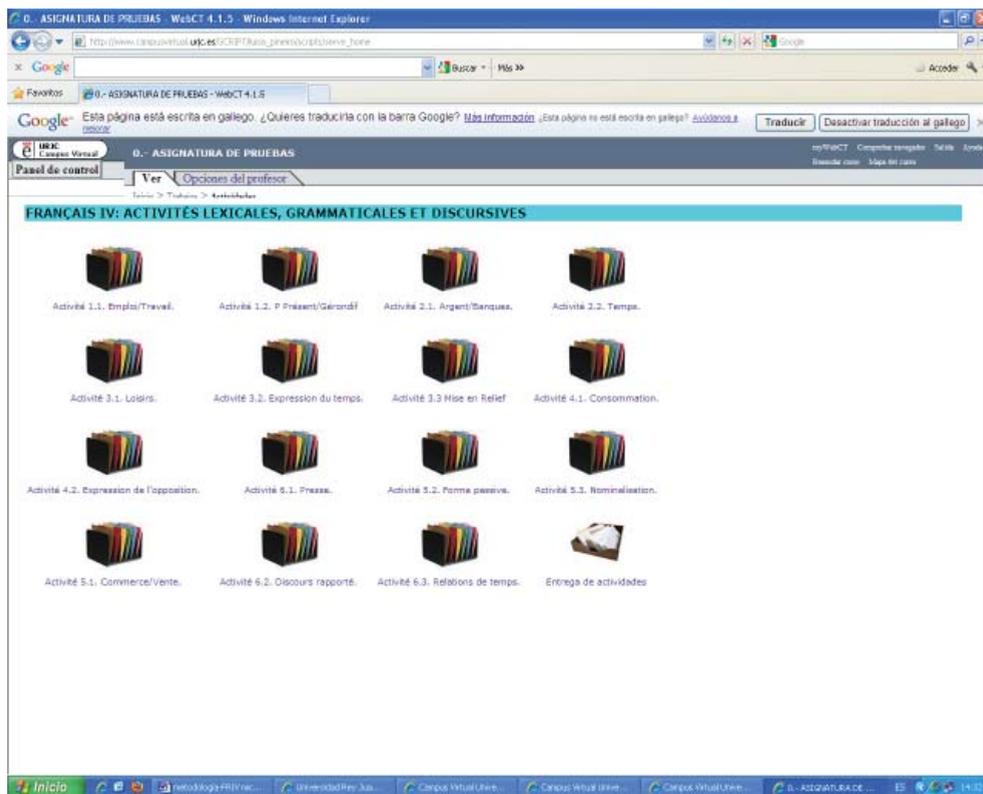


Figura 6. Vista de la organización del curso en campus virtual

La introducción del factor temporal en el análisis no permite, sin embargo, evaluar de forma fiable la progresión en la adquisición de la precisión conceptual. En cada uno de los módulos trabajados los alumnos se veían confrontados a nuevos términos relacionados con los temas tratados en ellos, lo que, en principio, no suponía una profundización en un tema ya visto sino una ampliación del tema general del máster, el ámbito de los negocios. Aunque la metodología de trabajo que se seguía en todos ellos era la misma, este aspecto de variedad temática suponía que cada vez que se iniciaba la actividad en un módulo nuevo, el alumno se encontraba en un punto de partida similar al del inicio del módulo temático ya trabajado. Además, hay que tener en cuenta que el desarrollo de este tipo de actividades durante quince semanas es un tiempo excesivamente reducido para poder apreciar mejoras significativas en la práctica definitoria que dejaran entrever una mayor precisión conceptual. Como señalamos con anterioridad es necesaria una práctica intensa y continuada en esta actividad para lograr una cierta calidad en las definiciones lexicográficas o terminográficas.

Aunque hemos evaluado en este trabajo la corrección gramatical por el interés que tiene para la adquisición de la precisión conceptual, sin embargo, las definiciones de

términos no constituyen un soporte de evaluación suficientemente amplio para valorar la progresión gramatical, que cuenta con otros medios mucho más eficaces para ello.

Partiendo del nivel de aciertos en la identificación terminológica que los alumnos han realizado del léxico que han encontrado en los textos trabajados, se puede ver una evolución positiva en este proceso de reconocimiento léxico. La comparación se ha establecido entre el primer texto del módulo 1 *Emploi/Travail* (primer texto analizado) y el texto del módulo 6 *Presse* (último texto del curso). La progresión en esta actividad cognitiva resulta muy alentadora y permite considerar eficiente la metodología desarrollada.

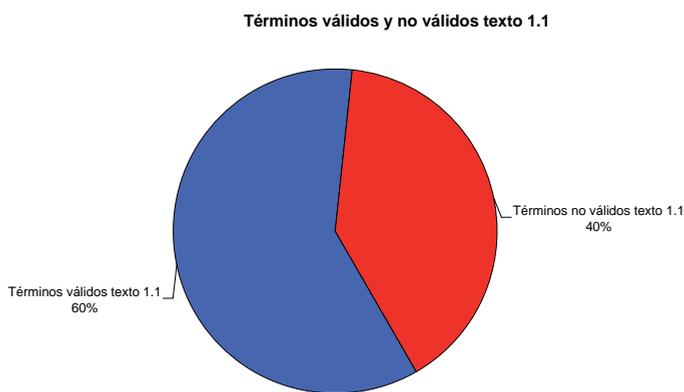


Figura 7. Porcentaje de identificación de términos especializados en el primer texto trabajado (1.1)

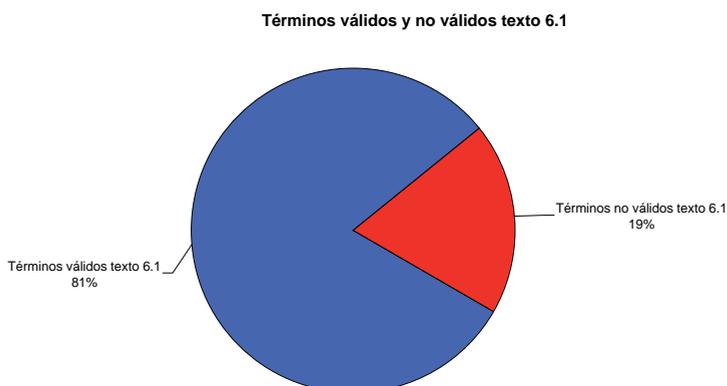


Figura 8. Porcentaje de identificación de términos especializados en el último texto trabajado (6.1)

4. CONCLUSIONES

La adquisición del léxico en la enseñanza de segundas lenguas ha sido objeto, tradicionalmente, de un acercamiento principalmente lexicológico que, en las últimas décadas, se ha orientado al tratamiento lexicométrico, con el fin de cuantificar el conocimiento léxico que debían alcanzar los alumnos. Estos enfoques, apoyados por numerosos estudios, responden a una pregunta, sin duda, básica en la enseñanza del léxico de una lengua: qué debe aprender un alumno en lo tocante al vocabulario de la lengua estudiada. Sin embargo, son menos los estudios que responden a cómo desarrollar en el aula este tipo de enseñanza, en particular, cuando el léxico que se pretende enseñar corresponde al de una lengua de especialidad. Este tipo de léxico suele quedar bastante al margen de los intereses curriculares diseñados para la enseñanza de segundas lenguas, en general, salvo en los estudios de lenguas para fines específicos.

La enseñanza del léxico de especialidad en lenguas extranjeras presenta para los estudiantes algunos problemas básicos que son necesarios abordar para lograr los objetivos de adquisición que se pretenden alcanzar. De entre ellos, hemos seleccionado dos, por su relevancia en el acceso a la información especializada: (i) la identificación del léxico técnico de una materia y (ii) su comprensión y delimitación nocional adecuada. El papel que juegan estas variables en la adquisición de lenguas de especialidad es evidente ya que podemos considerar que están presentes en cualquier comunicación especializada.

Para intentar facilitar la aproximación a estas necesidades discursivas y poder dotar a los alumnos de instrumentos que le permitan controlar esta dificultad, hemos propuesto el trabajo con microsecuencias de aprendizaje. Esta metodología, que hasta ahora se había probado para la retención y consolidación de conocimiento general y a la vista de la progresión en resultados positivos, se ha mostrado eficiente para la identificación y conceptualización del léxico especializado. Llena, por lo demás un vacío metodológico en la primera actividad necesaria para la adquisición de léxico especializado, que es su identificación.

La adaptación que hemos realizado de la metodología ha consistido, únicamente, en el diseño y desarrollo de una nueva actividad, centrada, en esta ocasión, en el reconocimiento terminológico y en el desarrollo de una definición, sin pretensiones terminográficas formales. Los resultados de esta práctica se han analizado en función de tres ejes: (i) conocimiento lingüístico de los estudiantes; (ii) conocimiento previo de la materia de la lengua de especialidad; (iii) influencia del factor temporal en los resultados.

En el grupo de alumnos estudiado el conocimiento lingüístico respondía a una situación de plurilingüismo efectivo, en el que, además, el francés se vio que tenía un estatus de L3 o Ln, lo que ha permitido obtener datos cuantificables y comparables en este punto. Asimismo, también los estudios de los alumnos se han clasificado en dos ramas de conocimiento: rama de Artes y Humanidades y rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, lo que facilita la comparación de lengua y de tipo de estudios. Por último, el factor temporal nos ha permitido observar una mejora de los resultados en la identificación del léxico a medida que avanzaban las actividades realizadas.

El cruce de datos nos permite llegar a algunas conclusiones claras. La primera es que el nivel de conceptualización de los términos en los niveles máximo y medio (3/2) está por encima del nivel de corrección gramatical que tienen los estudiantes, independientemente de que su conocimiento de lengua (francés) sea L3 y Ln. Sorprenden los datos combinados del mínimo de precisión gramatical y conceptualización (en nivel mínimo C1) que resulta ser de un 19,2%, un nivel alto, sobre todo si se compara con el nivel máximo de corrección y conceptualización, un 6,4%. Además, el valor mínimo en corrección gramatical combinado con el valor medio en conceptualización es también alto 18,1%.

Los resultados de la relación entre identificación léxica y conocimiento de la lengua francesa (L3/Ln) son interesantes, aunque esperables, ya que un mayor conocimiento de la lengua (L3) permite un mayor grado de identificación y conceptualización terminológica. Esta constatación nos ha impedido poder valorar los datos obtenidos de la combinación del criterio lingüístico con la formación previa de los estudiantes. En los aspectos evaluados, los estudiantes con una formación en Ciencias Sociales y Jurídicas poseen unos índices de reconocimiento léxico y de conceptualización más elevados que los de la rama de Artes y Humanidades. También poseen un mayor grado de corrección gramatical. Sin embargo, al darse un solapamiento entre estos factores y el estatus de la lengua (L3/Ln), esta coincidencia introduce una perturbación en la interpretación de datos y no sabemos en qué medida la rama de conocimiento facilita la identificación de términos y el acceso a conceptos especializados. A priori, parece razonable pensar que un determinado tipo de estudios pudiera favorecer la conceptualización en una lengua de especialidad. No obstante, no hemos podido corroborar esta hipótesis puesto que el nivel de lengua era también superior, lo que, según hemos dicho, favorece el proceso cognitivo que conlleva la identificación de léxico especializado y la redacción de una definición.

Los resultados obtenidos del trabajo con microsecuencias de aprendizaje lo hemos analizado también en su progresión temporal. Aunque no disponemos de datos de enseñanza tradicional del léxico sobre el mismo grupo con los que podamos comparar (el grupo era demasiado reducido para plantearnos un grupo de control), creemos que es una metodología válida para trabajar la identificación léxica, primer escalón en el proceso de adquisición terminológica. El nivel de errores de reconocimiento léxico cometidos en el texto inicial fue muy elevado, con un 40 % de unidades fallidas, por distintos motivos, mientras que en el último texto, el nivel de errores ha descendido hasta un 19%. Dado que los módulos temáticos tratados han sido distintos, la diferencia no es atribuible a un mayor conocimiento de la materia sino a un perfeccionamiento en el proceso de identificación de unidades léxicas especializadas.

Quedan por tratar otros aspectos relevantes para la identificación léxica y, en particular, la precisión terminológica, como es la influencia directa del conocimiento plurilingüe y del orden de adquisición de lenguas. El desarrollo de estudios en este sentido aportará, sin duda, datos de interés para el conocimiento de la adquisición del léxico, y, en particular del léxico especializado.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DE BEAUGRANDRE, A.-R.; DRESSLER, W.U. (1981) *Introduction to Text Linguistics*. London, New York: Longman.
- DE BESSÉ, B. (1990). “La définition terminologique”. En J. Chaurand; F. Mazière. *La définition*. Paris : Larousse, pp. 252-260).
- DE BESSÉ, B. (1997). “Terminological definitions”. En S.E Wright; G. Budin, G. (eds.), *Handbook of Terminology Management. Basic Aspects of Terminology Management*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 63–74.
- CABRÉ, M.T. (2000), “La enseñanza de la terminología en España: problemas y propuestas”. *Hermeneus. Revista de Traducción e Interpretación* 2, pp. 1-39.
- (2002). “Textos especializados y unidades de conocimiento: metodología y tipologización”. En J. García Palacios, M.T. Fuentes (eds.) *Texto, terminología y traducción*. . Salamanca: Ediciones Almar. pp. 15-36.
- (2003). “El lenguaje científico desde la terminología”. En *Aproximaciones al lenguaje de la ciencia*. Burgos: Fundación Instituto Castellano y Leonés de la Lengua. pp. 19-52.
- (2004), “Lenguajes de especialidad o lenguajes para fines específicos?”. En A. Van Hooff (coord.) *Textos y discursos de especialidad. El español de los negocios*. Revista Foro Hispánico, 26, pp. 19-33.
- CABRÉ, M.T.; GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (2006). *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*. Madrid: Gredos.
- CHUN, D. M. ; J. L. PLASS (1996). “Effects of multimedia annotations on vocabulary acquisition”. *The Modern Language Journal* 80, 2, pp. 183–198.
- CHUNG, T. M.; NATION, P. (2003). “Technical vocabulary in specialised texts”. *Reading in a Foreign Language*. 15, 2, pp. 103-116.
- (2004). “Identifying technical vocabulary”. *System* 32, pp. 251-263.
- CONSEJO DE EUROPA (2001). *A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. [Trad. esp. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)*. Madrid: Anaya. Recuperado el 16 de octubre de 2011 de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf].
- EAST, M. (2006). “The impact of bilingual dictionaries on lexical sophistication and lexical accuracy in tests of L2 writing proficiency: A quantitative analysis”. *Assessing Writing* 11, pp. 179–197.
- ELLIS, R.; YUAN, F. (2004). “The effects of planning on fluency, complexity, and accuracy in second language narrative writing”. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 1, pp 59-84.
- GALLARDO SAN SALVADOR, N. (2010). “La terminología ante la implantación del nuevo Grado en Traducción e Interpretación en las universidades españolas: ¿sigue considerándose un componente necesario?”. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 15, nº 25, pp. 201-220.

- GAMBIER, Y. (2009). *Compétences pour les traducteurs professionnels, experts en communication multilingue et multimédia*. Bruxelles, janvier 2009 : Comisión Europea, European Master's in Translation (EMT).
- GROOT, P. J. M. (2000). "Computer assisted second language vocabulary acquisition". *Language Learning and Technology*, 4, 1, pp. 60–81. (<http://llt.msu.edu/vol4num1/groot/default.html>).
- HARTSHORN, K.J.; EVANS, N.W.; MERRILL, P.F.; SUDWEEKS, R.R.; STRONG-KRAUSE, D.; ANDERSON, N. J. (2010). "Effects of Dynamic Corrective Feedback on ESL Writing Accuracy". *TESOL QUARTERLY* Vol. 44, No. 1, pp. 84-109.
- HORST, M. (2005). "Learning L2 vocabulary through extensive reading: A measurement study". *The Canadian Modern Language Review*. 61, 3, pp. 355–382. (<http://llt.msu.edu/vol9num2/horst/default.html>).
- HULSTIJN, J. H.; HOLLANDER, M.; GREIDANUS, M. (1996). „Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students: The influence of marginal glosses, dictionary use, and reoccurrence of unknown words". *The Modern Language Journal*, 80, 3, pp. 327–339.
- KWARY, D.A. (2011). "A hybrid method for determining technical vocabulary". *System*, vol. 39, 2, pp. 175-185.
- LAUFER, B. (2009). "Second language vocabulary acquisition from language input and from form-focused activities". *Language Teaching*, 42, 3, 341–354.
- LAUFER, B.; HILL, M. M. (2000). "What lexical information do L2 learners select in a CALL dictionary and how does it affect word retention?" *Language Learning and Technology* 3, 2, pp. 58–76. (<http://llt.msu.edu/vol3num2/lafer-hill/index.html>).
- LESSARD-CLOUSTON, M. (2010). "Theology lectures as lexical environments: A case study of technical vocabulary use". *Journal of English for Academic Purposes* 9, pp. 308-321.
- Libro Blanco. Título de Grado de Traducción e interpretación. (2004). Aneca. http://www.aneca.es/var/media/150288/libroblanco_traduc_def.pdf.
- MATESANZ DEL BARRIO, M. (2009). "Una plataforma b-learning para el aprendizaje individual". En C. López Alonso; M. Matersanz del Barrio (eds.). *Las Plataformas de aprendizaje: del mito a la realidad*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2009, pp. 159-171.
- MATESANZ DEL BARRIO, M., DE MIGUEL GARCÍA, E., LÓPEZ ALONSO, C. (2011). "ICT support for the retention and consolidation of knowledge in the classroom". En *Multiple Voices in Academic and Professional Discourse. Current Issues in Specialised Language Research, Teaching and New Technologies*. Cambridge: Cambridge Scholar Publishing, pp. 452-463.
- MEARA, P. M. (1980). "Vocabulary acquisition: A neglected aspect of language learning". *Language Teaching and Linguistics: Abstracts* 13, 4, pp. 221–246.
- MEHROU, S.; RAHIMI, M. (2010). "The impact of general and specific vocabulary knowledge on reading and listening comprehension: A case of Iranian EFL learners". *System* 38, pp. 292-300.
- MEYER, I; MACKINTOSH, K. (2000). "When terms move into our everyday lives: An overview of de-terminologization". *Terminology*, 6, 1, pp.111–138.

- MONTERO MARTÍNEZ, S; FABER BENÍTEZ, P. (2009). "Terminological competence in translation". *Terminology* 15, 1 pp. 88–104.
- NATION, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OLMO CAZEVIEILLE, F. (2007). "Introduire le lexique spécialisé dès l'initiation en français scientifique". *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 19, pp. 173-185.
- PIÑEIRO MACEIRAS, M.L. (2011). "Production de textes spécialisés en français langue étrangère dans des modèles de formation b-learning". En C. Eid (ed.). *Les Programmes de Formation universitaire*. Beirut : Les Éditions de l'Université Antonine, pp. 695-716.
- REY-DEBOVE J. (1971). *Étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains*, The Hague-Paris, Mouton.
- SCHNELL, B.; RODRÍGUEZ, N. (2010). "Aproximación a la enseñanza de la terminología. Una propuesta metodológica, adaptada a las necesidades formativas de los traductores". *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 15, 26, pp. 181-203.
- VIDAL, V.; CABRÉ, M. T. (2006). «Estrategias para la enseñanza de combinaciones léxicas metafóricas en un curso de lenguas para fines específicos». En Juan, M.; Amengual, M.; Salazar, J. (ed.). *Lingüística aplicada en la sociedad de la información y la comunicación*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears, pp. 187-195.
- WAY, D.P.; JOINER, E.G.; SEAMAN, M.A. (2000). "Writing in the Secondary Foreign Language Classroom: The Effects of Prompts and Tasks on Novice Learners of French". *The Modern Language Journal*, 84, 2, pp. 171–184.

6. ANEXOS

Anexo 1
Tabla de descripción de los participantes

SUJETOS	EDAD	SEXO	PAÍS DE ORIGEN	FORMACIÓN DE ACCESO AL MASTER	RAMA DE CONOCIMIENTO
Sujeto 1	28	Mujer	España	Diplomatura de Turismo URJC	Ciencias Sociales y Jurídicas
Sujeto 2	27	Mujer	Francia	LEA Universidad de Niza	Artes y Humanidades
Sujeto 3	23	Mujer	España	Diplomatura de Turismo URJC	Ciencias Sociales y Jurídicas
Sujeto 4	25	Mujer	Bielorrusia	Filología Hispánica Universidad de Minsk	Artes y Humanidades
Sujeto 5	30	Mujer	España	Diplomatura de Turismo UAH	Ciencias Sociales y Jurídicas
Sujeto 6	24	Mujer	Polonia	Diplomatura de Turismo URJC	Ciencias Sociales y Jurídicas
Sujeto 7	27	Hombre	Colombia	Administración de Empresas Universidad de Bogotá	Ciencias Sociales y Jurídicas
Sujeto 8	24	Mujer	España	Diplomatura de Turismo URJC	Ciencias Sociales y Jurídicas
Sujeto 9	25	Mujer	China	Licenciatura en Ingeniería, Universidad Minera y Tecnología de Pekín	Ingeniería y Arquitectura
Sujeto 10	23	Mujer	España	Diplomatura de Turismo URJC	Ciencias Sociales y Jurídicas
Sujeto 11	23	Mujer	España	Diplomatura de Turismo URJC	Ciencias Sociales y Jurídicas

Sujeto 12	22	Mujer	España	Diplomatura de Turismo UAH	Ciencias Sociales y Jurídicas
Sujeto 13	27	Mujer	Corea	Lengua Española, Universidad de Seúl	Artes y Humanidades
Sujeto 14	23	Mujer	España	Diplomatura de Turismo UAM	Ciencias Sociales y Jurídicas
Sujeto 15	23		España	Empresariales URJC	Ciencias Sociales y Jurídicas
Sujeto 16	23	Mujer	Letonia	Traducción e Interpretación, Universidad de Riga	Artes y Humanidades
Sujeto 17	24	Mujer	China	Licenciatura en Letras, Pekín	Artes y Humanidades

Anexo 2

Tabla del conocimiento de lenguas de los estudiantes

SUJETOS	L1	L2/AÑOS ESTUDIO	L3/AÑOS ESTUDIO	L4/AÑOS ESTUDIO	L5/AÑOS ESTUDIO	L6/AÑOS ESTUDIO	L7/AÑOS ESTUDIO	L8/AÑOS ESTUDIO	CONTACTO HABITUAL CON LA LENGUA FRANCESA
Sujeto 1	Español	Inglés/ 11 años	Francés/ 5 años	Alemán/ 2 semestres	Italiano/ 1 año				últimos 5 años
Sujeto 2	Francés	Inglés Nivel B2 8 años	italiano Nivel B2 8 años	Español Nivel B2 3 años	Alemán Nivel A1 2 semestres				siempre
Sujeto 3	Español	Inglés/ 19 años	Francés / 8 años	Italiano/ 1 año	Alemán/ 2 semestres				últimos 8 años
Sujeto 4	Ruso/ bielorruso	Inglés/ 17 años	Español/ 15 años	Francés/ 2 años	Italiano 8 años intermitente	Alemán/ 2 semestres			últimos 2 años
Sujeto 5	Español	Inglés/ 10 años	Francés/ 7 años	Italiano/ 2 años	Alemán/ 7 años				esporádicos últimos 8 años
Sujeto 6	Polaco	Inglés/ 10 años	Español/ 6 años (inmersión)	Francés/ 5 años	Italiano/ 3?? años	Alemán/ 2 semestres			últimos 2 años
Sujeto 7	Español	Inglés/ 8 años	Francés/ 2 años	Italiano/ 1 año	Alemán/ 2 semestres				últimos 2 años
Sujeto 8	Español	Inglés/ 20 años	Francés/ 5 años	Italiano/ 1 año	Alemán/ 2 semestres				últimos 5 años
Sujeto 9	Chino	Inglés/ 8 años	Español/ 3 años	Francés/ 2 años	Italiano/ 1 año	Alemán/ 2 semestres			últimos 2 años
Sujeto 10	Español	Inglés/ 20 años	Francés/ 11 años	Italiano/ 1 año	Alemán/ 2 semestres				últimos 11 años

Anexo 2 (cont.)

Tabla del conocimiento de lenguas de los estudiantes

SUJETOS	L1	L2/AÑOS ESTUDIO	L3/AÑOS ESTUDIO	L4/AÑOS ESTUDIO	L5/AÑOS ESTUDIO	L6/AÑOS ESTUDIO	L7/AÑOS ESTUDIO	L8/AÑOS ESTUDIO	CONTACTO HABITUAL CON LA LENGUA FRANCESA
Sujeto 11	Español	Inglés/ 18 años	Francés/ 10 años	Italiano/ 1 año	Alemán/ 2 semestres				últimos 10 años
Sujeto 12	Español	Inglés/ 15 años	Francés/ 5 años	Alemán/ 4 años	Italiano/ 1 año				últimos 5 años
Sujeto 13	Coreano	Inglés/ 15 años	Español/ 5 años	Chino / sin datos 2 años estancia	Japonés/ 1 año	Francés/ 2 años	Italiano/ 1 año	Alemán/ 2 semestres	últimos 2 años
Sujeto 14	Español	Inglés/ 18 años	Francés/ 11 años	Alemán/ 5 años	Italiano/ 1 año				últimos 11 años
Sujeto 15	Español	Inglés/ 10 años	Francés/ 8 años	Italiano/ 1 año	Alemán/ 2 semestres				6+últimos 2 años Intermitente 5 años
Sujeto 16	Letón	Inglés/ 17 años	Ruso/ 11 años	Español/ 5 años	Alemán/ 2,5 años	Francés/ 2 años	Italiano/ 1 año		últimos 2 años
Sujeto 17	Chino	Inglés/ 13 años	Español/ 5 años	Francés/ 2 años	Italiano/ 1 año	Alemán/ 2 semestres			últimos 2 años

El uso de los recursos lingüísticos en línea en el grado de Traducción e Interpretación y su aplicación en la asignatura de Traducción especializada

PALOMA GARRIDO IÑIGO
(paloma.garrido@urjc.es)

Mi agradecimiento a los profesores de Traducción e Interpretación del CES-Felipe II (UCM) y, muy especialmente, a Nava Maroto y Manuel Mata. También a Mar García, responsable de la empresa Tecmesa.

INTRODUCCIÓN

Son muchos los que se preguntan cómo se traducía antes de la llegada de Internet. La respuesta es sencilla: se recurría a diccionarios, enciclopedias que se tuviera en casa, se consultaba a amigos especialistas en la materia que se estuviera tratando, se acudía a las bibliotecas y, fundamentalmente, el traductor usaba su propia experiencia, así como los glosarios y fichas que hubiera ido creando y guardando.

Cuando Internet aparece en nuestras vidas se cierra por completo el llamado *efecto globalizador* y se pasa a disponer de una enorme biblioteca en la que, con sólo introducir un término en el buscador, se obtienen innumerables enlaces que proporcionan datos de todo tipo. Y con Internet llega también una capacidad de almacenar saberes que superan en muchas ocasiones lo que realmente se quiere encontrar, puesto que no debemos olvidar que esta enorme tela de araña hipertextual proporciona conocimiento pero también abruma al usuario poco avezado.

¿Dónde buscar y cómo?, ¿cuáles son las páginas fiables?, ¿qué información es la correcta? Afortunadamente, todo esto también se aprende, a través del uso, de la comparación, del discernimiento y, principalmente, de la observación y del error.

Y lo aprenden tanto el enseñante como el estudiante, ya que si el primero es quien transmite sus conocimientos al estudiante y cuenta con la experiencia de la edad, debe funcionar con estas herramientas que ha descubierto en su época juvenil o adulta, y el segundo es ya un nativo digital, para el que la red no ofrece secretos en su uso, pero todavía sí en su contenido y más aún, cuando se trata de traducir. Sin duda alguna, el estudiante será capaz de hacer un uso de Internet que resulte milagroso para los que tuvimos acceso a él siendo mayores, pero no dispone de esa capacidad de improvisación y de búsqueda propia del que hasta hace poco no lo había usado nunca. Dicho de otro

modo, si no se sabe traducir con un bolígrafo, si no se tiene práctica y ciertos dominios que tan solo se adquieren con la experiencia, de nada servirá tener todos estos recursos al alcance del ratón.

*El Libro Blanco del Grado de Traducción e Interpretación del Grado de Traducción e Interpretación*⁶⁷ (2004) establece como contenidos comunes obligatorios los siguientes:

1. La lengua y cultura A (lengua oficial de entre las ofrecidas por cada universidad). Contenidos formativos mínimos: Norma sancionada e implícita. La variación lingüística: dialectos, sociolectos, jergas, registros y lenguajes especializados. Análisis y síntesis textual. Redacción. Redacción técnica. Modelos textuales. Revisión textual. Instituciones, historia, cultura y realidad sociopolítica y económica de las áreas de lengua A.
2. Lenguas y culturas B y C (dos lenguas de trabajo distintas de aquella seleccionada como A; el nivel de una de ellas será objeto de examen previo al ingreso en los Estudios). Contenidos formativos mínimos: Norma sancionada e implícita. La variación lingüística: dialectos, sociolectos, jergas, registros y lenguajes especializados. Análisis y síntesis textual. Redacción. Redacción técnica. Modelos textuales. Revisión textual. Aspectos contrastivos y comunicativos de las lenguas B y C. Instituciones, historia, cultura y realidad sociopolítica y económica de las áreas de las lenguas B y C.
3. Traducción B y C. Contenidos formativos mínimos: Traducción directa e inversa. Traducción a la vista, fragmentaria y resumida. Revisión, análisis y crítica textual de traducciones. Traducción en equipo. El proceso real de la traducción profesional. Excelencia en el manejo de las herramientas informáticas de apoyo a la traducción.
4. Fundamentos teóricos de la traducción. Contenidos formativos mínimos: El lenguaje. La comunicación. El significado. Niveles de codificación y descodificación lingüística. Estructuras supraoracionales. Metalenguaje especializado y profesional. La calidad lingüística y comunicativa: error y dificultad. Agentes y factores del proceso de traducción. Agentes y factores del proceso de interpretación. Tipología de actividades profesionales. Aproximaciones interdisciplinares.
5. Contenidos transversales o interdisciplinares (conocimiento de los campos del saber objeto de traducción). Contenidos formativos mínimos: El mercado. El entorno profesional. La gestión profesional. Ética y deontología. Contenidos temáticos: fundamentos de áreas del saber y sectores de actividad (por ejemplo, derecho, economía, ciencia, tecnología, didáctica, etc.).

⁶⁷ *Libro Blanco del Grado de Traducción e Interpretación* (2004). ANECA. [Recuperado el 28 de septiembre de 2011 de http://www.aneca.es/var/media/150288/libroblanco_traduc_def.pdf]

6. Contenidos instrumentales. Contenidos formativos mínimos: Técnicas de investigación documental. Fuentes, metodología y gestión terminológicas. Tecnologías aplicadas a la traducción y la interpretación.
7. Introducción a la interpretación. Contenidos formativos mínimos. Interpretación de enlace. Interpretación social. Toma de notas, etc.

Este capítulo se centrará en los contenidos instrumentales, en concreto, en los recursos lingüísticos en línea que se enseñan en la asignatura de Documentación aplicada a la Traducción y, para ejemplificar en la aplicación directa, nos situaremos desde la perspectiva de la asignatura de Traducción especializada, en su modalidad B (francés) > A (español). Intentaremos asimismo hacer un uso exclusivo de bibliografía consultable en Internet (no abordamos aquí la digitalización de los recursos tradicionales, muy utilizados por los traductores profesionales, por cuestiones de espacio).

1. DOCUMENTACIÓN APLICADA A LA TRADUCCIÓN⁶⁸

Esta asignatura resulta ser imprescindible en el Grado de Traducción e Interpretación ya que aporta al estudiante los conocimientos esenciales para saber cómo desenvolverse entre los recursos digitalizados de las autopistas de la información. Así mismo aporta algo esencial, que es saber reconocer cuándo se necesita recabar información, y no solo dónde y cuál es la que se debe considerar eficaz. Se enseña al estudiante a saber aprender para luego saber hacer. Debe «alfabetizarse en información» (Pinto y Sales, 2006), ya que el futuro traductor va a necesitar saber 1) identificar la naturaleza y extensión de la información requerida, 2) aplicar las estrategias necesarias para hallar la información, evaluando su utilidad, fiabilidad, calidad y relevancia, 3) analizar, organizar y comunicar la información de acuerdo con los objetivos, 4) aplicar esa información de manera efectiva, sin olvidarse de determinar la relación coste/beneficio para obtener y acceder a la información (en tiempo y dinero) y todo ello, sin descuidar los aspectos económicos, legales y sociales relacionados con el uso de la información, para utilizarla de forma ética y legal.

Por lo tanto, parece claro que algo fundamental para el estudiante es saber evaluar las fuentes a las que accede, en función de su autoría, actualidad, contenido y diseño. Si nos centramos en el tema que nos ocupa, por lo tanto en las fuentes de consulta o de referencia en línea, es obligado hacer un repaso de los distintos recursos lingüísticos⁶⁹, así como de las distintas definiciones que encontramos en la red sobre estos recursos.

⁶⁸ Este epígrafe ha sido redactado con la supervisión de Dña. Nava Maroto, profesora de Documentación aplicada a la Traducción (Facultad de Traducción e Interpretación del CES- Felipe II, UCM).

⁶⁹ Cuando hablo de recursos lingüísticos lo hago en el sentido de “relativo a la lengua y al lenguaje”.

1.1. Los diccionarios

Según Gelpí (1999):

Un diccionario, en sentido amplio, es un producto lexicográfico —o terminológico— que selecciona parte del léxico de una lengua, lo ordena según un criterio previamente establecido y ofrece un determinado tipo de información semántica, gramatical y pragmática de las unidades elegidas. [...]. Un diccionario es, pues, un producto concreto, situado en un momento del tiempo, con una vigencia limitada y con unas posibilidades restringidas. [...]. La denominación diccionario en línea conlleva un grado de variación interna elevado. Se incluyen en ella el conjunto de productos lexicográficos electrónicos y accesibles a través de Internet [...].

Ejemplo: Diccionario de la Real Academia Española⁷⁰; como diccionario en línea, en él se aprecian tres elementos: 1) tiene vínculos (es hipertextual), que permiten el desplazamiento y acceso a la información, 2) evoluciona, es decir, la información que contiene se actualiza y 3) es lexicográfico, puesto que su presentación y estructura responden a las habituales de un diccionario.

1.2. Las enciclopedias

Presentan una serie de características que las distinguen de otros formatos textuales, puesto que intentan condensar al máximo la información (la cantidad de información que contienen tiende a ser la máxima posible en función del tamaño de la obra en su conjunto). Una enciclopedia suele tener varios autores, pudiendo llegar su número a decenas y centenares. Si nos detenemos en la formación del vocablo ‘enciclopedia’, vemos que está construido a partir del griego *en-* ‘sobre’, ‘acerca de’, *kyklos* ‘círculo’, ‘ciclo’ y *paideía* ‘educación’, ‘instrucción’, lo que nos recuerda mucho a ese “saber circular” que es Internet, con su red de nudos que conforman la hipertextualidad.

Ejemplo: en español, Enciclonet.⁷¹

1.3. Los glosarios

Son repertorios que definen o explican términos de un léxico especializado (científico, técnico, profesional, jergal, etc.), o de un conjunto de voces temáticamente vinculadas.

⁷⁰ <http://www.rae.es/rae.html>

⁷¹ <http://www.enciclonet.com/>

Ejemplo: diccionario de Ingeniería eléctrica de la Escuela técnica Superior de Ingeniería industrial de la Universidad de Salamanca.⁷²

1.4. Los tesauros

En Docutes⁷³ (Universidad de León), encontramos esta definición del tesoro “es un instrumento terminológico que dota de coherencia al proceso de indización y recuperación, al posibilitar que los significantes utilizados en la búsqueda coincidan con los que han representado a ese concepto ya indizado y almacenado.” Es decir, el tesoro sirve para sistematizar la información y recuperarla.

Ejemplo: Eurovoc⁷⁴, tesoro multilingüe y multidisciplinario que abarca la terminología de los ámbitos de actividad de la Unión Europea, con especial hincapié en las labores parlamentarias. Eurovoc está disponible en 22 lenguas oficiales de la Unión Europea.

1.5. Las ontologías

Arano (2005) las describe así:

Una ontología es una representación formal y explícita de la estructura conceptual de un campo del conocimiento. Una ontología es el soporte semántico de las palabras que son descritas como objetos lingüísticos en una base de datos léxica o terminológica. Las relaciones conceptuales que son representadas en una ontología son muy variadas y dependientes del campo del conocimiento a estructurar. Una ontología se construye a fin de compartir y reutilizar la información almacenada, la cual, por estar formalizada puede ser interpretada tanto por personas como por programas informáticos.

Ejemplo: OncoTerm⁷⁵, repositorio de información sobre la terminología asociada al cáncer: enfermedades, medicinas, tratamientos y ámbitos relacionados. OntoTerm⁷⁶, gestor de ontologías creado con la finalidad de permitir el modelado de conocimiento general o específico en una red jerárquica conceptual.

⁷² <http://campus.usal.es/~electricidad/Principal/Circuitos/Diccionario/Inicio.php>

⁷³ <http://www3.unileon.es/dp/abd/tesauro/pagina/tesdocumentacion/docutes.htm>

⁷⁴ <http://eurovoc.europa.eu/>

⁷⁵ <http://www.ugr.es/~oncoterm/>

⁷⁶ <http://www.ontoterm.com/>

1.6. Los bancos de datos terminológicos y léxicos

Cabré y Tebé (1998) distinguen tres tipos de bancos en función de las necesidades terminológicas:

1. Traduccionales: surgen en situaciones multilingües donde la necesidad prioritaria para sus creadores es facilitar equivalencias terminológicas para los servicios de traducción de organismos supranacionales o de empresas multinacionales, y almacenarlas en un soporte consultable en formato de base de datos.

Ejemplo: IATE⁷⁷, la base de datos terminológica de las instituciones europeas. Es una herramienta interactiva de terminología concebida para contribuir a la redacción multilingüe, a la traducción y a la interpretación en el ámbito comunitario. Es una base pública de acceso gratuito que recoge toda la información incluida anteriormente en las antiguas bases de datos terminológicas de las instituciones europeas, como EURODICAUTOM (Comisión), EUTERPE (Parlamento) y TIS (Consejo). En el caso de Naciones Unidas (como en otros organismos internacionales), los traductores no pueden traducir ningún texto sin buscar las referencias previas, en otras palabras, no se puede traducir nada que esté traducido ya. Son varias las bases de datos de uso obligatorio. Una general es Unterm⁷⁸ y si nos centramos en un organismo en particular, como la UNESCO, es Unescoterm⁷⁹, en la que todo nombre de convención, de departamento, de oficina, de proyecto, antes de ser traducido, debe verificarse en esta base de datos.

Tanto la ONU como la UNESCO tienen unidades de terminología, cuyos miembros se dedican, entre otras muchas tareas, a actualizar esas bases de datos. Por ejemplo, cuando se empezó a trabajar toda la noción de patrimonio inmaterial (*intangible heritage*), se decidió que en español debía usarse ‘patrimonio inmaterial’ y no ‘intangible’. Por lo tanto, no encontraremos ningún texto oficial de la UNESCO que hable de patrimonio intangible, aunque esa expresión sí se use en otros contextos o latitudes, como por ejemplo en Argentina.

2. Normalizadores: surgen en situaciones normalmente bilingües, donde las principales necesidades por cubrir se derivan del proceso de normalización de una lengua en situación minorizada, y se dirigen a actualizar su vocabulario especializado para evitar que su uso en sectores científicos y técnicos quede arrinconado, o en una situación de diglosia frente a la lengua más poderosa con la que convive. (Cabré y Tebé, 1998). Ejemplo: Euskalterm⁸⁰, el banco terminológico público vasco, creado sobre la base del banco elaborado por UZEI en 1987. Es la referencia para los usuarios

⁷⁷ <http://iate.europa.eu>

⁷⁸ <http://unterm.un.org/>

⁷⁹ <http://termweb.unesco.org/>

⁸⁰ http://www1.euskadi.net/euskalterm/indice_c.htm

de la terminología en euskera, ya que, además de recoger los trabajos terminológicos realizados durante años, ofrece la terminología aprobada y recomendada por la Comisión de Terminología. Su objetivo principal es, por lo tanto, orientar y recomendar el uso de la terminología.

3. Especializados: creados en el seno de organismos o instituciones formados por especialistas pertenecientes a un mismo ámbito académico o profesional (...). Su finalidad principal es la regulación y armonización de la terminología específica utilizada en cada ámbito, a menudo bajo directrices o recomendaciones internacionales. (Cabré y Tebé, 1998)

Ejemplo: Faoterm,⁸¹ la base de datos multilingüe de la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO).

1.7. Los bancos de textos

Cabré (2004) los presenta así:

Aportaron la novedad de presentar los datos en contexto real no fragmentado y proporcionar tantos contextos como ocurrencias de una misma unidad en los textos. Mediante motores de búsqueda los traductores acceden a ocurrencias de una unidad en los textos, con lo que disponen de usos documentados de dicha unidad. Los bancos textuales se convierten además en laboratorios adecuados para la descripción de las unidades en discurso. Es relevante en este período⁸² la constitución de grandes corpus textuales monolingües denominados corpus de referencia, cuya información se selecciona a partir de criterios de representatividad y equilibrio.

Ejemplos: el mítico Cobuild⁸³, para el inglés; CREA⁸⁴ (Corpus de Referencia del Español Actual), para el español, Frantext⁸⁵, para el francés.

1.8. Los corpus textuales

Se caracterizan por incorporar analizadores léxicos, etiquetadores morfosintácticos y diccionarios electrónicos:

⁸¹ <http://termportal.fao.org/faoterm/main/start.do>

⁸² María Teresa Cabré, al hablar de “este período”, escribe sobre la segunda etapa en la evolución de los recursos al servicio del traductor.

⁸³ <http://www.mycobuild.com/homepage.aspx>

⁸⁴ <http://corpus.rae.es/creanet.html>

⁸⁵ <http://www.frantext.fr/>

(i) Analizadores léxicos: etiquetadores de las formas simples y/o compuestas de un texto a partir de la información de un diccionario electrónico. El análisis léxico (o etiquetación) es el primer proceso al que se debe someter un corpus para poder procesarlo automáticamente. Etiquetar un corpus consiste en identificar los elementos léxicos simples y/o compuestos que lo integran, especificando las formas canónicas a las que están asociados, su clase distribucional y, las propiedades morfológicas de flexión, en el caso de los verbos, los nombres, los adjetivos y los participios.

Ejemplo: FreeLing, 2.2⁸⁶, desarrollado por el Centro de Tecnologías y Aplicaciones del Lenguaje y del Habla (TALP), Centro Específico de Investigación interdepartamental de la Universidad Politécnica de Cataluña (UPC).

(ii) Etiquetadores sintácticos (*parsers*): la etiquetación se lleva a cabo mediante una aplicación, que puede acceder a diccionarios electrónicos.

Ejemplo: en el caso de SFN-tools⁸⁷, desarrollado por el Laboratorio de Lingüística Informática de la Universidad Autónoma de Barcelona, (iii) los diccionarios electrónicos son los siguientes⁸⁸:

- un diccionario, que está integrado por 550.000 formas simples, es decir, palabras ortográficas, independientemente de que sean o no analizables morfológicamente, como por ejemplo, *desintoxicaríamos, peligro, posibles, allí*, etc.,
- un diccionario, que está integrado por 50.000 formas compuestas o locuciones, como p. ej., *maestras de escuela, de armas tomar, ni corto ni perezoso*, etc.,
- un diccionario, que es la unión de los dos diccionarios anteriores y, por tanto, está formado por 600.000 formas, que incluyen el léxico general de formas simples y locuciones de la lengua española.

Cada una de las formas que integran los diccionarios electrónicos va acompañada de una información que especifica:

- la forma o formas canónicas a las que está asociada,
- su categoría distribucional,
- las propiedades morfológicas de flexión de los verbos, los nombres, los adjetivos y los participios.

⁸⁶ <http://nlp.lsi.upc.edu/freeling/>

⁸⁷ <http://gemini.uab.es:9080/SFNsite/sfn-tools>

⁸⁸ Proyecto “Análisis léxico y sintáctico automáticos de la lengua española. Desarrollo de aplicaciones del sistema de diccionarios y gramáticas electrónicas del español”. Investigador principal: C. Subirats (Plan Nacional TIC99-0804).

Por último, el *parser* produce un árbol derivacional, en el que se representan las funciones de la oración que se desea etiquetar.

Además de los diccionarios, glosarios, bancos y bases, el traductor o —futuro traductor— aun cuenta con otro recurso⁸⁹ muy útil: **las listas de correo**. Estas facilitan que un conjunto de personas interesadas sobre un mismo tema intercambien sus opiniones y pareceres mediante el correo electrónico. Para participar en una lista de correo, simplemente hay que suscribirse con objeto de recibir todos los mensajes enviados por los participantes en la lista. Y no solo se utilizan para resolver problemas documentales o terminológicos, sino que también sirven para captar clientes, amén de difundir ofertas de trabajo, convocatorias de actividades y anuncios de todo tipo.

Un ejemplo de estas listas lo encontramos en las alojadas por RedIris⁹⁰, como la de carácter general Traducción en España o la especializada en tecnologías de la traducción Tradumática.

No debemos olvidar los **grupos de noticias** (aunque exista una clara preferencia por las listas de correo). Se diferencian de éstas por el modo de distribución. Para participar en un grupo de noticias es necesario estar conectado a un servidor de noticias, condición que cumplen casi todos los proveedores de Internet y contar con un programa lector de noticias, módulo con el que cuentan actualmente los navegadores más utilizados.

Ejemplo: Usenet⁹¹ (User's Net):

Otra manera de mantenerse informado la constituyen los *blogs* (apócope de la palabra inglesa *weblog*, compuesto de *web* y de *log* ('diario' en español), de ahí que también se llamen bitácoras), sitios electrónicos personales, actualizados con mucha frecuencia, donde alguien escribe a modo de diario o sobre temas que despiertan su interés, y donde quedan recopilados asimismo los comentarios que esos textos suscitan en sus lectores. El producto Blogger de la empresa Pyra sigue siendo uno de los editores más utilizado por los internautas.

Ejemplo: desde la página de Asetrad⁹² (Asociación española de Traductores, Correctores e Intérpretes), podemos acceder a distintos blogs sobre temas relacionados con la traducción.

Con una estructura y lógica similares a las de los blogs, están las **wikis**, conjuntos de páginas web enlazadas mediante hipertexto, en las que cada internauta puede modificar la información que contiene, aunque haya sido creada por otro autor. Esta posibilidad hace que muchas veces su consulta resulte poco fiable.

⁸⁹ Completa información sobre los recursos del traductor en Posteguillo et al. (2003).

⁹⁰ <http://www.rediris.es/list/>

⁹¹ http://dmoz.org/Computers/Usenet/Public_News_Servers/

⁹² http://www.asetrad.org/cdb/cdb_8.htm.

Ejemplo: Wiktionary⁹³, el proyecto de diccionario de la Fundación Wikimedia, que contiene definiciones, traducciones, sinónimos, pronunciaciones de palabras en múltiples idiomas. Al igual que Wikipedia, está basado en la tecnología wiki, utiliza el software MediaWiki y su contenido está bajo la licencia libre GFDL.

Otro recurso muy utilizado por el estudiante de Traducción es el **manual de estilo**. No se trata tan solo de la suma de un diccionario, una gramática y un manual de redacción. Son tres factores de mayor importancia si cabe⁹⁴:

- (i) normas de obligado cumplimiento por el periodista o editor del medio
- (ii) ayuda para resolver dudas a través de criterios uniformes
- (iii) reflejo de la voluntad de un diario o empresa para mantener la coherencia y la unidad profesional, y para consolidar su personalidad.

Ejemplos: *Manual del Español Urgente* de la fundación Fundéu BBVA⁹⁵ (recoge el testimonio de la Agencia Efe. Libro de estilo interinstitucional de la UE⁹⁶).

Todas estas obras de consulta electrónica presentan grandes ventajas Torruela (2002): (i) posibilidad de acceso al diccionario en cualquier momento sin haber instalado ningún programa, (ii) facilidad de manejo: interfaz intuitiva y adaptada, (iii) versatilidad de la búsqueda: accesos múltiples a la información y recorridos de lectura diversos, (iv) saltos hipertextuales y saltos reticulares (remisiones, la ordenación alfabética pierde peso), (v) multidiccionario o diccionario polivalente (búsquedas inversas, diccionario de sinónimos), (vi) multimedia y (vii) interacción y actualización.

Pero también presentan inconvenientes: (i) enlaces caducos, (ii) autorías y fuentes desconocidas, (iii) falta de rigor-profesionalidad lexicográfico o terminológico, (iv) “ruido” en la red y (v) dificultades de la comercialización: suscripción vs. gratuidad.

Por lo tanto, aunque sean innumerables las fuentes a las que puede recurrir un estudiante de Traducción en la web, como ya señalaba al principio de este epígrafe, hay algo importantísimo que no se debe descuidar al consultar estas páginas y es que hay que saber evaluarlas para descubrir si los contenidos son fiables. El estudiante deberá atender a la autoría, actualidad, contenido (cobertura, objetividad, veracidad) y diseño (Palomares Perraut, 1999).

En cuanto a la autoría, ¿quién es el responsable de la página? Hay que comprobar en el pie de página el nombre y cargo del autor, la filiación y si esa información es verificable. En cuanto a la actualidad, cuándo fue creada y revisada por última vez. En cuanto al contenido, si la página se actualiza con frecuencia, así como los comentarios de los visi-

⁹³ <http://www.wiktionary.org/>

⁹⁴ Consultar Cebrián Herreros (2008).

⁹⁵ <http://www.fundeu.es/manual-espanol-urgente.html>

⁹⁶ <http://publications.europa.eu/code/es/es-000100.htm>

tantes. La calidad está directamente relacionada con las necesidades de los usuarios, por lo tanto, es recomendable que se indique en el cuerpo de la página a quién está dirigida y si el tipo de información es primaria o secundaria. ¿Cuál es su cobertura? La cabecera nos indica el título y descripción del contenido, y éste debe contener encabezamientos y palabras clave en forma de metadatos. La navegación debe permitir un resumen del contenido de todo el sitio web y debe figurar claramente una declaración de intenciones. La extensión del dominio también aporta información (.org, .edu, .com, páginas personales, indicativos de países). El sitio debe contener referencias bibliográficas y éstas deben poderse verificar. La calidad también puede determinarse por el diseño (sintaxis, ortografía, presentación con inclusión de gráficos, fotografías, audios, vídeos, velocidad de descarga).

2. FUENTES DE INFORMACIÓN BIBLIOGRÁFICA: LA LITERATURA GRIS

Cuando el estudiante se enfrenta a una traducción, puede hacerse, entre muchas otras, las siguientes preguntas:

- (i) ¿Qué libros sobre el tema que estoy traduciendo se han publicado recientemente en España?
- (ii) ¿Qué revistas puedo consultar para resolver este problema terminológico?
- (iii) ¿En qué base de datos bibliográfica puedo encontrar información significativa sobre esta cuestión?
- (iv) ¿Existe alguna investigación sobre este aspecto de una traducción que intento dilucidar?
- (v) ¿Cuál es la dirección de este editor con el que pretendo contactar?

Si analizamos el circuito de transferencia de la información científica, obtenemos las siguientes fuentes:

- (i) fuentes informales: las listas de distribución,
- (ii) la literatura gris,
- (iii) las publicaciones periódicas,
- (iv) los libros.

Nos detendremos en **la literatura gris**, ese conjunto de documentos dispares entre sí y difíciles de delimitar, que no circula por los canales convencionales del comercio del libro, con escaso número de usuarios o lectores, que no presenta un formato regular o estandarizado, con pocos datos de identificación, es decir que plantea dificultades para el control bibliográfico y que no aparece recogido en repertorios comunes: bibliografías, catálogos, etc., con lo que se dificulta su localización y acceso.

Los documentos grises pueden ser:

(i) Documentos grises académicos:

- Tesis y tesinas.
Ejemplos: TESEO⁹⁷, Tesis en red (TDR/TDX)⁹⁸.
Enlaces a tesis de España y de todo el mundo: Biblioteca de la UNED⁹⁹.
- Proyectos docentes y de investigación: no son accesibles a no ser que se publiquen.
Ejemplo de grupo de investigación y sus proyectos: TecnoLeTTra de la UJI¹⁰⁰.
- Documentos de investigación o de trabajo.
Ejemplo del Instituto de Políticas Públicas del CSIC¹⁰¹.

(ii) Documentos grises académico-profesionales:

- Informes en general.
- Pre-prints y e-prints.
Ejemplos: Pre-prints¹⁰²: Artículos pendientes de revisión en revistas con revisión *inter pares*.
Servidor de e-prints de la UCM¹⁰³.
- Congresos, seminarios, ponencias.
Ejemplos: DISEVEN¹⁰⁴, congresos de traducción¹⁰⁵.
International Congress Calendar¹⁰⁶: bajo suscripción.
- Repositorios documentales.
Ejemplo: Digital CSIC¹⁰⁷: depósito de documentos digitales.

⁹⁷ <https://www.educacion.es/teseo/irGestionarConsulta.do>

⁹⁸ <http://global.tesisenred.net/>

⁹⁹ http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,535060&_dad=portal&_schema=PORTAL

¹⁰⁰ <http://tecnolettra.uji.es/>

¹⁰¹ http://www.ipp.csic.es/es/documentos_trabajo

¹⁰² <http://en.scientificcommons.org/>

¹⁰³ <http://eprints.ucm.es/>

¹⁰⁴ <http://www.cica.es/Consultabd.html>

¹⁰⁵ <http://www2.tolk.su.se/konfindx.html>

¹⁰⁶ <http://www.uia.be/en/node/127>

¹⁰⁷ <http://digital.csic.es/>

- Traducciones.
Ejemplos: INDEX TRANSLATIONUM¹⁰⁸.
World Translation Index (WTI): de pago, hasta 1997. <http://library.dialog.com/bluesheets/html/bl0295.html>

(iii) Documentos profesionales:

- Documentos grises profesionales (normas y patentes)¹⁰⁹. Normas: Documentos técnicos que contienen especificaciones técnicas de aplicación voluntaria, elaborados por consenso de las partes interesadas (fabricantes, administraciones, usuarios y consumidores, centros de investigación y laboratorios, asociaciones y Colegios Profesionales y Agentes Sociales). Son aprobados por un organismo nacional, regional o internacional de normalización reconocido y puestas a disposición del público.
Ejemplos: ISO¹¹⁰.
AENOR¹¹¹.
CEN¹¹².
- Patentes: Conjunto de derechos exclusivos garantizados por un gobierno o autoridad al inventor de un nuevo producto (material o inmaterial) susceptible de ser explotado industrialmente para el bien del solicitante de dicha invención (como representante por ejemplo) durante un espacio limitado de tiempo (generalmente veinte años desde la fecha de solicitud).
Ejemplo: OEPM¹¹³.
- Documentos oficiales.
Ejemplo: BOE¹¹⁴
- Documentos técnico-publicitarios.
Ejemplo: Memorias de actividad de empresas¹¹⁵.

Así pues, podríamos decir que para abordar, en condiciones óptimas, la asignatura de Traducción especializada sería recomendable disponer de un corpus de textos de referencia, glosarios de términos de la especialidad, diccionarios generales (de las lenguas que se vayan a manejar). Con todo ello, podremos crear una base de datos, en la que

¹⁰⁸ <http://databases.unesco.org/xtrans/xtra-form.shtml>

¹⁰⁹ Definiciones según AENOR: <http://www.aenor.es>

¹¹⁰ <http://www.iso.org/iso/home.htm>

¹¹¹ <http://www.aenor.es/aenor/normas/buscadornormas/buscadornormas.asp>

¹¹² <http://www.cen.eu> / <http://esearch.cen.eu/>

¹¹³ <http://www.oepm.es/>

¹¹⁴ <http://www.boe.es/>

¹¹⁵ http://www.farmaindustria.es/Farma_Public/Publicaciones/Memoria/index.htm

figuren por cada término, su definición en ambas lenguas y ejemplos de los contextos en los que aparecen.

3. TRADUCCIÓN ESPECIALIZADA

Esta asignatura presupone el dominio de las lenguas de partida y llegada por parte del estudiante y su finalidad es introducirle en la reflexión sobre el lenguaje de especialidad¹¹⁶, así como la puesta en práctica de las técnicas de navegación y búsqueda adquiridas en Documentación.

Generalmente, la especialidad se enmarca en los ámbitos jurídico, económico, científico o técnico y suele ser el enseñante el que elige la materia, motivado idealmente por su condición de traductor profesional de una de estas áreas. En algunas facultades, existe además la asignatura de Traducción jurídica, cuya finalidad es preparar al estudiante para la obtención del título de Traductor jurado.

Mi punto de partida en relación con el lenguaje de especialidad es que las llamadas unidades terminológicas no tienen un comportamiento distinto al de las unidades léxicas. Ambas se inscriben en el discurso mediante las mismas reglas gramaticales y solo es el conocimiento referencial del interlocutor el que les confiere un valor distinto. Para el público especializado, estas unidades no poseen características distintas de las que podría tener una palabra en un contexto conversacional general. Sin embargo, si estas unidades se convierten en términos es porque conceptualmente pertenecen a un discurso que se produce en una situación muy concreta, en la que solo cierto público que posea determinados conocimientos podrá entenderlas. Es más, estas unidades conllevan un valor cognitivo añadido que las coloca en marcos de conocimiento, marcos que producen prototipos discursivos muy diferenciados, por lo que la especialización no solo proviene de las unidades sino también de las conexiones entre los marcos conceptuales. Rodríguez (2003) dice:

Lo que va convirtiendo a un sujeto en especialista es precisamente su capacidad para representar los conceptos y las relaciones que se dan dentro de un tema, así como el dominio en el manejo de las estructuras y formas de expresión de ese campo determinado.

Y aquí el estudiante de Traducción se halla ante un grave problema: posee los conocimientos lingüísticos necesarios para producir un texto estilísticamente cuidado y correcto en cuanto a las normas de uso, pero desconoce los entresijos del área de especialidad. Además, no hay que olvidar que los términos no tienen una única traducción, y no me refiero solo a un campo específico que habrá que delimitar cuidadosamente (si buscamos la traducción de ‘butée’ en IATE, bajo el epígrafe “Electrónica y elec-

¹¹⁶ Prefiero ‘lenguaje’ que ‘lengua’ ya que mantengo la diferencia entre lenguas naturales vs. lenguas artificiales. Con lenguaje entiendo un sistema específico dentro de la lengua.

trotécnica, Industria mecánica”, obtendremos numerosas traducciones como cojinete, chumacera, empuje, arandela, apoyo, tope, etc.), sino que también habrá que buscar la forma normalizada que utilizan los especialistas de esa área. Habrá que adentrarse en los sublenguajes del propio dominio.

3.1. El lenguaje técnico

El lenguaje técnico no es homogéneo en su forma, de ahí que tengamos que hablar de variedades dentro del mismo. De todos es sabido que un texto divulgativo o unas ‘simples’ instrucciones para la correcta instalación de un producto no encierran la misma dificultad representativa que un texto técnico creado por especialistas para especialistas.

Y esta es exactamente la experiencia que voy a presentar aquí, la preparación de un texto y las pautas que seguiré con los estudiantes. Prepararé la traducción, del francés al español, de diez páginas extraídas de un manual técnico para la instalación de una maquinaria para la producción de queso y presentaré todos los pasos que voy siguiendo y que son los que deberán seguir también los estudiantes. El manual consta de 56 páginas y me centraré en el capítulo dedicado a las consignas de mantenimiento y ajuste de las piezas. La estructura del texto es la propia del discurso instrumental: uso de infinitivos, repetición de verbos introductores, oraciones cortas y empleo de imágenes que facilitan la comprensión textual. Aporto el índice del epígrafe para que se aprecie el contenido:

<p>8- MAINTENANCE – REGLAGE</p> <p>8.1 – Rappel consignes de sécurité</p> <p>8.2 – Mesures preventives</p> <p>8.3 – Entretien sur rallonge convoyeur entrée presse</p> <p>8.4 – Entretien sur le convoyeur d’accumulation</p> <p>8.5 – Entretien sur le support introduceur</p> <p>8.6 – Entretien sur convoyeur + table réception</p> <p>8.7 – Entretien sur convoyeur pas à pas</p> <p>8.8 – Entretien sur module de pressage</p> <p>8.9 – Entretien sur presse simple ouverte</p> <p>8.10 – Entretien sur presse double ouverte</p> <p>8.11 – Entretien sur poste de retrait casquettes</p> <p>8.12 – Entretien sur convoyeur pas à pas</p> <p>8.13 – Entretien poste démoulage / rotation fromages</p> <p>8.14 – Entretien poste de dépose casquettes</p> <p>8.15 – Nettoyage des postes</p> <p>8.16 – Tableau récapitulatif de maintenance</p> <p>8.17 – Annexes</p>	<p>8- MANTENIMIENTO - AJUSTE</p> <p>8.1 – Recuerdo consignas de seguridad</p> <p>8.2 – Medidas preventivas</p> <p>8.3 – Mantenimiento extensión transportadora salida prensa</p> <p>8.4 – Mantenimiento transportadora de acumulación</p> <p>8.5 – Mantenimiento soporte introdutor</p> <p>8.6 – Mantenimiento transportadora + mesa recepción</p> <p>8.7 – Mantenimiento transportadora paso a paso</p> <p>8.8 – Mantenimiento módulo de prensado</p> <p>8.9 – Mantenimiento prensa simple abierta</p> <p>8.10 – Mantenimiento prensa doble abierta</p> <p>8.11 – Mantenimiento puesto extracción tapas</p> <p>8.12 – Mantenimiento transportadora paso a paso</p> <p>8.13 – Mantenimiento puesto desmoldeo/rotación quesos</p> <p>8.14 – Mantenimiento puesto colocación tapas</p> <p>8.15 – Limpieza de los puestos</p> <p>8.16 – Cuadro recapitulativo de mantenimiento</p> <p>8.17 – Anexos</p>
---	--

Sé que el número de páginas que hay que traducir puede asustar a los estudiantes, pero observo que en esas hojas aparecen imágenes y que los párrafos apenas son líneas. Descargo, y así les diré a ellos que lo hagan, el programa gratuito de gestión de memorias de traducción OmegaT¹¹⁷ (figura 1). Esta aplicación les facilitará mucho el trabajo puesto que hay muchos epígrafes que se repiten y se sentirán animados, no solo porque podrán traducir con más rapidez sino porque observarán cómo este tipo de herramientas les ayudan sobremanera a mantener la congruencia terminológica y fraseológica. Una ventaja práctica para su utilización en el aula es que OmegaT es multiplataforma, es decir, puede instalarse y funcionar con Windows, Linux y Mac. Además al estar basado en estándares abiertos y ser libre, permite que cualquier usuario pueda modificarlo en función de sus necesidades. Otra ventaja añadida, como suele ser lo habitual con estas herramientas, es que cuenta con un grupo de usuarios al que se puede recurrir si se encuentra algún problema a la hora de su utilización.

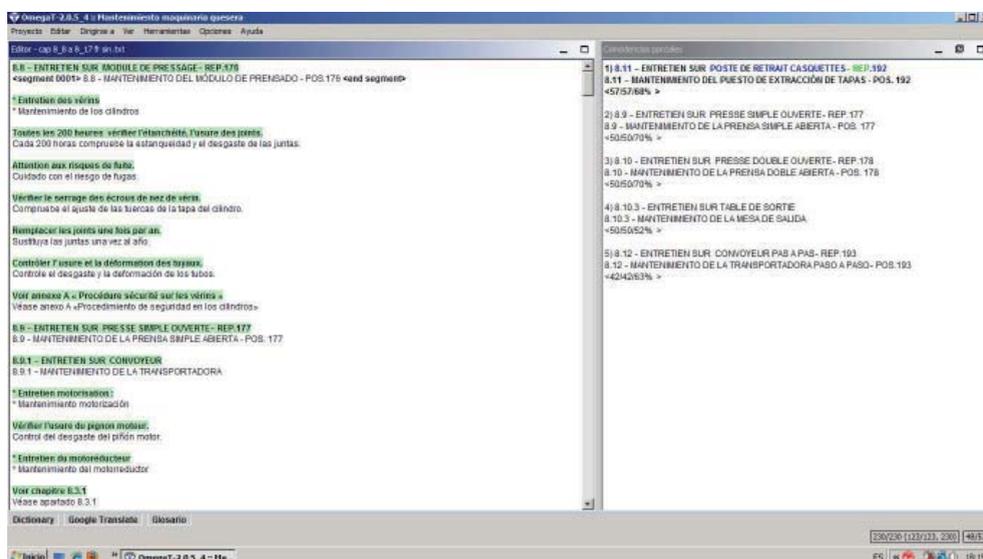


Figura 1. Imagen del programa Omega T

Considero que es práctico que se vayan familiarizando con las memorias de traducción. Los traductores profesionales, tanto si trabajan como autónomos como si lo hacen para empresas o para organismos internacionales, utilizan a diario estas memorias, muchas veces ya ajustadas a las necesidades y prácticas habituales de una entidad determinada. En muchas ocasiones los textos que hay que traducir son en realidad versiones actualizadas, enmendadas o aumentadas de textos previos. Por ejemplo, cuando se el-

¹¹⁷ <http://www.omegat.org/es/omegat.html>

bora una convención internacional, se tardan varios años, en los cuales se hacen reuniones de Estados Miembros para redactar el texto final. Así que en cada reunión se toma el borrador preexistente de la Convención y se enmienda, por lo que la traducción previa de un borrador no hay que repetirla. Cuando el traductor recibe un texto para traducir, se le proporciona el original y luego otro fichero que contiene, señalado mediante colores u otros códigos, el mismo texto pero ya procesado por el gestor de memorias de traducción, que reconoce fragmentos enteros ya traducidos, lo que permite al traductor ir mucho más deprisa, pues sólo tiene que comprobar que no haya habido cambios.

Al tratarse de lenguaje técnico y en este caso de un sector tan especializado, el texto cerrará un gran problema: habrá que descubrir si existen diccionarios y glosarios específicos en Internet sobre maquinarias de quesos y además habrá que ser extremadamente cuidadosos en la selección de los términos ya que algunas unidades son tremendamente confusas.

Una pregunta que debemos hacernos es quién se encarga, quién fabrica la maquinaria quesera. La respuesta parece que nos lleve a los ingenieros industriales y si empezamos una búsqueda en Internet por las Ingenierías industriales y el proceso de elaboración del queso, llegaremos a un sitio interesante: *Google Books*¹¹⁸ que nos ofrece la posibilidad de visitar el contenido de una enorme biblioteca sin necesidad de adquirir los libros y de forma legal. Aquí encontraremos el excelente *Manual de industrias lácteas* de M. Gèosta Bylund y A. López Gómez (2003), que permite la consulta, y otros muchos libros, que si bien no pueden ser todos visitados, proporcionan la bibliografía necesaria para recurrir al préstamo interbibliotecario. Tampoco debemos olvidarnos del repositorio Digital.CSIC, depósito de documentos digitales, cuyo objetivo es preservar y difundir mediante acceso abierto la producción intelectual resultante de la actividad investigadora del CSIC¹¹⁹.

Otro elemento que ayudará a los estudiantes será la búsqueda de empresas en Internet que se dediquen a la producción de maquinaria para quesos, en francés y en español, y crear un corpus. Y éste es otro de mis objetivos: los estudiantes deben acostumbrarse a tener que dirigirse a las empresas para pedir información. De nada sirve que el profesor les haga recapacitar sobre la dificultad de los términos, si no han usado todos sus recursos para hallarlos. Las empresas que selecciono a través de Internet son *Pierre Guérin*, *Tecnolactea*, *Chalon Mégard*, *Fibosa*, *Milkarsa*, *Perinox*, *Mael Tecnomat* y *Camellese* y aunque la mayoría ofrece la posibilidad de consultar sus webs en varias lenguas, los estudiantes pronto se darán cuenta de que muchas de estas páginas han sido traducidas con traductores automáticos y en contextos semejantes, la traducción del término es distinta. Así pues deberán comprobar cuál es la traducción adecuada.

Para el corpus, usaremos el entorno *Sketchengine*¹²⁰ (figura 2), consultable en la web. Se solicita una licencia gratuita de treinta días y una vez registrado se pueden consultar

¹¹⁸ <http://books.google.es/>

¹¹⁹ <http://digital.csic.es/>

¹²⁰ <http://the.sketchengine.co.uk/login/>

córpora en francés y en español (búsquedas por lemas, POS, colocaciones, se puede hacer una búsqueda de frecuencias con Word Skech, crear contextos de búsqueda, etc.). Y lo que es más importante, se puede crear un corpus, que el sistema etiqueta automáticamente. Existe también la opción WebBootCat que permite crear un corpus a partir de consultas en los buscadores de Internet poniendo palabras clave (*seed words*) o desde una dirección sin más. Con el registro de treinta días se dispone de un límite de un millón de *tokens*.



Figura 2. Imagen del entorno Sketch Engine

A partir de este momento, los estudiantes disponen de las herramientas necesarias para realizar la traducción de esas diez páginas:

- el manual completo proporcionado por la empresa,
- los sitios de Internet que contengan los diccionarios y glosarios dedicados a la maquinaria quesera (éste será el aspecto más complicado, como veremos más adelante),
- los sitios de otras empresas del mismo sector,
- la información que consigan de los correos obtenidos de las empresas,
- el entorno Sketchengine para la creación del corpus y
- el gestor de memoria de traducción OmegaT.

Y al mismo tiempo irán creando una base de datos con los términos problemáticos en las dos lenguas que se estudian, referencias de sus apariciones en textos y definiciones. Obviamente, este trabajo no es rentable: demasiada inversión en tiempo y esfuerzo y además para un ejercicio de unas características tan precisas cuya traducción posiblemente no se pueda reinvertir. Pero las pautas para todo estudio del lenguaje técnico, como profesional, siempre son las mismas y eso, justamente, es lo que se debe enseñar, a crear una dinámica de trabajo y a saber dónde están los recursos útiles y fiables.

3.2. El glosario

Antes de adentrarme en la creación del glosario, que luego constituirá la base de datos, debo señalar algunos puntos. Si he decidido trabajar sobre estos términos de maquinaria quesera es, claro está, porque ya estoy familiarizada con ellos, puesto que he colaborado en la traducción de catálogos de estos productos, porque dispongo de los contactos necesarios en las empresas para poder solicitar información adicional, porque la traducción del texto es la que ya utilizan y, por lo tanto, sé que es la que requieren, y porque hay un aspecto, que no podemos obviar.

Mar García, responsable de Tecmesa (empresa de equipamiento y mecanización de queserías), apunta algo que habrá que tener en cuenta a la hora de trabajar para un cliente:

“Algunos de los términos que traducimos no son los que realmente se usarían en esos contextos, pero son los que nosotros manejamos. Por ejemplo ‘vanne à clapet’ es en español una válvula de asiento, pero utilizamos ‘válvula de clapete’. Solemos adaptarnos a los términos que usan los queseros y los fabricantes/proveedores de las piezas, tanto franceses como españoles, entienden lo que pedimos sin problema”.

¿A dónde nos lleva esta puntualización? No solo hay que saber traducir, sino que hay que atender a las necesidades lingüísticas del cliente. De nada sirve intentar mejorar la traducción léxica si ello puede suponer una confusión interpretativa al redactar el producto final.

Veamos un ejemplo relacionado con el término ‘clapet’. En el manual francés aparece la siguiente consigna: «*Préconisation de sécurité sur les vérins à clapets*» y la traducción que la empresa utiliza en el manual español es: «*Recomendación de seguridad en los cilindros con clapetes*».

La ficha que encontramos para ‘clapet’ en IATE es:

Definición	pièce mécanique sur un compresseur volumétrique pour permettre le passage du fluide dans un sens, à l'aspiration ou au refoulement, en s'opposant à l'écoulement en sens contraire.
Fte. definición	DIC.INT.FROID
Término	clapet
Fiabilidad	3 (Fiable)
Fte. term.	DIC.INT.FROID
Fecha	24/09/2003
Término	soupape
Fiabilidad	3 (Fiable)
Fte. term.	DIC.INT.FROID
Fecha	24/09/2003
Área temática	Industria mecánica, Ciencias de la tierra
es término	válvula
Fiabilidad	3 (Fiable)
Fte. term.	TERMCAT
Fecha	24/09/2003

Y una de las imágenes que contienen ‘vérin’ y ‘clapet’¹²¹ es la siguiente (figura 3):

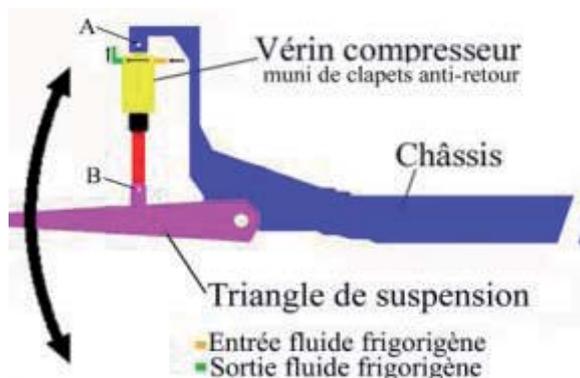


Figura 3. Imagen de ‘vérin’ y ‘clapet’ tomada de <http://www.abcclim.net/invention.html>

Según la imagen, parece que estamos ante un ‘gato’ que contiene un ‘cilindro’ con una ‘válvula’. Pero en el manual¹²² figura ‘clapete’, término que, tras buscar en internet, en un contexto similar aparece como:

Válvula reguladora de paso con acción antirretorno por sistema de clapetes, del tipo que permitirá el derivar flujos en un ángulo de 90°, caracterizada porque está constituida por un cuerpo inferior cilíndrico y una cabeza superior roscada al mismo en forma hermética y que forma con él un ángulo de 90°, llevando su boca de entrada en un manguito prolongado roscado que presenta la cabeza, mientras que la salida se situará en otro manguito también roscado constituido en el extremo del cuerpo, siendo este cuerpo portador de una cámara interna antiturbulencias en cuya parte central se sitúa un anillo fijo aligerado el cual establece dos semicámaras, en cada una de las cuales se aloja un clapete quedando éstos solidarizados a través de unos vástagos que se unen en forma machihembrada, siendo la parte de válvula correspondiente a la cabeza, portadora de una pieza central de proyección vertical y que se comunica directamente con la entrada y la cual superiormente está regulada por la acción del eje deslizante de una maneta que a través de su montura correspondiente cierra la parte superior de la válvula.

Ahora bien, el término ‘clapete’ no figura en IATE, en español, aunque sí como ‘clapet’ en francés, italiano y portugués. Y si continuamos buscando en Internet,

¹²¹ <http://www.abcclim.net/invention.html>

¹²² <http://patentados.com/invento/valvula-reguladora-de-paso-con-accion-antirretorno-por-sistema-de-clap.html>

aparece notablemente en catalán. Podríamos llegar a la deducción de que ‘clapete’ en español se utiliza por influencia de otras lenguas¹²³; y 1907 (arg. boîte à clapet ‘bouche’ en Atilf¹²⁴, Atilf], pero no es un término que figure en ningún diccionario o enciclopedia españoles (tampoco podremos encontrarlo en el glosario de Máquinas herramienta del CINDOC¹²⁵), aunque los especialistas en la materia sí lo conozcan y usen, y en algunos casos, propicien su uso ya que así pueden diferenciarlo de cualquier otro tipo de válvula.

La pregunta que deberíamos hacernos ahora es si un estudiante podría llegar a estas conclusiones. Creo que sería imposible que pudiera prever el término requerido, a menos que hubiera hecho un estudio detallado de las apariciones en el corpus que ha creado, o que dispusiera de otros manuales de la misma empresa. Seguramente su traducción sería: “cilindro con válvula”, lo cual, no sería del todo incorrecto, pero sería confuso para la empresa-cliente, ya que en todos sus manuales figura “clapete”.

Así pues, enseñar a traducir el lenguaje técnico, con el objetivo de que los estudiantes de Traducción sean profesionales de una especialidad, pasa en primer lugar por solicitar a la empresa-cliente todo aquel tipo de documentación que esté relacionada con el tema que hay que traducir, porque, como ya hemos visto, no solo se trata de traducir bien, sino de manera útil para el cliente. Esa documentación será nuestro mejor aliado para la confección del corpus junto con los textos encontrados en Internet de empresas del mismo sector.

3.3. La plantilla del glosario

Son numerosos los modelos de glosarios que podemos encontrar en Internet. Me parece que un buen modelo es el que combina la estructura de un glosario junto con la de una base de datos, que hoy por hoy gestionan con eficacia la mayoría de las herramientas de traducción asistida. Obviamente, si el estudiante utiliza un programa de gestión de memorias de traducción que, además, permita trabajar con bases de datos terminológicas, lo idóneo es que esta plantilla y su contenido estén en el formato normalizado TBX (TermBaser eXchange), que cumple con las especificaciones XML, para que así pueda exportarla si cambia de herramienta, además de intercambiarla fácilmente con sus clientes, proveedores o colegas.

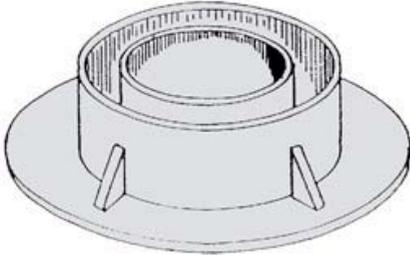
¹²³ en cuanto a la etimología de ‘clapet’: 1516 ver Bréard, C. (1989). *Documents marine normande*. Rouen: A. Lestringant, *IGLF*, 36.

¹²⁴ ‘clapet’ en Atilf: <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?31;s=3292249665;r=2;nat=;sol=0>

¹²⁵ http://thes.cindoc.csic.es/alfa_esp.php?thes=GLOMAQ&letra=A

Presento a continuación un modelo que atiende a las necesidades traduccionales:

0	<i>Término</i>	<i>Casquette (subs. fem. sg.) (Se encontró por casquette de pressage)</i>	<i>Tapa (subs. fem. sg.)</i>
	<i>Lengua</i>	<i>Francés</i>	<i>Español</i>
1	<i>Área temática</i>	<i>D. Industrias manufactureras. 29. Fabricación de maquinaria y equipo n.c.p. 292. Fabricación de maquinaria de uso especial. 2925. Fabricación de maquinaria para la elaboración de alimentos, bebidas y tabaco. (equipamiento quesero)</i>	
2	<i>Definición técnica</i>	<i>Aussi appelés « casquettes », ou « manchons », les foncets de pressage sont associés à une faisselle ou à un moule sans fond. Ils permettent le pressage des fromages. Ils sont fabriqués à partir de Polypropylène (PP), de 1ère transformation (non recyclé) et de qualité alimentaire (certificats sur demande).</i>	<i>Posicionador de tapas:</i> <i>Máquinas automáticas encargadas de la inserción y colocación de las tapas en los moldes llenos de cuajada provenientes de la dosificadora para su posterior prensado. Ideada para trabajar en líneas de producción continua, esta tipología de máquina está diseñada para las siguientes acciones (...)</i>
	<i>Fuente de la definición</i>	<i>http://www.m-g-s.com/fr/agro/mgs- fromagerie-fiche.cfm?pid=13</i>	<i>http://www.productpilot.com/de/ zulieferer/technologie-y-proyectos- alimentarios-s-l/produkt/mf_ bat_0000332062/es</i>
3	<i>Sinónimo</i>	<i>foncet, manchon</i>	<i>tapadera</i>
	<i>Definición a través de sinónimo</i>	<i>Foncet: Deux plateaux sont utilisés, l'un comme support, l'autre s'intercalant entre le fromage et la presse. REF: Luquet-Boudier, Lexique des termes utilisés en industrie laitière, FML, Douai, 1976. http://iate.europa.eu/</i>	<i>Traducción en IATE de 'foncet': tapas de prensado para moldes de queso. Área temática: Agricultura, Silvicultura y Pesca. (El término aparece en plural.) (No figura 'casquette').</i>

	<i>Imagen</i>	 <p>http://www.alliance-elevage.com/</p>	
4	<i>Definición general</i>	<p><i>Coiffure en matière souple, généralement munie d'une visière et portée habituellement par les hommes.</i></p> <p>http://atilf.atilf.fr/tlf.htm</p>	<p><i>Pieza que cierra por la parte superior cajas o recipientes.</i></p> <p>http://www.rae.es/rae.html</p>
	<i>Aclaración semántica</i>	<p><i>Casquette</i> tiene gran aceptación en la industria quesera para designar la tapa de un molde. El término adecuado es « foncet ».</p>	
	<i>Fecha</i>		
	<i>Cliente</i>	<p>Tecmesa</p>	
5	<i>Documentación del cliente</i>	<p>Poste complet incluant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - introduction des moules complets avec fromages. - retrait des casquettes de pressage et évacuation vers le tunnel de lavage. 	<p>Puesto completo que incluye:</p> <ul style="list-style-type: none"> - introducción de los moldes completos con quesos. - extracción de las tapas de prensado y evacuación hacia el túnel de lavado.

	<p><i>Ejemplo de empresas afines</i></p>	<p>Démouleuses : Ces équipements retirent par traction les casquettes et démolent par injection d'air à basse pression ou extraction par ventouses, selon les caractéristiques du fromage, de forme totalement automatique tout en s'adaptant à n'importe quel format de moules microperforées.</p> <p>http://www.fibosa.com/fra/</p> <p>Un tunnel de lavage à entrée et sortie uniques desservi par un seul opérateur qui assure le chargement et le déchargement des équipements à laver : 350 moules micro-perforés et 350 casquettes de pressage par charge.</p> <p>La distribution des matériels se fait via des nacelles qui sont acheminées à l'aide d'un convoyeur réversible.</p> <p>http://www.tecna.fr</p>	<p><i>Equipo específico para la producción de queso, para el desmoldeado de moldes de queso. Efectúa la carga de forma manual, el proceso y la descarga de forma totalmente automática. Efectúa el desmoldeado de los moldes microperforados, después del destapado.</i></p> <p>http://www.campsprocess.com/</p> <p>A la salida de las prensas se ubica un módulo de vaciado que realiza la siguiente secuencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quitar la tapa - Invertir el molde - Desmolde del queso mediante inyección de aire comprimido <p>Este módulo envía por sendas cintas transportadoras los moldes y las tapas hasta una lavadora tipo túnel.</p> <p>http://www.etisrl.com.ar/</p>
--	--	--	---

Si observamos los enlaces que señalo en la ficha, ninguno corresponde a un diccionario de maquinaria agroalimentaria, porque no existen en Internet y cuando existen, su uso está restringido. Encontraremos diccionarios y glosarios especializados. La Universidad de Sherbrooke¹²⁶ ofrece un magnifico repertorio, pero no relativo a los equipamientos que se utilizan, de tal modo que si tuviéramos que ceñirnos solamente a la web, la única manera de hallar los términos que queremos traducir es visitando o los libros que figuran en Google Books o las páginas de otras empresas del sector que estudiamos o contactando con las empresas. Incluso como hemos visto, a través del estudio de los

¹²⁶ <http://www.usherbrooke.ca/>

sinónimos, que en este caso, nos conducen directamente al contexto que buscamos, de ahí que considere que su inclusión en la ficha sea de gran importancia.

Por supuesto, mi intención no es desmotivar al alumno, y por eso les proporciono el manual completo de la instalación de la maquinaria en cuestión, donde podrán encontrar, gracias a los contextos en los que figuran los términos que tienen que traducir en esas diez páginas, nuevas pistas para hallar la traducción adecuada, como es el caso del término que he presentado en la ficha. En las páginas que deben traducir, solo figura ‘retrait casquette’ y ‘pose casquette’ y si alguno se aventura a hacer una búsqueda así en Google, solo encontrará alusiones a quitarse y ponerse una gorra. En cuanto tecleen ‘casquette de passage’, hallarán la información que necesitan, que como ya hemos visto, les llevará a ‘foncet’.

Detengámonos ahora en algunas filas de esta ficha, que he enumerado para facilitar la explicación:

0. Término: me parece fundamental señalar el contexto en el que se ha localizado el término que se intenta traducir. Como vemos en la ficha, si se consigue llegar a ‘casquette’ en el sentido que nos interesa, lo conseguimos gracias a un contexto específico, que es ‘casquette de passage’.
1. Área temática: utilizo la codificación propuesta por la Clasificación Internacional Industrial Uniforme (CIIU)¹²⁷, que posibilita una sistematización armonizada de todas las actividades económicas, a nivel mundial. En el apartado 2925 se incluyen: maquinaria utilizada principalmente en la industria lechera: descremadoras; maquinaria para elaboración de la leche (máquinas de homogeneizar y de irradiar); maquinaria para transformación de la leche (mantequeras, malaxadoras y moldeadoras); maquinaria para hacer quesos (máquinas de homogeneizar, moldear y prensar).
2. Definición técnica: aquí incluyo tanto definición en sentido lexicográfico como todo contexto que pueda aportar la misma información, siempre citando la fuente.
3. Sinónimo: un punto que me parece fundamental en este tipo de fichas, cuando trabajamos con textos casi siempre redactados por los mismos empleados de la empresa que encarga la traducción. Como ya hemos visto, estamos ante un texto muy técnico que va dirigido a los operarios que se encargarán de la instalación y mantenimiento del equipamiento, y en el que figuran términos que constituyen el argot dentro de la especialización del área. Y es que no debemos olvidar que las jergas no solo son características del lenguaje general, sino que circulan en todos los sublenguajes. Y gracias al sinónimo, que en realidad es el término correcto, podremos hallar la definición y contextos adecuados para su catalogación.
4. Definición general: la que solemos encontrar en un diccionario común. En el caso de ‘casquette’, vemos que el significado es totalmente distinto, pero en el caso de ‘tapa’ es el mismo.

¹²⁷ <http://unstats.un.org/unsd/cr/registry/regct.asp?Lg=3>

5. Documentación del cliente: si el traductor profesional ya ha trabajado para ese mismo cliente, puede que ya posea el texto original y su traducción, y si se trata de la misma área, en este caso de equipamientos similares, tendrá ya una guía fiable. La fecha siempre debe figurar.

Esta ficha, para un almacenamiento de términos más fácilmente consultables, y si no se desea que forme parte de un glosario TBX, remitirá a un índice y contendrá hipervínculos.

4. CONCLUSIONES

Los estudios de Traducción e Interpretación, desde sus inicios hasta ahora, han ido incorporando unas asignaturas cada vez más especializadas, que proporcionan al estudiante las herramientas necesarias para incorporarse al mercado laboral. Vivimos en la era de las comunicaciones y de la tecnología y, por ello mismo, la evolución de los aspectos técnicos y científicos es mucho más rápida. Internet posibilita un acceso a la información que, sin duda alguna, no hace tanto, podría considerarse de ciencia ficción. Nos ofrece un amplísimo abanico de recursos de toda índole.

La asignatura de Documentación (Aplicada a la Traducción) es fundamental y me atrevería a decir que debería ser obligatoria en todas las carreras. Como hemos visto, saber buscar la información necesaria y válida es algo que ahorra mucho tiempo y más en una profesión en la que muchas veces se exige más la rapidez que la calidad.

La asignatura de Traducción especializada se imparte a un público no especializado en ningún campo, que procede en su mayoría del itinerario de Letras, y que necesita familiarizarse con un tipo de textos, en este caso, técnicos, que será el que mayor oferta laboral le proporcione: traducciones divulgativas, de artículos, instrumentales, etc. El traductor generalista necesita especializarse y además, ¿qué entendemos por traducción general?, ¿acaso cualquier generalización no conlleva cierto grado de especificidad? Desde el momento en que podemos hablar de una tipología textual, ya estamos estableciendo unas condiciones y cualidades propias. Esta asignatura es imprescindible en cualquier estudio de la Traducción, ya que enseña a acercarse al texto y sirve para afianzar los conocimientos de las lenguas de partida y de llegada y enseña algo fundamental, a reflexionar sobre la lengua, pero para que el estudiante de Traducción pueda incorporarse al mercado laboral, debe especializarse. La Traducción general es la columna, igual que previamente lo han sido las asignaturas de Lengua española y de la Lengua extranjera que se haya elegido, y la Traducción especializada es el capitel, cuyas características lo diferencian de los demás.

En este capítulo, he presentado distintos recursos lingüísticos consultables en Internet y he intentado que la red fuera nuestra única biblioteca. Me he puesto en esa situación en que un traductor profesional recibe un encargo y ni se encuentra

en el lugar adecuado, ni dispone del tiempo necesario para consultar ningún libro en papel. Este caso puede parecer extremo, pero no lo es. ¿Cuántas veces, al consultar el correo electrónico, el traductor ha visto que un cliente le contactaba para pedirle la traducción de un texto, cuya entrega necesitaba en el plazo de dos días? Pues bien, el estudiante debe conocer las características reales del mercado laboral de la traducción y tiene que ser capaz de poder utilizar todo aquel medio que esté a su alcance en un momento determinado. Obviamente, sigo siendo una gran defensora de los libros en papel, y para cualquier texto especializado, el traductor profesional dispone de numerosos diccionarios, manuales, etc. de la especialidad con la que trabaja. El inconveniente de este material impreso es que no se renueva con la urgencia necesaria, pero para eso están los complementos, es decir, las fichas del traductor. Además, tampoco veo conveniente que el estudiante tenga que adquirir unos manuales tan técnicos (y de alto importe) que luego, a lo largo de su vida, no pueda reutilizar, pero ya sabe dónde encontrarlos y cómo solicitarlos a través del préstamo interbibliotecario.

El objetivo de la asignatura de Traducción especializada, que en el Grado solo ocupa dos semestres, tiene que consistir en desmitificar la complicación aparente del contenido y de su opacidad. Todo lenguaje, que proceda de una clasificación de la lengua natural, se rige por las mismas reglas. La dificultad estriba en la conceptualización, pero conceptualizar es aprender a construir expresiones concretas a partir de ideas abstractas. ¿Puede un traductor de una especialidad redactar un texto con ideas nuevas, puede desarrollarlas, puede crear dentro de la especialidad? No, pero no lo necesita. Él no es un especialista de esa área, lo es de su sublenguaje y llega a serlo a través del discernimiento que proporcionan la experiencia, el estudio y la gestión del saber, como en cualquier otra rama del conocimiento.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANO, S. (2005). "Los tesauros y las ontologías en la Biblioteconomía y la Documentación". *Hipertext.net*, 3. [Enlace activo el 28 de octubre de 2011: http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/8972/1/Los_tesauros_y_las_ontolog%C3%ADas_en_la_Biblioteconom%C3%ADa_y_la_Documentaci%C3%B3n.pdf].
- CABRÉ, M. T. (2004). "Estado actual de la investigación en terminología". En P.A. Fuertes Olivera (coord.). (2004). *Lengua y Sociedad: aportaciones recientes en Lingüística Cognitiva, Lenguas en Contacto, Lenguajes de especialidad y Lingüística de Corpus*. Valladolid: Universidad de Valladolid, 193-203. [Enlace activo el 26 de octubre de 2011: <http://www.upf.edu/pdi/dtf/teresa.cabre/docums/ca04est.pdf>].

- CABRÉ, M. T. (2004). “Los bancos de conocimiento: nuevas herramientas para el traductor”. En *II Congreso Internacional ‘El español, lengua de traducción’*. (Toledo 20-22 de mayo de 2004). [Enlace activo el 26 de octubre de 2011: [consulta en línea: <http://www.toledo2004.net/html/contribuciones/cabre.html>].
- CABRÉ, M. T.; TEBÉ, C. (1998). “Hacia un nuevo modelo de bancos de datos terminológicos”, ponencia presentada en VI Simposio Iberoamericano de Terminología: *Terminología, desarrollo e identidad nacional*. (La Habana, 16-21 de noviembre de 1998). [Enlace activo el 28 de octubre de 2011: <http://www.upf.edu/pdi/df/teresa.cabre/docums/ca02hacia.pdf>].
- (2001). “Bases cognitivas de la terminología: hacia una visión comunicativa del concepto”. *Sendébar*, 12, 301-310. [Enlace activo el 28 de octubre de 2011: <http://www.upf.edu/pdi/df/teresa.cabre/docums/ca01bas.pdf>].
- CABRÉ, M. T.; ESTOPÀ, R. (2002). “El conocimiento especializado y sus unidades de representación: diversidad cognitiva”. *Sendébar*, 13, 141-153. [Enlace activo el 28 de octubre de 2011: <http://www.upf.edu/pdi/df/rosa.estopa/docums/02sendebar.pdf>].
- CAMPOS, N.; ORTEGA, E. (2005). *Panorama de lingüística y traductología: aplicaciones a los ámbitos de la enseñanza del francés, lengua extranjera y de la traducción (francés-español)*. Universidad de Castilla-La Mancha: servicio de publicaciones. [Enlace activo el 28 de octubre de 2011: <http://books.google.es/>].
- CEBRIÁN HERREROS, M. (2008). “Libro de estilo”. En A. López, C. Herrera (ed.), *Introducción al diseño*. Málaga: Editorial Vértice, p. 119. [Enlace activo el 28 de octubre de 2011: <http://books.google.es/>].
- CORPAS, G., BAUTISTA, R., CASTILLO, C., TOLEDO, C., SEGHIRI, M. (2007) “Entornos de formación en red: tutoría virtual, e-learning y e-moderación para la enseñanza-aprendizaje de la traducción científica”. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. (Monográfico 2007. Vol. Extraordinario). [Enlace activo el 27 de octubre de 2011: <http://www.usal.es/teoriaeducacion/>].
- GARCÍA IZQUIERDO, I. MONZÓNEBOT, E. (2003): “Una enciclopedia para traductores. Los géneros de especialidad como herramienta privilegiada del traductor profesional”. En R. Muñoz Martín (ed.) (2003): *I AIETI. Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción*. Granada: Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación, 83-97. [Enlace activo el 28 de octubre de 2011: <http://www.gentt.uji.es/Publicacions/IGarciaEMonzo%2003.pdf>].
- GARCÍA, P. E. (2007). “Reflexiones en torno a la enseñanza de la traducción especializada”. *Panacea@*, 26, Vol. IX segundo semestre. [Enlace activo el 28 de octubre de 2011: <http://tremedica.org/panacea.html>].
- GELPÍ, C. (1999). “Diccionarios del Español en Internet”. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 189. Universidad de Barcelona, (1 de diciembre de 1999). [Enlace activo el 28 de octubre de 2011: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-189.htm>].

- GÈOSTA, M.; LÓPEZ, A. (2003). *Manual de industrias lácteas*. Madrid: Mundi Prensa-Libros S.A. [Enlace activo el 28 de octubre de 2011: <http://books.google.es/>].
- MAROTO GARCÍA, N. (2005). “Nuevas herramientas para la traducción especializada”. En M. Llamas Ubieto (ed.), *Las nuevas profesiones de las lenguas*. Madrid: Li-ceus, pp. 91-98.
- MATA PASTOR, M., FERRÁNDIZ, S. (1998). “Reflexiones sobre la interrelación de terminología y traducción en los estudios de Traducción e Interpretación: un caso práctico (y II)”. En las *Actas de los VII Encuentros Complutenses en torno a la Traducción*. Universidad Complutense de Madrid. [Enlace activo el 28 de octubre de 2011: <http://books.google.es/>].
- MAYORAL, R. (2004). “Lenguajes de especialidad y traducción especializada. La traducción jurídica”. En C. Gonzalo, V. García Yebra (eds), *Manual de documentación y terminología para la traducción especializada*. Madrid: Arco/Libros, pp. 49-71. [Enlace activo el 28 de octubre de 2011: http://www.ugr.es/~rasensio/docs/LSP_y_traducion.pdf].
- NAVARRO, F. A. (2002). “Traductores profesionales y profesionales traductores en los albores de una nueva era”. En las *Actas del I Congreso Internacional El español, lengua de traducción*, Almagro (12-14 de mayo de 2002). [Enlace activo el 29 de octubre de 2011: http://www.esletra.org/Almagro/html/navarro_corri_es.htm].
- PALOMARES PERRAUT, R. (1999). “Evaluación de recursos documentales para el traductor en Internet”. En M. Pinto, J.A. Cerdón (eds.). *Técnicas documentales aplicadas a la traducción*. Madrid: Síntesis, pp. 179-193.
- PINTO, M. Y SALES, D. (2006). *State-of-the-Art of Information Literacy. UNESCO Report for Spain*. Information Literacy: An International State-of-the- Art Report. [Informe sobre España]. IFLA/UNESCO. UNESCO ID 600015. [Enlace activo el 29 de octubre de 2011: <http://www.infolitglobal.info>].
- POSTEGUILLO, S.; ORTELLS, E.; PRADO, J.R., BOLAÑOS, A.; ALCINA, A. (2003). *Internet in Linguistics, Translation and Literary Studies*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Jaume I. [Enlace activo el 29 de octubre de 2011: <http://books.google.com/>].
- RODRÍGUEZ, E. (2003). “La terminología y la adquisición de conocimiento especializado”. *Lenguaje*, 31, Revista de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle. Enlace activo el 29 de octubre de 2011: <http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php?seccion=REVISTA&revista=31>
- TERCEDOR, M. (1999). “La fraseología en el lenguaje biomédico: análisis desde las necesidades del traductor”. En *Estudios de Lingüística del Español (Elies)*, Vol. 6. [Enlace activo el 29 de octubre de 2011: <http://elies.rediris.es/elies6/>].
- TORRUELLA, J. (2002). “Los diccionarios en la Red”, en G. Clavería (ed.), *Filología en Internet*. Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions (Cuadernos de Filología, 4), 21-41. [Enlace activo el 29 de octubre de 2011: http://webs2002.uab.es/sfi/cursoweb/SESIONES/Diccionarios_en_la_Red.pdf].

- UMAÑA, J. (2003). “Uso de bancos de textos lingüísticos para la formación de traductores”. *Revista de Filología, Lingüística y Literatura*, Vol. 29(1), (enero-junio). [Enlace activo el 29 de octubre de 2011: <http://www.latindex.ucr.ac.cr/rfl006-09.php>].
- VARGAS, C. (2008). *Bases de datos terminológicas y recursos enciclopédicos y lexicográficos en Internet*. Universidad de Alicante. [Enlace activo el 29 de octubre de 2011: <http://hdl.handle.net/10045/3823>].

Alimentación: equivalencias de discurso

ANNA NENCIONI
nenci@usal.es

Ho sempre pensato a un racconto dei cibi, come se avessero una loro storia, una loro fortuna, un loro destino, una capacità di affermarsi, diffondersi, sostituirsi, mescolarsi, quasi a prescindere dalle necessità, dalle scelte, dalle sensibilità degli individui.

Vito Teti

La gastronomie c'est prendre plaisir en mangeant, se concentrer et que le mets raconte une histoire qui corresponde a celle du mangeur.

Jean-Pierre Courbeau

Siempre hemos procurado ser precisos con los gestos, prudentes con el horno, certeros con el filo, afinados con el olfato, avispados en el mercado y rectos en el fogón.

Martín Berasategui

INTRODUCCIÓN

El objeto de nuestras reflexiones es la configuración de un discurso sobre la alimentación en tres lenguas: español, francés e italiano, tradicionalmente consideradas afines. Hemos focalizado nuestra atención en la realización discursiva sobre un mismo argumento: marcos de comunicación, organización textual, matices interpretativos que, en cada caso, ilustraran una distancia reducida o, a veces, una verdadera coincidencia de sensibilidades.

Las equivalencias de discurso que hemos percibido son de distinto grado. Nos movemos en un ámbito aparentemente concreto y conocido como el de las prácticas alimentarias, que genera un discurso plural: la voz académica de la antropología y sociología se cruza y enlaza con la del experto en historia del gusto, al mismo tiempo que la comunicación gastronómica acoge en su escritura a los más altos representantes de la cocina, los grandes chefs que desempeñan su oficio con rigor de investigación académica, concientes de su capacidad de transmitir sabores y saberes.

Pero también recorren esta panorámica discursiva, las inquietudes y planteamientos encontrados sobre una posible dicotomía salud/placer, fuente de encuentros y debates que se caracterizan por su interdisciplinariedad y diversidad cultural y constituyen la base conceptual de campañas educativas para la construcción, sobre todo en los más

jóvenes, de una aproximación a la alimentación, como a un hecho ampliamente social antes que estrictamente sanitario.

También nos acercamos al mundo de la publicidad, un territorio intermedio entre descripción y narración, realidad y ficción, repertorio de esquemas prototípicos, o auténticos estereotipos, en ocasiones con reiterado empleo en los distintos ámbitos lingüísticos de análogos conceptos y palabras claves.

1. RECONOCIMIENTOS Y DEFINICIONES

En 2010 se inscriben en la lista de elementos del patrimonio inmaterial de la humanidad elaborada por la UNESCO, la dieta mediterránea y el *repas gastronomique des français* (traducido a otros idiomas de distinta forma, *comida gastronómica*, *pranzo della festa*, *pranzo alla francese*): se considera que ambos fenómenos se ajustan a la definición de la UNESCO, que en el artículo 2 sobre candidaturas a patrimonio inmaterial, menciona

usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas -junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes- que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural.

En las fichas descriptivas más detalladas que se encuentran en el sitio web del organismo¹²⁸, y que ilustran con textos, fotografías y vídeos cada una de las manifestaciones culturales reconocidas, a propósito de la dieta mediterránea, amplio patrimonio compartido por muchos pueblos pero, en este caso, reconocimiento solicitado oficialmente sólo por Marruecos, España, Grecia e Italia, se dice:

La dieta mediterránea es un conjunto de competencias, conocimientos, prácticas y tradiciones relacionadas con la alimentación humana, que van desde la tierra a la mesa, abarcando los cultivos, las cosechas y la pesca, así como la conservación, transformación y preparación de los alimentos y, en particular, el consumo de éstos. En el modelo nutricional de esta dieta, que ha permanecido constante a través del tiempo y del espacio, los ingredientes principales son el aceite de oliva, los cereales, las frutas y verduras frescas o secas, una proporción moderada de carne, pescado y productos lácteos, y abundantes condimentos y especias, cuyo consumo en la mesa se acompaña de vino o infusiones, respetando siempre las creencias de cada comunidad.... La dieta mediterránea... es un elemento cultural que propicia la interacción social, habida cuenta de que las comidas en común son una piedra angular de las costumbres sociales y de la celebración de acontecimientos festivos.

¹²⁸ www.unesco.org

En el caso francés, la definición es:

La comida gastronómica de los franceses es una práctica social consuetudinaria que tiene por objeto celebrar los acontecimientos más importantes de la vida de personas y grupos, como nacimientos, matrimonios, cumpleaños, éxitos y reencuentros. Es una comida festiva en la que los comensales reunidos practican el arte del buen comer y del buen beber. La comida gastronómica subraya la importancia que tienen el hecho de sentirse a gusto juntos, el placer de degustar manjares y bebidas, y la armonía entre los seres humanos y los productos de la naturaleza. Sus elementos más importantes comprenden, entre otros, los siguientes: una selección cuidadosa de los platos que se van a preparar, escogiéndolos entre los de un recetario en aumento constante; la compra de productos de calidad, locales de preferencia, cuyos sabores concuerden; la armonización de los manjares con los vinos; la ornamentación de la mesa y el acompañamiento del consumo de los platos con gestos específicos, como oler y catar.

Hay un planteamiento común: en los dos textos se subraya la importancia del tiempo compartido en la comida como ocasión para reforzar los lazos sociales y el resultado, en ambos casos, una atenta selección y armoniosa combinación de productos, procedentes del entorno más inmediato.

Todo ello crea un marco sumamente amplio e intangible como la etiqueta oficial otorgada, capaz de albergar mensajes publicitarios y educativos, iniciativas dirigidas a promocionar consumos locales, donde lo institucional y lo comercial recurren al reconocimiento de la UNESCO como a un atractivo más, que oriente y aliente al ciudadano/ consumidor.

La decisión de atribuir a fenómenos culturales relacionados con los alimentos el estatus de patrimonio inmaterial suscita comentarios de varia índole en los medios, que reproducen la noticia con escuetos mensajes de agencia o con opiniones que conciernen, sobre todo, la identificación del fenómeno premiado.

A veces una interpretación inmediata y sin matices quiere privilegiar de forma interesada sólo una parte del nuevo elemento patrimonial: es el caso de un artículo sin firma del 16 de noviembre del periódico italiano *la Repubblica*¹²⁹, donde el titular, «*L'Unesco premia la dieta mediterranea. Anche la pasta è patrimonio dell'Umanità*», induce a pensar que ha habido una mención especial de la cocina italiana y no una simple inclusión de ésta en el más amplio elenco de modalidades de dieta mediterránea¹³⁰.

¹²⁹ L' Unesco premia la dieta mediterranea Anche la pasta è patrimonio dell'Umanità.

[Trad. La Unesco premia la dieta mediterránea. También la pasta es el patrimonio de la Humanidad]. (2010, 16 de noviembre). *La Repubblica*. Recuperado el 22 de octubre de http://www.repubblica.it/salute/alimentazione/2010/11/16/news/dieta_mediterranea-unesco-9176319/

¹³⁰ Los estudiosos advierten desde hace tiempo del riesgo de etiquetas apresuradas y trivializantes, si no sirven para comprender la propia historia: «Le immagini alimentari del mediterraneo rispecchiano

No faltan voces críticas respecto al reconocimiento oficial de la comida gastronómica de los franceses, porque al subrayar la puesta en escena y el aspecto social y ritual del momento de encuentro, la comida/alimentación se desdibuja y sólo queda un espacio para sus valores connotativos:

cette reconnaissance française n'a été possible qu'en sacrifiant la cuisine au repas, le référent alimentaire à sa mise en scène, le goût à la sociabilité. Il est symptomatique que les références au culinaire soient étonnamment discrètes. On marginalise la cuisine en tant qu'elle ne saurait tenir uniquement à de la sociabilité gourmande et à un art de la commensalité (Assouly, 2010).

Trad. [este reconocimiento francés no ha sido posible mas que sacrificando la cocina por la comida, el referente alimentario a su puesta en escena, del gusto a la sociabilidad. Es sintomático que las referencias culinarias sean sorprendentemente discretas. Se margina la cocina como si ésta solamente pudiera satisfacer la sociabilidad gastronómica y al arte de ser comensal].

La cocina francesa, en su faceta de alimentación/ identidad, sigue siendo argumento de debates y reuniones científicas, en las cuales, en un contexto interdisciplinar e internacional, se analizan la evolución de parámetros y criterios de definición de la excelencia, la vigencia de los mitos, el espacio concedido a la gastronomía dentro de una cultura de prestigio (Hache- Bissette y Sallard, 2007).

2. VOCES ALREDEDOR DE LA MESA

Una segura equivalencia de discurso es la polifonía sobre el argumento “alimentación- cocina”. El riesgo es que la riqueza de puntos de vista se convierta en una acumulación desordenada de informaciones, opiniones y estímulos contradictorios:

Dans le monde développé, un brouhaha diététique s'est installé pratiquement en permanence: l'Etat, le mouvement consuméristes, les médecins de diverses disciplines, les

la storia e la realtà alimentari delle popolazioni: l'idea di “dieta mediterranea” non corrisponde alla storia e alle culture del mangiare dei diversi paesi mediterranei: per molti aspetti è una costruzione recente, con motivazioni le più varie. E tuttavia ... anche a partire da questo “ideale” alimentare esterno-che trova non pochi riscontri nella realtà- è nata una nuova forma di consapevolezza, di riconoscimento». (Teti, 2007:18).

Trad. [Las imágenes alimentarias del mediterráneo reflejan la historia la realidad alimentaria de las poblaciones: la idea de la “dieta mediterránea” no corresponde a la historia y cultura gastronómica de los diversos países mediterráneos; en cierto modo, es una construcción reciente, con motivaciones variadas. Y, sin embargo, también a partir de este “ideal” alimentario se encuentran muchos paralelismos en la realidad: ha surgido una nueva forma de conciencia, de reconocimiento...].

industriels, la publicité, les médias y contribuent constamment, de façon plus ou moins confuse ou contradictoire pour le mangeur. [...] A des degrés divers, on peut observer les manifestations d'un réel désarroi des mangeurs soumis à cette cacophonie nutritionnelle. (Fishler, 1990: 202-203)

Trad. [En el mundo desarrollado, un alboroto dietético se ha instalado prácticamente de forma permanente: el Estado, los movimientos de consumidores, médicos de diversas disciplinas, las industrias, la publicidad y medios de comunicación contribuyen a ello constantemente, de forma más o menos confusa o contradictoria para el que come. [...] En grados diversos, se puede observar las manifestaciones de un desorden real en los consumidores de alimentos sumidos en esta cacofonía nutricional].

El historiador, el antropólogo y el sociólogo no son sino una parte de un variegado marco de comunicación gastronómica, que acoge el terreno de la moda, la recuperación de lo local y la configuración de tendencias supranacionales, la valoración estética de la cocina y el cuidado en la creación de la palabra que la describe.

Un buen terreno para observar analogías de discurso es la comunicación gastronómica que se realiza en televisión, a través de un amplio abanico de programas. En Francia, España e Italia, la oferta televisiva propone desde la presentación de recetas con elaboración en directo por parte del cocinero conocido, personaje cercano y amigo, (*Karlos Arguiñano en tu cocina*) que proporciona sugerencias para añadir color a una práctica cotidiana, hasta llegar a la dimensión competitiva del concurso, o auténtico *reality*, con la participación de profesionales o aficionados (*Top Chef, La prova del cuoco, Cuochi e Fiamme, Chef per un giorno*).

Se valoran los conocimientos que se demuestran en la elaboración de los platos pero también, en su caso, la capacidad de reacción y la inventiva ante propuestas temáticas o consignas precisas, en situaciones de *problem solving*.

En general, en estos programas, se transmite una concepción de la cocina como conjunto de competencias y habilidades, una de las cuales es diseñar una forma sana de alimentarse, al tiempo que se invita al espectador a profundizar en el conocimientos de los recursos del territorio a la hora de seleccionar cuidadosamente los ingredientes.

Se incide en la idea de la comida como positiva vivencia compartida entre los comensales, a veces un proceso no exento de dificultades y malentendidos cuando se comparte la comida con personas que no se conocen previamente (*Un dîner presque parfait, Ven a cenar conmigo*) y que incluso pueden pertenecer a cultura distintas y lejanas (*Repas de famille*): en este caso el choque de gustos y costumbres puede ser el punto de partida para la formación de una actitud más tolerante y abierta al intercambio cultural, más allá de las anécdotas culinarias.

Los sitios web de los restaurantes de más alto nivel se organizan como un contenedor multimedia que reenvía a una amplia y diversificada documentación: textos, imágenes en movimiento, fotos que, preferente, narran y, cuando describen, evocan recuerdos y prometen y sugieren nuevas sensaciones.

Con una gran profusión de figuras retóricas hábilmente entrecruzadas, entre las cuales prevalece la sinestesia: un claro ejemplo lo encontramos en la secuencia que remite a distintas páginas, *être, savoir, rencontrer* del sitio web del restaurante de Michel y Sebastien Bras¹³¹, o en análogas secciones, *l'objet, voir, goûter, entendre, sentir, toucher*, (el objeto, ver, degustar, entender, sentir, tocar), en la página del restaurante de Pierre Gagnaire¹³². Itinerarios por una cultura de los detalles, que apela a cada uno de los sentidos.

De un restaurante, al fin y al cabo un proyecto de ámbito comercial, se nos informa no ya acerca de la misión empresarial, sino sobre una concepción de la vida y del oficio, caracterizado por la constante investigación.

Andoni Luis Anduriz, desde las páginas del restaurante Mugaritz¹³³, proclama su idea de gastronomía:

una herramienta para compartir inquietudes. Somos inconformistas por naturaleza. Trabajamos buscando respuestas a preguntas: las dudas son los pilares en los que nos sujetamos para avanzar. Una mesa, una experiencia. Sólo tú puedes elegir si te sometes o te rebelas.

Alain Passard, desde el sitio web de su restaurante L'Arpège¹³⁴, describe de forma apasionada su relación con el ingrediente fundamental de su cocina, las verduras: «Je travaille les découpes, je décortique, je cuis, j'assaisonne, je braise, je flambe. J'entre en vibration avec les légumes. Je suis dans une ivresse totale de couleurs, de parfums»¹³⁵.

Massimo Bottura, amigo y compañero de Ferrán Adrià en la frecuentación de la *cocina molecular*, se dirige directamente a un interlocutor ideal, cliente del restaurante o visitante de su sitio web¹³⁶: «Metti alla prova la tua lingua. Mangia per ricordare, mangia per condividere. Soddisfa il tuo cuore e la tua anima...lo stomaco li seguirà. Il nutrimento non è matematica...è emozione»¹³⁷.

Desde las páginas web de la alta restauración, que interpreta la comida como efímera obra de arte, merecedora de dedicación y esmero, se ofrece también una producción editorial notable, *merchandising* selecto a partir de un referente de prestigio: se enmarca

¹³¹ <http://www.bras.fr>

¹³² <http://www.pierre-gagnaire.com>

¹³³ <http://www.mugaritz.com>

¹³⁴ <http://www.alain-passard.com>

¹³⁵ Trad. [Yo trabajo los cortes, pelo, cocino, condimento, braseo, flambeo. Entro en sintonía con las verduras. Estoy en una embriaguez completa de colores, de perfumes].

¹³⁶ <http://www.osteriafrancescana.it>

¹³⁷ Trad. [Pon a prueba tu lengua. Come para recordar, come para compartir. Satisface tu corazón y tu alma... el estómago le seguirá en ello. La nutrición no es como las matemáticas...es emoción].

dentro de la escritura de autor, profundiza en el arte y oficio del gran chef o en el teatro de sus realizaciones, que acerca al mundo corriente con la propuesta explícita de recetas, donde lo bueno es también sano y, fundamental, bello.

Al lado del discurso sobre la cocina como oficio y arte del placer sensorial, surgen proyectos institucionales de información y divulgación, activados principalmente desde los Ministerios de Sanidad o Agricultura, que toman nota de la confusión reinante sobre el ser y el deber ser del hecho alimentario (Mathé et al., 2008) o constatan la extendida ignorancia o un deliberado desinterés de parte de la población sobre las graves consecuencias de estilos de vida insanos y conductas alimentarias desordenadas y dañinas.

El reto comunicativo es transmitir un mensaje prescriptivo, soportado por secuencias argumentativas convincentes, a menudo inspiradas en el más placentero recorrido de la comunicación gastronómica mediática.

Así se explica el tono cordial del sitio *Mangerbouger*¹³⁸: *Le site de la nutrition, santé & plaisir*, promovido y organizado por l'Institut national de prévention et d'éducation pour la santé que, con recursos gráficos atractivos y diversificados, propone y promueve estilos de vida saludables, concebidos para todas las franjas de edad, y remite a una visión serena y positiva de la vida, en la cual salud y placer son una equivalencia y no una contraposición.

Los mismos planteamientos se encuentran en las páginas italianas del Ministerio de la Salute, con la campaña a largo plazo *Guadagnare salute rendere facili le scelte salutari*, que renueva constantemente el cuantioso material didáctico de referencia. A esta documentación se tiene acceso en la red o se distribuye a lo largo de encuentros con la población escolar, a la que se quiere concienciar sobre los atractivos de una vida sana que pasa por el movimiento, el juego y una alimentación variada, fruto de un mejor conocimiento.

Todo ello en la idea de conquistar un bien preciado: la salud se puede tener o no tener, pero, sobre todo, se gana.

Por parte española existe, en general, un recorrido paralelo que adopta las directrices de la Unión Europea en materia de conductas alimentarias como la promoción en los colegios del consumo de fruta, en una relación de competencia con la bollería industrial, que a menudo coincide con una llamada de atención hacia los productos locales de temporada.

Al público infantil se le intenta convencer con una formulación sencilla del contenido prescriptivo, «Siempre es momento de comer más frutas. Juega, practica algún deporte y realiza ejercicio con regularidad. Come fruta y crecerás fuerte y sano» «Es momento de comer manzanas. Dulces, ácidas y de muchos colores... ¡A por ellas!» o con juegos retóricos apenas más elaborados, que encajen en una aproximación lúdica, con el tópico de la fruta divertida: «Con peras subo y bajo escaleras».

Surgen también proyectos promovidos por las cadenas de televisión como la

¹³⁸ <http://www.mangerbouger.fr>

reciente *El estirón. Plan integral contra la obesidad* de Antena 3, con la implicación personal del cocinero mediático Karlos Arguiñano, la programación de varios eventos y una primera relación de 100 consejos para padres, de lo cuales el último es en realidad el concepto fundacional: «La alimentación ha de ser agradable, no una experiencia traumática».



Figura 1. 2006



Figura 2. 2011© CSI / Guillaume CzerwCSUPER

Otras dos iniciativas de las cuales reproducimos el cartel anunciador donde la elección iconográfica similar evoca las cabezas compuestas del pintor del siglo XVI Giuseppe Arcimboldi, focalizan la atención sobre la necesaria formación de un espíritu crítico del joven consumidor.

El proyecto italiano *Mangia bene e Cresci Meglio. Campagna di sensibilizzazione sull'importanza di una sana e corretta alimentazione*, promovido por el Ministero delle politiche agricole alimentari e forestali, se dirige a un público de niños y adolescentes para que se informen sobre el patrimonio agroalimentario nacional y sus propiedades nutricionales. A la vez, organiza un concurso donde los mayores tienen que elaborar un anuncio en vídeo para promocionar la vida sana, relacionada con el conocimiento y consumo de productos locales.

Por un lado se proporcionan materiales didácticos para informarse, subrayando el aspecto lúdico sobre todo para los más pequeños y, por otro, se invita a convertirse en sujetos comunicadores, para comprender mejor, y de forma activa, el mundo de la comunicación.

En la misma línea, enseñar una correcta y conciente recepción de mensajes sobre la alimentación, procedentes de la divulgación como de la más atractiva publicidad comercial, la Cité des Sciences et de l'Industrie de Paris organiza la exposición *Bon appétit. L'alimentation dans tous les sens* y vuelve a proponer, en su sitio web¹³⁹, una aproximación interactiva a las distintas secciones de la exposición: *Bien dans son assiette, Pourquoi manges-tu?, Enquête sur les aliments, Le goût des autres, Une faim de citoyen*. El hilo conductor es la construcción de un mapa de conocimientos, útiles y vinculantes, para alcanzar el bienestar físico y mental y la educación a un consumo responsable, a través de un lenguaje claro que acerca los términos técnicos de la ciencia y la medicina y los inserta en un contexto de educación ciudadana.

3. COMUNICACIÓN CAUTIVADORA: LA PUBLICIDAD

En la publicidad, el mundo de la alimentación aparece como producto concreto de propuestas comerciales, como veremos más adelante, o se explotan las características estéticas de productos naturales y frescos para transmitir un mensaje más amplio de calidad con matices especiales, casi mágicos.

Es el caso de la campaña para los supermercados Esselunga de la agencia Armando Testa, donde la imagen sugiere a la vez la interpretación real, una hortaliza, o imaginada y, sin embargo, posible: un fragmento de paisaje.

¹³⁹ http://www.cite-sciences.fr/francais/ala_cite/expositions/bon-appetit

Bosco o broccoli?



ESSELUNGA®
S

Da noi la qualità è qualcosa di speciale

Figura 3. 1995-1998

El elemento gastronómico forma parte de las campañas de promoción turística, cuando se considera como aspecto significativo de la identidad de un país, largamente conocido y fácilmente reconocibles en el exterior.

La campaña francesa *So French so good* resume la bondad de su propuesta en la silueta de una copa de vino y un tenedor, debajo de los cuales se puede leer *Gastronomie française patrimoine de l'humanité*, un concepto ampliado del reconocimiento de la UNESCO, pero sin duda fiel a un imaginario colectivo.

En la campaña española *I need Spain*, destinada a los visitantes extranjeros que se reconozcan en la filosofía sencilla de saber gozar de la vida, el liderazgo internacional de su cocina se resume en el retrato de estudio de Ferrán Adrià, con un bodegón, que no deja de ser alimentación en el arte, y una pizarra a sus espaldas que evoca fórmulas de

una cocina que ha encontrado la ciencia, pero que sigue siendo un arte, arte que «aquí no está solo en los museos».



Figura 4. 2010

La tradición y el elemento local parecen representar un valor añadido (Medina, 2004). Cabe recordar un producto ancestral como el aceite, revalorizado en la dietética en tiempos recientes y con una larga historia de comercialización, y creación de imágenes de marca, como la gitana de la marca Carbonell, que apenas se renuevan y actualizan, símbolo de la capacidad de perdurar en el tiempo.

En las campañas institucionales que promueven el consumo de aceite de calidad, las características nutricionales acompañan el recuerdo de tradiciones culinarias domésticas, de una cocina de los afectos, como en la reciente campaña *Meriendas hechas con amor*, promovida por el Ministerio del Medio Ambiente y Políticas Rurales, la UE y la Interprofesional del Aceite de Oliva: «Por su sabor, por su calidad, por tu salud y por la de los tuyos... pon un toque de aceite de oliva en tus platos. Porque si hay un ingrediente que no puede faltar nunca en la cocina es el amor».

Seguridad y cariño de una tranquila vida familiar que, en una campaña para la promoción del aceite español dirigida al exterior, se sustituye por una explícita apuesta por la calidad en lo cotidiano: «Huiles d'olive: un petit grand luxe dans ta vie».

Un planteamiento que volvemos a encontrar en la campaña oficial del Ministerio de l'Alimentation Agricole para promocionar el consumo del aceite italiano: «Chi scegle l'olio

extravergine di oliva italiano sceglie il frutto di una terra unica e di una cultura millenaria. La qualità si fa riconoscere. Ogni giorno»¹⁴⁰.

Es el mismo recorrido de los productos con denominación controlada o protegida o que, en todo caso, representan la respuesta local de calidad a un consumo masificado y de escasas pretensiones.

La publicidad del queso Camembert, «Bien manger c'est le debut du bonheur»; del queso Angulo, «Queso de autor. No uno más. El mejor » y del queso italiano Grana Padano, «fatto di un'altra pasta» no representan un nuevo objeto de consumo sino un nuevo punto de vista, que ha atravesado el discurso de la calidad nutricional, pero también el terreno del *glamour* gastronómico y, en la imagen publicitaria, opta por la presentación elegante con pocos y exquisitos matices cromáticos.

La orgullosa afirmación de lo 'local con sentimiento' es la línea argumentativa de dos anuncios sobre el tomate como ingrediente básico: la "passata Cirio" utilizada como salsa natural para condimentar un plato de pasta y el gazpacho Alvalle.

En el anuncio italiano aparece Gérard Depardieu, ya protagonista de la película *Vatel* sobre el cocinero que tenía que sorprender a Luis XIV con la perfecta coreografía de su cocina. En este caso la perfección se alcanza con un plato italiano modesto, que se considera emblema nacional¹⁴¹ y que no se explicaría sin unas profundas raíces. De ahí la explicación de Depardieu: "Tengo cuore italiano".

En el caso del producto español, la perspectiva de pasar un verano sin vacaciones exóticas y aprovechando los recursos caseros de siempre, aparece como una mayor riqueza y fuente de satisfacción: «No hay un verano como el nuestro».

Por el anuncio desfilan artistas conocidos en el ámbito nacional, pero sin ser estrellas arrogantes, y entre ellos destaca la actriz María Galiana, la abuela comprensiva, que contempla con serenidad el mundo que cambia, en la popular serie de ficción *Cuéntame*.

La tradición y el pasado también se pueden inventar, cuidando los tonos y ambientación de la narración.

¹⁴⁰ Trad. [¿Quién elige el virgen extra de oliva italiano elige el fruto de una tierra única y una cultura antigua. La calidad puede ser reconocida, todos los días].

¹⁴¹ Ejemplo de asimilación de ingredientes de otras tierras que se convierten en algo propio. Lo recordaba el historiador Massimo Montanari: «L'identità sono i valori e i modelli che ci qualificano qui e ora. Le radici sono i luoghi e gli 'spunti 'da cui la nostra identità ha tratto origine: ma non necessariamente appartengono a noi. Se ricerchiamo le origini storiche degli spaghetti al pomodoro non possiamo non risalire, da un lato, al Medio Oriente arabo, da cui giunse in Italia, durante il Medioevo, l'uso di fabbricare pasta secca di forma allungata; dall'altro all'America, da cui giunse in Europa, in Età Moderna, il pomodoro. Le radici del nostro piatto dunque sono asiatiche e americane ». (Montanari, 2007:197).

Trad. [La identidad constituye los valores y los modelos que nos califican aquí y ahora. Las raíces son los lugares y las ideas a partir de las que nuestra identidad se ha originado: pero no nos pertenecen necesariamente. Se remontan al origen histórico desde los espaguetis al tomate, que no pueden dejarse de lado, los primeros proceden desde Oriente Medio y cuando entraron en Italia, durante el Medioevo, la pasta seca se ha fabricado extensamente ; y hasta América, desde donde entró en Europa el tomate en la Edad Moderna. Las raíces de nuestros platos son, por tanto, asiáticas y americanas].

La abuela que prepara la pizza, en principio elemento ajeno a una práctica culinaria tradicional española, en el anuncio de la marca Casa Tarradellas, sigue el modelo de anciana depositaria de un saber artesanal que a su vez remite a un mundo armonioso, donde la alimentación se basa en la comida preparada amorosamente como un regalo, utilizando productos naturales y sanos. En un paisaje rural con tiempos más tranquilos respecto a los de la vida urbana, tiempos de una apacible vida mediterránea donde, como hemos visto, comer es, sobre todo, compartir momentos.

Si lo local es un valor *per se*, no es de extrañar que también Mc Donalds', para muchos símbolo e icono de una globalización alimentaria de dudosa calidad, apueste por construir una nueva imagen de su producto más conocido, en clave de consumo autóctono, asimilable a un modelo cultural más próximo y, por ello, posiblemente percibido como menos perjudicial: «*Mac Italy*, el gusto Mac Donald's parla italiano», «*Le charolais*, un sandwich à la française», y «*Mac Pepito*, como el de toda la vida pero nuevo».

Quizás sea el punto de llegada a un terreno de pura ficción.

4. CONCLUSIONES

Hemos observado la complejidad del referente alimentación/comida porque un contexto aparentemente concreto y definido, perteneciente a las necesidades básicas y cotidianas, en realidad se inserta por su naturaleza en un entramado de valores y símbolos marcados culturalmente que, a veces, se comparten entre los pueblos más allá de ingredientes específicos.

Hemos procurado trazar un mapa de las voces que giran alrededor de un mismo argumento y que incluyen tanto instancias oficiales cuando otorgan reconocimientos a la cultura relacionada con la alimentación como los estudios que recuerdan el valor formativo de la comida y la importancia de conocer su historia, que es a la vez historia de la colectividad a la que se pertenece.

Hemos escuchado la voz de afamados cocineros, maestros en el arte de los fogones y en su relato mediático, promotores de tendencias e iniciativas que desarrollan nuevas etapas en la historia del gusto. En más de una ocasión, hemos podido constatar como la palabra de la cocina se desplazaba desde la concreción y aparente trivialidad de la comida a la abstracción y levedad de la escritura poética.

En nuestro recorrido también nos hemos acercado a las indicaciones y recomendaciones de los organismos públicos, que sugieren y promueven estilos de vida saludables con la creación de mensajes convincentes, que tengan en cuenta las carencias educativas en materia de alimentación y hábitos dañinos que pasan por una aceptación acrítica de cualquier estímulo publicitario.

La última etapa ha sido la consideración de algunos anuncios que, cuando el objeto propuesto concierne la alimentación, elaboran un mensaje rico en connotaciones cul-

turales apreciadas en la sociedad de referencia, que completan y acompañan los datos objetivos en la descripción del producto.

Ciertamente, del discurso sobre la alimentación se podrían haber explorado otros territorios: por ejemplo, el del vino, tradición cultural de fuerte y consolidada presencia en las tres áreas lingüísticas que hemos transitado, que en estos momentos apuesta por su reconocimiento como parte integrante de una cultura basada en el cuidado del entorno y de sus costumbres en término de biodiversidad, para contrarrestar la fácil identificación de ingestión de vino con conductas transgresoras.

Si la publicidad es, a menudo, una hermosa historia, breve y bien narrada, es justo recordar como otros relatos, las películas, a menudo se han ocupado de cocina y alimentación, en ocasiones de la figura del personaje protagonista cocinero, que por su oficio siempre interactúa con los demás, sean rivales o comensales, como de las dinámicas interpersonales que se construyen alrededor de una mesa y a partir de la comida se enriquecen en conocimiento y humanidad.

El discurso sobre la alimentación concierne al individuo y a la colectividad e intentar trazar su topografía en distintas lenguas /culturas significa activar estrategias de decodificación, que responden a una serie de competencias, indicadas como específicas de la intercomprensión en el Marco de Referencia Europeo para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas (CARAP) (Candelier et al., 2007). Algunas, en nuestra opinión, esenciales: saber que cada cultura determina / organiza, al menos en parte, la percepción /la visión del mundo / las maneras de pensar de sus miembros; saber comparar diversas prácticas culturales; saber comparar los géneros discursivos, de los que se dispone en la lengua propia, con géneros discursivos utilizados en otra lengua.

Apoyándonos también en una concepción de competencia intercultural como la inteligencia de identificar y comprender nuevos contextos de intercambio, espacios de diálogo y necesaria reciprocidad (Surian, 2008), la elaboración de la comida, la forma de alimentarse y su metadiscurso nos parecen un buen terreno para reconocerse y compararse con los demás y generar nuevas narraciones compartidas.

5. AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a Nicolas Breton, Responsable de Photothèque, Cité des Sciences et de l'Industrie de Paris; a Valter Aracco, Client Director Esselunga, a Monica Ricciardi Macrì, Ufficio Comunicazione del Ministero delle politiche agricole alimentari e forestali y Daniel García-Zarza Martínez, Turespaña, su colaboración y amabilidad en las gestiones necesarias para poder reproducir las imágenes que aparecen en nuestro estudio.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSOULY, O. (2010). *Le repas gastronomique des Français met la cuisine hors jeu*. Recuperado el 22 de octubre de 2011, de <http://www.rue89.com/2010/11/17/le-repas-gastronomique-des-francais-met-la-cuisine-hors-jeu-176375> 17/11/2010
- CANDELIER, M.; CAMILLERI-GRIMA, A.; CASTELLOTTI, V.; DE PIETRO, J.-F.; LORINCZ, I.; MEISSNER, F.-J.; SCHRODER-SURA, A.; NOGUEROL, A. (2007). *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures (CARAP)*. Graz: Centro Europeo para las Lenguas Vivas, Consejo de Europa. Recuperado el 29 de octubre de 2011 de http://www.ecml.at/mtp2/ALC/pdf/CARAP_F.pdf
- FISCHLER, C. (1990) *L'Homnivore*. París: Odile Jacob.
- HACHE-BISSETTE, F, SAILLARD, D. (2007) *Gastronomie et identité culturelle: XIXe-XXe siècles: actas del coloquio de 2005 de la Universidad de Versailles*. París: Nouveau Monde Éditions.
- MATHÉ, T., PILORIN, T., HÉBEL, P., DENIZEAU M. (2008). “Du discours nutritionnel aux représentations de l'alimentation”. *Cahier de Recherche, C252* (CRÉDOC, Centre de Recherche pour l'Étude et l'Observation des Conditions de Vie). Recuperado el 21 de octubre de 2011 de <http://www.credoc.fr/pdf/Rech/C252.pdf>
- MEDINA, F.X. (2004). “La construcción de la tradición. Reflexiones sobre el discurso publicitario y la alimentación en el área mediterránea”. En Ll. Calvo, M. A. Roque (dirs). *Literatures orals i nous espais de comunicació a la Mediterrània*. Barcelona: Residència d'investigadors, pp.115-132, Recuperado el 22 de octubre. http://www.residenciainvestigadors.es/cont/publicacions/docPot_cat/pu_resi_22.pdf
- MONTANARI, M. (2009). *Il riposo della polpetta e altre storie intorno al cibo*. Roma: Laterza.
- SURIAN, A. (2008). “Verso una mappa delle competenze culturali”. En G. Mantovani. *Intercultura e mediazione. Teorie ed esperienze*. Roma: Carocci, pp.127-145.
- TETI, V. (2007). *Il colore del cibo. Geografia, mito e realtà dell'alimentazione mediterranea*. Roma: Meltemi.
- UNESCO (2003). *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural e Inmaterial*. Recuperado el 26 de octubre de <http://www.unesco.org/culture/ich/es/convencion/>

Propuesta de una metodología intercultural para la formación jurídica en el EEES

MARÍA DE LA SIERRA FLORES DOÑA
(msierra@der.ucm.es)

*A los alumnos de Derecho
que han colaborado en los sucesivos cursos*

INTRODUCCIÓN

La consecución del modelo de excelencia académica invocado para el EEES, requiere de metodologías docentes más flexibles y adaptables al entorno plural en el que se desenvuelve la sociedad del conocimiento, de carácter intercultural y multilingüe. La metodología que se elija también ha de ser coherente con los contenidos compatibles y títulos homologables diseñados por el legislador comunitario, en orden a alcanzar los objetivos culturales y económicos requeridos a la Universidad por esta sociedad global del conocimiento del siglo XXI.

Dentro de las alternativas que se reclaman a la Sociedad Europea del Conocimiento, la metodología seguida en la asignatura de Derecho Mercantil, de carácter científico-tecnológico constituye una propuesta plausible. De ella puede adelantarse que es eficiente y sostenible. Es eficiente porque contribuye a que los estudiantes conozcan las materias jurídicas que son comunes a todos los programas europeos y las que son singulares en cada una de las respectivas universidades¹⁴². Es una elección sostenible a largo plazo para el aprendizaje de las ciencias jurídicas, porque el estudio de las materias con la metodología teórica-práctica que proponemos es compatible con el contexto intercultural y plurilingüe de los discentes adscritos a las Facultades de Derecho. Así lo confirma nuestra experiencia: (i) en grupos de cuarto y quinto curso de la Licenciatura en Derecho, compuestos por estudiantes pertenecientes a diversos países y culturas jurídicas, (ii) en grupos de segundo curso de la licenciatura en Derecho, plan conjunto hispano-francés en el programa de *Grupos Pilotos adaptados al EEES*, impulsados por la

¹⁴² Los alumnos de los programas ERASMUS/SOCRATES (en adelante, indistintamente, alumnos o estudiantes ERASMUS o, simplemente, alumnos y estudiantes) no siempre proceden de las mismas universidades. Entre ellas, pueden señalarse las de Italia (entre ellas, la Sapienza de Roma), Alemania (Albert-Ludwigs de Friburgo), Francia (París-Sud), Suecia (Estocolmo).

UCM y (iii) en menor medida con los estudiantes del programa internacional del Doctorado. Esta metodología, de carácter deductivo-inductivo combina el discurso teórico del profesor en las materias comunes impartidas por las diversas universidades europeas con la aplicación, por parte de los alumnos de la estructura cognitiva aprendida a empresas reales (qué tipo de empresario, cuáles son sus deberes relativos a la publicidad o la contratación de sus productos, entre otras) o al estudio de problemas resueltos judicialmente por tribunales españoles o extranjeros, en los que resulta aplicable el ordenamiento español conjuntamente con ordenamientos extranjeros y, en todo caso, con la legislación comunitaria.

La programación y desarrollo de una actividad concurrente del profesor y los estudiantes en las diversas fases que conforman el proceso del aprendizaje (discurso del profesor, estudio individual, actividades colaborativas, debates y exposiciones de los trabajos en clase presencial) contribuyen a la eficacia de esta metodología. Las diversas secuencias y actividades pedagógicas que conforman el procedimiento permiten al alumno aplicar los conocimientos aprendidos, discutirlos, compartirlos y construir su estructura final a través de la solución de los problemas y estudios de casos examinados. La eficiencia de la metodología científica ha supuesto un avance significativo con la integración de las TIC en la actividad docente y la creación del campus virtual de la UCM en la primera mitad de la década del 2000 (en adelante, CV-UCM). A través de la página principal del campus, los alumnos matriculados en la asignatura pueden acceder libremente al espacio del curso abierto en la plataforma Moodle, “E-Mercantil”.

En este trabajo se presentan los fundamentos científicos y legales que apoyan la adecuación de la metodología a las exigencias del modelo científico-técnico homologable en el EEES. A continuación se procede a una descripción reflexiva sobre el proceso de integración y fusión de esta metodología con un modelo de docencia *b-learning*, acompañando la exposición con las experiencias realizadas con grupos de alumnos pertenecientes: (i) a la Licenciatura conjunta hispano-francés (en adelante, indistintamente, con la denominación indicada o con la de Licenciatura en Derecho, plan conjunto hispano-francés), conformada por 50 (cincuenta) alumnos por clase (ii) a la Licenciatura en Derecho, con un promedio de 150 (ciento cincuenta) alumnos por clase. En los dos tipos de estudios, los grupos se integran por estudiantes de varios países. En el primer caso, de nacionalidad española y francesa y, en el segundo caso, por universitarios nacionales procedentes de países cuyos Estados están adheridos a los Programas ERASMUS/SOCRATES).

1. LAS COMPETENCIAS DE CONOCIMIENTO Y CAPACITACIÓN DEL ALUMNO EN EL EEES. SU APLICACIÓN EN EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DEL DERECHO MERCANTIL

El modelo emergente en el EEES se centra en las competencias que cualifican al conocimiento y están representadas por la combinación de atributos, con respecto al

conocimiento y sus aplicaciones, destrezas y responsabilidades, que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñar un trabajo (García, 2009: 32).

En el ámbito material del Derecho Mercantil se comprenden la empresa y su actividad económica de producción y distribución de bienes o prestación de servicios al mercado (empresa, empresario y sus colaboradores, tipos de empresario, registro mercantil, contabilidad, obligaciones y contratos, concursal, etc.). La lectura reflexiva del marco legal europeo adecuado al ámbito material de la asignatura de Derecho Mercantil implica los siguientes presupuestos y precisa los respectivos logros competenciales: (i) el enfoque teórico de la docencia mediante el discurso del profesor, al modo de la clase magistral tradicional está dirigido a proporcionar una estructura cognitiva común a los estudiantes. Esta estructura compartida promueve que el alumno conozca y comprenda, es decir, que el estudiante identifique y sepa relacionar las instituciones jurídicas implicadas en la asignatura de Derecho Mercantil (empresa, empresario, registro mercantil, contabilidad, competencia desleal, propiedad industrial, sociedades...); (ii) el enfoque predominantemente práctico de la enseñanza, a la manera del tradicional método del caso¹⁴³, consiste en la aplicación y operativa del conocimiento jurídico a ciertas situaciones. Un ejemplo de ellos es la simulación de casos (pasos que hay que seguir para la apertura de una empresa), examen de supuestos reales a partir del examen de formularios utilizados en la práctica empresarial, estudio de un problema (análisis valorativo de resoluciones administrativas o judiciales, etc.).

La docencia de calidad invocada por el legislador, ha de desenvolverse conforme a conocimientos científicos (art. 31.1 de la LOU). La aplicación del mandato legal al ámbito del Derecho mercantil significa la elección de una metodología mediante la cual el estudiante aprenda a distinguir y comprender el área de conocimiento del Derecho Mercantil en su triple dimensión: normativa, sociológica y valorativa. En este sentido y partiendo de los presupuestos del enfoque metodológico plural se entiende, que la función de la ley es la de resolver conflictos de intereses, el jurista debe buscar sobre todo qué intereses ha tenido en cuenta el legislador y qué criterios establece para resolver los conflictos entre ellos. Sólo entonces podrá interpretarse correctamente la ley y resolver las lagunas y demás problemas que suscite su aplicación en la práctica. Con todo, el extremo rigor de la función del juez y del intérprete a la prelación de intereses dispuesta en la ley se suavizará con el tiempo, reconociendo un “cierto margen” de actuación al

¹⁴³ La base de este enfoque en el estudio de problemas y supuestos concretos de la realidad coincide con el reconocido método del caso. La solvencia de este último se vincula a la tradición histórica de la *Harvard Law School* y su trayectoria expansiva en las universidades y escuelas de negocios europeas durante el siglo XX (*London Business School*, *EOI*, *IE*, *IEDE* o *ESADE*).

La vigencia de este modelo ha sido señalado recientemente por la profesora Minow (2010: 2). En su opinión, este modelo se caracteriza porque la educación jurídica se realiza a partir del estudio de un caso real, de un problema. Este modelo ha de imperar en el escenario global dominado por las presiones financieras sobre las instituciones y los graduados.

intérprete. En este plano de depuración técnica se explica la apreciación de todos los intereses en juego, los estrictamente materiales y los éticos, religiosos, morales, nacionales o comunitarios. El enfoque plural en la aplicación e interpretación de las normas es el que se sigue en la asignatura de Derecho Mercantil. Esta metodología permite: (i) concretar el ámbito material de la disciplina en la “empresa y su tráfico” como núcleo que descubre y relaciona el sector predominante de la realidad socioeconómica gobernada por esta rama del Ordenamiento Jurídico, (ii) explicar coherentemente las lagunas e insuficiencias del marco legal y científico de la disciplina.

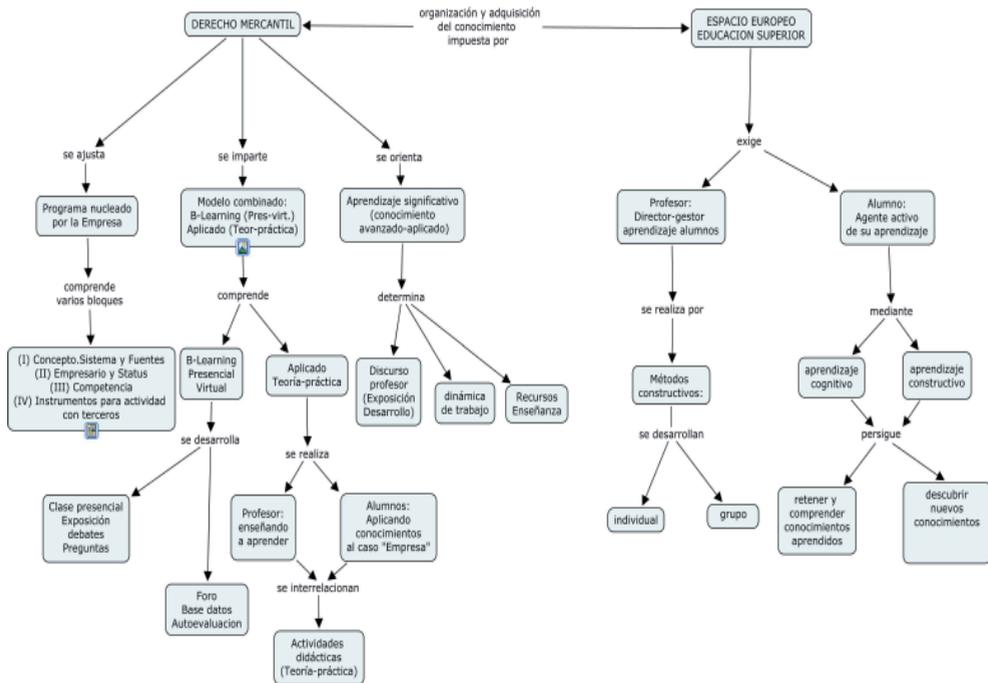


Figura 1. Mapa conceptual representativo de la metodología seguida en la asignatura de Derecho Mercantil adaptada al modelo legal de Educación Superior. (Fuente: elaboración propia).

La enseñanza del Derecho mercantil hacia un aprendizaje significativo orienta la metodología seguida para el conocimiento de las materias integradas en esta área de conocimiento¹⁴⁴. Se trata, por tanto, de una metodología deductiva-inductiva y desarrollada en la docencia impartida en los grupos de: (i) Licenciatura en Derecho y de

¹⁴⁴ «El aprendizaje significativo realmente es lo esencial» de la actividad del alumno porque «relaciona todo lo que sabemos sobre el aprendizaje y la educación». «El aprendizaje significativo subyace a la integración constructiva del pensamiento, el sentimiento y la actuación y capacita a los seres humanos para el compromiso y la responsabilidad» (Novak, 1998: 96).

(ii) Licenciatura conjunta hispano-francés. En ambos casos, la asignatura es de carácter anual y la metodología utilizada se adecua al enfoque predominantemente práctico de aprendizaje integrado con las tecnologías de la información y comunicación, requeridas en el marco del EEES.

Los ejes que orientan al modelo de educación superior son: (i) títulos homologables, (ii) programas y procesos de aprendizaje comparables e (iii) la convergencia de una metodología científica con las Tecnologías de la Información y Comunicación. Con esta realidad culmina un proceso germinado en el ocaso del siglo pasado, con la Declaración de la Sorbona, de 25 de mayo de 1998. La Declaración internacional, suscrita por los Ministros de los países más representativos de la Unión Europea: Francia, Alemania, Italia y Reino Unido tuvo como objetivo construir un modelo de excelencia con aptitud para alcanzar los objetivos culturales y económicos, requeridos a la Universidad por la sociedad multicultural y global del siglo XXI. Por el lado de investigadores y alumnos, que incentivara la circulación en el entorno de la Comunidad, a través de programas de apoyo (en la línea de continuidad de los primeros programas ERASMUS, SÓCRATES...) y homogeneidad de títulos de grado y de postgrado. Por el lado macroeconómico, que elevara la incorporación de los titulados europeos al Mercado de trabajo, así como el protagonismo y competitividad del Modelo europeo en el mundo universitario global.

El avance y maduración de los objetivos y métodos de trabajo se plasmaron en Declaraciones sucesivas, destacando el Comunicado de Praga, firmado en el 2001 por treinta y dos Estados. En él se ratificó la Declaración de Bolonia y entre sus prioridades se resaltó la importancia del continuo aprendizaje (*Life Long Learning-LLL*). En la conferencia de Berlín, celebrada en el 2003, participaron cuarenta países y en su Comunicación se subrayó la necesidad de nuclear la *Europa o Espacio europeo del conocimiento* sobre dos ejes: el de *Educación Superior* y el de *Investigación (European Research Area-ERA)*. Y en el encuentro de Bergen, 2005, se aprobaron las cuestiones relacionadas con las titulaciones: *su estructura cíclica, su reconocimiento, duración y desarrollo de sistemas de evaluación de calidad*.

Con este modelo la Comunidad Europea pretende elevar los conocimientos, aptitudes y destrezas precisas para competir en el entorno global. El sistema se alumbra ya en la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, si bien su transposición se produce por la Ley Orgánica, 4/2007, de 12 de abril. La consecución de los objetivos legislativos exige al profesor universitario la tarea de permanente formación y actualización de los conocimientos científicos, al tiempo que la adquisición y manejo de las herramientas tecnológicas, que progresivamente sustentan los entornos o *campus* virtuales de formación universitaria. La intensidad de este deber, objetivamente exigible al profesor universitario, es graduable y se concreta, con arreglo a las características de los estudios de grado y postgrado que se imparten en las respectivas universidades de destino en el que el profesor realice su actividad académica.

2. PROGRAMACIÓN Y DESARROLLO DEL CURSO SUSTENTADO EN EL ESPACIO E-MERCANTIL DEL CV-UCM

2.1. Premisas

Tradicionalmente, los estudios de la Licenciatura en Derecho que se imparten en la Facultad de Derecho de la UCM se caracterizan: (i) por la existencia de grupos con un elevado número de alumnos por grupo, que suele superar los 150 estudiantes por clase, (ii) la incorporación en sus aulas de estudiantes pertenecientes a distintas provincias, regiones y también extranjeros. Estos hechos, junto con el desarrollo de la docencia en la asignatura de Derecho Mercantil, singularizada por regular una realidad socioeconómica, intrínsecamente difusa, cambiante y competitiva como la representada por las empresas y su actividad de producción de bienes y prestación de servicios al mercado exigieron hace ya algunos años adecuar la metodología y recursos didácticos, no sólo a la elevada cantidad y densidad de las materias impartidas en el programa de la licenciatura en Derecho, sino también al elevado número y dispar formación preuniversitaria de los alumnos matriculados, que se acentuó con la vigencia de los programas internacionales de movilidad de estudiantes. En la elección de la metodología, instrumentos y estrategias didácticas ha primado la idea de conciliar el rigor científico con un procedimiento que simplifique y optimice el aprendizaje de los estudiantes en un entorno jurídico y académico, de carácter plural y heterogéneo. A la consecución de sus logros y efectividad de la metodología han contribuido: (i) mi amplia y especial dedicación a los estudiantes, cuyos Estados están adscritos a los programas ERASMUS/SOCRATES, (ii) la integración de las TIC en la docencia y trabajos de investigación dirigidos y orientados como consecuencia de mi participación en los Grupos Pilotos de campus Virtual de la UCM (CV-UCM) desde sus inicios. Estos credenciales me han permitido anticipar en el tiempo una labor académica, de carácter flexible, experimentada y dúctil a los cambios y progresos impulsados para la enseñanza superior en este siglo XXI.

2.2. Datos de la asignatura y de los participantes

1) Derecho Mercantil I (Cuarto curso). Derecho Mercantil II (Quinto Curso). Licenciatura en Derecho. Módulo Derecho Privado. Asignatura obligatoria, anual. 8 créditos ETCS.

Participantes. Grupos con un promedio de 150 alumnos. De estos, un porcentaje aproximado entre el 40-45% optan por el sistema de evaluación continua, sobre el que versa el presente estudio. Estos alumnos tienen una formación jurídica de tres años (en el caso de los matriculados en Derecho Mercantil I) y de cuatro años (en el caso de los matriculados en Derecho Mercantil II). La nota media para el ingreso a esta licenciatura es de aprobado, en cualquiera de las convocatorias, de

junio o de septiembre. La mayoría de los alumnos matriculados proceden de universidades españolas y, en menor número, han realizado los estudios anteriores en universidades extranjeras adscritas a los Programas ERASMUS/SOCRATES. La edad media de estos estudiantes se sitúa entre los 21 y 24 años.

- 2) Derecho Mercantil I (Segundo curso). Licenciatura en Derecho, plan conjunto hispano-francés. Módulo Derecho Privado. Asignatura obligatoria, anual. 8 créditos ETCS. Estos estudiantes cursan dos años de la licenciatura en Madrid y los otros dos en París.

Participantes: Grupos con unos 50 alumnos, para los que es obligatorio el sistema de evaluación continua. Estos alumnos tienen una formación jurídica de un año y el ingreso a esta licenciatura está sometido a la superación de un proceso de selección previa. La mitad de los alumnos matriculados tienen la nacionalidad española y la otra mitad tienen la nacionalidad francesa. Su edad se sitúa entre los 19 años y 21 años.

- 3) Derecho de la Empresa (Sociedades). Programa Internacional del Doctorado, Convenio Universidad Complutense de Madrid- Universidad Anáhuac (México). Asignatura obligatoria, anual. 3 créditos (30 horas de docencia).

Participantes: Grupos con un promedio de 20 alumnos. Estos estudiantes han cursado la licenciatura en distintas Universidades de México y, en su práctica totalidad, pertenecen a diversas profesiones jurídicas (notarios, jueces y magistrados, abogados de empresa). Si bien en estos grupos se han seguido las bases teóricas que sustentan la metodología científica que exponemos, así como algunas de las directrices de la metodología utilizada en la licenciatura, la finalidad investigadora de los estudios del doctorado, el perfil eminentemente profesional de los estudiantes, con una edad promedio superior a los 35-40 años y el carácter individual de los trabajos del DEA y de Tesis Doctoral explican el alejamiento del enfoque, las notables diferencias en la aplicación de la metodología al postgrado y, consiguientemente, su práctica omisión en la mayoría de las referencias contenidas en este capítulo.

2.3. Contenidos y esquema general del programa

La asignatura de Derecho Mercantil en la Licenciatura de Derecho tiene como objetivos fundamentales: de un lado, proporcionar a los alumnos el conjunto estructurado de conocimientos sobre la empresa y su actividad en el mercado, ya que este último constituye el núcleo que permitirá al estudiante: (i) identificar la parcela de la realidad gobernada por esta rama del ordenamiento jurídico, (ii) descubrir los intereses en juego en cualquier regulación e (iii) comprender los principios que inspiran

la normativa y la relación existente entre esta disciplina con las demás que concurren en la regulación del Mercado; de otro, capacitar a los estudiantes en los recursos, procedimientos y estrategias a seguir para el aprendizaje significativo de las materias relacionadas con la asignatura: el empresario, su múltiple tipología, las normas de su estatuto jurídico, su actividad en el Mercado, con sus respectivos métodos y ámbitos de desarrollo y las formas de organización de las empresas, con especial atención a las sociedades.

El estudio de la materia comprendida en el Derecho Mercantil se aborda desde la concepción del Derecho Mercantil como Derecho regulador de la empresa y la actividad económica que la misma realiza, consistente en la producción de bienes o prestación de servicios hacia el mercado. De acuerdo con esta idea, los contenidos formativos se comprenden en los siguientes bloques:

1. Concepto. Sistema y fuentes del Derecho Mercantil.
2. Derecho de la empresa [Concepto y clases de empresario: individual y colectivo. Colaboradores del empresario. Status del empresario: Registro Mercantil, Contabilidad. Actividad empresarial: Competencia desleal. Derecho de la competencia (Prácticas colusorias. Abuso de posición dominante. Concentración económica y Ayudas Públicas). Propiedad industrial (Signos distintivos. Patentes, marcas y diseño industrial). La empresa como objeto de negocios jurídicos].
3. Derecho de sociedades [Teoría general y clasificaciones. Sociedades en particular: colectiva, comanditaria, anónima, de responsabilidad limitada. Grupos y otras vinculaciones].
4. Obligaciones y contratos [Teoría general y clasificaciones. Contratos en particular: Compraventa. Comisión. Distribución. Bancarios. Mercado de Valores. Seguros. Financiación empresarial].
5. Títulos valores [Teoría general y clasificaciones. Títulos cambiarios. Títulos del mercado financiero [bancario, mercado de valores, hipotecario].
6. Derecho Concursal.

2.4. Desenvolvimiento general de la enseñanza y escenarios del aprendizaje

En la enseñanza y aprendizaje del Derecho Mercantil se sigue un modelo *b-learning*, en el que se coordina la enseñanza presencial (docencia, aprendizaje, actividades) con actividades a distancia realizadas en el espacio E-Mercantil. El entorno didáctico está desarrollado en la plataforma *Moodle*, que se sustenta y gestiona por el CV-UCM. En este espacio los estudiantes encuentran las tareas que tienen que realizar, acceden a materiales de estudio y disponen de los recursos, aplicaciones y herramientas para realizarlas y comunicarse con todos los miembros del curso (base de datos, foro, chat, correo, web).

desarrollo de su docencia. Esta flexibilidad tecnológica nos ha permitido explorar herramientas e incrementar su eficiencia, estudiar programas, seleccionar, innovar y aplicarlas al ámbito del Derecho Mercantil. El objetivo común ha sido, el de optimizar la actividad formativa del estudiante hacia tareas que le permitieran incrementar los conocimientos teóricos, descubrir nuevos conocimientos e integrarlos con la información memorizada y adquirida mediante el discurso del profesor o de otras lecturas. Con este conjunto de conocimientos el alumno podrá modificar, reorganizar y relacionar toda la estructura cognitiva inicialmente adquirida¹⁴⁶.

En el curso académico 2003-04 se realizó el primer diseño de la asignatura de Derecho Mercantil que se impartió en dos grupos pertenecientes a cuarto curso de la Licenciatura en Derecho, en el que participaban alumnos ERASMUS. El espacio se abrió en la plataforma *e-learning* comercial de carácter general (LMS)¹⁴⁷ WebCT 4.0 (hoy Blackboard) disponible en el CV-UCM. El curso también tenía espacios reservados para los alumnos del Programa internacional de Doctorado que se impartía con clases presenciales en México (D.F) y para el desarrollo a distancia de los trabajos de investigación conducentes a la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (DEA). No obstante, la mayor parte de la organización y de las aplicaciones estaban orientadas para las actividades didácticas de los estudiantes de Licenciatura (Flores Doña, 2009).

El diseño inicial se conservó en varios cursos académicos, permitiendo transitar desde el conocimiento de las aplicaciones y habilidad en el manejo de la plataforma y del campus virtual¹⁴⁸ a la consolidación de una enseñanza mixta (*b-learning*). Desde entonces las actividades no presenciales se desarrollan con modelos-tipo normalizados y creados primordialmente con las aplicaciones del CV-UCM (foros, bases de datos, *wikis*, tareas).

De acuerdo con el carácter troncal y desarrollo anual de la asignatura de Derecho Mercantil, se organizaron todos los elementos del curso. Así, (i) el programa y el cronograma (carpeta “Licenciatura/Líneas generales”), el material y escenarios didácticos (carpeta de “Actividades y Material”), (ii) la dirección y registro de todas las tareas se ordenaron cronológicamente, a través de la aplicación: “Agenda”, (iii) el espacio reser-

¹⁴⁶ Para el profesor García García (2009: 42): «propiamente serían constructivistas aquellos conocimientos en los que el sujeto (i) asimila nuevas informaciones a sus esquemas cognitivos previos, (ii) reorganiza de un modo intencional esos esquemas».

¹⁴⁷ *Learning Management System*.

¹⁴⁸ «El uso del CV» depende, fundamentalmente, de la experiencia que tiene el profesor en este entorno. Este uso puede clasificarse en tres etapas. La primera etapa la denominamos tecnológica porque el profesor se encuentra determinado por el grado de conocimiento y destreza en el manejo de las plataformas *e-learning* del CV. Es crítico, en este primer momento, garantizarle orientación y soporte personalizado. En una segunda etapa, didáctica, el profesor ya incorpora muchas de las posibilidades del CV a su enseñanza presencial, y obtiene, en general, resultados satisfactorios. En la tercera etapa, de innovación y explotación, la experiencia del profesor permite cambiar sus métodos de enseñanza para adaptarlos a un mejor aprovechamiento de las posibilidades del CV» (Fernández-Pampillon, 2009:71).

vado a los alumnos (“Perfil alumnos”, “Doctorado”), (iii) los enlaces a la Biblioteca y a web externas en las carpetas “Leyes/Documentos”, y “Enlaces”, respectivamente, y (iv) en la carpeta “Comunicaciones” se integraron todas las aplicaciones de este tipo (entre ellas, correo privado, foros del curso y de grupos, chat).



Figura 3. Imagen parcial de la página de inicio del espacio *E-Mercantil* desarrollado en la plataforma *WebCT* en CV-UCM

La flexibilidad tecnológica que configura el campus virtual de la UCM nos ha permitido explorar herramientas, estudiar programas, seleccionar, innovar y aplicarlas al campo del derecho mercantil, con el fin de optimizar la enseñanza hacia actividades que permitiera a los alumnos (i) incrementar los conocimientos teóricos, (ii) descubrir “nuevos conocimientos” e (iii) integrarlos con la información memorizada y adquirida mediante el discurso del profesor o de otras lecturas, así como reorganizar, modificar y relacionar toda la estructura cognitiva. En esta dirección apuntan, entre otros, el uso de *Website* empresariales e institucionales en la metodología docente (Flores, 2009: 3938-3949), los mapas conceptuales, como modelo de representación gráfica del conocimiento estructurado jerárquicamente (Flores y Carrasco, 2009: 3853-3859)¹⁴⁹.

Esta metodología presenta dos ventajas. La primera, que el alumno conozca el programa (o programas) más adecuado para elaborar los distintos trabajos jurídicos y exponerlo públicamente al resto de la clase (presentación en *PowerPoint*, vídeos y mapas conceptuales)¹⁵⁰. La segunda, aprovechar las fortalezas de la plataforma a la hora de ges-

¹⁴⁹ El modelo teórico de los mapas conceptuales se basa en la idea del «conocimiento que tenemos acerca de un área determinadas y consiste en una construcción de conceptos de aquel área en un sistema coherente y ordenado». (Novak, 1998: 63).

¹⁵⁰ Entre las ventajas de utilizar los mapas conceptuales en la docencia, la profesora Matesanz (2009: 161) considera que se trata de «un modelo abierto de “jerarquías relacionales” frente al modelo rígido de organización del conocimiento apoyado en la memoria». La aplicación de los mapas conceptuales en el Derecho Mercantil puede consultarse en Flores y Carrasco (2010). Para el estudio de los mapas conceptuales puede consultarse Novak (1998), Cañas, Novak y González (2004), Cañas y Novak (2008), y González (2008).

tionar y evaluar las tareas realizadas con material digital que los estudiantes organizan siguiendo el modelo prediseñado por el profesor en la misma plataforma académica (base de datos, tareas, ejercicios de autoevaluación y glosario). Las actividades pedagógicas realizadas en línea son una continuación de las tareas realizadas en el aula (exposición oral, debates). Esta aplicación de las TICE¹⁵¹ ha logrado un uso inteligente del CV-UCM.

En primer lugar, nos ha permitido enriquecer el conjunto de instrumentos, recursos y herramientas en la docencia e investigación del Derecho Mercantil. En segundo lugar, nos ha facilitado la creación de nuevos modelos pedagógicos con los que hemos advertido un avance significativo en el aprendizaje de la asignatura. De este modo hemos alcanzado mejores resultados. De una parte, se ha elevado el nivel y calidad del conocimiento alcanzado por los alumnos. De otra, ha mejorado la eficiencia de la docencia, puesto que el alumno adquiere un conocimiento jurídico cualificado. Esta calidad se advierte por el profesor casi de inmediato, porque el alumno manifiesta sus competencias y habilidades mediante la aplicación de los conocimientos aprendidos a la resolución de los problemas que se le plantean en relación con su empresa (entre ellos, significado de las referencias que aparecen en la *Website* de su sociedad, el contenido de las cláusulas disponibles de condiciones generales), o relacionadas con un caso judicial (por ejemplo, comparando la Sentencia emitida por el Tribunal Supremo en relación a un problema que se plantea igualmente en la empresa objeto de estudio por el grupo de trabajo).

3. PLANIFICACIÓN DE LA DOCENCIA Y NORMALIZACIÓN DE LOS MODELOS DE CONOCIMIENTO QUE DEBEN ELABORAR LOS ALUMNOS

3.1. Premisas

A través de un proceso integrado por “actos didácticos” las distintas fases en que se desarrollan se dirigen a capacitar al alumno en la formación y comprensión del área de conocimiento del Derecho Mercantil y proporcionarle el conjunto de habilidades y destrezas necesarias para el desempeño de las profesiones jurídicas (abogado, juez, registrador, profesor).

El modelo cognitivo se sigue en los temas principales del programa, los cuales son explicados por el profesor en el aula. Esta modalidad didáctica se utiliza primordial-

¹⁵¹ «Las TICE necesitan modelos pedagógicos que, rompiendo con estilos anteriores, den respuestas individualizadas según el tipo de aprendientes y sus necesidades formativas; para ello, hay que precisar, al menos, los tres parámetros siguientes: (i) el objeto de información, (ii) cómo adquirir competencias que formen al sujeto y le capaciten para una inserción laboral y un aprendizaje a lo largo de la vida, y (iii) de qué manera lograr la formación necesaria, apoyándose en enseñantes, procesos y medios. La utilización de las TICE implica una planificación diversificada de los actuantes educativos y, a su vez, el modelo pedagógico que se elija debe fijarse en los cuatro elementos siguientes: objetivos del aprendiente, finalidad de la enseñanza, entorno de aprendizaje, y necesidades y respuestas sociales». (López Alonso, 2009: 96-97).

mente en las primeras semanas del inicio del curso, con el fin de proporcionar el conocimiento y la metodología de una manera organizada, acerca del conjunto de la disciplina o de una determinada institución jurídica. Se caracteriza por la explicación teórica de los contenidos que integran las distintas lecciones del programa: marco contextual del instituto objeto de análisis (empresario, Registro Mercantil, competencia). El desarrollo de la materia se hace con frecuentes referencias a sus aplicaciones prácticas, con especial atención a los casos de estudio en los que trabajarán los grupos de alumnos. El aprendizaje de la materia se simultanea con el contexto tecnológico E-Mercantil, que se utiliza con fin “instruccional” (calendario y foro de novedades) y “comunicacional” (correo, foro principal), simplificando el proceso formativo.

El modelo didáctico-socioconstructivista orienta las demás actividades de enseñanza realizadas colaborativamente y por el método de casos (conocimiento de la empresa y sus modalidades, a través del estudio de una sociedad, un grupo, etc...; solución de un problema, mediante el análisis de una sentencia judicial y/o resolución administrativa).

Con el enfoque teórico-práctico señalado, las actividades didácticas para el aprendizaje de las materias jurídicas descansan en tres ejes: (i) estudios de casos, precedidos de la explicación teórica del temario subyacente al contexto de la realidad en el que se suscita el problema (o la cuestión a examinar) (ii) bibliografía básica, en soporte escrito y en soporte multimedia e (iii) sincronía de las actividades presenciales con las realizadas a distancia, de carácter individual y grupal. La organización e interacción de todos los componentes se programa por el profesor y conducen al aprendizaje de las materias jurídicas por un proceso transparente en el que el alumno adquiere: (i) el conocimiento teórico de los institutos jurídicos (empresario y sus clases, deberes de publicidad registral, derechos de propiedad industrial sobre la marca, el nombre comercial,...), (ii) las competencias relacionadas con saber aplicar los conocimientos aprendidos en los distintos casos y situaciones con las que se encuentre en el futuro y que se simulan en clase (mediante el acceso directo a la web de la sociedad, en la que se encuentra la información relevante relativa a los múltiples aspectos de la vida empresarial: nombre de los accionistas, inversiones realizadas...) y (iii) la destreza relacionada con el saber como actuar y saber como ser en su entorno profesional, mediante la transmisión de los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social (García, 2009:31). En la consecución de estos objetivos cumple un papel fundamental el sistema integrado de tutorías personalizadas con el profesor (presencial y no virtual) y de acceso a los trabajos de los demás compañeros a través de la plataforma (foros, trabajos evaluados).

3.2. Análisis de los modelos tipo “nuestra empresa” y “significado judicial de término jurídico”.

La adaptación y aplicación satisfactoria de algunos de estos instrumentos, así como el mayor interés y aprovechamiento mostrados por los alumnos en el método de trabajo seguido para construir los conocimientos sobre los principales institutos mercantiles

(concepto de empresa, tipos de empresa, empresario y sus colaboradores, publicidad comercial, publicidad registral, tarjetas de pago y de crédito) me llevó a implementar la asignatura campus virtual. La plataforma elegida para ello fue *Moodle* tras la experiencia piloto con un grupo de la Licenciatura conjunta: hispano-francés. La casuística académica de casos ensayados puede agruparse en dos grandes modelos-tipos: el modelo tipo “nuestra empresa” y el modelo tipo “significado judicial de término jurídico”. El modelo tipo “nuestra empresa” es de carácter grupal y se caracteriza porque el alumno estudia el régimen jurídico de la institución a partir de la información relevante, que extrae directamente de la Website abierta por la empresa en Internet y siguiendo las orientaciones del profesor, de carácter básico y únicas para todos los estudiantes. Entre las empresas nacionales y extranjeras analizadas hasta el momento pueden señalarse: Agbar, Banco de Santander, Caja de Madrid, Casa del Libro, Endesa, Galerías Lafayette, Google, Iberia, Michelin, Pan Bimbo, Samsung móviles, Vueling, entre otras¹⁵².

El modelo tipo “significado judicial de término jurídico” es de carácter individual y se caracteriza porque el alumno construye su conocimiento jurídico a partir del examen de la resolución del problema adoptado por el Tribunal Supremo u otro tribunal jurisdiccional o administrativo, respecto de un instituto o término correspondiente a la disciplina (por ejemplo: impugnabilidad del Acuerdo de la Junta General de una sociedad anónima -de responsabilidad limitada, cooperativa, etc.-, consumidor, empresa, empresario, responsabilidad del administrador de una sociedad —colectiva, anónima—, sociedad y sus diversas modalidades, contratos en general y en particular —agencia, transporte, contrato bancario-)¹⁵³.

¹⁵² A la pregunta formulada a los alumnos respecto de la empresa con la que aprendían los institutos mercantiles, la respuesta de uno de los grupos fue la siguiente: «La empresa sobre la que hemos trabajado es el Banco Santander S.A. Se trata de una entidad de crédito y más concretamente de un banco. El objeto de las entidades del crédito y por tanto el de nuestra empresa, está restringido por ley a la intermediación en la concesión de créditos, esto es a captar fondos de los clientes de una parte y de otra a emplear tales fondos para conceder a su vez créditos a terceras personas (en sus diferentes variantes). Se trata de una Sociedad Anónima, dado que la ley (RD 1254/1995) establece que los bancos habrán de adoptar tal forma y más concretamente específica que habrán de constituirse por el procedimiento de fundación simultánea (artículos 7 y ss de la ley de Sociedades Anónimas). El Banco Santander es uno de los 3 bancos más importantes de Europa y se encuentra en plena escalada de posiciones en el ranking de mayores bancos del mundo por ser uno de los que mejor está resistiendo los embates de la crisis bancaria incluso pese a haber sido afectado por la estafa de Madoff».

¹⁵³ Entre las opiniones de los alumnos relacionadas con la pregunta sobre la utilización de Internet y el campus virtual se encontraba la siguiente respuesta: «resulta innegable que el potencial de Internet y de las herramientas multimedia aplicados a la educación es extraordinario. ... Desde el primer día las clases magistrales se acompañan de material multimedia (marcos conceptuales, videos explicativos, etc.) que favorecen sumamente la comprensión y nos permiten contar con un material rico y bien confeccionado además de nuestros propios apuntes. En cuanto a los trabajos prácticos, los entregamos a través del campus virtual (actualmente a través de Moodle) de forma que estamos en continua comunicación con la profesora quién nos señala en tiempo real cuales son las correcciones que debemos ir haciendo (no se limita de este modo a devolvernos sin más el ejercicio corregido sino que podemos ir perfeccionándolo de forma gradual, lo que resulta mucho más productivo); resulta sumamente útil además el poder acceder a los ejercicios del resto de compañeros de forma que el trabajo efectuado por cada uno no revierta únicamente en un beneficio individual sino colectivo».

El caso “nuestra empresa” fue dinámico, ya que el alumno construyó su conocimiento jurídico sobre los primeros institutos mercantiles que íbamos estudiando (clases de empresas y de empresarios, registro, publicidad, entre otros) a través de su empresa. Las empresas seleccionadas se adscriben a diversos tipos de empresario y empresa. Su nacionalidad puede ser española, francesa, inglesa o de cualquier otra nacionalidad. Y el sector económico en el que desarrolla su actividad es diferente. Las materias del programa de la asignatura constituyen el referente obligado a la hora de elegir las empresas sobre la que trabajarán los estudiantes. Entre las ya estudiadas se encuentran, entre otras, los siguientes grupos. Al sector alimentario pertenecen Danone, Mercadona, Pan Bimbo. Al sector financiero (bancario, mercado de valores y Seguros) se adscriben: Banco de Santander, Ing Direct, Caja de Madrid, Mapfre, Bankia. Al sector de infraestructuras: Agbar, Endesa. Al sector de transportes: Air France, Iberia, Vueling. Al Sector de distribución: El Corte Inglés, Galerías Lafayette, Mango, Zara. Al Sector de las telecomunicaciones: Samsung, Ericson, Google. Al Sector hotelero: NH, Hesperia, Sol Melia. Al sector del conocimiento (creación, gestión e intercambio): Factoría del conocimiento.

Cada grupo de alumnos tuvo que comparar los conocimientos teóricos con la información reflejada por cada una de las empresas elegidas en la Website abierta en la Internet¹⁵⁴. Con esta metodología cada grupo pudo construir los rasgos comunes y especiales de su empresa respecto de las demás. Así, identificaron la clase de empresario al que se adscribía (sociedad anónima, sociedad limitada, fundación),

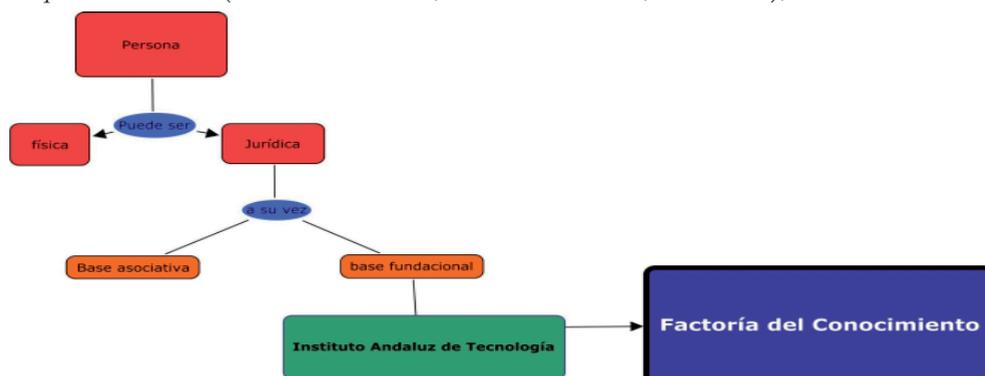


Figura 4. Imagen del mapa conceptual elaborado para representar la calificación de Fundación de: “Factoría del Conocimiento”¹⁵⁵.

¹⁵⁴ En el curso académico 2010-11 los alumnos de cuarto curso de la Licenciatura en Derecho están trabajando en 27 empresas diferentes. Entre ellas, Burger King, Cortefiel, Sol Meliá, La Caixa. Cada grupo dispone de un “Foro de comunicación restringido” y de una “wiki”, en la que pueden realizar colaborativamente los trabajos. Otras empresas que han sido estudiadas en cursos pasados han sido Banco Ing Direct, Easyjet, Fundación Ramón Areces, e-Bay, Futbolines y Billares A., Mango, Mi camisa, The Phone House.

¹⁵⁵ Elaborado por el grupo de alumnas (3) pertenecientes a la Licenciatura conjunta hispano-francés (curso 2009-10).

Asimismo, identificaron las fuentes aplicables a los rasgos de identificación de su empresa:



FASE I **Sol Meliá**
HOTELS & RESORTS

INFORMACIÓN DE LA WEBSITE	DENOMINACIÓN LEGAL ¹	CONTENIDO DEL PRECEPTO
<p style="text-align: center;">SOL MELIÁ S.A.</p> <p style="text-align: center;">http://es.solmelia.com/corporate/acerca-de-sol-melia.htm</p>	<p>DENOMINACIÓN SOCIAL:</p> <p>✓ Conjunto de palabras con las que, con eficacia jurídica, se identifica, individualiza y designa a la persona jurídica titular de la empresa.</p>	<p>Artículo 6.2 LSC:²</p> <p><i>En la denominación de la sociedad anónima deberá figurar necesariamente la indicación "Sociedad Anónima" o su abreviatura "SA".</i></p> <p>Artículo 7 LSC:</p> <p>1. Las sociedades de capital no podrán adoptar una denominación idéntica a la de cualquier otra sociedad preexistente. 2. Reglamentariamente, podrán establecerse ulteriores requisitos para la composición de la denominación social.</p>
<p style="text-align: center;">ACTIVIDAD:</p> <p><i>"Sol Meliá es la compañía hotelera vacacional más grande del mundo, además de líder absoluto del mercado español, tanto en el ámbito de ocio como en el de negocio."</i></p> <p style="text-align: center;">OBJETO DE LA SOCIEDAD</p> <p style="text-align: center;"><i>...actividades relacionadas con el turismo, el ocio y el esparcimiento y recreo...³</i></p> <p>✓ Se concreta en los ESTATUTOS SOCIALES DE LA COMPAÑÍA http://inversores.solmelia.com/view_object.html?obj=116,135,140,c,269</p>	<p style="text-align: center;">ACTIVIDAD:</p> <p>✓ El empresario lleva a cabo una labor de producción o distribución de bienes, o bien de prestación de servicios al mercado.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;">OBJETO SOCIAL:</p> <p style="text-align: center;">Enunciación clara y completa de las actividades principales que lo integran</p> </div>	<p>Artículo 1 CCom⁴.</p> <p><i>Señ comerciantes para los efectos de este Código:</i></p> <p>1º) Los que, teniendo capacidad legal para ejercer el comercio, se dedican a él habitualmente. 2º) Las compañías mercantiles o industriales que se constituyen con arreglo a este Código.</p> <p>Artículo 3 CC⁵</p> <p>1. Las normas se interpretarán según... la realidad social del tiempo en que han de ser aplicadas.</p> <p>ARTÍCULO 117. RRM.⁶</p> <p>1. El objeto social se hará constar en los estatutos determinando las actividades que lo integran. 2. No podrán incluirse en el objeto social los actos jurídicos necesarios para la realización o desarrollo de las actividades indicadas en él. 3. En ningún caso podrá incluirse como parte del objeto social la realización de cualesquiera otras actividades de lícito comercio ni emplearse expresiones genéricas de amplio significado</p>

¹ FERNANDO SANCHEZ CALERO. INSTITUCIONES DE DERECHO MERCANTIL. VOLUMEN 1.33. 4ª edición. Editorial Aranzadi

² TEXTO REFUNDIDO DE LA LEY DE SOCIEDADES DE CAPITAL, aprobado por RD legislativo 1/2010, de 2 de julio.

³ CÓDIGO DE COMERCIO, aprobado por RD 22 de agosto 1882.

⁴ CÓDIGO CIVIL Ley 28 mayo 1889

⁵ REGLAMENTO DEL REGISTRO MERCANTIL, aprobado por RD 1784/1996, de 19 julio

GRUPO: ALDARA, ÁLVARO, ASCEN, DIEGO

Página 1

Figura 5. Imagen del cuadro comparativo elaborado para representar la calificación jurídica de los elementos identificadores de su empresa (columna central) y las fuentes aplicables (columna de la derecha), a través de la información extraída en la Website (columna de la izquierda)¹⁵⁶.

Extracción de los signos distintivos con las que se identificaba y actuaba en el mercado (denominación, marca de sus productos). Los alumnos también supieron distinguir los diferentes tipos de publicidad que desarrollaba su empresa (abierta en la red Internet, mediante catálogos impresos de productos, etc.).

¹⁵⁶ Elaborado por el grupo de la empresa Sol Meliá, cuarto curso de la Licenciatura (2010-11).



Figura 6. Imagen de cuadro representativo de la empresa “Galerías Lafayette S.A.”, de nacionalidad francesa¹⁵⁷.

Los estudiantes aprendieron a aplicar la lección teórica de los socios y de la transmisibilidad de las acciones:

¹⁵⁷ El contenido de la imagen es el siguiente. En la parte superior izquierda, se representan las tres grandes fases de desarrollo de la empresa. En la parte superior derecha, la imagen de la empresa. En la parte central, la denominación y tipo de empresa (S.A.), el objeto de la actividad (distribución de productos relacionados con distintas marcas), el tipo de publicidad (catálogos) y las tarjetas de pago y crédito que admite. En la parte inferior, el nombre de las autoras y la dirección de la Web de la empresa. Trabajo elaborado por el Grupo de alumnas pertenecientes a la *Licenciatura conjunta hispano-francés* (curso 2009-10).

A

Abuso de la personalidad jurídica (STS 665/2006, de 29 de junio)
de ALVARO VACAS CHALFOUN - martes, 22 de febrero de 2011, 18:40

A modo de anticipo, se presenta los datos esenciales del caso al que se refiere la práctica, que figura en archivo adjunto:

IDENTIFICACIÓN DEL CASO

Significado extraído de la Resolución Judicial. El término escogido, *abuso de la personalidad jurídica*, queda reflejado en esta síntesis que hace el tribunal del supuesto de hecho: "se deduce con meridiana claridad que los cónyuges Dn. José Enrique y Dña. Inés [...], entre los que existe una comunidad de intereses, se confabularon para la desaparición de hecho de Aula Técnica de Opositores [...] sociedad arrendataria del local cuya renta arrendaticia se reclama en la demanda, y su sustitución (sucesión empresarial encubierta) por Formación Para la Empresa Pública y Privada, [...], hasta el punto de que esta entidad, con el mismo objeto social, contrató a trabajadores que habían pertenecido a la primera y continuó sus actividades" (F.J. 2º).

Tipo de resolución, órgano que la emite y fecha de emisión: STS (Sala de lo Civil, Sección 1ª) 665/2006, de 29 de junio. Base de datos Aranzadi-Westlaw (RJ2006\3976). No obstante, también se puede consultar en <http://sentencias.juridicas.com/>

Partes y sujetos implicados. Parte recurrente: D. Octavio (arrendador). Parte recurrida: D.ª Inés (socia de la sociedad arrendataria sucedida y de la sociedad sucesora). En primera instancia y apelación, también intervinieron los siguientes sujetos: D. José Enrique (marido de Doña Inés, socio de la sociedad sucedida y fiador solidario); Aula Técnica de Opositores, SA (sociedad sucedida), y Formación Para la Empresa Pública y Privada, SL (sociedad sucesora).

FUENTES APLICABLES

Arts. 6.4 y 7 CC, complementados (art. 1.6 CC) por la doctrina jurisprudencial del levantamiento del velo; art. 116, párrafo segundo C.Co.

DETERMINACIÓN DEL TEMA CONTROVERTIDO

En síntesis, de lo que se trata es de aclarar cuál es el alcance subjetivo de la aplicación de la doctrina

Conectado a: 10
Intensidad de la señal: Baja

Figura 8. Imagen de la presentación de la Sentencia sobre el significado judicial del término de derecho de sociedades “abuso de la personalidad jurídica”¹⁵⁹.

4. PROCEDIMIENTO Y SECUENCIA GENERAL DEL APRENDIZAJE

El procedimiento es único para todos los modelos de casos ensayados. El esquema general del aprendizaje se desarrolló en cinco fases. En cada una de las cuales, los alumnos debieron normalizar la información del “caso” y/o la “norma” objeto de la actividad y desarrollarla con arreglo al modelo preestablecido para cada una de las actividades. La información puntual se publicó en el foro: “Novedades y anuncios del profesor”. Idéntico método se adoptó para que los alumnos difundieran las tareas realizadas en el “foro”, “base de datos” y “glosario”. La secuencia general de las actividades fue la siguiente:

4.1. Primera Fase

Discurso del profesor a modo de lección o clase magistral. En la primera actividad relacionada con el caso de la “significado judicial de términos jurídicos”, la clase versó sobre el concepto, caracterización y contenido del Derecho Mercantil. En el caso “nuestra empresa” el discurso del profesor versó sobre el concepto de empresa y empresario. Clases de empresarios: empresario persona física, empresario social y sus tipos: sociedad colectiva, sociedad comanditaria, sociedad anónima, etc. En la exposición se activó y estimuló la participación

¹⁵⁹ Elaborado por un alumno de cuarto curso de la Licenciatura (2010-2011).

de los estudiantes, mediante la formulación de breves preguntas relacionadas con la sentencia elegida o la empresa seleccionada, respectivamente. Al concluir esta fase los alumnos disponían: (i) de la estructura cognitiva general y común sobre las materias que debían construir sus respectivos casos, (ii) y de una pequeña muestra de la tarea que tenían que realizar.

4.2. Segunda Fase

Estudio y aplicación de los conocimientos al caso de estudio. A estos propósitos y a través del espacio de “Novedades y anuncios del profesor”, se instruyó a los alumnos respecto de la información relevante que debían extraer de la sentencia objeto de su estudio y de la *Website* de la empresa, respectivamente.

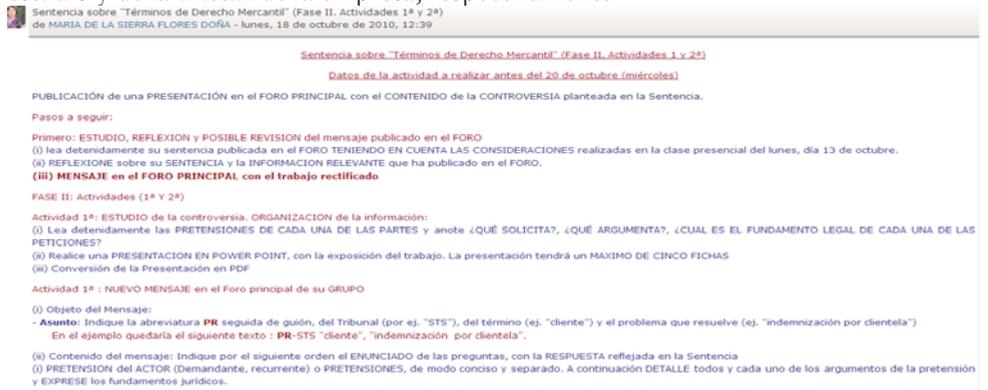


Figura 9. Imagen de las instrucciones impartidas a los alumnos en el foro “Anuncios y Novedades del Profesor”, en relación con el modelo tipo “significado judicial de términos”¹⁶⁰.

También se les informó de otro material complementario, al que podrían acceder y consultar directa e indirectamente a través del espacio E-Mercantil.



Figura 10. Imagen del módulo primero: Concepto, Sistema y Fuentes del Derecho Mercantil¹⁶¹.

¹⁶⁰ Fase II. Actividades 1ª y 2ª. (Octubre 2010).

¹⁶¹ En el epígrafe “Contenidos”, los alumnos pudieron acceder al material didáctico correspondiente: “Documentos de estudio” y “Presentaciones” del temario. Ambos elaborados por el profesor.

4.3. Tercera Fase

Comunicación e interacción entre los alumnos, a través del “foro principal del curso”. Los resultados del estudio inicial se reflejaron en un “mensaje”, enviado al “foro principal”.

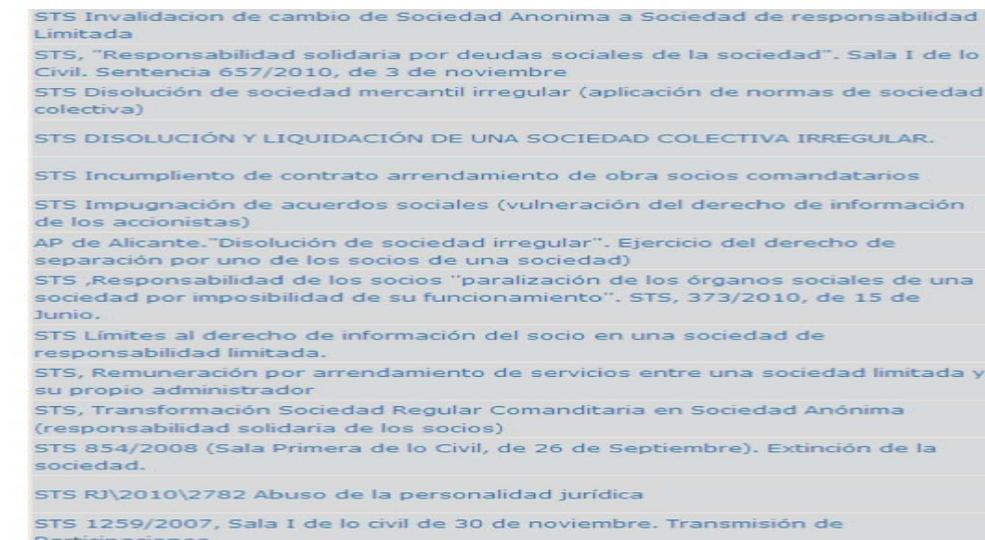


Figura 11. Imagen parcial de la relación mensajes en el Foro principal (Moodle), relativos a las respectivas sentencias y términos¹⁶².

En el contenido del mensaje al igual que el enunciado del mismo, cada uno de los estudiantes tuvo que formalizarlo: (i) con el orden de las preguntas formuladas, (ii) con el contenido organizado según la estructura común preestablecida (iii) expresándose en un lenguaje jurídico preciso. La documentación de referencia se adjuntó al mensaje (en el caso de la sentencia) o se indicó con el enlace a la URL (en el caso de la empresa). En esta fase se normalizaron los distintos casos y se dio transparencia al proceso de aprendizaje.

¹⁶² El asunto en todas las sentencias sigue el siguiente orden: identificación de la sentencia, seguida del problema sobre el que versa la controversia y que el Tribunal resuelve. Actividad comprendida en el modelo tipo “significado judicial de términos jurídicos”. Trabajo individual desarrollado por estudiantes de cuarto curso de la *licenciatura en Derecho*, curso 2010-11.

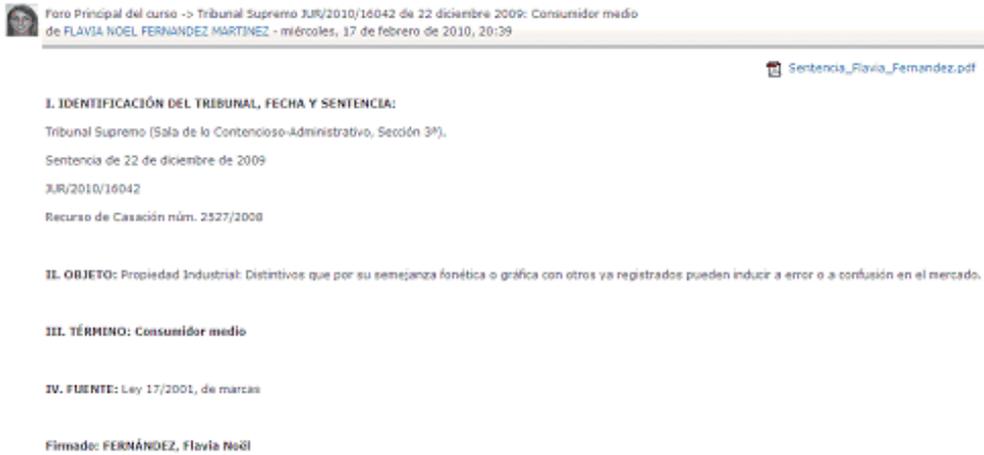


Figura 12. Imagen del contenido del mensaje relativo al *término* “Consumidor medio”¹⁶³.

En la figura última se aprecia (i) la estructura común seguida en la organización de la información, (ii) el detalle de la sentencia de que se trata, (iii) el extracto de su contenido: el *término*: “consumidor medio”, el *objeto* de la controversia: “semejanza fonética” entre la marca objeto de la demanda y una marca registrada protegida por un derecho de propiedad industrial, (iv) la normativa aplicable FUENTES. En la parte superior y a la derecha de la imagen figura el archivo con la Sentencia. Algunos de los campos de este primer esquema fueron modificándose a medida que los estudiantes avanzaban en el aprendizaje.

Pese a las diferencias existentes entre cada una de las sentencias y de las empresas seleccionadas, la normalización de la forma y del contenido de todos los trabajos los hizo homologables y comparables entre sí. Estos resultados presentaron varias ventajas: (i) facilitó la comunicación de los conocimientos aprendidos, y (ii) simplificó la transmisión de los conocimientos aprendidos, a través del uso de un modelo preestablecido. Asimismo, la publicación de todos los mensajes en el foro principal del curso: (i) proporcionó la visibilidad de los conocimientos aprendidos por cada uno de los estudiantes, (ii) favoreció la interacción entre ellos, puesto que todos pudieron acceder a los mensajes de los demás, y (iii) la consulta de los demás mensajes les ayudó a verificar, modificar, fortalecer y, en todo caso, mejorar la calidad de los conocimientos¹⁶⁴.

¹⁶³ Trabajo individual de una alumna perteneciente a la licenciatura en Derecho. Plan conjunto hispano-francés (Curso 2009-2010).

¹⁶⁴ La consideración del foro como «espacio de socialización» ha sido resaltada por López Alonso (2009: 110). Para esta autora, entre las funciones del foro, se encuentran las de: (i) permitir «una participación reflexiva», (ii) «utilizarse tanto para el trabajo cooperativo como colaborativo», (iii) «intercambio de información» (iv) «discusiones, debates y diálogos».

4.4. Cuarta Fase

Presentación y defensa oral de los resultados. La exposición oral se realizó en los dos modelos preestablecidos para los respectivos casos de estudio y mediante una presentación en *PowerPoint*. Los alumnos también tuvieron que adecuar sus contenidos a un modelo normalizado. En este sentido, tanto el número de diapositivas de la presentación, como las materias a tratar y el contenido mínimo que debieron reflejar en cada una de las fichas se ajustaba a la estructura normalizada. Los alumnos tuvieron libertad de decidir el diseño de cada una de las fichas.



Figura 13. Imagen de la presentación del Grupo “Danone”¹⁶⁵.

Cada miembro del grupo tuvo que defender la parte de la que era responsable. La presentación corregida por el profesor se insertó posteriormente en el trabajo final realizado por el grupo.

Al final de la cuarta fase, los alumnos ya disponían de la información organizada acerca de las materias sobre las que versó el trabajo; por lo que el estudiante ya había adquirido la capacidad de reorganizar, consolidar y redimensionar toda la estructura cognitiva en torno al instituto mercantil objeto de la actividad. En la muestra concreta objeto de este análisis: tipo de empresa, clase de actividad, publicidad comercial y del Registro Mercantil. Los alumnos también habían aprendido a comunicar el conocimiento adquirido, siguiendo un esquema estructurado común a todos los estudiantes. Por consiguiente, se procedió a elaborar el término relacionado con la empresa.

¹⁶⁵ En el margen izquierdo se reproduce el esquema general y común del trabajo para todas las empresas. En la parte derecha de la imagen, se reproduce una de las fichas correspondientes al número III. Exigencias de constitución. La presentación, realizada en PowerPoint fue la utilizada por el grupo “Danone”, en la exposición oral de esta empresa. Este grupo estaba integrado por tres estudiantes: uno de nacionalidad española, uno de nacionalidad francesa y uno de nacionalidad italiana.

4.5. Quinta Fase

La elaboración del término correspondiente a la empresa y a la sentencia estudiadas, respectivamente, tuvieron que desarrollarse con arreglo a las base de datos creadas por el profesor para cada una de estas actividades. A tales propósitos, en la plataforma académica se construyó (i) una macroestructura de bases de datos, en dos niveles, relacionadas entre sí y con una única entrada, a través de la herramienta: “Glosario”; (ii) la microestructura de las bases de datos respondían a una plantilla común, a la que se añadieron tantas plantillas especiales como requirieron los temas y materias estudiadas por los alumnos; (iii) todos los campos tuvieron que formalizarse por los estudiantes conforme a unas instrucciones comunes para todos



Fig. 14. Imagen con la macroestructura de bases de datos. Nivel 1: Entrada única a todas las entradas evaluadas por el profesor y publicadas¹⁶⁶.



Figura 15. Imagen de la aplicación “Glosario principal”, a través del que se accede a toda la documentación recopilada, utilizada y elaborada por los alumnos.



Figura 16. Imagen de la aplicación “Base de datos”, con la plantilla creada en el Nivel 2 para el “Significado judicial de términos de Derecho Mercantil”

¹⁶⁶ Todos los términos están organizados alfabéticamente mediante la aplicación “Glosario principal”. Nivel 2. Documentos utilizados por los alumnos y los trabajos realizados. El “Depósito de Documentos” está realizado con la aplicación “Glosario secundario” y al mismo tienen acceso todos los alumnos. “Trabajos Empresa” y “Trabajos Sentencias” están realizadas, indistintamente



Figura 17. Imagen de la aplicación “Base de datos”, tal y como la visualiza el alumno.

El resultado final se refleja en las dos imágenes siguientes: figuras 18 y 19:

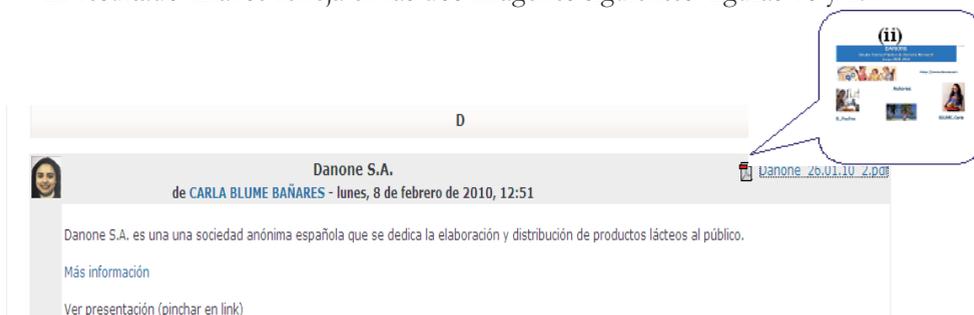


Figura 18. Imagen de la entrada “Danone S.A.”, relativo al modelo tipo “nuestra empresa”¹⁶⁷.

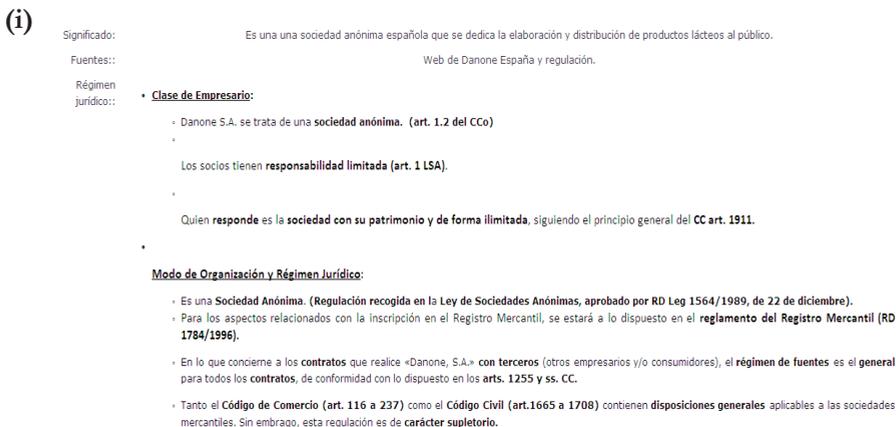


Figura 19. Imagen del contenido de la entrada “Danone S.A.”, organizada con la plantilla común elaborada para la base de datos “nuestra empresa”¹⁶⁸.

¹⁶⁷ Grupo de estudiantes pertenecientes a la *Licenciatura plan conjunto hispano-francés* (curso 2009-10).

¹⁶⁸ Grupo de estudiantes pertenecientes a la *Licenciatura plan conjunto hispano-francés* (curso 2009-10).

En la figura 18, se puede apreciar que en la entrada queda enlazada toda la información relacionada con la empresa Danone S.A.: (i) la explicación en la base de datos, que figura en la imagen inferior y en la parte derecha de la imagen y (ii) el enlace al archivo con la presentación de la empresa. Esta última fue la versión final realizada por los alumnos tras incorporar las modificaciones y sugerencias realizadas a la exposición oral. La imagen de la figura 5 corresponde a la base de datos “nuestra empresa”. En esta entrada, los alumnos tuvieron que organizar la información siguiendo la estructura común preestablecida: el campo *significado*: que definía el tipo de empresa y la actividad a la que se dedicaba. El campo *fuentes* en el que se establecía la normativa aplicable. El campo *régimen jurídico*, que contenía una explicación de los aspectos más significativos de la regulación legal y que, a su vez, tenía una subestructura común a todas las empresas.

ADECUACIÓN DE LA SENTENCIA EN: (a) CLARIDAD expositiva y (b) ORGANIZACIÓN del planteamiento y solución del caso
CLARIDAD EXPOSITIVA

La sentencia no plantea problema alguno para su comprensión, pues está bien redactada, con un lenguaje claro que no da muchos rodeos sobre la cuestión planteada.

ORGANIZACIÓN DEL PLANTEAMIENTO Y SOLUCIÓN

El tribunal estima el planteamiento de la recurrente Mitsubishi Motors en base al art 20º CE que dispone el derecho a expresar y difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones mediante la palabra, el escrito o cualquier otro medio de reproducción.

Figura 20. Imagen del contenido de la respuesta dada a la pregunta “Adecuación de la sentencia (...)” (color verde)¹⁶⁹.

Tras la evaluación de los trabajos, una selección de los mejores se publicó en “Trabajos evaluados”. Con ello, cada vez que aparece el término en el espacio *E-Mercantil*, cualquier alumno puede acceder directamente a la información jurídica elaborada por otros compañeros.

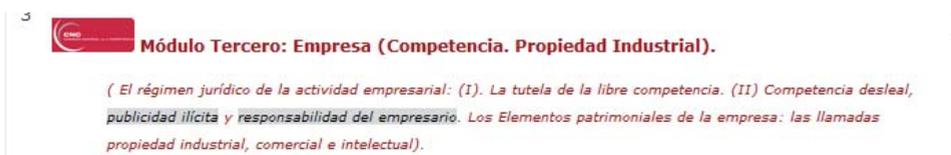


Figura 21. Imagen del módulo tercero (Curso 2010-11), en el que se resaltan las palabras “publicidad ilícita” y “responsabilidad del empresario”¹⁷⁰.

¹⁶⁹ Ficha de la presentación en *PowerPoint* realizada por el estudiante en el Modelo tipo “significado judicial del término publicidad ilícita”. Alumno de cuarto curso de la Licenciatura. (2010-2011).

¹⁷⁰ Esto significa que se trata de términos que se corresponden con dos entradas en el glosario y que, por tanto, puede accederse directamente al significado y explicación de cada uno de ellos.

5. CONSIDERACIONES VALORATIVAS

Conceptualmente, la labor desarrollada en la base de datos presenta los siguientes rasgos: (i) es una actividad avanzada, en la que el alumno individualmente o en grupo compara los conocimientos teóricos adquiridos, con los condicionamientos que concurren en el caso objeto de análisis, (ii) es una actividad guiada, porque el alumno extrae la información que obtiene en la *Website* (o en el soporte en el que se encuentre el objeto de la actividad: práctica de competencia, contrato publicitario, tendencias en materias tales, como responsabilidad social, energías renovables) y (iii) organiza los contenidos aprendidos, siguiendo un modelo común subyacente y estructurado en campos que, necesariamente, ha de cumplimentar.

Funcionalmente, la base de datos: (i) desarrolla la capacidad de organización y de adaptación del alumno a un método de trabajo, en equipo y de carácter colaborativo (ii) potencia la capacidad de análisis y de comprensión de la materia jurídica, porque el estudiante realiza un estudio valorativo en el contexto de la realidad empresarial y jurídica en el que se desenvuelve la figura o institución objeto de examen, (iii) el modelo subyacente común en todos los términos homologa los trabajos redactados por todos los alumnos, con lo que facilita la lectura de las entradas realizadas por otros compañeros y simplifica el proceso de asimilación de los respectivos conceptos implicados.

La base de datos permite evaluar los logros alcanzados por cada uno de los alumnos en la comprensión relacionada de varias instituciones jurídicas. Por ello, la finalidad evaluadora de la base de datos adquiere una doble proyección. De un lado, mide el nivel de aprendizaje del alumno. De otro, aporta indicios razonables acerca de la eficiencia y eficacia de la metodología seguida por el profesor en la adquisición de aptitudes, competencias y destrezas por parte de los alumnos en el área de conocimiento del Derecho Mercantil. La eficacia de la base de datos se ha demostrado una vez que los alumnos han aprendido los conceptos y funcionamiento de una o varias instituciones de la disciplina (concepto, fuentes, registro, empresa, competencia, consumidor).

La metodología ha recibido un juicio favorable por parte de los alumnos. En primer lugar, alcanza un equilibrio entre la teoría y práctica en el estudio de instituciones jurídicas. En este sentido, los propios alumnos que han trabajado con la propuesta metodológica de E-Mercantil han señalado las siguientes ventajas¹⁷¹:

- (i) los materiales multimedia que acompañan a las clases magistrales (marcos conceptuales, videos explicativos, etc.) favorecen la comprensión y permiten dis-

¹⁷¹ Los seis puntos que se exponen se han extraído de las respuestas a un cuestionario que contestaron los alumnos de los cursos 2008-2009 y 2009-2010. Este cuestionario era anónimo y fue realizado formulado a los alumnos en una mesa redonda, moderada por la doctoranda E. de Miguel y grabada en vídeo por el Servicio Multimedia UCM en el curso 2008-2009. El acceso al vídeo es restringido para los alumnos matriculados en la asignatura de Derecho Mercantil.

poner de un material rico y bien confeccionado que completan sus notas de clase.

- (ii) los alumnos se habitúan a realizar un trabajo para el seguimiento de la asignatura.
- (iii) el esfuerzo de aprendizaje de una asignatura tan compleja como es el Derecho Mercantil se ve aliviado.
- (iv) la entrega de los trabajos prácticos a través del campus virtual permite estar en continua comunicación con la profesora. En tiempo real los alumnos pueden conocer las correcciones que deben hacer en sus trabajos y, de forma gradual, pueden mejorar el resultado lo que posibilita seguir la progresión en el aprendizaje
- (v) el acceso al trabajo del resto de los compañeros hace que el aprendizaje no sea individual sino compartido por todos y, de este modo, todos se benefician de los distintos trabajos realizados en el curso.
- (vi) la eficacia de la metodología se muestra en que los alumnos adquieren una base sólida de conocimientos generales que les permita discriminar la legislación y los principios que se deben aplicar en función de las relaciones jurídicas concretas y de los sujetos que las protagonizan.

6. CONCLUSIONES

En el escenario intercultural y multimedia de Derecho mercantil, el profesor y los alumnos asumen distintos roles, multiplican las actividades pedagógicas y enriquecen exponencialmente los recursos para adquirir las competencias específicas en esta área de conocimiento. Entre las más destacables enumeramos las siguientes: (i) delimitar el sector de la realidad gobernada por el Derecho Mercantil y representado por la empresa como forma de desarrollar la actividad económica de producción y distribución de bienes o servicios al mercado, (ii) identificar las figuras del empresario, profesional y demás elementos que integran la empresa, con vistas a calificar y determinar el conjunto normativo aplicable a un hecho relevante para la disciplina. Entre ellos, la constitución de una sociedad, la celebración de un contrato, un acto de publicidad o de competencia desleal, el nombre comercial, la marca que singulariza a los productos de una empresa, la web por la que el empresario se relaciona con el público y transfiere su imagen comercial, (iii) inducir, comprender y explicar la pluralidad de intereses que concurren y tensionan en la regulación de este contexto económico: empresario, profesional, consumidor, usuario, inversor, mercado.

Los campus virtuales han multiplicado los escenarios del aprendizaje y constituyen la pieza clave para sincronizar los conocimientos con los recursos y actividades pedagógicas. Los espacios abiertos en CV facilitan la estructura y permiten la gestión automatizada de todo el sistema de aprendizaje. En este sentido, permite al profesor diseñar sus modelos para el aprendizaje constructivo, siguiendo una estructura común, desarrollada en las diversas aplicaciones disponibles en las plataformas académicas (base de datos,

foro, glosario). A través de ellas, el alumno elabora su propio conocimiento, con independencia de que los contenidos sean diferentes con el de los demás compañeros o con un nivel de desarrollo dispar.

Este modelo común desarrollado en los últimos cursos académicos con alumnos adscritos a la licenciatura en Derecho (cuarto y quinto curso) y licenciatura conjunta hispano-francés (segundo curso) me permiten confirmar: (i) que estos modelos estandarizados promueven la construcción de los conocimientos jurídicos aprendidos por parte de los alumnos, con un contenido homogéneo y comparable entre ellos, pese a la diversidad en los contenidos y los resultados alcanzados en los casos estudiados por cada uno de los alumnos, de manera individual o colaborativa (ii) que la comunicación continua entre los estudiantes por los foros y otros escenarios pedagógicos (pizarra, charla, foros de trabajo, debates presenciales orientados por el profesor) agiliza el tiempo de asimilación y comprensión de los conocimientos jurídicos, (iii) el proceso de aprendizaje se visualiza por el profesor, con lo que puede mejorar o reorientar el trabajo del estudiante durante el curso, (v) la gestión y navegabilidad de los recursos agiliza el seguimiento de los trabajos y evaluación de los estudiantes por parte del profesor y (iv) los resultados de la clase se optimizan, si el profesor publica los mejores trabajos en el Glosario principal o en otra de las aplicaciones disponibles en la plataforma académica que se utilice.

El desarrollo sintético de la metodología que he presentado manifiesta que el curso E-Mercantil encierra un modelo de conocimiento de carácter constructivo, preferentemente sociocolaborativo. Esta metodología propuesta es coherente con el modelo de excelencia académica requerido para la formación jurídica en el EEES y de carácter neutral respecto de la plataforma o plataformas que sustenten el curso abierto en campus virtual.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, D.; HANESIAN, H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- CAÑAS, A. J.; NOVAK, J. D.; GONZÁLEZ, F. M. (eds.) (2004). *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology. Proceedings of the First International Conference on Concept Mapping*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra. Recuperado el 24 de octubre de 2010 de <http://cmc.ihmc.us/CMC2004Programa.html>
- FERNÁNDEZ-PAMPILLON, A. (2009). “Las plataformas *e-learning* para la enseñanza y el aprendizaje universitarios en internet”. En A. López Alonso, M. Matesanz del Barrio (eds.). *Las plataformas de aprendizaje. Del mito a la realidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- FERNANDEZ-VALMAYOR et al. (2008). “Prólogo”. En *V Jornadas campus Virtual. Buenas prácticas e indicios de calidad*. Recuperado el 24 de octubre de http://eprints.ucm.es/7773/1/ACTAS_campusvirtual.pdf

- FLORES DOÑA, M.^a S. (2009). “Tecnologías de la información y de la Comunicación en docencia y aprendizaje campus Virtual”. Conferencia: *I Jornadas, El Espacio Europeo de Educación Superior en la Facultad de Derecho* (marzo de 2009).
- (2009). “Pedagogical innovation applied to commercial law”. *Internacional Conference on Education and New Learning Technologies, EDULEARN 2009*.
- FLORES DOÑA, M.^aS; BLANCO CARRASCO, M. (2010). “Teaching and learning juridical sciences by jeans of conceptual maps. A trial with cmaptools”. *International Technology, Education and Development Conference (INTED 2010)*, 3853-38599.
- GARCÍA GARCÍA, E. (2009). “Aprendizaje y construcción del conocimiento”. En A. López Alonso, M. Matesanz del Barrio (eds.), *Las plataformas de aprendizaje. Del mito a la realidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- GONZÁLEZ GARCÍA, F. (2008). *El mapa conceptual y el Diagrama V. Recursos para la enseñanza superior en el siglo XXI*. Madrid: Narcea.
- LARENZ, K. [1960]. *Methoden Lehre der Rechtswissenschafts*. Berlín: Heidelberg. *Metodología de la ciencia del Derecho*. Barcelona: Ariel. [Trad. esp. *Metodología de la ciencia del Derecho* (1979). Barcelona: Ariel].
- LÓPEZ ALONSO, C. (2009). “Aprender y comunicar en una plataforma *b-learning*”. En A. López Alonso, M. Matesanz del Barrio (eds.), *Las plataformas de aprendizaje. Del mito a la realidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- MATESANZ DEL BARRIO, M.^a. (2009). “Una plataforma B-Learning para el aprendizaje individual”. En A. López Alonso, M. Matesanz del Barrio (eds.), *Las plataformas de aprendizaje. Del mito a la realidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- MINOW, M. (2010). “The Past, Present, and Future of Legal Education”. *Harvard Lam*. Recuperado el 24 de octubre de 2011 de <http://www.law.harvard.edu/news/spotlight/classroom/related/legal-education-past-present-and-future1.pdf>
- NOVAK, J. D. [1998]. *Learning, Creating and using Knowledge. Concept Maps™ as Facilitative Tools in Schools and Corporations*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. [Trad. esp. *Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. (1998). Madrid: Alianza Editorial].
- NOVAK, J. D.; CAÑAS, A. J. (2008). “The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct Them”. *Technical Report IHMC CmapTools 2006-01 Rev 01-2008*. Florida: Institute for Human and Machine Cognition. Recuperado el 24 de octubre de 2011 de <http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf>

SEGUNDA PARTE

Enseñanza plurilingüe e intercomprensión

La intercomprensión. ¿Uno o varios enfoques?¹⁷²

FILOMENA CAPUCHO
(fcapucho@gmail.com)

INTRODUCCIÓN

Una pregunta

¿De qué hablamos cuando nos referimos a la intercomprensión¹⁷³? Si, en general, todos los autores parecen aceptar la definición global propuesta por Doyé (2005:7)¹⁷⁴, el concepto presenta facetas bien diferenciadas según la disciplina de base que la estudie. De acuerdo con las observaciones hechas durante el Coloquio *Diálogos em Intercompreensão*, Melo y Santos (2007) ya daban cuenta de las “múltiples declinaciones del concepto”. Más recientemente, el número de la revista *Redinter- Intercompreensão* dedicado al concepto de la intercomprensión (su origen, evolución y definiciones) se hacía eco de esto y numerosos artículos desarrollaban esta temática (Jamet y Spita, 2010; Santos, 2010; Ollivier, 2010; Ferrão et al. 2010). Está claro que, para todos estos autores, no existe una definición única y universal de la IC, aunque sí se reconoce una “basis of common understanding”¹⁷⁵ (Santos, 2010).

Dentro del campo más restringido de la didáctica de lenguas y culturas, se confirma la misma pluralidad y coexisten numerosas “tendencias”. ¿Se trata de numerosas declinaciones de un mismo enfoque o de la coexistencia de diferentes enfoques bajo una misma etiqueta: la *didáctica de la intercomprensión*?

En este capítulo, trataré de responder a esta pregunta. Para empezar, esbozaré un poco de la historia del concepto y su evolución, para a continuación describir el panorama de las propuestas actuales que provienen de las diferentes “escuelas” reunidas alrededor de diversos proyectos, pero que colaboran sin confrontar en el seno de la red REDINTER.

¹⁷² Traducción del francés de Teresa Cantudo Bravo.

¹⁷³ En adelante IC, en este texto.

¹⁷⁴ La intercomprensión constituye una «une forme de communication dans laquelle chaque personne s'exprime dans sa propre langue et comprend celle de l'autre». [Trad. Una forma de comunicación según la cual cada persona se expresa en su propia lengua y comprende la del otro].

¹⁷⁵ Trad. [base de comprensión común].

Una tipología de estas propuestas nos permitirá identificar los puntos comunes entre todas, pero también los puntos de distanciamiento y, así, analizar mejor la pluralidad de aquello que este nombre entraña, pero desde otro ángulo, “un enfoque plural”.

1. UN POCO DE HISTORIA

No me detendré en la discusión acerca de los aspectos diacrónicos del término, plenamente desarrollados ya en Blanche-Benveniste (2008), Grin (2008), Jamet (2010) y Escudé (2010). Lo que me parece importante, en relación a los objetivos que me he propuesto en este capítulo, no es dar cuenta de la evolución de un concepto o de la definición de un campo de investigaciones, sino situarme inmediatamente en el campo de las aplicaciones de la noción en la didáctica, ya sea en el nivel de la producción teórica fundadora (o argumentativa, a posteriori), o en el nivel de las prácticas concretas propuestas para el campo del aprendizaje.

La entrada de la IC en el campo de la didáctica de las lenguas parece datar de los años 90, en el marco de las investigaciones de aquellos grupos de especialistas europeos y de sus aplicaciones directas a los proyectos financiados a menudo por la Comisión Europea. Dentro de la literatura sobre el asunto (Pencheva y Shopov, 2003: 24–25) es habitual ver mencionados los nombres de los proyectos *Intercommunicabilité Romane (IC – 5)*, *EuRom4*, *EuroCom Rom* y *GALATEA*, en tanto que pioneros. Los resultados de todos estos proyectos, iniciados antes de 1995¹⁷⁶, fueron conociéndose a partir de 1997 con la publicación de Blanche-Benveniste et al., *Eurom4. Méthode d'enseignement simultané des langues romanes (Método de enseñanza simultánea de lenguas románicas)*.

Una mirada atenta a estas primeras aplicaciones la IC nos lleva a apreciar, desde entonces, la diversidad de enfoques que no tienen otra cosa en común que el hecho de proponer un aprendizaje simultáneo de lenguas románicas. La perspectiva de IC -5 se inscribe difícilmente en eso que llamamos actualmente la IC, puesto que «[c]’est la communication au sens large entre cinq langues romanes (espagnol, français, italien, portugais, roumain14) – et non la simple compréhension de... – qui est son objectif principal et, qui plus est, en y incluant aussi la culture»¹⁷⁷ (Traducido de Tost, 2005). La noción de competencia parcial, principio de base de los

¹⁷⁶ Respecto a GALATEA, por ejemplo, que fue financiada a partir de 1996 por la Comisión Europea, sus responsables consideran el período 1991– 1995 como un «período de estudios predidacticos en el que se trata de estudiar, observar y analizar las estrategias espontáneas e inducidas de construcción del sentido y las dificultades de los estudiantes “romanófonos” al enfrentarse a una lengua románica desconocida para ellos». En <http://w3.u-grenoble3.fr/GALATEA/classic.htm>

¹⁷⁷ Trad. [(esta) es comunicación en sentido amplio entre cinco lenguas románicas (español, francés, italiano, portugués y rumano), – y no la simple comprensión de... – que es su objetivo principal y, que es más, incluye también en ella la cultura].

enfoques en didáctica de la IC, está ausente; el objetivo principal del proyecto IC- 5 que se explicita, según las palabras de Gerard Kischel (Tost, 2005), es «étudier de façon systématique, les différences, dans un point de vue d'abord synchronique, pour constituer les bases d'un apprentissage contrastif, permettant une compétence étendue aux autres langues du groupe»¹⁷⁸. Se trata entonces de aprender las lenguas y no de desarrollar una competencia específica (la comprensión) en estas lenguas.

Eurocom Rom, *Eurom4* y *Galatée*, por el contrario, parten de la misma perspectiva, aunque los enfoques que han desarrollado son fundamentalmente diversos, ya que se encuentran marcados por marcos teóricos diferentes característicos de las tradiciones y las carreras académicas de los investigadores reunidos en torno a estos proyectos.

Así, *Eurocom Rom*, inicialmente desarrollado en la Universidad de Francfort/Main por Horst G. Klein y Tilbert D. Stegmann, me parece muy marcado por las tradiciones de la Filología alemana y se funda sobre las transferencias de conocimientos lingüísticos ya existentes en los aprendientes en el momento en el que comienzan el aprendizaje de una nueva lengua. En la página de presentación del método¹⁷⁹ se lee:

EuroCom commence par contre par montrer tout ce qu'un apprenant peut déjà déchiffrer dans un texte utilitaire de langage courant dans cette nouvelle langue. EuroCom active les compétences existantes mais non exploitées. Rechercher les éléments connus dans ce qui nous semble être étranger passe par deux bases linguistiques :

1. la parenté entre les langues,
2. les internationalismes qui, dans de larges domaines de la vie moderne et des langues étrangères, reposent sur une base lexicale commune.

La première base a une priorité parce que bien au-delà du lexique, celle-ci permet aussi de repérer des éléments connus dans la structure linguistique de la nouvelle langue, dans les sons, la morphologie, les compositions et structures de mots ou dans la syntaxe.

[Trad. EuroCom comienza, por el contrario, por mostrar a todos aquello que un aprendiente puede descifrar ya en un texto utilitario de lengua común en esta nueva lengua. EuroCom activa las competencias existentes pero no explotadas. Buscar los elementos conocidos en eso que nos parece extranjero pasa por dos bases lingüísticas:

¹⁷⁸ Trad. [Estudiar el modo sistemático, las diferencias, desde un punto de vista sincrónico para constituir las bases de un aprendizaje contrastivo, permitiendo una competencia que se extienda a las otras lenguas del grupo].

¹⁷⁹ http://www.eurocomcenter.com/index2.php?lang=fr&main_id=3&sub_id=2&datei=siebenfr.htm

1. el parentesco entre lenguas;
2. los términos internacionales, que, en amplios campos de la vida moderna y de las lenguas extranjeras, residen sobre una base léxica común.

La primera base es prioritaria porque, más allá del léxico, ésta permite también localizar los elementos conocidos en la estructura lingüística de la nueva lengua, en los sonidos, la morfología, las composiciones y estructuras de las palabras o en la sintaxis].

El enfoque desarrollado por *Eurocom Rom* define y organiza los campos donde se pueden encontrar los elementos comunes a todas las lenguas románicas; estos campos, cuyo número es siete, son llamados las “siete cribas”:

1. El léxico internacional, a menudo de base latina, fácilmente reconocible en todas las lenguas, ya que se encuentra poco modificado en cada una de sus variantes;
2. El léxico pan-románico, formado por 500 palabras de origen latino, que componen aún el vocabulario de base de la mayoría de las lenguas románicas;
3. Las correspondencias fonológicas, que constituyen regularidades interlingüísticas ;
4. Las grafías y pronunciaciones que a menudo provienen de fenómenos gráficos específicos de cada lengua. «EuroCom Rom décrit les écarts et montre la “logique” des conventions orthographiques de chaque langue en diminuant ainsi les obstacles au transfert»¹⁸⁰ (ver página web del proyecto¹⁸¹) ;
5. La sintaxis pan-románica que permite situar la posición de los elementos de la frase : determinantes, nombres, adjetivos y verbos;
6. Los elementos morfo-sintácticos, que posibilitan el reconocimiento de los elementos de base que estructuran las palabras y la sintaxis de las lenguas románicas ;
7. Los prefijos y sufijos que hacen transparente la formación de interlexemas.

El trabajo del grupo *Eurocom Rom* no comporta una reflexión en didáctica, pero se completa con la reflexión del grupo *Eurocom Didakt*, dirigido por Franz-Joseph Meissner, quien aporta la noción de *transfert* [transferencia]. En una publicación posterior a los primeros trabajos de este equipo (Meissner, 2008), presenta una *tipología de transferencias en la didáctica de la intercomprensión*, que contiene 5 categorías: la *transferencia intralingüística*, la *transferencia interlingüística*, la *transferencia pro-activa*, la *transferencia retroactiva* y la *transferencia didáctica*.

Los productos *Eurocom Rom* han aparecido en forma de manual bastante tarde, en 2005, aprovechando los medios tecnológicos de los proyectos que denominaré¹⁸² “la segunda generación”.

¹⁸⁰ Trad. [EuroCom Rom describe las diferencias y muestra la “lógica” de las convenciones ortográficas de cada lengua disminuyendo así los obstáculos en la transferencia].

¹⁸¹ http://www.eurocomcenter.com/index2.php?lang=fr&main_id=3&sub_id=2&datei=siebenfr.htm

¹⁸² Ver más adelante.

En 1997, *Eurom4* propuso un enfoque específico para la enseñanza simultánea del español, francés, italiano y portugués «destinado a aquellas personas hablantes de una de estas lenguas románicas» (Uzcanga, 2010: 173). El proyecto contemplaba únicamente la enseñanza de la comprensión de textos escritos en estas cuatro lenguas. El grupo, constituido por lingüistas de las Universidades de Aix-en-Provence, Lisboa, Salamanca y Roma, ha apoyado su «expérience sur des connaissances à la fois en linguistique et en psycholinguistique»¹⁸³ (Valli, 2001: 1). Teniendo en cuenta el perfil de los investigadores reunidos en torno a este proyecto, no sorprende que el enfoque respecto de la comprensión proponga ejercicios lingüísticos centrados en una operación esencial que «consiste à résoudre le problème que posent les mots du texte inconnus du lecteur»¹⁸⁴ (Valli, 2001: 1) a la cual se añaden «des opérations strictement linguistiques nécessaires à une lecture “réussie”: capacité d’identifier la catégorie grammaticale des mots, perception de l’ordre des mots dans la langue étrangère, et de la proximité des mots par rapport à sa langue maternelle»¹⁸⁵ (Valli, 2001: 1).

La elección de los textos (artículos de prensa que tratan asuntos de interés general, conocidos del público) sigue dos criterios básicos: en primer lugar, el carácter internacional del vocabulario, en relación al espacio románico, y en segundo lugar, la disposición sintáctica de las frases, y la dominancia Sujeto-Verbo-Objeto. Desde un punto de vista didáctico, se acentúa la lectura global del enunciado, y se aprovechan las “zonas transparentes” que permiten que el lector produzca inferencias relacionadas con aquello que no ha comprendido inmediatamente. En las zonas más difíciles, se recurre a la técnica de la “palabra vacía”: «Le lecteur remplace le mot “opaque” par *machin*, et saute par dessus cette difficulté en essayant de dégager le sens général de la phrase»¹⁸⁶ (Valli, 2001: 9). Igualmente, se le proporciona una gramática contrastiva mínima.

En la presentación misma del método se puede leer (Valli, 2001: 15):

La méthode présente les articles de presse à traduire découpés en fragments d’une quinzaine de lignes, assortis d’un ensemble d’aides à la compréhension: résumé du texte, traduction du titre et des mots les plus “opaques”; certains petits schémas donnent les informations syntagmatiques utiles. Les questions de morphologie et de syntaxe méritant un développement sont signalées par des références qui renvoient à une petite grammaire contrastive placée à la fin du livre et accessible par liens hypertexte dans le cédérom.

¹⁸³ Trad. [experiencia en conocimientos tanto lingüísticos como psicolingüísticos].

¹⁸⁴ Trad. [consiste en resolver el problema que plantean las palabras desconocidas del texto para el lector].

¹⁸⁵ Trad. [operaciones estrictamente lingüísticas necesarias para una lectura “exitosa”: la capacidad para identificar la categoría gramatical de las palabras, la percepción del orden de las palabras en la lengua extranjera, y de la proximidad de las palabras en relación a la lengua materna].

¹⁸⁶ Trad. [El lector reemplaza la palabra “opaca” por “cosa” y salta por encima de esta dificultad tratando de extraer el sentido general de la frase].

Le céderom offre en outre l'enregistrement de chaque article dans la langue originale, avec la possibilité d'écoute phrase par phrase.

[Trad. El método presenta artículos de prensa para traducir segmentados en fragmentos de una quincena de líneas, acompañados de un conjunto de ayudas a la comprensión: resumen del texto, traducción del título y de las palabras más «opacas»; pequeños esquemas que aportan informaciones sintágmáticas útiles. Las cuestiones de morfología y sintaxis que merecen desarrollo se señalan mediante referencias que remiten a una pequeña gramática contrastiva colocada al final del libro y accesible mediante vínculo hipertexto en el cederrón.

El cederrón ofrece además grabaciones de cada artículo en la lengua original, con posibilidad de escucharse frase a frase].

He de señalar que en este extracto, el uso de la palabra «traducir», asimila (tal vez involuntariamente) la comprensión a la traducción. En el texto citado, el empleo de las grabaciones orales de los textos no se justifica.

Más recientemente, Isabel Uzcanga (2010), quien ha integrado el grupo *Eurom4*, escribía en una reflexión a posteriori sobre el trabajo realizado:

Si tuviera que resumir el proyecto Eurom-4 diría que consiste en desencadenar en el discente las estrategias necesarias para la explotación sistemática de las semejanzas estructurales existentes entre las lenguas románicas en el campo del léxico, de la morfología y de la sintaxis, es decir a nivel de la microestructura. (Uzcanga, 2010: 178-179).

Los productos de GALATEA han sido editados en cederrón en 2000, 2001, y 2002. El equipo, compuesto por lingüistas y didácticos de la Universidad Grenoble 3, de la Universidad de Aveiro, de la Universidad Complutense de Madrid y del Centro Do.Ri.F. Università in Italia, ha querido proponer «un matériel d'entraînement à la compréhension des langues romanes basé sur la mise à profit de leur parenté linguistique»¹⁸⁷ (Degache y Balzarini, 2002), que permite a los aprendientes alcanzar rápidamente la competencia en la comprensión de la prensa en una o varias de las 4 lenguas románicas (español, francés, italiano y portugués) y «développer ainsi le répertoire réceptif (stratégies, autocontrôle, etc.)»¹⁸⁸ (Degache y Balzarini, 2002). Como objetivo a medio plazo, se pretende « [p]réparer à la compréhension croisée » (intercompréhension) comme modèle de communication alternatif »¹⁸⁹ (Degache y Balzarini, 2002).

Dos principios metodológicos fundamentales se encuentran en la base de GALATEA: la disociación de las aptitudes, permitiendo aceptar la ambigüedad semántica, y

¹⁸⁷ Trad. [un material de entrenamiento en la comprensión de lenguas románicas basado en la premisa del beneficio de su parentesco lingüístico].

¹⁸⁸ Trad. [desarrollar así el repertorio receptivo (estrategias, autocontrol, etc.)].

¹⁸⁹ Trad. [preparar para la comprensión cruzada (intercomprensión) como un modelo alternativo de comunicación].

el aprendizaje consecutivo referenciado a 3 lenguas románicas. Esta última elección metodológica desde el principio da lugar a una diferenciación respecto de las propuestas de *Eurom4* y de *Eurocom Rom*, las cuales se dirigen hacia un aprendizaje simultáneo de lenguas románicas. Tres opciones didácticas se desprenden asimismo de esta elección explícita (Degache y Balzarini, 2002):

1. découverte active de l'inconnu (linguistique et culturel) par mobilisation des connaissances préalables
2. conceptualisation de la contrastivité avec le français, langue romane de référence
- 3 approche progressive de la comparaison interlinguistique.

[Trad.

1. descubrimiento activo de lo desconocido (lingüístico y cultural) mediante la movilización de los conocimientos previos
2. conceptualización de la contrastividad con el francés, lengua románica de referencia
3. aproximación progresiva a la comparación interlingüística].

La movilización de los conocimientos previos pasa por la sensibilización hacia la “romanofonía”, por la incitación a la autoobservación de las estrategias de comprensión (que tienen por objetivo, entre otros, un desarrollo auto-regulado de las actitudes receptoras); mediante la movilización explícita de los conocimientos previos; y mediante la «proposition de nombreux petits exercices de recherche de sens, au niveau des mots comme au niveau discursif ou textuel (découpage en segments)»¹⁹⁰. (Degache y Balzarini, 2002).

La conceptualización de la contrastividad con el francés se estructura sobre la motivación de las aproximaciones mediante una tarea de comprensión y contextualización de la actividad; sobre la sugerencia de las aproximaciones posibles antes de proporcionarlas; sobre la verificación de las aproximaciones establecidas por el aprendiente, que le permiten comprobar su propia traducción de ciertos términos; y sobre la oferta de una gama diversificada de estrategias.

Finalmente, la aproximación progresiva a la comparación interlingüística se apoya en la argumentación progresiva de las comparaciones plurilingües a lo largo de los módulos, en la referencia a las 4 lenguas: francés, español, portugués e italiano, con referencia al latín, mirando puntualmente a otras lenguas, y en los diferentes niveles lingüísticos: fonético (diacrónica o sincrónicamente según el caso), morfológico, sintáctico y discursivo (Degache y Balzarini, 2002).

De este modo, el aprendiente es expuesto «à une véritable grammaire contextualisée de la compréhension»¹⁹¹ (Degache y Balzarini, 2002) que le proporcionará las « tra-

¹⁹⁰ Trad. [propuesta de numerosos ejercicios de búsqueda del sentido, en el nivel léxico, discursivo o textual (fragmentado en segmentos)].

¹⁹¹ Trad. [a una verdadera gramática contextualizada de la comprensión].

ces qui pourront être réinvesties ensuite, un développement du répertoire réceptif en somme»¹⁹² (Degache y Balzarini, 2002).

Quiero subrayar el fuerte componente didáctico estructurado y orientado hacia el desarrollo específico de una competencia receptiva del texto como discurso. Desde el punto de vista de sus fundamentos teóricos, que se aprovechan de las aportaciones de la gramática textual (Adam, 1989, 1992, 1999), como se evidencia en el contexto de las aproximaciones globales de lectura (entre otros, Moirand, 1979; Vigner, 1979; Cohen y Mauffrey, 1983; Lehmann y Moirand, 1980; Lehmann, 1980), *GALATEA* persigue explícitamente superar el nivel del enunciado, considerando el texto en relación a sus aspectos discursivos específicos. El trabajo propuesto a los aprendientes se sustenta sobre estrategias de comprensión y se aleja del enfoque formal que atiende a los aspectos puramente lingüísticos que caracteriza otros enfoques “pioneros”.

Aunque, tradicionalmente, estos no se incluyen en el grupo denominado “los trabajos pioneros en IC”, otros dos proyectos que datan de finales de este mismo decenio en el que se ha visto nacer el interés por las aplicaciones didácticas de la IC: *Ariadna-Minerva* e *Igloo*.

Ariadna-Minerva se corresponde en efecto con «un continuum de travaux et de recherches qui va de 1995 à 2003»¹⁹³ (Traducido de Tost, 2005). El fin último de estos trabajos era formar a los enseñantes en el plurilingüismo. Los resultados de las investigaciones realizadas durante la primera fase no se difundieron, pero la publicación *Ensenyament-aprenentatge de llengües romàniques. Nous enfocaments* (Tost, 2008) reúne una parte.

A partir de 1999, la red de investigadores inicia un nuevo proyecto, *Minerva*, coordinado por la Universidad Autónoma de Barcelona y reúne a compañeros de la Universidad de Mons-Hainaut, la Universidad de Vincennes– Saint Denis (Paris VIII), la Universidad per Stranieri de Siena, la Universidad de Lisboa y de la Universidad de Pitesti en Rumanía. Manuel Tost (2005) presenta brevemente este proyecto:

L'appareil didactique qui accompagne les matériaux déclencheurs de ces modules (enregistrements vidéo d'environ dix minutes), porte sur les aspects linguistiques (phonétiques, morpho-syntaxiques et lexicaux), ainsi que (on peut même dire : surtout) sur les aspects pragmatiques, communicatifs et culturels.

On y privilégie, comme on peut le supposer, les aspects de la communication en vis-à-vis et, donc, l'oralité, sans exclure néanmoins la systématisation d'une partie des contenus présentés, débouchant sur la production, dans la mesure où la vérification de la compréhension passe souvent par l'expression. Les activités proposées sont de nature diverse: sensibilisation, réception et accès au sens; grammaticales et de fixation; d'initiation à l'expression et activités d'autoapprentissage et autoévaluation (Traducido de Tost, 2005).

¹⁹² Trad. [huellas que podrán ser retomadas en el desarrollo de un repertorio receptivo ulterior].

¹⁹³ Trad. [un continuum de trabajos e investigaciones que van de 1995 a 2003].

[Trad. El dispositivo didáctico que acompaña a los materiales de inicio a estos módulos (grabaciones de vídeo de unos diez minutos), refleja aspectos lingüísticos (fonéticos, morfo-sintácticos y léxicos), así como también (se puede decir: sobre todo) responde a los aspectos pragmáticos, comunicativos y culturales.

En este dispositivo se privilegian, como se puede suponer, los aspectos de la comunicación cara a cara y, por ello, la oralidad, sin excluir sin embargo la sistematización de una parte de los contenidos presentados, acabando en la producción, en la evaluación o la verificación que a menudo se dan por medio de la expresión. Las actividades propuestas son de naturaleza diversa: sensibilización, recepción y acceso al sentido; gramaticales y de fijación; de iniciación a la expresión y actividades de autoaprendizaje y autoevaluación].

Los módulos de *Minerva*, que se dirigen a la preparación de una competencia prag-malingüística a nivel elemental para el conjunto de las lenguas románicas (de *superviven-cia*, afirma el autor) se fundamentan «sur la notion de compétence sinon partielle, comme on l'entend habituellement, du moins de compétences dissociées et hiérarchisées»¹⁹⁴ (Tost, 2005). Es necesario señalar respecto de la orientación de este proyecto su marcado carácter comunicativo (stricto sensu).

Igloo, o *intercomprensión en lenguas germánicas online*, se inició también en 1999, financiado dentro del marco del programa *Sócrates-Lingua*. El equipo ha sido coordinado por la Universidad de Tromsø y ha contado con investigadores de las Universidades de Hagen, Salzburgo, Amberes, Lund, Copenhague y Reikiavik, que deseaban promover la comprensión interlingüística entre siete lenguas germánicas, a partir del modelo del mundo escandinavo o de los locutores que hablan en su lengua pero comprenden las lenguas de los otros.

Por razones de orden práctico, el proyecto se centró en la comprensión escrita, poniendo el acento en las diferencias entre lenguas germánicas, que habían sido seleccionados en una fase anterior. Los productos contienen cursos estructurados en forma de módulos que utilizan una base de datos con informaciones sobre las siete lenguas y sus relaciones en distintos aspectos de sus gramáticas, vocabulario y fonología. Además, en la página web del proyecto *Iglo*¹⁹⁵ se lee:

[t]he product envisioned would be simple enough for any adult learner (who already commands one of the seven languages) to use independently, without instruction, yet flexible enough to contain the type of detailed comparative information that would be of interest to a philologist».

¹⁹⁴ Trad. [en la noción de competencia si no parcial como se entiende habitualmente, al menos de competencias disociadas o jerarquizadas].

¹⁹⁵ *IGLO: Intercomprehension in the Germanic Languages Online*. <http://www.hum.uit.no/a/svenonius/lingua/partners/renew.i.html>.

[Trad. el producto diseñado sería lo suficientemente simple para cualquier aprendiente adulto (que ya domina una de las siete lenguas) para usarlo de forma independiente, sin instrucciones y suficientemente flexible incluso para contener el tipo de información comparative detallada que interesaría a un filólogo].

El material disponible hoy día sobre la página web del proyecto nos permite consultar un curso-ejemplo de nivel elemental, en diez lenguas (además de las siete lenguas anteriores, se encuentran el afrikáner, el frisio y dos variantes del noruego). Para cada una de estas lenguas, este curso presenta un texto (el cual está traducido en cada una de las variantes lingüísticas¹⁹⁶) y un cuestionario para responder sobre cuestiones relacionadas con la comprensión, el vocabulario y la gramática. Junto al texto, se puede acceder a una gramática para el lector (para el noruego, inglés y alemán, y en danés en algunas entradas); a una red de palabras afines y a un glosario.

Si me he detenido extensamente en estos primeros proyectos es porque presentarlos nos permite identificar, desde su inicio, la variedad de enfoques propuestos. Si todos los proyectos, a excepción de IC-5, pretenden proponer una metodología para el aprendizaje de la IC, cada uno se basa, en efecto, en principios teóricos diversos y constituye un enfoque específico. Encontramos entre ellos tendencias fuertemente lingüísticas (sensu stricto), como en *Eurocom4*; pragmalingüísticas (*Minerva*), claramente didácticas (*Eurocom Rom*¹⁹⁷); orientadas al desarrollo de una competencia parcial (GALATEA); que toman esta competencia como punto de partida para el aprendizaje de competencias productivas (*Eurocom Rom*); que parten de la frase (*Eurom4*, *Eurocom Rom* e *Iglo*), del texto (GALATEA), o que parten del acto de habla (*Minerva*); y que asimilan o no comprensión a traducción. El análisis no es exhaustivo, pero está claro que es la diversidad de enfoques lo que marca el trabajo en didáctica de la IC, permitiendo en adelante responder a la pregunta inicial de este capítulo.

Los proyectos que acabo de describir pertenecen a lo que he denominado en otra parte (Capucho, 2008) «la primera generación», dirigidos hacia la recepción multilingüe entre lenguas vecinas (Degache y Melo, 2008: 10) hablan de un espacio de movilidad «intrafamiliar»). Estos proyectos, fundadores del campo de la IC, han influido extensamente en casi todos los trabajos realizados después, sentando así las bases de la investigación y de las aplicaciones que les han seguido y, en cierto modo, desarrolladas en distintas condiciones.

Uno de los factores que han determinado la continuación del trabajo en IC es completamente externo al trabajo académico; se trata del desarrollo de los medios tecnológicos a disposición de los didácticos. En efecto, en el momento en el que los primeros

¹⁹⁶ Se dice, sin embargo, que para los niveles intermedio y avanzado, se utilizan textos auténticos no traducidos, paralelos o independientes.

¹⁹⁷ No obstante, no he tenido acceso a la versión de trabajo de *Eurocom* tal y como se presenta hoy, fruto de la labor de compilación del equipo a lo largo de los años.

proyectos vieron la luz, internet hacía su aparición como medio y no se consideraba aún su utilización como herramienta pedagógica. Sin embargo, muy pronto los didácticos percibieron el potencial de su uso como *media* de aprendizaje sobre todo como soporte de actividades interactivas, entre el aprendiente y los documentos propuestos, o entre los propios aprendientes. El proyecto *Iglo*, por ejemplo, ya se había servido de esto, encontrándose los documentos todavía disponibles en línea, pero está claro que no se han explotado todas las posibilidades de esta herramienta: en el curso-ejemplo se explica¹⁹⁸: «sorry, no interactive function yet; you will have to check your own answers»¹⁹⁹.

Así, este desarrollo de internet como medio de comunicación interpersonal posibilita el advenimiento de una «segunda generación de proyectos» que se aprovechan de esto, bien para crear y producir nuevos materiales de aprendizaje; o bien para desarrollar plataformas donde los foros y los chats permiten la comunicación en tiempo real entre individuos de diferentes lenguas (y en diferentes lenguas). Los procesos de intercomprensión se sitúan así en el marco de la interacción plurilingüe²⁰⁰ entre lenguas vecinas. El ejemplo emblemático de este nuevo enfoque es el proyecto GALANET (realizado por un equipo constituido por la mayoría de investigadores de GALATEA), cuya orientación es netamente (inter)accional y que propone una “plataforma de formación en la intercomprensión en lenguas románicas” (GALANET)²⁰¹ que se presenta de este modo:

Cette plateforme, [...], permet aux locuteurs de différentes langues romanes la pratique de **l'intercompréhension**, c'est-à-dire une forme de **communication plurilingue où chacun comprend les langues des autres et s'exprime dans la ou les langue(s) romane(s) qu'il connaît, développant ainsi à différents niveaux la connaissance de ces langues**. L'élaboration d'un **projet commun** motive la communication qui est facilitée par les **tuteurs** et la mise à disposition de nombreuses **ressources**.

Ce dispositif, basé sur la **dissociation temporelle des compétences** et les principes de la **formation hybride**, est destiné aux étudiants (enseignement supérieur, centres de langues), lycéens et adultes maîtrisant au moins une **langue romane de référence** en tant que langue maternelle ou étrangère et pas nécessairement débutants dans les autres langues.

[Trad. Esta plataforma, [...], permite a los locutores de diferentes lenguas románicas la práctica de **la intercomprensión**, es decir, una forma de **comunicación plurilingüe en la que cada uno comprende las lenguas de los otros y se expresa en la lengua o lenguas románicas que conoce, desarrollando así diferentes niveles de conocimiento de estas**

¹⁹⁸ <http://www.hum.uit.no/a/svenonius/lingua/flow/co.html>.

¹⁹⁹ Trad.[Lo sentimos, no hay función interactiva aún; tendrán que comprobar sus propias respuestas]

²⁰⁰ En Capucho (2008: 239) yo la he denominado «interacción multilingüe», lo cual hoy no me parece correcto. Se trata en efecto de interacción multilingüe ya que no se trata de una simple coexistencia de varias lenguas sino de la interacción entre lenguas.

²⁰¹ www.galanet.eu

lenguas. La elaboración de un **proyecto común** motiva la comunicación que se propicia por parte de los **tutores** y por la puesta a disposición de numerosos **recursos**.

Este dispositivo, basado en la **disociación temporal de las competencias** y los principios de **formación híbrida**, está destinado a estudiantes (enseñanza superior y centros de lenguas), alumnos de educación secundaria y adultos, que dominan al menos una **lengua románica de referencia** como lengua materna o extranjera y no necesariamente principiantes en las otras lenguas].

Después de GALANET, el mismo equipo propuso GALAPRO²⁰² para la formación de formadores en lenguas románicas.

En 1998, un grupo heterogéneo de investigadores (lingüistas, didácticos y profesores de secundaria), completamente externo a los equipos formados en torno a la IC, había seguido otra perspectiva situada en el marco de la formación de enseñantes, por medio del proyecto *Echanger pour Changer (Intercambiar para cambiar)*, produciendo dossieres de autoformación para ser utilizados por los profesores, en el contexto de una actividad de movilidad que les permita el contacto con la realidad pedagógica de otro país de la UE. En la presentación del proyecto se lee:

Les outils qui seront produits constitueront des **modules diversifiés d'autoformation** qui guideront non seulement les activités du Formateur en mobilité, mais aussi la réflexion du collègue qui l'accueille (considéré, lui aussi, en situation de formation). Deux types de dossiers sont ainsi prévus, concernant des domaines comme la dimension interculturelle de l'enseignement des langues, la didactique des langues étrangères, les systèmes de formation d'enseignants (initiale et continue) en Europe et l'intercompréhension

[Trad. Las herramientas que se producirán constituirán **módulos diversificados de autoformación** que guiarán no solamente las actividades del formador en movilidad, sino también la reflexión del compañero que lo acoge (considerándosele también en situación de formación). Se prevén dos tipos de dossieres que conciernen a campos como la dimensión intercultural de la enseñanza de lenguas, la didáctica de lenguas extranjeras, los sistemas de formación de enseñantes (inicial y continúa) en Europa y la intercomprensión].

En el marco de *Echanger pour Changer* se privilegia la dimensión metacognitiva en relación a las experiencias vividas por los enseñantes, profesionales o personales. Teniendo en cuenta que la movilidad se organiza de modo que cada participante se desplace a un país del cual no conoce la lengua, el módulo IC tiene como objetivo la reflexión sobre las estrategias utilizadas para acceder al sentido en una lengua desconocida, a partir de vivencias cotidianas en el contexto sociocultural y lingüístico. Esta lengua “desconoci-

²⁰² www.galapro.eu

da” es a menudo una lengua perteneciente a una familia de lenguas diferente de aquella de la lengua materna del formador, y perteneciente incluso a una familia de lenguas que le son totalmente desconocidas. Este es el caso del búlgaro para todos los enseñantes o del alemán para un enseñante de francés, entre otros. Este enfoque de la IC se estructura “de abajo a arriba”, es decir, a partir de las experiencias concretas de contacto con lenguas que los formadores nunca habían aprendido, centrándose en la movilización de estrategias y en la toma de conciencia acerca de los procesos.

El análisis de los *dosieres* de movilidad de los participantes ha confirmado la hipótesis de base: frente a una lengua “desconocida”, cuando las necesidades de comunicación y de interacción son reales y las condiciones afectivas son positivas, cada individuo moviliza conocimientos discursivos (pragmáticos, extralingüísticos y textuales), de modo que puede acceder al sentido. La cuestión de la proximidad lingüística se eliminó, pues lo que interesaba a los promotores del proyecto eran más bien los aspectos estratégicos de acceso al sentido y, en este campo, la dimensión lingüística era menos importante que las demás fuentes de transferencia.

El éxito de esta primera experiencia ha conducido al equipo (que se ha visto incrementado, y cuenta ahora con 14 instituciones de 11 países) a la realización de un nuevo proyecto —*EU e³ I²⁰³*— que representa el inicio de una “tercera generación” que se encamina hacia la interacción plurilingüe entre lenguas no vecinas.

2. LOS ESPACIOS DE LA IC

Así, las aplicaciones didácticas de la IC se organizan en numerosos campos directa o indirectamente contruidos en torno a estas tres generaciones, que son por tanto sincrónicas. Dentro del gran número de «buenas prácticas» identificadas durante el reciente trabajo de *Redinter*²⁰⁴ se reconocían bastante fácilmente las “filiaciones” más o menos directas entre estas tres generaciones coexistentes.

En cuanto a los proyectos ligados a la primera generación, el enfoque de *Eurom4* ha influido notablemente en proyectos como *VRAL*, para «la promoción del aprendizaje de lenguas, con una perspectiva plurilingüe y multicultural mediante una herramienta didáctica destinada a valorar las estrategias de intercomprensión oral entre lenguas de la misma familia»²⁰⁵ en una población de niños entre 8 y 11 años; *Euro-manía*²⁰⁶ inscribe las prácticas de comprensión entre lenguas románicas a nivel primario, mediante prác-

²⁰³ www.eu-intercomprehension.eu

²⁰⁴ www.redinter.eu

²⁰⁵ En la página web de VRAL (une «Voie Romaine» à l'Apprentissage des Langues): http://www.tice1d.13.ac-aix-marseille.fr/languereg/informations/seminaire_VRAL.pdf

²⁰⁶ www.euro-mania.eu

ticas vinculadas al aprendizaje de disciplinas no lingüísticas, tales como las ciencias, las matemáticas, la geografía e historia, y la tecnología; y *Eurom5*, cuyo manual se presentará pronto, añade el catalán a las lenguas propuestas y presenta textos más actuales y desarrolla este enfoque.

Un ejemplo diferente en relación a “la herencia” de *Eurom4* es el proyecto *Eurom. Com.Text*, desarrollado por el departamento de Filología francesa de la Universidad de Salamanca, entre 2001 y 2007, y que pretende la enseñanza simultánea del catalán, francés y portugués entre un público hispanófono adulto. Su coordinadora, que había participado ya en *Eurom4* (como ya he mencionado anteriormente), establece claramente las zonas de divergencia entre los dos proyectos: «Dicho proyecto no puede entenderse como una continuación o segunda parte de *Eurom-4*, ya que sus fundamentos teóricos, sus principios metodológicos y sus objetivos difieren» (Uzcanga, 2010: 179). La autora también enumera a continuación las grandes diferencias entre los proyectos: el objetivo de *Eurom.Com.Text* es una competencia en comprensión “fina” respecto a textos escritos, la construcción de una actitud positiva en relación a las lenguas, pero también en relación a sus culturas, y se apoya en una perspectiva intercultural; y, desde un punto de vista metodológico, su punto de partida es «la explotación de los conocimientos textuales y metatextuales de los diferentes tipos y géneros textuales de un público adulto» (Uzcanga, 2010: 180).

El equipo de *Eurocom Rom* ha extendido sus actividades a otras familias de lenguas con la propuesta de *Eurocom Germ* y *Eurocom Slav*.

El grupo responsable de *Minerva*, ha desarrollado *Fondelcat*²⁰⁷ para el catalán. Del mismo modo, *Itinéraires Romans*, sigue la orientación pragmlingüística de *Minerva*, y trabaja la recepción para preparar a la interacción plurilingüe:

Rappelons que l'intercompréhension est une démarche communicative qui consiste à s'exprimer dans sa langue maternelle avec une personne d'une autre langue de même famille, l'interlocuteur sans pouvoir répondre dans la langue de l'autre la comprend et répond dans son propre idiome. Avec une priorité accordée à la compréhension, nous retrouvons ici les possibilités de dissociation de compétences du cadre européen de référence pour les langues (Capucho, 2008).

[Trad. Recordemos que la intercomprensión es un proceso comunicativo que consiste en expresarse en la lengua materna con una persona de otra lengua de la misma familia; el interlocutor no puede responder en la lengua del otro y responde en su propio idioma. Con la comprensión como prioridad, encontramos aquí posibilidades de disociación de las competencias del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas].

²⁰⁷ <http://ice.uab.cat/fontdelcat>

Antes de seguir con la nueva vía de aprendizaje de la IC en un contexto interactivo, GALATEA ha inspirado de forma simultánea a *ILTE*. El principio de base de GALANET, que inscribe el aprendizaje en el seno de auténticas actividades de interacción entre locutores de lenguas románicas, se ha seguido también en el proyecto *Chain Stories*²⁰⁸.

Finalmente, dentro de los enfoques de la tercera generación, se cuenta con proyectos como *Intercom*²⁰⁹ para el aprendizaje de la IC escrita del portugués, alemán, búlgaro y griego, con el nivel A2 como objetivo.

En el marco de la IC, más allá de las familias de lenguas, un original enfoque desarrolla otra perspectiva: el proyecto *ICE (Intercomprensión Europea)* que se presenta así:

On pense souvent au cas de l'intercompréhension à l'intérieur d'une même famille, parce qu'on l'imagine accessible à partir des seules racines communes, notamment d'origine latine. On oublie alors que la langue est plus qu'une succession de mots lexicaux. L'intercompréhension est possible grâce à la reconnaissance des transparences lexicales, mais aussi grâce à la reconnaissance des transparences syntactico-sémantiques, à la pratique d'inférences syntactico-sémantiques reposant sur sa propre expérience et ses connaissances linguistiques et extra-linguistiques, par une exploitation possible de certains indices rythmiques et prosodiques à l'oral... (Castagne, 2007: 463).

[Trad. A menudo se piensa en el caso de la intercomprensión en el seno de una misma familia porque se la imagina accesible solamente a partir de sus raíces comunes, especialmente las de origen latino. Se olvida que la lengua es más que una sucesión de elementos léxicos. La intercomprensión es posible gracias al reconocimiento de las transparencias léxicas, pero también gracias al reconocimiento de las transparencias sintáctico-semánticas, a la práctica de inferencias sintáctico-semánticas que se sustentan en la propia experiencia y los conocimientos lingüísticos y extralingüísticos, y mediante la explotación de ciertos índices rítmicos y prosódicos de lo oral...].

Estos no son más que algunos ejemplos entre tantos otros. Simplemente quería ilustrar la diversidad de los enfoques hoy existentes, que encuentran su anclaje en los proyectos llamados “pioneros”, citando ejemplos que conozco bien. Que me perdonen todos aquellos que no figuran aquí por su exclusión.

3. REDINTER – EL ESPACIO DEL DIÁLOGO

En 2007, el Coloquio *Diálogos em Intercompreensão* reunió en Lisboa a la mayoría de los expertos universitarios en IC. Durante este evento internacional, la eficacia de los dife-

²⁰⁸ www.chainstories.eu

²⁰⁹ www.intercomprehension.eu

rentes enfoques y el papel decisivo de la IC en los procesos no tradicionales de aprendizaje de lenguas se confirmaron con éxito. Considerando también el hecho de que el desarrollo del multilingüismo en Europa es esencial entre las prioridades educativas del siglo XXI, las instituciones presentes en el coloquio tomaron conciencia de la necesidad de aunar esfuerzos con el fin de difundir las aplicaciones didácticas de la noción de IC en todos los países europeos; se esperaba que estos esfuerzos conjuntos deberían conducir a la mejora de las dimensiones políticas y educativas, aportando al mismo tiempo resultados concretos que se han estado esperando durante más de 20 años.

Uno de los resultados más importantes de este coloquio fue la posibilidad de establecer una red europea con objeto de aunar los esfuerzos de los diferentes equipos. La propuesta fue acogida calurosamente por todos los participantes: de los 35 equipos presentes en el coloquio, 29 expresaron su interés formal por participar como miembros activos o asociados en la red. El nombre dado a este proyecto es REDINTER (Rede Europeia de Intercomprensão – La red europea de la intercomprensión).

REDINTER cuenta hoy con 28 miembros y más de 20 instituciones asociadas que se han ido incorporando en los dos últimos años. Los trabajos desarrollados en el marco de las actividades de la red nos demuestran que REDINTER se ha convertido efectivamente en un espacio de diálogo, de unidad más allá de la diversidad. Tras el primer año, las iniciativas conjuntas han podido llevarse a cabo: así, se ha realizado en Toulouse INTERFORMA, un curso Erasmus que ha reunido a representantes de diversos enfoques; después de INTERFORMA, tendrá lugar FORMICA en Venecia, en febrero de 2012. La UNED ha organizado recientemente un curso de verano en el Centro Penitenciario El Dueso, en Santoña, donde los investigadores procedentes de los equipos de Salamanca (*Eurom4* y *Eurom.Com.Text*), Madrid (GALANET y GALAPRO) y Viseu (*EU&I* e *Intercom*) han colaborado armoniosamente.

Otros proyectos están en desarrollo actualmente – como PREFIC²¹⁰– o en vías de aceptación con financiación europea, e integran igualmente investigadores que provienen de diferentes equipos y se benefician de conocimientos y de la sinergia de los diversos enfoques, demostrando la posibilidad de diálogo entre ellos. Durante la última reunión de trabajo de REDINTER, que tuvo lugar en Viseu en julio de 2011, se afrontaron otros proyectos. Clara Ferrão, una de las participantes portuguesas, comentaba en su blog²¹¹ sobre el encuentro:

²¹⁰ Este equipo educativo Grundtvig se orienta a la formación de profesionales en Escuelas de oficios de Francia, Italia y Portugal. La Escuela de Oficios de Irún y el Instituto Francés se han unido a este grupo, aunque no tienen financiación para el proyecto. La formación en curso pone el acento en el papel de la transferencia de estrategias en IC durante la lectura de textos en francés, portugués, italiano y español, y desarrolla actividades de interacción oral y escrita entre los participantes, en situaciones reales de intercambios profesionales.

²¹¹ <http://universidadedepasargada.blogspot.com/2011/07/redinter-multimodalite-et-eye-tracking.html>.

Intercompreensão é uma finalidade de toda a educação... Todos procuramos compreender-nos para podermos co-habitar (D. Wolton). É, assim, um valor, mas que pressupõe uma atitude ou atitudes de abertura, de disponibilidade, de prazer em estar com outros, certamente diferentes. (Foi isso que aconteceu, em Viseu, durante este fim de semana, na reunião internacional organizada pela instituição coordenadora, a Universidade Católica).

[Trad. La intercomprensión es una finalidad de toda educación... Todos procuramos comprendernos para poder cohabitar (D. Wolton). Así, es un valor, pero presupone una actitud o actitudes de apertura, de disponibilidad, de placer por estar con otros ciertamente diferentes. (Eso fue lo que sucedió en Viseu, durante este fin de semana en la reunión internacional organizada por la institución coordinadora, la Universidade Católica)].

El diálogo y la colaboración entre las diferentes escuelas, respetando sus diversas «tendencias» y perspectivas las cuales son puestas a prueba en una discusión abierta y constructiva, forman parte de nuestra realidad gracias a la existencia de REDINTER, espacio de encuentros, cruces y reflexión común.

4. EL FUTURO...

Nuevos desafíos se le plantean hoy a la IC. En primer lugar, y aún, desafíos teóricos como la cuestión de la evaluación de las competencias de los aprendientes; la reflexión acerca del papel del inglés como *lengua puente* o *lengua pasarela* entre familias de lenguas²¹²; y la atención a las estrategias por desarrollar en el marco de eso que recientemente he llamado *interproducción*²¹³.

Todavía hay desafíos de orden más práctico, como la difusión del concepto dentro del espacio geográfico de la UE o la adaptación de los enfoques a la especificidad de nuevos públicos. Con este propósito, Araceli Gómez se pregunta hoy en la página web de REDINTER²¹⁴:

¿Una competencia plurilingüe única o variable según los locutores y los contextos? La tipología de los métodos de intercomprensión se basa en los distintos proyectos y en la edad de los públicos interesados. Se podrían tomar en cuenta otras variables?

En nuestro espacio de diálogo y encuentro, es absolutamente necesario reconocer que cada enfoque (o combinación de enfoques) tiene sus aplicaciones específicas, su público o públicos meta y sus límites. Como toda competencia, la comprensión escrita

²¹² Una primera contribución sistemática a la cuestión también acaba de aparecer (Hemming, Klein y Reissner, 2011).

²¹³ Ver Capucho (en prensa).

²¹⁴ <http://www.redinter.eu/web/noticias/viewone/92>.

y oral en situación de interacción plurilingüe se desarrolla dentro de un continuo (que la CECR sitúa entre el nivel A1 y C 2). Entre “No entiendo nada” y “Entiendo todo” hay tantas posibilidades como individuos, situaciones e interlocutores. Alcanzar rápidamente un nivel C1 en IC es posible entre lenguas próximas y, como es lógico, más difícil entre lenguas lejanas. Pero aún así todo depende de cada aprendiente: de sus motivaciones, conocimientos y competencias en LE²¹⁵; del tiempo dedicado al aprendizaje y de la metodología seguida:

L'intercompréhension fonctionne dans certains cas très bien sans connaissances linguistiques et il est impératif de promouvoir l'utilisation de stratégies ayant recours à l'extralinguistique, mais il ne faudrait pas non plus oublier que l'intercompréhension fonctionne mieux *avec* des connaissances linguistiques. L'extralinguistique permet, dans de nombreux cas, de comprendre et d'agir, mais les résultats, quoique parfois surprenants pour les apprenants eux-mêmes, n'en seront que meilleurs si la didactique de l'intercompréhension associe aux activités extralinguistiques des activités de prise de conscience et d'apprentissage linguistique s'appuyant sur les connaissances textuelles et situationnelles des utilisateurs de la langue et sur les relations existant entre les langues d'une même famille. L'intercompréhension au-delà des familles de langues s'appuiera aussi sur l'intercompréhension au sein des diverses familles de langues. (Ollivier, 2007: 72).

[Trad. La intercomprensión funciona en ciertos casos muy bien sin conocimientos lingüísticos y es necesario promover el uso de estrategias que recurran a lo extralingüístico, pero tampoco habría que olvidar que la intercomprensión funciona mejor *con* conocimientos lingüísticos. Lo extralingüístico permite, en numerosas ocasiones, comprender y actuar, pero los resultados, aunque tal vez sorprendentes para los propios aprendientes, sólo serían mejores si la didáctica de la intercomprensión asociase a las actividades extralingüísticas las actividades de toma de conciencia y de aprendizaje lingüístico apoyándose en conocimientos textuales y situacionales de los usuarios de la lengua y en las relaciones existentes entre las lenguas de una misma familia. La intercomprensión, más allá de las familias de lenguas, se apoyará también en la intercomprensión en el seno de diversas familias de lenguas].

El futuro de la IC está garantizado por la pro-actividad de los diferentes equipos de investigación, por sus conocimientos adquiridos a lo largo de los años, y por su entusiasmo que nunca se debilita. Al igual que Europa, el mundo de la IC parece caracterizarse por “la unidad en la diversidad”, y la pluralidad de enfoques se vive como una ventaja en relación a los objetivos que nos hemos propuesto. Ignorarla, temerla o querer aniquilarla no sería coherente:

²¹⁵ Partimos de la hipótesis de que, en todos los casos referentes a un contexto de lenguas indoeuropeas, un individuo que domine su lengua materna y otras dos lenguas extranjeras nunca tendrá un nivel A0 en ninguna otra lengua – una investigación empírica encaminada a demostrar esta hipótesis está en curso.

[...] “to crystalize” a concept that is intended to be at the service of values such as Diversity, Plurality and Multimodality seems to us to be a contradiction that may bring more disadvantages than advantages to the field of Language Didactics (Santos 2010: 43).

[Trad. “cristalizar” un concepto que se pretende que esté al servicio de valores como la diversidad, la pluralidad y la multimodalidad parece ser una contradicción que nos puede traer más desventajas que ventajas al campo de la Didáctica de Lenguas].

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, J-M. (1989). “Pour une pragmatique linguistique et textuelle”. En C. Reichler (ed.), *L'interprétation des textes*. París: Éditions de Minuit, pp. 183-222.
- (1992). *Les textes: types et prototypes*. París: Nathan.
- (1999). *La linguistique textuelle*. París: Nathan.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (2008). “Comment retrouver l'expérience des ancêtres en terres de langues romanes?” En V. Conti, F. Grin, *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Chêne-Bourg: Georg Editeur, pp. 33-51.
- CAPUCHO, F. (2008). “L'intercompréhension est-elle une mode? Du linguiste citoyen au citoyen plurilingüe”. En *Revue Pratiques, 139/140: Linguistique populaire?* Lorena: Cresef, pp. 238 – 250. Recuperado el 8 de noviembre de 2011 de http://www.pratiques-cresef.com/p139_ca1.pdf
- (en prensa). “IC fra lingue appartenenti a diverse famiglie linguistiche”. En M. De Carlo (ed.), *Intercomprensione e educazione plurilingue*, col. “Lingue sempre meno straniere” (dir. Danielle Lévy). Porto Sant'Elpidio: Ed. Wizarts.
- CASTAGNE, E. (2007). “L'intercompréhension: un concept qui demande une approche multidimensionnelle”. En F. Capucho, A. Martins, C. Degache, M. Tost (dir.), *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica, pp. 461-473.
- COHEN, I.; MAUFFREY, A. (1983). *Vers une nouvelle pédagogie de la lecture*. París: Armand Colin.
- DEGACHE, C.; BALZARINI, R. (2002). *Recherches sur l'intercompréhension en langues romanes: de l'élaboration d'outils multimédias pour développer les habiletés de compréhension à la sollicitation d'interactions plurilingues*. Universidad de Grenoble 3 (Escuela de verano GreCO: TICE et enseignement des langues, 2 de julio de 2002). Recuperado el 7 de noviembre de 2011 de <http://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWVfbnxs3JyYWluZWJhcXVldWFifGd4OjJkMTM2OGQwYTAA4M2M4MDI>
- DEGACHE, C.; MELO, S. (2008). “Introduction: un concept aux multiples facettes”. *Langues Modernes, 1*. París: APLV, pp. 7-14.
- DOYÉ, P. (2005). “Intercomprehension”. En J-C Béacco, M. Byram (dir.), *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Estrasbourg: Consejo de Europa.

- ESCUDE, P. (2010). “Origine et contexte d’apparition du terme intercompréhension dans sa première attestation (1913) chez le linguiste Jules Ronjat (1864-1925)”. En C. Ferrão Tavares, C. Ollivier (dir.), *Redinter-Intercompreensão, 1: O conceito de Intercompreensão: origem, evolução e definições*, 103-124.
- FERRÃO, C.; DA SILVA, J.; DA SILVA E SILVA, M. (2010). “Des notions actuelles (et potentielles) d’intercompréhension en didactique des langues-cultures”. En C. Ferrão Tavares, C. Ollivier (dir.), *Redinter-Intercompreensão, 1: O conceito de Intercompreensão: origem, evolução e definições*, 125-155.
- GRIN, F. (2008). “Pourquoi l’intercompréhension?” En V. Conti, F. Grin (dir.), *S’entendre entre langues voisines: vers l’intercompréhension*. Chêne-Bourg: Georg Editeur, pp. 17 – 30.
- HEMING, E.; KLEIN, H.G.; REISSNER, C. (2011). *English –the Bridge to Romance Languages*. Aquisgrán: Shaker Verlag.
- JAMET, M.-C. (2010). “L’intercompréhension: de la définition d’un concept à la délimitation d’un champ de recherche ou vice versa?”. *Publifarum, 11: Autour de la définition*. Universidad de Génova. Recuperado el 7 de noviembre de http://www.publifarum.farum.it/ezone_articles.php?art_id=144
- JAMET, M.-C.; SPITA, D. (2010). “Points de vue sur l’intercompréhension: de définitions éclatées à la constitution d’un terme fédérateur”. En C. Ferrão Tavares, C. Ollivier (dir.), *Redinter-Intercompreensão, 1: O conceito de Intercompreensão: origem, evolução e definições*, 9-28
- LEHMANN, D.; et al. (1980). *Lecture Fonctionnelle de Textes de Spécialité*. Paris: Didier.
- LEHMANN, D.; MOIRAND, S. (1980). “Une approche communicative de la lectura”. *Le Français dans le Monde, 153*, 72-79.
- MEISSNER, F.-J. (2008). “La didactique de l’intercompréhension à la lumière des sciences de l’apprentissage”. En V. Conti, F. Grin (dir.), *S’entendre entre langues voisines: vers l’intercompréhension*. Chêne-Bourg: Georg Editeur, pp. 229 – 250.
- MELO, S.; SANTOS, L. (2007). “Intercompréhension(s): les multiples déclinaisons d’un concept”. En F. Capucho, A. Alves, P. Martins, C. Degache, M. Tost (dir.), *Diálogos em Intercompreensão (2ª edição – CdRom)*. Lisboa: Universidade Católica, pp. 597-628.
- MOIRAND, S. (1979). *Situations d’écrit*. Paris: Clé International.
- OLLIVIER, C. (2007). “Dimensions linguistique et extralinguistique de l’intercompréhension. Pour une didactique de l’intercompréhension au-delà des familles de langues”. En F. Capucho, A. Martins, C. Degache, M. Tost, (dir.) *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica, pp. 59-74.
- (2010). “Représentations de l’intercompréhension chez les spécialistes du camp”. En C. Ferrão Tavares, Ch. Ollivier (dir.), *Redinter-Intercompreensão, 1: O conceito de Intercompreensão: origem, evolução e definições*, 47-70.
- PENCHEVA, M.; SHOPOV, T. (2003). *Understanding Babel*. Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.
- SANTOS, L. (2010). “Defining Intercomprehension: is a consensus essential?” En C. Ferrão Tavares, C. Ollivier (dir.), *Redinter-Intercompreensão, 1: O conceito de Intercompreensão: origem, evolução e definições*, 29 – 46.

- TOST, M. (ed.) (1998). *Ensenyament-aprenentatge de llengües romàniques. Nous enfocaments*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació.
- TOST, M. (2005). "I progetti europei d'intercomprensione tra parlanti di lingue romanze". En A. Benucci (ed.), *Le lingue romanze*. Turín: UTET Librería, pp. 15-54.
- UZCANGA, I. (2010). "Epistemologia de la intercomprensión plurilingüe: de Eurom4 a Euro.com.text." En C. Ferrão Tavares, C. Ollivier (dir.), *Redinter-Interpreensão, 1: O conceito de Interpreensão: origem, evolução e definições*, 171-186
- VALLI, A. (2001). "Une expérience de l'enseignement de l'intercompréhension des langues romanes". En *Living together in Europe in the 21st century: the challenge of plurilingual and multicultural communication and dialogue*. Ponencias del tercer coloquio del Centro Europeo para las lenguas Modernas (9-11 diciembre de 1998). Graz: Council of Europe Publishing.
- VIGNER, G. (1979). *Lire, du texte au sens*. París: Clé International.

De la intercomprensión a la práctica del plurilingüismo: una nueva relación entre las lenguas

RAQUEL HIDALGO DOWNING
(rhidalgo@filol.ucm.es)

INTRODUCCIÓN

El plurilingüismo se ha convertido en un término que aparece en un número creciente de contextos y disciplinas, y que de alguna manera viene a reflejar una situación social que se va extendiendo y a la que hay que dar respuesta en forma de políticas lingüísticas y educativas, así como de enfoques pedagógicos que puedan ir modificando hábitos, actitudes, concepciones sobre las lenguas en sectores crecientes de la población, pero en particular en los jóvenes, estudiantes, educadores, profesionales y políticos.

En esta nueva acepción del término plurilingüismo confluyen varias circunstancias: la diversidad lingüística, puesto que en muchos lugares del mundo, como Europa, se da una gran riqueza lingüística y la coexistencia de dos o más lenguas; los movimientos migratorios, que aportan nuevos perfiles lingüístico-culturales en todas las sociedades; la movilidad, que hace necesario el aprendizaje de una o varias lenguas extranjeras; la expansión del inglés como opción preferida a la hora de aprender una lengua extranjera, así como la expansión de esta lengua en ámbitos económicos, internacionales (instituciones), científicos y ahora también académicos.

En este escenario, plurilingüe ya no es el territorio sino el individuo, el ciudadano que es capaz de poner en marcha una serie de habilidades comunicativas en varias lenguas (y que el MCERL (Consejo de Europa, 2001) define como «*competencia plurilingüe*»), capacidad que se construye y adapta a las distintas situaciones y necesidades de comunicación. Así pues, el individuo plurilingüe no es necesariamente bilingüe ni políglota, sino un individuo cuyo perfil lingüístico-cultural puede incluir una o dos lenguas maternas, más otra u otras lenguas extranjera que ha aprendido a lo largo de la vida y que conoce en distintos niveles de competencias, pero en cualquier caso es capaz de movilizar ese bagaje para desenvolverse y comunicarse con personas de otras lenguas y culturas.

La intercomprensión puede jugar un papel fundamental en el proceso de implantación y desarrollo de una progresiva *mentalidad hacia el plurilingüismo*, así como de una *metodología* para la implantación del mismo. Como forma de comunicación en la que los locutores se expresan en su lengua, comprendiendo la lengua del otro y haciéndose comprender, reúne una serie de propiedades de particular valor: preserva la diversidad lingüística, respeta el perfil lingüístico-cultural del individuo, potencia y desarrolla la

capacidad metalingüística, la conciencia lingüística (*language awareness*, véase Hawkins, 1984; Van Lier, 1995, 2004; Araújo e Sá y Melo, S., 2007) y el diálogo intercultural. Así pues, se presenta como una opción de gran potencial para responder de forma adecuada a la complejidad multilingüe de las sociedades actuales.

En particular, las interacciones plurilingües, que se producen ya tanto de forma espontánea como en entornos educativos (los enfoques plurales), muestran algunas características pragmático-discursivas que invitan a tomar muy en serio su potencial como *metodología transformadora*: la adecuación a los temas, la (alta) cooperación de sus interlocutores, interesados por garantizar la (inter)comprensión y el éxito del intercambio.

En este artículo defendemos que la intercomprensión es una vía a la práctica del plurilingüismo, en particular por su capacidad transformadora: puede modificar las actitudes y la forma en que pensamos las lenguas, constituye una forma de negociación entre lenguas, creando una *nueva relación entre lenguas*, de equilibrio y de coexistencia.

Para articular esta idea, hemos organizado el artículo de la manera siguiente. En el primer apartado exploramos las circunstancias que hacen del plurilingüismo un fenómeno y un concepto en evolución, que presenta hoy día nuevos retos; en el apartado 2, se examina la intercomprensión como opción comunicativa y didáctica que permite la práctica del plurilingüismo. En el tercer apartado, se analiza la relación entre el enfoque de intercomprensión y el desarrollo de la competencia plurilingüe, y en el cuarto, se examina la relación entre las lenguas en las interacciones plurilingües. El artículo se cierra con las conclusiones y las referencias bibliográficas.

1. EL PLURILINGÜISMO, FENÓMENO Y CONCEPTO EN EVOLUCIÓN

La situación de multilingüismo no es nueva, naturalmente, pero se ha asociado tradicionalmente a determinados lugares del mundo que, por sus características sociolingüísticas, presentaban la concurrencia de dos o más lenguas en un territorio determinado. Así pues, en la mayoría de estos lugares se produce la convivencia de dos o más lenguas en régimen de co-oficialidad (estados bilingües o plurilingües), o bien de coexistencia en otros regímenes jurídicos, como aquellos de reconocimiento y protección pero sin llegar a ser oficiales (lenguas protegidas, lenguas propias).

A lo largo de los dos últimos siglos pero especialmente en la segunda mitad del siglo xx, se ha tomado conciencia de los derechos lingüísticos y de la necesidad no sólo de preservar, sino de garantizar, mediante el ordenamiento jurídico y las políticas lingüísticas, los usos de las lenguas nacionales y regionales. En Europa, en concreto, se cuentan 23 lenguas reconocidas como oficiales, pero además se reconocen al menos 36 lenguas denominadas regionales o minoritarias (*Bureau Européen pour les Langues Moins Repondus*, en Etxebarria, 2002:26-27). Si bien estos documentos no poseen carácter vinculante para los diferentes estados, que pueden legislar libremente, sí que han contribuido a reconocer la diversidad lingüística europea y a crear una conciencia de su valor como bien cultural.

El Estado español constituye un caso paradigmático y ejemplar en este sentido, puesto que con voluntad política y con el propósito de corregir una injusticia histórica (la prohibición de uso de las lenguas minoritarias), se han llevado a cabo políticas lingüísticas que sobrepasan ya su mayoría de edad (treinta años) y que han permitido la implantación y consolidación del bilingüismo en las comunidades autónomas. La Constitución española de 1978 establece el español como lengua común²¹⁶ pero también permite el reconocimiento de lenguas en régimen de co-oficialidad²¹⁷. El texto constitucional es una “invitación explícita al pluralismo lingüístico” (Marcos Marín, 2004: 5), puesto que utiliza el término “lenguas de España” tanto para el castellano como para las restantes lenguas reconocidas; además, el texto deja abierta la posibilidad a que otras variedades en el futuro puedan gozar de ese mismo estatuto jurídico (Marcos Marín, 2004: 5). En suma, en el texto se plasma la toma de conciencia del valor cultural de las lenguas del Estado, que de hecho la propia Constitución declara “bien cultural”.

Si bien los resultados de esas políticas lingüísticas son aún objeto de debate y de balance, cabe destacar aquí, en líneas generales, que la valoración es positiva. Sin duda, el número de hablantes bilingües ha aumentado y se ha consolidado en las comunidades autónomas correspondientes a lo largo de treinta años, y la implantación de las lenguas co-oficiales no se limita a los sistemas educativos o la administración, sino que está presente en numerosos medios de comunicación habituales en las respectivas comunidades autónomas, “lo que indica que el bilingüismo constituye ya un entorno natural, y no una imposición” (Marcos Marín, 2004: 7).

Pese a estos avances incontestables, la situación de las lenguas minoritarias, como en realidad la de numerosas lenguas en el mundo, plantea incógnitas en relación con su futuro. Desde hace más de una década, una corriente de lingüistas (Crystal, 2001 y 2004; Moreno Cabrera, 2000 y 2006) alerta sobre el peligro de extinción de un número elevado de lenguas en el mundo, así como del riesgo general de reducción de lenguas que se está produciendo desde finales del siglo xx.

La globalización, Internet y la expansión del inglés se citan habitualmente como algunos de los factores que están modificando la andadura de las lenguas (Crystal, 2001 y 2004), favoreciendo una división entre lenguas *grandes* y *pequeñas*. Una de las diferencias entre unas y otras es que las lenguas grandes son ya, o serán, lenguas internacionales o

²¹⁶ Para una discusión sobre el concepto de lengua común, véase también López García, 2009; Marcos Marín, 2004 y López Morales, 2010: 201-203).

²¹⁷ En el artículo 3 de la Constitución se especifican las bases lingüísticas constitucionales (Marcos Marín, 2004: 5):

El castellano es la lengua oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla.

Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos.

La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección.

transnacionales, mientras que las pequeñas se verán relegadas al uso nacional, regional o local. No obstante, cabe destacar que los mismos factores que, según Crystal, están reduciendo las lenguas en el mundo, son paradójicamente los que impulsan y potencian el plurilingüismo.

La globalización no es sólo un sistema económico, sino que conlleva también un enorme movimiento de poblaciones, que se trasladan de continentes y se asientan en otros nuevos, modificando los perfiles lingüístico-culturales de un lugar determinado. Así pues, actualmente no puede establecerse de forma clara la relación lengua-estado, ni la de lengua-identidad, ya que un número cada vez más elevado de ciudadanos presenta perfiles plurilingües e interculturales, que no se ajustan a la imagen estereotipada de español, inglés, marroquí, sueco o vasco. De ahí también que la propia construcción de la identidad cultural se haya convertido en nuestras sociedades un fenómeno complejo, que difícilmente ya puede asociarse sólo con la lengua, o con *una* sola lengua. En otras palabras, la globalización modifica la ordenación y distribución de las lenguas, pero también va en contra del monolingüismo, al menos en cuanto debilita las identificaciones tradicionales lengua-territorio, una lengua-una identidad.

La difusión de Internet puede también considerarse un factor de impulso al plurilingüismo. Como veremos en el apartado 4, el soporte informático permite la comunicación entre locutores que no comparten tiempo ni espacio, por lo que abre nuevas posibilidades de comunicación en muchas lenguas a las que antes no se podía tener exposición directa, a menos que se viajara al lugar en la que se hablaba.

En esta nueva situación, por tanto, plurilingües son los individuos, puesto que sus perfiles lingüístico-culturales están determinados por sus avatares biográficos y sus circunstancias sociales. El plurilingüismo que asoma en esta nueva situación es un plurilingüismo social, en el que lenguas maternas y aprendidas conviven y son utilizadas por el individuo en virtud de las necesidades de comunicación en las que se encuentre.

En el apartado siguiente, veremos que la intercomprensión puede resultar una metodología óptima para encauzar de una forma adecuada la compleja relación entre lenguas que nos plantea la sociedad actual.

2. LA INTERCOMPRESIÓN: CONCEPTO, CAMPO DE ESTUDIOS Y METODOLOGÍA

La intercomprensión²¹⁸ es un concepto y una corriente de pensamiento que comenzó su andadura hace ya dos décadas y que ha sufrido en este tiempo un proceso de evolución y progresiva ampliación, de modo que hoy puede hablarse de la IC al menos en tres sentidos: como concepto, campo de estudio y metodología o enfoque didáctico

²¹⁸ A partir de ahora, utilizaremos la abreviatura IC.

(Jamet, 2009a; Degache y Melo, 2008). En todos los casos existe una relación entre IC y plurilingüismo, intrínseca al propio concepto de IC, y que se manifiesta como una vía a la práctica y enseñanza del plurilingüismo.

Como concepto, la IC se ha denominado también comprensión cruzada y se refiere a la posibilidad de comprender y ser comprendido en un tipo de intercambio en el que varios locutores, que hablan variedades lingüísticas distintas, se expresan en su variedad (Degache y Masperi, 2007). Así pues, la comprensión refleja un proceso que puede resultar igualmente interactivo pero que se desarrolla en una sola dirección –un locutor comprende un texto o bien a otro locutor– y que representa, por tanto, una visión disociada de la habilidad receptora. En la IC, por el contrario, se pone en marcha un proceso dinámico caracterizado por la reciprocidad, en cuanto un locutor debe comprender al otro, puesto que se expresa en otra variedad, pero también ha de hacerse comprender por y para el otro. Así pues, la IC se muestra como un proceso intrínsecamente interactivo y dinámico a través del cual se moviliza en el individuo un conjunto de habilidades de tipo meta-lingüístico y meta-comunicativo.

Desde el punto de vista cognitivo, la IC se fundamenta en la capacidad para establecer relaciones de similitud y analogía entre lenguas próximas, siempre que se cumplan ciertos criterios de accesibilidad. Desde el punto de vista lingüístico, esta capacidad permite a los locutores inferir significados a partir de información contextual y cotextual, así como a identificar rasgos léxicos (transparentes, pan-románicos, y específicos de cada lengua), morfo-sintácticos y discursivos a partir de la comparación entre lenguas; desarrolla, por tanto, la capacidad metalingüística que permite obtener conocimientos nuevos a partir de conocimientos previos, así como de habilidades de negociación del sentido.

Pese a la movilización de estrategias lingüísticas y metalingüísticas, la IC no conlleva conocimientos o entrenamiento previo, puesto que se fundamenta en la posibilidad de inteligibilidad mutua que existe siempre a nivel intralingüístico. Naturalmente, la inteligibilidad es una categoría gradual; así pues, también la IC funciona como una capacidad intralingüística e interlingüística, y la diferencia entre ambas no es discreta sino que constituye un continuum (Séré, 2009).

Según varios estudios sobre el tema, los hablantes son capaces de establecer similitudes lingüísticas, principalmente léxicas, entre lenguas de una misma familia, sin que conozcan necesariamente la diacronía ni los orígenes de las palabras en esas lenguas (Benucci, 2005). Si esto es así, los hablantes pueden utilizar esa capacidad para comprender una variedad lingüística a la que no han sido expuestos antes, así como de hacerse comprender en su variedad.

Según lo dicho, uno de los rasgos centrales del concepto de IC es por tanto el plurilingüismo (Gueidao, Melo-Pfeiffer y Pinho, 2009). Esto es así porque la IC conforma un tipo de intercambio comunicativo en el que los locutores se comprometen, establecen un contrato de palabra, en el que aceptan la lengua del otro, permitiendo que dos o más lenguas ocurran en la misma interacción y resultando

por tanto en la interacción plurilingüe. En las situaciones de contacto entre lenguas, los locutores siguen varias estrategias habituales, como la acomodación a la variedad del otro (cambio de código) o la creación de variedades fronterizas o híbridas²¹⁹; en la IC, en cambio, se produce el contacto pero los locutores se comprometen y esfuerzan por mantener sus variedades. De esta manera, la IC propone un tipo de intercambio comunicativo en el que, puesto que cada locutor se expresa en su lengua, se produce una yuxtaposición de lenguas, ofreciendo un verdadero espacio nuevo de comunicación plurilingüe.

Otro de los rasgos de la IC es la interculturalidad (Degache, López Alonso y Séré, 2007). En realidad, la interacción plurilingüe produce más una situación de pluriculturalismo, en cuanto se establece un tipo de diálogo entre los locutores de espacio común (en el sentido pragmático) y no de diferenciación cultural. En otras palabras, las diferencias culturales están ahí, pero de alguna manera no constituyen el centro de atención del intercambio, y pasan a un segundo plano, a favor de un diálogo pluricultural en el que se da por hecho que existen diferencias culturales, pero éstas no constituyen una barrera sino un espacio de entendimiento (Hidalgo Downing y Vela, 2011).

Como campo de estudio, la IC también ha ido evolucionado en consonancia con las ideas lingüísticas y actualmente cuenta con diversos focos de interés. Puesto que en su origen estuvo relacionada con la lingüística de contrastes, la IC sirvió inicialmente para establecer cuadros comparativos plurilingües, como una superación de los modelos binarios o contrastivos clásicos en los que se comparaban dos lenguas, ya sea en forma de gramáticas o de aspectos concretos de las mismas. En la IC, en cambio, se planteaba un trabajo principalmente textual, de construcción del sentido, en varias fases (los célebres siete tamicés), que suponían un trabajo de comprensión textual que ejercitaba simultáneamente estrategias descendentes (*top-down*) y ascendentes (*bottom-up*) en textos paralelos en varias lenguas románicas, de las cuales una o más no eran conocidas por el lector. Y de ahí proviene otra de las características principales de la IC, que la distinguen de otros planteamientos teórico-metodológicos similares: en la IC se propone un trabajo de acercamiento a lenguas que no han sido estudiadas por el lector/hablante.

De un modelo basado en la comprensión textual, en los años noventa, la IC evoluciona hacia propuestas interaccionistas: en esta segunda fase, los estudiosos de la IC se fijan en las características de las interacciones plurilingües, con atención a aspectos como la interculturalidad y los procesos de negociación del sentido (Araújo e Sá y Melo, 2007; De Carlo y Carpi, 2009).

En fechas recientes, se inicia la investigación sobre la IC oral (Jamet, 2009b), una de las modalidades pendientes de la IC. Jamet y sus colegas estudian aspectos diversos de

²¹⁹ Algunos ejemplos de variedades híbridas o fronterizas el spanglish o el portuñol (español-portugués).

la IC oral, como los cuadros entonativos en francés y español, las estrategias de IC oral y el grado de transparencia oral, distinta a la escrita, de elementos léxicos en distintas lenguas románicas.

Además de la IC, otra vía de investigación que se está abriendo actualmente es la ampliación de la IC a variedades de las lenguas europeas en otros continentes²²⁰ así como a lenguas que no pertenecen a la misma familia, la denominada IC transnacional (Degache, 2009).

Como puede notarse por la evolución de las investigaciones, la IC como objeto de estudio ha tratado distintos aspectos de la lingüística contrastiva, como rasgos comparados de lenguas, así como del análisis del discurso, a través del análisis de las interacciones plurilingües.

La tercera faceta de la IC, y donde quizá se han desarrollado sus aspectos más innovadores, es la didáctica. En este sentido, la IC se entiende como una metodología de aprendizaje de lenguas, si bien se aleja en algunos aspectos básicos de las metodologías clásicas de enseñanza de lenguas extranjeras (Le Besnerais, 2009). En primer lugar, la IC se encuadra en los enfoques plurales de las lenguas, auspiciados por el CARAP, y plantea el acercamiento a varias lenguas a la vez, en lugar del enfoque singular en el que se aprende y enseña una sola lengua. En la propuesta de la IC, por otro lado, y a diferencia de otros enfoques plurales, se propone que los procesos de analogía y comparación entre lenguas se optimizan cuando las lenguas objeto de estudio pertenecen a la misma familia; tanto es así, que las propuestas didácticas que han alcanzado mayor desarrollo y definición se encuadran en la IC entre lenguas románicas. Pero además, se aplica una metodología de disociación de competencias, centrando el trabajo en las destrezas receptoras: desde la lectura en lenguas románicas, que se proponía en los años noventa, hasta la participación en foros y chats a través de plataformas virtuales. En estas últimas, la IC aprovecha las destrezas de comprensión pero de una manera mucho más dinámica, puesto que foros y chats involucran a los locutores en procesos interactivos y no sólo receptivos.

Por último, la IC se aleja de las metodologías clásicas de aprendizaje de lenguas en cuanto no pretende cumplir un objetivo maximalista de aprender una lengua en su totalidad, en todas las competencias y niveles, sino como una forma de acercamiento o sensibilización, así como de desarrollo de estrategias metalingüísticas y metacomunicativas que permitan al locutor hacerse comprender en su lengua, y llegar a comprender lenguas que no ha estudiado antes (Hidalgo Downing y Vela, 2011).

Por las características que hemos observado de la IC, ésta constituye una propuesta muy poderosa como vehículo para desarrollar la competencia plurilingüe, como veremos a continuación.

²²⁰ Degache (2009) estudia la IC en el Caribe y África occidental, en antiguas colonias francesas en las que coexiste el uso del francés con lenguas autóctonas.

3. LA COMPETENCIA PLURILINGÜE EN EL ENFOQUE DE INTERCOMPRENSIÓN

Como se vio en el primer apartado, la Unión Europea ha mostrado siempre una sensibilidad especial hacia la protección de la diversidad lingüística a través de la difusión de políticas lingüísticas que permitan el desarrollo de las lenguas nacionales y locales; pero también ha impulsado otro tipo de políticas lingüísticas, aquellas encaminadas al aprendizaje de lenguas extranjeras (Consejo de Europa, 2001; Candelier et al., 2007)) y ha contribuido a su sistematización. Como hemos visto también, en fechas recientes ha desarrollado el CARAP (Candelier et al., 2007), un marco de referencia que intenta impulsar los enfoques plurales, y que puede interpretarse como una forma de reconocimiento de que actualmente hay nuevas necesidades y nuevos retos en el aprendizaje de lenguas, en particular metodologías que propongan una nueva relación entre las lenguas.

Uno de los conceptos principales del CARAP es el concepto de competencia plurilingüe, que se refiere a lo siguiente:

La competencia plurilingüe y pluricultural hace referencia a la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina –con distinto grado- varias lenguas y posee experiencias de varias culturas. Esto no se contempla como la superposición o yuxtaposición de competencias diferenciadas, sino como la existencia de una competencia compleja e incluso compuesta que el usuario puede utilizar. (Candelier et al., 2007).

La competencia plurilingüe puede desarrollarse a nivel didáctico actualmente en muchos lugares, puesto que los individuos europeos poseen un bagaje lingüístico-cultural normalmente muy rico. En las comunidades bilingües del Estado español, por ejemplo, los estudiantes de primaria y secundaria adquieren el español, la lengua autonómica cooficial (catalán, gallego y vasco) y ahora también el inglés (Cots et al., 2010). Tal y como ha mostrado la investigación sobre adquisición de terceras lenguas (Cook, 1992 y 1995; De Angelis, 2007; Cummins, 2005; Jessner, 2006), el desarrollo de una multi-competencia no sólo no perjudica las habilidades lingüísticas del sujeto, sino que potencia su capacidad metalingüística y de conciencia de la lengua. En la investigación que ha tratado la adquisición de terceras lenguas y sobre los sistemas educativos que incluyen más de dos lenguas en el currículum (Cummins, 2005), se ha observado que los escolares no muestran peores competencias lingüísticas que los escolares monolingües, y que por tanto, el temor a que la enseñanza multilingüe pueda disminuir las competencias lingüísticas en la lengua materna resulta infundado. En general, los estudios sobre adquisición y multilingüismo coinciden en señalar que los individuos multilingües no poseen una competencia yuxtapuesta de lenguas (no son la suma de monolingües) sino que poseen una competencia compleja, y mayor desarrollo de la conciencia meta-lingüística (Cook, 1992 y 1995).

En la IC, se ponen en práctica estas habilidades de la competencia plurilingüe, así como la conciencia metalingüística. En un estudio de caso realizado sobre estudiantes que seguían un programa de IC en línea (Hidalgo Downing, 2009 y 2012)²²¹, se estudiaron los perfiles lingüístico-culturales de los estudiantes universitarios que participaron en el programa:

	Lengua materna	Lenguas que ha estudiado	Lenguas en la Biografía	Nº de lenguas que conoce
Estudiante 1	Español	Inglés, francés, italiano, alemán	+ catalán, + portugués	7
Estudiante 2	Español	Inglés, francés, italiano	Idem	4
Estudiante 3	Español	Inglés, francés	Idem	3
Estudiante 4	Español	Inglés, alemán, sueco	+ noruego	5
Estudiante 5	Español	Francés	Idem	2
Estudiante 6	Español	Inglés, francés	Idem	3
Estudiante 7	Español	Inglés, francés	Idem	3
Estudiante 8	Español	Inglés, francés	Idem	3
Estudiante 9	Italiano	Inglés, español, francés	+ sueco + portugués	6
Estudiante 10	Alemán	Inglés, español	idem	3
Estudiante 11	Español	Inglés	+ portugués + catalán	4
Estudiante 12	Español/ Vasco	Inglés, vasco	+ portugués + catalán + italiano	6
Estudiante 13	Español	Inglés, francés	Idem	3
Estudiante 14	Español	Inglés, francés, catalán, alemán	Idem	5
Estudiante 15	Español	Inglés, francés, ruso	Idem	4

Tabla 1: Lenguas que conocen los participantes en un programa de aprendizaje plurilingüe

²²¹ El estudio examina los valores pedagógicos de una experiencia Portfolio en el marco del programa de intercomprensión en línea. Éste se realizó a través de la plataforma GALANET, un sitio web que ofrece una formación en intercomprensión en lenguas románicas. Para una descripción más detallada de esta formación, véase Hidalgo Downing, Séré y Vela (2010).

Los participantes en la formación en IC presentan un cuadro de conocimientos de lenguas bastante variado, que rompe con la idea de que los estudiantes conocen únicamente una lengua extranjera. De los 15 participantes, 12 tienen el español como lengua materna; dos declaran el español como lengua extranjera, al ser estudiantes Erasmus con el alemán e italiano como lengua materna, respectivamente, y un estudiante declara el español y el vasco como lenguas maternas. De todas las lenguas que conocen, el inglés aparece en casi todos los casos (sólo una persona dice no saber nada de inglés, y se trata de una persona de más edad -57 años-, que reconoce no haber recibido formación en lenguas extranjeras hasta la edad adulta). Después del inglés, la mayoría de las lenguas que conocen los estudiantes son lenguas cercanas, tipológica y culturalmente: románicas, en primer lugar (francés, en 7 estudiantes; italiano, con 2 estudiantes) y germánicas, en segundo lugar (alemán en 2 casos como lengua extranjera, y 1 como lengua materna). Otra lengua que han estudiado es el vasco (1 caso) y el sueco (1 caso).

Además, conocen otras lenguas que no han estudiado: el estudiante italiano menciona el sueco (la lengua materna de su madre) y el portugués (la lengua materna de su padre), en niveles distintos de competencia (más competente en portugués que en sueco, con el que sólo siente familiaridad y comprensión a nivel básico), o el caso del vasco: adquirida como lengua materna, más adelante estudiada en la escuela, en la edad adulta abandonada por traslado geográfico. Otros estudiantes mencionan el catalán y el portugués en las competencias de comprensión oral y escrita (por proximidad con hablantes de esas lenguas o estancias en los lugares correspondientes), y otro estudiante el noruego (por proximidad con el sueco, que ha estudiado formalmente).

De estos perfiles lingüísticos se pueden extraer algunas observaciones interesantes. En consonancia con las recomendaciones de la Comisión Europea, nuestros estudiantes no presentan un perfil monolingüe sino el conocimiento, en distintos niveles de competencias, de dos o tres lenguas europeas. En concreto, se decantan por *lenguas próximas* en todos los casos: lenguas próximas en sentido tipológico –lenguas románicas en primer lugar-, como también en sentido geográfico –el vasco- y cultural –inglés, alemán, sueco-. Las lenguas que declaran conocer fuera de la instrucción formal, como el catalán, portugués y noruego en el caso de la estudiante que estudia sueco, son también lenguas próximas, lo que sugiere efectivamente una competencia plurilingüe específica dentro de una familia lingüística, que los propios aprendientes movilizan cuando las circunstancias sociales y comunicativas lo requieren.

La formación en IC aborda el acercamiento a las lenguas de una manera completamente distinta, en cuanto rompe algunas creencias muy extendidas, como la dificultad de comprensión incluso de lenguas muy cercanas, o actitudes. Tras haber seguido una formación en IC en lenguas románicas, los estudiantes realizaron observaciones como las siguientes:

- (1) He aprendido a no cerrarme ante un idioma que no conozco, hay muchas herramientas con las que poder entender y hacerme entender.

- (2) He aprendido que al menos ahora no me cierro en banda cuando oigo o leo una lengua romance. Antes si oía hablar francés o portugués, por ejemplo, directamente no prestaba atención. Ahora soy consciente de que sí puedo llegar a entender algo de una conversación en alguno de esos idiomas.
- (3) Me he dado cuenta de que no es necesario estudiar una lengua de manera regular y sistemática para comunicarme en ella o para comprenderla.

El enfoque plurilingüe en este sentido aporta una forma liberadora de acercarse a una lengua, puesto que rompe con la idea de que no podemos comunicarnos ante una lengua que no conocemos. Se produce así un proceso de sensibilización o *awakening to languages* mediante el cual los hablantes comienzan a establecer conexiones entre lenguas que conocen y lenguas que no conocen. Algunos estudiantes viven este proceso de sensibilización a las lenguas como un verdadero descubrimiento:

- (4) La idea de la intercomprensión me ha parecido la mar de interesante. Es algo que no se me había ocurrido nunca y me ha hecho darme cuenta de que aunque no sepa italiano realmente sí puedo llegar a entenderlo.
- (5) Conocí el catalán y para mí fue un descubrimiento total. Vi que es muy diferente del español y quizá más parecido al italiano (me pareció muy divertida su semejanza con el dialecto de Milán). Las otras lenguas ya las conocía y no tuve problemas de intercomprensión, pero *fue muy interesante verlas todas juntas en un mismo instrumento, pasar a leer de una lengua a otra es un óptimo ejercicio mental.*

El participante (5) resalta de la experiencia el hecho de “ver todas las lenguas juntas” como algo que no había experimentado y que le ha resultado un descubrimiento, en cuanto ofrece la posibilidad de observar y comparar las similitudes entre ellas. La exposición a varias lenguas a la vez despierta en los interlocutores una competencia global o plurilingüe, en el sentido de que los conocimientos que poseemos sobre una o varias lenguas pueden utilizarse con un rendimiento mayor para comprender y hacerse comprender en otras:

- (1) He aprendido a utilizar recursos para poder establecer conexiones entre las palabras que sé o me suenan y las que no.
- (2) He aprendido que, con poco, puedo llegar a saber mucho.

El aprendizaje plurilingüe se logra gracias a la activación de los conocimientos previos de los hablantes, que utilizan para comprender elementos léxicos que resultan transparentes, así como de estructuras o construcciones comunes. Se trata de un proceso inferencial en el que los hablantes realizan un estudio comparativo de las lenguas, y en la comparación se sirven de la analogía:

- (3) A base de leer en una lengua e ir traduciendo a la vez, se crea la estructura que usa una determinada lengua para decir lo mismo que en español se dice de otra forma.
- (4) He utilizado mucho mis conocimientos previos. Me fijaba en la intervención del foro para analizar los verbos y la construcción frasal. Con el catalán utilicé mucha fantasía porque era la primera vez que la encontraba pero no reconocí que no era extraño, entonces reconocí un poco de italiano, un poco de español y cosas totalmente nuevas en una mezcla compleja pero bonita. En general en todas las lenguas utilicé mucha estrategia de comparación: las lenguas romances son todas derivadas del latín, entonces si no conocía una palabra, la deducía por lógica o por sus características. Leí y escribí mucho en general en todas estas lenguas y fue un óptimo ejercicio.

Como puede observarse por los comentarios de los participantes, el enfoque plurilingüe invita a desarrollar determinadas habilidades metalingüísticas, como la capacidad para descubrir paralelismos y similitudes, formas comunes y cruzadas, entre lenguas. Asimismo, puesto que en la formación los participantes no sólo tienen que leer y comprender los textos, sino reaccionar a ellos escribiendo sus mensajes y participando en los foros, descubren el aspecto interactivo de la IC. Éste se percibe como un procedimiento comunicativo natural pero que requiere de unas estrategias comunicativas específicas:

- (5) [N. del a. He aprendido a] Hacer más fácil el uso de las paráfrasis para hacerme entender.
- (6) [N. del a. He desarrollado] la comprensión lectora, pero de una forma mucho más abierta.

Particularmente interesante resulta la descripción de una estudiante que habla de una competencia global que ha puesto en marcha para comprender y hacerse comprender, y que modifica su visión de las lenguas, por un lado, como sistemas relacionados y emparentados, en lugar de aislados y distintos; por otro, en el sentido de nuestra capacidad para aprender las lenguas:

- (7) He conseguido utilizar los conocimientos previos en unas lenguas para comprender en otras. *Tenía una idea más rígida de independencia y aislamiento de las lenguas* en mi mapa lingüístico mental, de manera que evitaba recurrir a una para desenvolverme en la otra.

La estudiante hace referencia explícita a una imagen mental de las lenguas en el que cada una constituye un sistema lingüístico, percepción común entre los hablantes y que quizá se potencia, inconscientemente, en la enseñanza. Pero ade-

más, la estudiante va más allá y descubre que esta competencia plurilingüe es efectivamente más global y la misma, en realidad, que nuestra competencia en lengua materna:

- (8) Principalmente que la comprensión, de un texto al menos, en otras lenguas de la misma familia lingüística que la materna *es algo más global de lo que yo pensaba*.

Como metodología de aprendizaje y enseñanza, la IC incide en algunos aspectos sumamente interesantes sobre la concepción que poseen los estudiantes sobre las lenguas y sobre el aprendizaje de las mismas, modificando algunas de esas creencias. En particular, la IC inicia en un aprendizaje plurilingüe que rompe barreras psicológicas sobre las lenguas: se rompe la idea de que no es posible comunicarse ni comprender lenguas que no se conocen o no se han estudiado previamente. En segundo lugar, descubre, desarrolla y moviliza en el estudiante una competencia global, que permite utilizar recursos que ya utilizamos en las lenguas que conocemos –la materna, la segunda, tercera– para comunicarnos en una situación nueva, en una lengua nueva. Y en tercer lugar, la IC activa, pone en marcha la emergencia de estrategias de IC: identificación de las estrategias que han permitido a los aprendientes utilizar los conocimientos previos, servirse de la transparencia léxica, utilizar la analogía y comparación entre lenguas. Por último, y puesto que la práctica de la IC se revela como un proceso interactivo, no sólo receptivo, los aprendientes han de desarrollar habilidades sociales y de colaboración con los demás; para comprender y hacerse comprender, han de recurrir a estrategias de reformulación y negociación del sentido.

4. LA RELACIÓN ENTRE LAS LENGUAS EN LAS INTERACCIONES PLURILINGÜES

Las interacciones plurilingües plantean algunas características pragmático-discursivas que las convierten en un espacio de convivencia entre las lenguas, y ofrecen una oportunidad para que los locutores se expresen en su lengua, y construyan además su identidad lingüístico-cultural (Séré, 2009). Las herramientas de comunicación ofrecidas por las tecnologías han creado nuevas situaciones de *contacto de lenguas*, puesto que a través de las modalidades de foros y chats, hablantes de lenguas distintas, que no comparten necesariamente el espacio físico, pueden comunicarse. En Internet es habitual encontrar espacios espontáneos de “sesquilingüismo” o IC en los que los locutores participan utilizando cada uno su lengua. En la bibliografía, se habla de “sesquilingüismo” para referirse a un fenómeno que puede ocurrir de forma espontánea en la comunicación, y que consiste en que hablantes de distintas variedades entablan un intercambio en el que cada uno emplea su variedad. El tér-

mino procede de la traducción española de la obra de Hockett²²² (1958: §38.3), y actualmente algunos lingüistas lo recomiendan (Moreno Cabrera, 2006; Cid Abasolo, 2009) como una forma de comunicación en situaciones de contacto de lenguas; la ventaja de esta forma de comunicación es que permite a los interlocutores preservar su identidad lingüístico-cultural, en lugar de adoptar una variedad dominante o una lengua franca.

Resulta interesante comprobar que la tecnología puede contribuir de forma determinante a la práctica y difusión de formas de comunicación que ponen en práctica el plurilingüismo. Así, se encuentran fácilmente foros de debate bilingües, con mensajes en gallego-castellano, catalán-castellano y euskera-castellano, como algunos de los ejemplos a continuación²²³:

(14) Foro de debate sobre una procesión de ateos convocada para la Semana Santa 2011

Usuario 1: 12-05-2011 12:59

Como atea confesa y temerosa de dios, todo esto me parece de perogrullo, es lo que tiene el alto índice de parados, a cabeziña non da para mais.

Usuario 2: 12-05-2011 12:53

La libertad de manifestación, de expresión y de que las instituciones protejan la aconfesionalidad del Estado ya está contemplado en las leyes así que a qué viene ésta historieta? En fin, una manera más de incordiar e ir en contra del hecho religioso que, por otra parte, también está protegido por la constitución.

Usuario 3: 12-05-2011 01:30

Jasús, Jasús, Jasús, Virgentsantísima, o que hai que ver por non ser ún xordo!

Usuario 4: 11-05-2011 23:59

Si existe algo anacronico son as procesions co exercito o lado, si algo nos enseñon Xesus e a Amar e a perdoar, ¿que pinta a lexion, os os zapadores ou o exercito o caron dunha imaxen que nos fai reflexionar? Cando queiras orar, entra no teu cuarto, bota a chave e pregalle o teu Pai que está escondido; e teu Pai, que mira escondido, recompensarache” (Mt 6,5-6).

²²² «It would be even possible for two people to communicate without any common core at all between their productive idiolects. Imagine a Frenchman who understands, but cannot speak, German, and a German who likewise has receptive but not productive control of French» (Hockett 1958: §39, 334).

[N. del e. Sería posible incluso para dos personas comunicarse sin ningún núcleo en común entre sus idiolectos de producción. Imagine a un francés que entienda, pero no hable, alemán, y a un alemán que igualmente tenga un control receptivo pero no productivo del francés].

²²³ Los ejemplos proceden de la página Galiciaé, dedicada a temas relacionados con Galicia y la cultura gallega: <http://lv.galiciae.com/nova/88598.html>

Este tipo de intercambios son, de hecho, muy habituales en los sitios web que invitan o están dedicados a temas relacionados, directa o indirectamente, con una lengua y una cultura determinada. En algunos casos se producen foros plurilingües espontáneos en los que diversos locutores depositan sus mensajes en distintas lenguas:

(15)

Publicación 1²²⁴: 18-05-2011 23:27

Hoy se presenta '80 egunean' en Birmingham (con la presencia de Jon). ¿Que os queda lejos? Pues también se proyecta en Sidney y Melbourne. You choose.

19th May: 80 egunean ~ Galbascat galbascat.blogspot.com

The Catalan, Basque and Galician Cinema Season continues with the Basque film 80 egunean. The film will be projected the 19th May, 2:00pm, at the Midlands Arts Center. Here is all the information about the film:

Publicación 2: 05-05-2011 00:50

26° Torino GLBT Film Festival: Menzione Speciale a 80 egunean (80 giorni) "un film con indimenticabili protagoniste, due donne non più giovani che, ritrovandosi, rinnovano la loro amicizia e un amore finalmente svelato". Bravo!!! Bravo!!!

Usuario 1:

this is really great film!!!! thank You!

Usuario 2:

ZORIONAK urte bete proiektuarekin arrakastaz arrakasta! hemen pelikula estreinatut baino lehen pentsatu eta sentitzen zenutena! besarkada bat eta ZORIONAK!

[N. del a. FELICIDADES un año con el proyecto de éxito en éxito! Aquí lo que pensabais y sentíais antes de estrenar la película. Un abrazo y FELICIDADES:! (Se refiere a que cuelga un video con la entrevista que les hicieron antes de estrenar)]

Publicación 3: 01-05-2011 04:06

Hace exactamente un año, una semana y un día se estrenó "80 egunean". Y desde aquí queremos aprovechar el aniversario para agradecer a todos el calor y el cariño que nos habéis dado. Eskerrik asko eta biba zuek!!! [N. del a. Gracias y viva vosotros!!]

En este foro de la red social Facebook, se publican noticias que se refieren a una película vasca, en español, euskera e inglés. En estos casos, los internautas participan

²²⁴ En la nomenclatura de Facebook, una publicación es similar a un Foro de discusión con un tema; cada intervención o mensaje se denomina *comentario*.

libre y espontáneamente en su lengua, sin que lleguen a crearse tensiones o conflictos en el uso de unas u otras.

En otros foros, orientados a temas de carácter político, el contenido de los mensajes y el tono pueden resultar más reivindicativos.

(16)

Usuario 1: 20-05-2011 11:04

gazteen esku dago gure herriaren etorkizuna #vdebidu #bildu #freebildu

Está en manos de los jóvenes el futuro de nuestro pueblo

Usuario 2: 19-05-2011 11:46

la junta electoral en su linea, se van a encontrar con un papelon como el de #freebildu #acampadasol hay gente q no aprende

Usuario 3: 19-05-2011 11:46

Libertad digital [http:// bit.ly/ lBUXPM](http://bit.ly/lBUXPM) #democraciarealya #freeBildu La derogación de la Ley de Partidos, entre las iniciativas más apoyadas

Usuario 4: 19-05-2011 11:51

Per fi el Tribunal Const. dels collons serveix per a alguna cosa joder #freebildu RT sempre ha servit per tocar els collons..

Usuario 5: 19-05-2011 1:42

Lo q ha pasau es q con la crisis, y sin q ETA haga nada se les ha echado el mundo encima... #freebildu

Usuario 1: 18-05-2011 13:27

MALATZAK 22 EGIZU ENTZUN GAITZATELA MALATZAK 22 BOZKATU BILDU! #bildu #vdebidu #freebildu

[N. del a. EL 22 DE MAYO HAZ QUE NOS ESCUCHEN EL 22 DE MAYO VOTA BILDU!]

El Foro de debate funciona pragmáticamente a través del principio o máxima de Relevancia (Grice, 1975), según el cual el locutor ha de contribuir al hilo de la conversación con una intervención que guarde relación con el tema del discurso, o bien con la intervención inmediatamente anterior. La participación garantiza el hilo del discurso, el grado de comprensión está determinado por las competencias lingüísticas de los propios usuarios (algunos serán competentes en más lenguas que otros), y la adecuación temática permite que el debate se co-construya con las intervenciones de todos, al igual que en una conversación oral espontánea.

En los ejemplos de foros bilingües y plurilingües que hemos recogido, no observamos marcas de IC. Esto quiere decir que no sabemos, y por el discurso no podemos

saber exactamente, si los locutores comprenden los mensajes depositados por los internautas en las distintas lenguas. Lo que podemos observar es que los mensajes guardan relación con el tema del discurso, pero no se refieren en ningún caso a un mensaje concreto anterior.

En la IC tal y como se plantea en los entornos virtuales de formación²²⁵, en cambio, se producen numerosas marcas de IC; es decir, distintos modos de estrategias metalingüísticas, como reformulaciones, negociaciones de sentido, preguntas, que muestran cómo los locutores intentan deliberadamente comprender el mensaje del otro y hacerse comprender por el otro:

(17) Foro de debate sobre la tarea que realizará el Grupo en una plataforma de aprendizaje plurilingüe

Usuario 1: 29-11-2009 13:48

Olá a todos!

Gostei das várias ideias que foram sugeridas. Acho que seria interessante fazermos actividades para a sala de aula, combinadas com aprofundamento bibliográfico.

Usuario 2: 29-11-2009 16:29

Boa tarde a todos! Chegou a altura de nos pronunciarmos sobre as actividades a desenvolver. Parece-me que a Formadora Usuario 1 apresentou propostas exequíveis, tendo em conta o limite temporal a que estamos sujeitos.

Usuario 3: 29-11-2009 17:31

Bună seara tuturor! Ideea cu Crăciunul mi se pare superbă. Cred că un proiect tematic pe mai multe subteme cum prezintă Usuario 2 ar fi foarte interesant. Ceva gen glosar de termeni specifici Crăciunului pentru fiecare țară, limbă și chiar religie.

Usuario 4: 29-11-2009 18:20

Salve a tutti. Ho letto con molto interesse i vostri messaggi e mi sembra che tutti voi siate d'accordo su un'attività orale sul Natale come ha suggerito Usuario 6. Buona serata

Usuario 3: 30-11-2009 17:12

Putem pleca de la un interviu, un set de întrebări legate de Crăciun care să conțină minimum un număr de întrebări egal cu numărul limbilor din grupul nostru, dacă nu chiar câte două întrebări pentru fiecare limbă română.

Usuario 5: 29-11-2009 17:31

Si j'ai bien compris, je préfère ce que propose Usuario 3 qui me paraît propice à des comparaisons.

²²⁵ GALANET: <http://www.galanet.eu> y GALAPRO: <http://www.galapro.eu/sessions>

En sus intervenciones, los participantes en el foro hacen continuas alusiones a los otros participantes, ya sea mediante saludos, agradecimientos (*Où a todos!*) o menciones explícitas a los mensajes o participantes anteriores (*gostei muito de vostras propostas ; chegou a hora de falar das propostas de usuario 1*). Asimismo, se hace mención de la comprensión o no de los mensajes en otras lenguas, en particular del rumano, la lengua que plantea mayores dificultades para la comprensión (*si j'ai bien compris...*).

En estos entornos virtuales educativos, los usuarios se comprometen no sólo a utilizar su propia lengua en las interacciones, sino a contribuir en la realización de una serie de tareas, que se ejecutan en grupos virtuales de trabajo, a través de la discusión y la toma conjunta de decisiones. En este tipo de entorno multilingüe, por tanto, los usuarios se ajustan a la tarea, mostrando un alto grado de cooperatividad (por ello abundan las muestras de cortesía positiva, como los agradecimientos, elogios y muestras de ánimo colectivo) y adecuación temática. Quizá como un recurso de competencia estratégica, los usuarios se sirven de estos recursos pragmáticos para crear un estilo de interacción en clave de cortesía positiva y afectiva, que pueda compensar las posibles áreas deficitarias de comunicación así como evitar la incompreensión y el malentendido.

Como enfoque pedagógico, la IC se distingue del “sesquilingüismo” espontáneo en al menos tres aspectos. En primer lugar, la IC no constituye simplemente una interacción plurilingüe sino que propone un “esfuerzo de comprensión” y de “negociación del sentido”, es decir, de elaboración de estrategias para comprender las otras lenguas y de llegar a un cierto nivel de accesibilidad y comprensión en ellas (Degache, 2009). Así pues, aunque una formación en IC no pretende que el participante aprenda la lengua (en sentido maximalista), sí que aspira al aprendizaje a un cierto nivel.

En segundo lugar, la IC trabaja con lenguas que el usuario no conoce necesariamente. De hecho, la IC presenta un programa ordenado y sistemático de lenguas que pertenecen a la misma familia con el objetivo, de nuevo, de hacer accesible un nivel de comprensión en lenguas a las que el hablante puede, o bien tener algún nivel de conocimiento, o bien no haber tenido exposición previa. En ese sentido, la IC, de carácter claramente programático, intenta hacer accesible al aprendiente una serie de lenguas emparentadas a través de la analogía y la transferencia positiva.

En tercer lugar, y puesto que propone un acercamiento a lenguas que no se han estudiado previamente (a partir de otras que sí), la IC muestra su vocación de enseñanza de lenguas, y además, propone un programa transversal de sensibilización a las lenguas y de desarrollo de la competencia intercultural.

En todos los casos, sin embargo, tanto el “sesquilingüismo” espontáneo como la IC más dirigida, producen interacciones plurilingües en las que las distintas lenguas coexisten y conviven, gracias a la cooperatividad y adecuación temática de las intervenciones, ya sea explícita como en los programas de formación de IC, o implícita, como en los foros espontáneos. El contrato de palabra al que se ajustan los locutores, que siguen el hilo de la conversación cooperativamente, permite crear estos nuevos espacios de comunicación plurilingüe y pluricultural.

5. CONCLUSIONES

Como hemos visto en los apartados anteriores, el plurilingüismo está adquiriendo un nuevo sentido en las sociedades actuales. Los perfiles lingüísticos de los individuos no son homogéneos ni monolingües, pese a las creencias más extendidas, sino que conforman un conjunto de habilidades lingüísticas complejas de las que los propios individuos no son siempre conscientes. Se trata de un *plurilingüismo social*, que se pone en marcha en determinadas situaciones sociales en las que el individuo tiene que desenvolverse con locutores de otras lenguas, ya sea por motivos académicos (estudios), profesionales o de convivencia (comunidades bilingües). En esta nueva situación, además, se desdibujan las categorías clásicas entre primera y segunda lengua, mientras que puede adquirir mayor importancia la habilidad en una tercera (inglés) o cuarta lengua.

En este nuevo contexto, las políticas lingüísticas clásicas, encaminadas a la protección de lenguas minoritarias, ha dado paso a acciones nuevas, dirigidas a diseñar y elaborar programas pedagógicos y estrategias que miren por reequilibrar los usos de las lenguas. En este sentido, la IC tiene mucho que aportar, como enfoque que trabaja las lenguas de una misma familia a la vez.

Por un lado, la IC ofrece un programa que desarrolla la competencia plurilingüe de los participantes, y por otro, la pone en práctica en interacciones plurilingües, que plantean una nueva relación entre lenguas.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO E SÁ, H.; MELO, S. (2007). "Online plurilingual interaction in the development of language awareness". *Language Awareness*, 16 (1), 7-20.
- ARAÚJO E SÁ, M.H.; HIDALGO DOWNING, R.; MELO, S. SERÉ, A.; VELA, C. (coords) (2009). *A intercompreensão em línguas românicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro: Universidad de Aveiro.
- BENUCCI, A. (2005). (coord.). *Una guida per l'intercomprensione*. Turín: UTET: Librería Università.
- CANDELIER, M.; CAMILLERI-GRIMA, A.; CASTELLOTTI, V.; DE PIETRO, J.-F.; LORINCZ, I.; MEISSNER, F.-J.; SCHRODER-SURA, A.; NOGUEROL, A. (2007). *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures (CARAP)*. Graz: Centro Europeo para las Lenguas Vivas, Consejo de Europa. Recuperado el 29 de octubre de 2011 de http://www.ecml.at/mtp2/ALC/pdf/CARAP_F.pdf
- CID ABASOLO, C. (2009). "Bilingüismo, monolingüismo y sesquilingüismo en la Comunidad Autónoma Vasca". *Revista de Filología Románica*, vol.26, 229-242.
- CONSEJO DE EUROPA (2001). *A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. [Trad. esp. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)*. Madrid: Anaya. Recuperado el 16 de octubre de 2011 de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf].

- COOK, V. (1992). Evidence for multicompetence. *Language Learning*, 42, 557-591.
- (1995). “Multi-competence and the learning of many languages”. *Language Culture and Curriculum*, 8, 93-98.
- COTS, J. M.; ARMENGOL, L.; ARNÓ, E.; IRÚN, M.; LLURDA, E.; SIERRA, J.M. (2010). *Plurilingüismo e interculturalidad en la escuela. Reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona: Horsori.
- CRYSTAL, D. (2001). *La muerte de las lenguas*. Madrid: Cambridge University Press España.
- (2004). *La revolución del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- CUMMINS, J. (2005). “De la alfabetización a la multialfabetización: el diseño de entornos de aprendizaje para la generación de conocimiento en la sociedad de la información”. En D. Lasagabaster, J.M. Sierra (eds), *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*. Barcelona: Horsori, pp. 121-148.
- DE CARLO, M.; CARPI, E. (2009). “L’impatto del mezzo informatico nella gestione dei conflitti”. M.H.Araújo e Sá, R. Hidalgo Downing, S. Melo, A. Seré, C. Vela (coords), *A intercompreensão em línguas românicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro: Universidad de Aveiro, pp. 151-165.
- DE ANGELIS, G. 2007. *Third or additional language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- DEGACHE, C. (2009). “Nouvelles perspectives pour l’intercompréhension (afrique e l’Ouste ET Caraïbe) et évolution du concept”. Araújo e Sá, M.H., Hidalgo Downing, R., Melo, S. Seré, A. & Vela, C. (coords), *A intercompreensão em línguas românicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro: Universidad de Aveiro, pp. 81-103.
- DEGACHE, C. ; MASPERI, M. (2007). “Représentations entrecroisées et intercompréhension”. En P. Lambert et al. (eds), *Variations au coeur et aux marges de la sociolinguistique. Mélanges offerts à Jacqueline Billiez*. L’Harmattan. Recuperado el 30 de octubre de 2011 de http://www.galanet.eu/publication/fichiers/dc_mm2007.pdf
- DEGACHE, C. ; MELO, S. (2008). “Un concept aux multiples facettes”. *Les Langues Modernes*, (Dossier: *L’intercompréhension*), 1, 7-14.
- DEGACHE, C. ; LÓPEZ ALONSO, C. ; SÉRÉ, A. (2007). “Échanges exolingues et interculturalité dans un environnement informatisé plurlingue”. *Lidil*, 36 | 2007, 93-117, [colocado en línea el 3 de junio de 2009]. Recuperado el 30 de octubre de 2011 de <http://lidil.revues.org/index2473.html>.
- ETXEBARRIA, M. (2002). *La diversidad de lenguas en España*. Madrid: Espasa Calpe.
- GUEIDAO, A.; MELO-PFEIFER, S.; PINHO, A. (2009). “Modelages d’intercompréhension. Que font lês chercheurs du concept d’intercompréhension”. M.H. Araújo e Sá, R. Hidalgo Downing, S. Melo, A. Seré, C. Vela (coords), *A intercompreensão em línguas românicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro: Universidad de Aveiro, pp. 59-81.
- GRICE, P. (1975). “Logic and conversation”. En P. Cole (ed). *Radical Pragmatics*. New York: Academic Press.
- HAWKINS, E. 1984. *Awareness of language. An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

- HIDALGO DOWNING, R. (2009). "Actividades formativas para la auto-evaluación en un programa de aprendizaje plurilingüe en línea". M.H.Araújo e Sá, R. Hidalgo Downing, S. Melo, A. Seré, C.Vela (coords), *A intercompreensão em linguas românicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro: Universidad de Aveiro, 275-287.
- (2012). "The development of plurilingual competence through assessment and self-assessment: case study". *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 9, en prensa.
- HIDALGO DOWNING, R., SÉRÉ, A. & VELA, C. (2010). "Dos plataformas de enseñanza de intercomprensión plurilingüe: GALANET y GALAPRO". En R. Caballero Rodríguez, M^a J. Pinar Sanz (eds), *Ways and Modes of Human Communication*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La-Mancha, pp. 399-407.
- (2011). "intercomprensión: plurilingüismo y pluriculturalismo". *Actas del XI Congreso de Lingüística General*. Valladolid: Universidad de Valladolid, en prensa.
- HOCKETT, C. (1958). *A Course in Modern Linguistics*. New York: The Macmillan Company.
- JAMET, M.C. (2009a). "L'intercompréhension: de la définition d'un concept à la délimitation d'un champ de recherche ou vice versa?". *Autour de la définition*. Recuperado el 30 de octubre de 2011 de http://www.publiforum.farum.it/ezone_articles.php?art_id=144
- (coord) (2009b). *Orale e intercomprensione tra lingue romanze. Ricerche e implicazioni didattiche*. Venecia: Le Bricole, Universidad Ca Foscari,
- JESSNER, U. (2006). *Linguistic awareness in multilinguals. English as a third language*. Edimburgo: Edimburgh University Press.
- LE BESNERAIS, M. (2009). "Définition du concept d'intercompréhension (L0/L0) à partir des théories pédagogiques de base pour différencier l'intercompréhension des pratiques exolingues (L0/L2)". En M.H. Araújo e Sá, R. Hidalgo Downing, S. Melo, A. Seré, C. Vela (coords), *A intercompreensão em linguas românicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro: Universidad de Aveiro, pp. 45-59.
- LÓPEZ GARCÍA, A. (2009). *La lengua común en la España plurilingüe*. Vervuert: Iberomericana.
- LÓPEZ MORALES, H. (2010). *La andadura del español por el mundo*. Madrid: Taurus.
- MARCOS MARÍN, F. (2004). "Política lingüística y lenguas iberoeuropeas". *CLAC*, 18, 1-12. Recuperado el 30 de octubre de 2011 de <http://www.ucm.es/info/circulo/no18/marcos.htm>
- MORENO CABRERA, J.C. (2000). *La dignidad e igualdad de las lenguas: crítica de la discriminación lingüística*. Madrid: Alianza.
- (2006). *De Babel a Pentecostés: manifiesto plurilingüista*. Barcelona: Horsori.
- SÉRÉ, A. (2009). "Un approche pragmatique du concept d'intercompréhension". En M.H. Araújo e Sá, R. Hidalgo Downing, S. Melo, A. Seré, C. Vela (coords), *A intercompreensão em linguas românicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro: Universidad de Aveiro, pp. 33-45.
- VAN LIER, L. (1995). *Introducing language awareness*. Londres: Penguin.
- VAN LIER, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning. A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic Publishers.

Construcción plural de la identidad en las interacciones plurilingües

ARLETTE SÉRÉ
(serebaby@filol.ucm.es)

INTRODUCCIÓN

La didáctica de la intercomprensión se presenta como un aprendizaje simultáneo de varias lenguas con el fin de desarrollar una competencia que englobe el conjunto del repertorio lingüístico y cultural a disposición y se erige en un nuevo modelo que transgrede las fronteras lingüísticas. Dentro de este enfoque plural, el aprendizaje plurilingüe se apoya en las similitudes de formas y en el parentesco lingüístico entre lenguas próximas al mismo tiempo que estimula la interculturalidad en su encuentro con los otros.

Las observaciones y los análisis que hemos llevado a cabo a lo largo de los últimos años en los foros interactivos plurilingües, lugares preferentes del aprendizaje plurilingüe de las sesiones en las plataformas *GALANET*²²⁶, dedicada a la enseñanza de la intercomprensión entre lenguas románicas, y *GALAPRO*²²⁷, dedicada a la formación de los formadores en el mismo campo, nos han llevado a considerar la identidad cultural como una construcción variable en evolución constante, sometida a las condiciones del entorno comunicativo. Se trata de una co-construcción de representaciones mentales basadas en (i) el desarrollo de las interacciones, (ii) la progresión de los conocimientos lingüísticos, (iii) las características de los participantes, y (iv) los roles y estatus asumidos y definidos por las tareas colectivas propuestas.

En este capítulo, en primer lugar, estudiaré las nociones básicas de lengua, esquema social, estereotipo y estatus y roles para establecer, de esta manera, la relación entre lengua e identidad cultural como una co-construcción de los locutores en permanente reconstrucción; en segundo lugar, a partir del análisis de las encuestas realizadas en el curso de las distintas sesiones y de las marcas en los foros de las plataformas

²²⁶ *Projet GALANET: Développement de l'intercompréhension en langues romane*. Programme 90235-CP-1-2001-1-FR-LINGUA-L2 2001-2004. En este proyecto han participado las universidades Sthendal, Grenoble 3, Complutense de Madrid, Aveiro, Pisa, Cassino, Mons-Hainault y Autónoma de Barcelona. En www.galanet.eu

²²⁷ *GALAPRO. Formation de formateurs à l'intercompréhension en Langues Romanes*. Programme d'éducation et de formation tout au long de la vie. 135470-LLP-1_2007-1-PT-KA2-KA2M2MP. SOCRATES-LINGUA. 2008-2009 En este proyecto participan las universidades Sthendal-Grenoble 3 y Mons-Hainault (Francia), Complutense de Madrid y Autónoma de Barcelona (España), Aveiro (Portugal), Pisa y Cassino (Italia) y de Iasi (Rumanía).

GALANET y GALAPRO, analizaré cómo los participantes pueden situarse (a) globalmente como miembro de una comunidad de habla y cultural respecto a otras comunidades, (b) por qué en los foros de GALANET se desarrolla una actitud de descubrimiento intercultural y un ensanchamiento de la noción de comunidad cultural a través de las interacciones plurilingües y el acceso a la comprensión de nuevas lenguas y (c) de qué manera predomina en GALAPRO el sentimiento de pertenencia a una comunidad profesional sobre las diferencias culturales.

1. LENGUA E IDENTIDAD CULTURAL

Consideramos la lengua como el reflejo y el molde del recorte de la realidad que cada comunidad de habla construye del mundo. Cualquier individuo, en el curso de de su proceso de adquisición, al apropiarse la lengua de su entorno más inmediato adopta, al mismo tiempo, un sistema de valores, de creencias, de manera de concebir el mundo, propio de su comunidad de habla. Desde esta perspectiva, la lengua es, a la vez, un medio de actuar y, también, una representación del mundo que configura la identidad cultural de todos los individuos que la comparten. Como objeto social, la lengua está sometida a la evolución de la sociedad al mismo tiempo que determina a sus hablantes, tanto desde un punto de vista histórico, como social y cultural.

1.1. Lengua y representaciones mentales

Para poder delimitar en primer lugar el papel de los parámetros que determina socialmente el lenguaje, es necesario definir la relación entre tres conceptos de orden lingüístico: lenguaje, lengua, lenguas. Se acostumbra a definir el lenguaje como la facultad específica de la especie humana que se comunica por medio de signos verbales; por su parte, la lengua, es, ante todo, un producto social y una noción abstracta que corresponde al conjunto de reglas que permite no sólo construir y reconocer un número infinito de frases gramaticalmente correctas e interpretar las que están dotadas de sentido, sino también, determinar las ambigüedades que surgen en los intercambios verbales; su función fundamental es la comunicativa, y las funciones representativa y simbólica están en estrecha relación con la propiamente comunicativa. Finalmente, la lengua se actualiza en un número muy elevado de lenguas que se diferencian entre ellas, no sólo en los niveles puramente gramaticales, sino en los usos pragmáticos de las diferentes comunidades lingüísticas, usos que son determinantes en la construcción del sentido y en la organización propia de cada una de ellas.

A partir de estos presupuestos teóricos, podrá entenderse por qué la función de comunicación es, ante todo, una actividad social regulada por parámetros lingüísticos, cognitivos y sociológicos, y de qué la interrelación de todos esos elementos facilita la

estructuración del pensamiento de los individuos. Este último, de carácter no sólo lingüístico y social, sino también psicolingüístico, permite observar cómo estos diferentes parámetros generan un sistema de representaciones mentales que es común a las distintas comunidades lingüísticas. Cada individuo, en efecto, se sitúa dentro de un marco colectivo de aprehensión del mundo que le da forma y le determina en sus configuraciones esenciales: 1) la aptitud para integrar los modelos que recibe de la sociedad a lo largo de su experiencia, y 2) las habilidades lingüísticas de las que dispone cada individuo.

Esta relación profunda entre lengua, representaciones mentales del mundo, y sentimiento de pertenencia a un grupo configura la identidad cultural del individuo que se integra en la sociedad adoptando, al adquirir la lengua, los puntos de vista del grupo sobre su entorno y el mundo, así como sobre los otros, los que no pertenecen al grupo, que no hablan la misma lengua. La lengua, en este sentido, (i) establece las fronteras entre las distintas comunidades lingüísticas, (ii) refleja esta visión del mundo colectiva que conforma el universo mental de sus hablantes, tal como lo aprehende la comunidad de habla y los individuos que la integran, y (iii) es el vehículo de las creencias, de los valores del grupo, pero también lo es de los estereotipos y clichés respecto a los que no pertenecen a la comunidad de habla.

1.2. Del estereotipo a las representaciones sociales

Como lo subrayan Amossy y Herschberg (1997), el estereotipo, en el sentido de esquema o fórmula fijada, sólo aparece en el siglo XX y se convierte, desde la década de los años 20, en un centro de interés para las Ciencias Sociales. Es el publicista Walter Lippmann quien introduce esta noción en 1922 para designar con este término las imágenes que mediatizan nuestra relación a la realidad en nuestra mente. Se trata de representaciones preconstruidas, de esquemas culturales preexistentes, por medio de los cuales cada persona filtra la realidad de su entorno. Según Lippmann, estas imágenes son imprescindibles para la vida en sociedad; sin ellas, el individuo quedaría sumido en el flujo y el reflujo de la sensación pura, no podría ni comprender la realidad, ni categorizarla, ni actuar sobre ella. En efecto, la aprehensión de cada objeto, de cada ser en su especificidad es interpretado mediante un tipo o una generalidad, a partir de un rasgo que caracteriza un tipo conocido, el prototipo, y los estereotipos; por ello, se puede hablar en general de un obrero, un profesor, etc., y esas imágenes expresan un imaginario social propio de cada comunidad de habla. Esta primera reflexión ha dado lugar a un gran número de trabajos que ha intentado precisar la definición de esa noción.

En los trabajos de Moscovici (1988) en psicología social, surge la noción de representación social. Como el estereotipo, la representación social relaciona la visión de un objeto dado con la pertenencia sociocultural del sujeto; se trata de un *saber de sentido común*, un conocimiento espontáneo, es decir, un pensamiento natural en oposición al pensamiento científico. Jodelet (1989) define esta representación social como una forma

de conocimiento, socialmente elaborada y compartida, teniendo un objetivo práctico y participando en la construcción de una realidad común a un conjunto social. El estereotipo resulta así de la cristalización de uno de los elementos de la representación social, sirviendo de indicador en el sentido sociolingüístico del término.

Como lo subrayan Amossy y Herschberg (1997), la tendencia general atribuye una connotación negativa al estereotipo, por ello, los aspectos constructivos del esquema colectivo en la cognición, la interacción y la comunicación se plasman en la noción de representación social. La corriente inspirada en Moscovici (1988) proporciona abundantes estudios acerca de las representaciones sociales particulares, al mismo tiempo que reelabora la noción de representación social en su relación con el sentido común, las actitudes y la cognición, dejando de lado la noción de estereotipo. Sin embargo, los estudios contemporáneos sobre el estereotipo y la representación social tienen mucho en común. Desde una perspectiva centrada en el imaginario social, la lógica de las representaciones colectivas mediante las cuales se percibe e interpreta el mundo, el término de representación presenta la ventaja de no ir cargado de connotaciones negativas.

Sin embargo, en nuestro análisis, nos parece interesante la noción de estereotipo, ya que en las investigaciones en ciencias sociales, principalmente empíricas, se sitúa al estereotipo en la encrucijada de varios enfoques. En su vertiente negativa, se pone en relación con el prejuicio y las tensiones entre los grupos sociales; en su vertiente positiva, permite una reflexión sobre la identidad social y explorar la cognición social. Esta doble vertiente da cuenta de la variación de la relación identitaria y de la aprehensión del otro en las interacciones plurilingües, tal como se desarrollan en las sesiones de las plataformas GALANET y GALAPRO.

1.3. La identidad como co-construcción

Basaremos nuestro análisis de las relaciones interpersonales en las interacciones de las teorías de Goffmann (1967) y de la Escuela de Chicago, en particular de Mead (1934). Consideramos que las imágenes de “Sí” y del “Otro” y el sentimiento de identidad del sujeto varían en el flujo de las interacciones dentro de las relaciones interpersonales.

En las teorías interaccionistas, en la línea de Goffmann, los locutores hablan siempre a partir de un estatus que activan y desarrollan un rol. El estatus se compone de un conjunto de posiciones sociales asumidas por un sujeto (sexo, edad, oficio, posición familiar, religiosa, social, política...) que corresponde a sus atributos sociales. En el momento de hablar, el locutor activa una o varias posiciones, que constituyen su estatus en esa situación; las demás posiciones que puede asumir no se actualizan y responden a sus estatus latentes. En este modelo teórico, el término de “sitio” cubre las distintas posiciones que actualiza el locutor en cada una de las interacciones en las que se ve involucrado: posiciones estatutarias en el sentido estrecho del término, posiciones de prestigio o posiciones ocasionalmente ocupadas en un intercambio.

Este “sitio” se piensa en términos de relación de sitios. Esta disposición permite aprehender el posicionamiento como una entidad relacional. Es imposible hablar sin ocupar uno o varios sitios determinados, y se convoca inevitablemente a su destinatario a uno o varios sitios correlativos. No se puede comunicar sin pasar por la construcción de una relación social y esta relación se expresa en término de relaciones de sitios lo que implica un posicionamiento respectivo a las imágenes identitarias. Uno de los objetivos de la relación que se construye va a consistir en aceptar o negociar esta relación de sitios comunicativa, de manera que los sitios ocupados al final de la interacción pueden ser, a menudo, distintos de los intentos iniciales de posicionamiento.

La relación de sitios, en este sentido, es un producto de los interactantes: cada uno accede a su identidad a partir y dentro de un sistema de sitios que lo supera, al mismo tiempo que le reconoce su calidad de actor y su capacidad de iniciativa; se trata de una concepción social del sujeto. El actor que insta una relación de sitios no es el equivalente del sujeto clásico que se encontraría en el origen de sus enunciaciones, debe negociar una relación que le permita situarse y situar al otro, es un co-actor de uno de los polos de la interacción instituida.

En cada situación comunicativa, por ello, la interacción se instituye en un espacio interactivo en el que la imagen de la interacción se construye por la actividad del sujeto en función de la complejidad de las tareas que tiene que conducir, de (i) la diversidad de los lugares de puesta en escena, (ii) el control metacomunicativo de los roles que hay que cumplir, (iii) la necesidad de manejar la diferencia en la cooperatividad, y (iv) la existencia de estrategias y de la heterogeneidad del sujeto, en este último sentido, el espacio interactivo corresponde a una pluralidad de relaciones de sitios.

Consideramos, en consecuencia, el espacio interactivo como el objeto de una construcción conjunta, incluso si cada uno de los sujetos va a esforzarse en empezar un sistema de sitios más o menos particular. El hecho de que sea una construcción conjunta no niega las capacidades de acciones propias de cada uno de los actores y no impide la dosificación particular de cooperación y de competición particular en una interacción dada. Los sujetos se ven obligados a construir un posicionamiento heterogéneo que se presenta como una jerarquía entre dos o tres relaciones de sitios que deben negociarse con el interlocutor. El espacio interactivo es fundamentalmente heterogéneo.

Una de las dificultades del análisis del espacio interactivo reside en los posicionamientos implícitos. Cuando parece que se han producido varios actos al mismo tiempo, se puede dudar en cuanto a la naturaleza y al número de los sitios construidos. En cualquier momento, pueden intervenir modificaciones en la jerarquía de las relaciones de sitios. Estos movimientos localizados deberían permitir identificar el juego de los posicionamientos recíprocos que caracterizan, de manera más global, la interacción.

Ninguna interacción es homogénea, podemos encontrar una secuencia de módulos correspondiente a la actualización de un tipo particular (conversación, entrevista, debate...). En este caso, se habla de coarticulación de tipos, se puede conducir un momento

conversacional dentro de una interacción como la entrevista, o momentos de consulta dentro de una conversación.

El estatus, desde esta perspectiva, se presenta como una co-construcción variable de los locutores en presencia, a partir de la cual cada uno va desarrollando el rol definido por los posicionamientos adoptados. El rol, como aspecto dinámico del estatus, suele designar, según Linton (1977), el conjunto de los modelos culturales asociados a un estatus dado. Se trata de un esquema de comportamiento socialmente adquirido a lo largo de la experiencia que conforma la competencia comunicativa de los miembros de la comunidad de habla; por consiguiente, engloba las actitudes, los valores y los comportamientos que la sociedad asigna a una persona y a todas las personas que ocupan ese estatus.

Desde esta perspectiva, las relaciones interpersonales, que en el espacio interactivo se presentan como construcciones complejas en las que los sujetos se desvelan o se ocultan detrás de máscaras para negociar los objetos transaccionales que ponen en juego, la identidad, como tal, puede variar en función de los intereses y de las intenciones del locutor. En las interacciones plurilingües, cuando el locutor se relaciona con aquellos que llamamos “los otros”, los que no comparten la lengua ni la cultura de la comunidad de habla, el posicionamiento identitario es sometido a variaciones más fuertes todavía, según que se quiera afirmar la diferencia, sobre todo a principio de las sesiones objeto de nuestro estudio, siendo “el otro” considerado diferente por naturaleza o, a medida que se descubren similitudes – opiniones, creencias, gustos, intereses profesionales compartidos... -, en estas interacciones se crean, entonces, nuevas comunidades culturales de referencia y los sentimientos de pertenencia modifican la aprehensión del otro y de la propia identidad cultural.

A partir de estos presupuestos, vamos a analizar las variaciones de esta co-construcción de la identidad cultural de los participantes en las sesiones de las plataformas GALANET y GALAPRO, partiendo (a) de los posicionamientos de los sujetos anteriormente a las sesiones, en los que la lengua representa una frontera y una marca de la identidad cultural de la comunidad de habla: “los otros” se perciben entonces como diferentes, posicionamientos que evolucionan a lo largo de la sesión y se convierten (b) en un descubrimiento lingüístico y cultural, en el que “el otro” se convierte en “un igual”, para (c) ver cómo en la plataforma GALAPRO –dedicada a la formación de los profesores a la intercomprensión entre lenguas románicas – los aspectos culturales se difuminan y predomina la construcción de una comunidad profesional en la que “el otro” es ante todo un compañero de trabajo que comparte la misma formación, los mismos objetivos y la misma experiencia.

2. LA IDENTIDAD CULTURAL Y EL DESCUBRIMIENTO DEL OTRO

Para entender el funcionamiento de las interacciones plurilingües en las sesiones de aprendizaje de la intercomprensión entre lenguas románicas, es preciso presentar brevemente el funcionamiento de la plataforma.

2.1. La plataforma GALANET

La plataforma GALANET tiene por objeto el aprendizaje de la intercomprensión entre lenguas románicas que se desarrolla según dos ejes principales:

- 1) un espacio de autoaprendizaje constituido, por una parte, por módulos de entrenamiento a la comprensión dentro de un marco cognitivo basado en los pares de lenguas – lengua de origen/lengua meta – y, por otra, por recursos que ofrecen explicaciones de naturaleza distinta – metodología del aprendizaje de la comprensión, datos léxicos y gramaticales, ejercicios –, y
- 2) un aprendizaje interactivo en los foros y los chats que permiten a los usuarios actualizar sus conocimientos en interacción con locutores nativos competentes dentro de una tarea común.

GALANET propone una actividad común de formación en la intercomprensión que sigue un proceso gradual integrando a los participantes en tareas cada vez más complejas. Se compone de cuatro fases, correspondientes a cuatro foros que se suceden en el tiempo: 1) romper el hielo y elección del tema: este foro permite a los participantes del proyecto que se conozcan para, al final de la fase, proponer y elegir un tema común; 2) tormenta de ideas: sirve para intercambiar las opiniones de los participantes sobre el tema que ha sido elegido; 3) recogida de documentos y debate de ideas: en el que los participantes pueden debatir sobre las secciones definidas por el comité de redacción; y 4) “dossier” de prensa: esta fase está destinada a preparar y a publicar el dossier de prensa que reúne las síntesis de los debates producidos durante la fase anterior.

En la plataforma GALANET, los foros son un lugar de intercambios plurilingües (Séré, 2003) que conducen el desarrollo de las etapas de trabajo y estimulan la construcción de una temática en común. Cada participante aporta en su lengua argumentos en función de los precedentemente depositados en el foro, y se pueden observar con facilidad las transiciones entre locutores así como las selecciones y las modificaciones de la palabra del otro (Mondada, 1999). En la perspectiva de una enseñanza de la intercomprensión entre varias lenguas, como es el caso, el carácter asíncrono de este género ofrece una estabilidad de consulta de las intervenciones que se quedan a disposición en el foro, se da un tiempo de lectura y de relectura no determinado, lo que permite tomas de posición relevantes por parte de los participantes que generan interacciones estructuradas.

A pesar de la naturaleza distinta de los objetivos didácticos de las dos plataformas —GALANET y GALAPRO— muchos de los actos en los intercambios están emparentados, ya que van a marcar la integración de los conocimientos o la evolución del trabajo colaborativo.

Voy a centrarme, especialmente, en la relación entre esos dos tipos de actos para analizar cómo el trabajo colaborativo permite la integración individual de los conocimientos.

2.2. Objetivo: apropiación de la lengua

La lengua es, sin duda, el mayor obstáculo a la intercomprensión y al conocimiento del otro; por tanto, es, sin duda, un criterio importante para evaluar las variaciones de la afirmación de la identidad en los intercambios. Por ello, analizaremos las representaciones que se hacen los estudiantes (i) de las lenguas y de las culturas antes de empezar el aprendizaje, y (ii) de las evoluciones de estas representaciones a lo largo de una sesión. Nos basaremos en los resultados de las encuestas que hacemos antes y después de la primera sesión. En estas sesiones intervienen estudiantes españoles y extranjeros que participan en intercambios universitarios.

Se puede comprobar, en primer lugar, que los estudiantes son, a priori, muy receptivos a este tipo de aprendizaje, pero que sus objetivos difieren según las distintas lenguas propuestas (Fr, Es, It y Pt). Al principio de la sesión, sus objetivos y motivaciones tiene un alcance limitado, se interesan sobre todo por 1) mejorar de las lenguas ya conocidas, esencialmente el francés para los españoles, que lo han aprendido en la enseñanza secundaria, y el español para los extranjeros, así como por 2) el enriquecimiento cultural que piensan que pueden ofrecer esos intercambios entre estudiantes de diferentes países.

Las estrategias que emplean los estudiantes en el curso de la sesión son similares, no leen todas las lenguas de entrada, siguen una progresión par ir de lo que piensan como más conocido hacia lo desconocido y de la comprensión hacia la producción, como lo describe esta estudiante:

- (i) Au début, je lisais les messages en espagnol (ma langue maternelle) et en français (langue que je connais un peu). Après je me suis risqué avec les messages dans les autres langues que j'ai compris chaque fois davantage. J'ai osé seulement une fois envoyer un courrier électronique en français, le reste des messages, je les ai écrits en espagnol.²²⁸

En conjunto, les parece muy positivo el plurilingüismo propuesto, estiman posible aprender varias lenguas al mismo tiempo y opinan que este enfoque plural puede favorecer el aprendizaje de unas a través de las otras.

2.3. La percepción del otro

En una comunicación exolingüe, como es el caso en GALANET, el sistema de representaciones culturales de las comunidades lingüísticas de origen de las lenguas en

228 Trad. del a. [Al principio, leía los mensajes en español (mi lengua materna) y en francés (lengua que conozco algo). Después me he atrevido con los mensajes en las otras lenguas y he entendido cada vez más. He enviado sólo una vez un correo electrónico en francés, los demás mensajes los he escrito en español].

contacto determina, en gran parte, el contexto de los intercambios y las actitudes de los estudiantes en relación con su percepción de las nociones de proximidad lingüística y de proximidad cultural y social, estas dos últimas pudiendo ser, a su vez, asimétricas.

Como hemos visto anteriormente, los estudiantes que han participado en esta experimentación se encuentran confrontados con (i) cuatro lenguas románicas (Es, fr, It, Pt), y (ii) conocimientos variables de estas lenguas. En general, para los estudiantes españoles, la lengua portuguesa es la menos conocida y el francés la más conocida; en cuanto a los estudiantes extranjeros, todos afirman conocer al menos dos lenguas, el francés y el español. Los españoles, que se sienten romanohablantes, se juzgan, sin embargo, más aptos para este tipo de aprendizaje, la mayoría estima que la lengua implica un parentesco representacional compartido con las comunidades de los locutores de estas lenguas.

Los argumentos que utilizan son variados, subrayan casi todos que el vínculo entre lengua y cultura configura una estructuración mental próxima; uno de los estudiantes introduce matices en su juicio y apunta que «si se habla de una persona concreta, no es necesariamente verdadero». Esta pertenencia de naturaleza cultural parece, sin embargo, desempeñar un papel importante; los estudiantes extranjeros declaran tener también más en común con los locutores de sus propias familias lingüísticas.

Hay que subrayar que esta comunidad de habla-cultural no implica necesariamente un sentimiento de proximidad social. Todos consideran como más próximas las sociedades de Europa Occidental. La mitad de los españoles cita, sin embargo, en primer lugar, las sociedades de América Latina y juzga las sociedades de los países anglosajones como las más lejanas. En cuanto a los extranjeros, el hecho de hablar español no les proporciona ningún sentimiento de cercanía con los países de América Latina; los estudiantes alemanes y nórdicos se dicen mentalmente cercanos a los países de Europa Occidental, mientras que los estudiantes eslavos engloban al conjunto de los países de la CE y, para ellos, vienen en segunda posición las sociedades de los países anglosajones. Como dice Vinsonneau (2000), un grupo no se funda sólo en la proximidad geográfica, el sentimiento de proximidad y de pertenencia a una comunidad de habla y social tejendo vínculos complejos y variables entre lengua de origen, cultura y sociedad.

2.4. La afirmación de la diferencia y la afirmación de la identidad

Dentro de esta perspectiva, en los primeros momentos de los intercambios plurilingües en los foros, se plantea la percepción del otro de una manera más aguda que en los intercambios ordinarios. Su mirada de perfecto desconocido fragiliza al locutor, lo cuestiona y transforma a pesar de que existe socialmente sólo por y para esa mirada, como lo apunta esta estudiante con cierta angustia:

- (ii) El otro... el otro... ¿Pero quién es el otro? El otro nos intriga, a veces nos da miedo, pero nos fascina. El otro es probablemente otro mí, aunque lo necesitamos para identificar-

nos. El otro nos observa, hasta criticarnos, su mirada rige nuestras vidas, el otro está en todas partes... Entonces, a veces, es verdad... el infierno, son los otros...

La afirmación de la identidad va marcada por dos ejes constantes en los intercambios en los foros de GALANET i) el uso de los estereotipos que adquiere un valor de referencia y que establece rasgos colectivos que los estudiantes no niegan y, ii) una afirmación de la diferencia a nivel individual. En este sentido, los estereotipos parecen desempeñar un rol de afirmación de la identidad colectiva que sirve también de tarjeta de visita en las presentaciones de los participantes en las primeras fases de las sesiones, partiendo de los estereotipos de las comunidades lingüísticas a las que pertenecen, como en este caso:

(iii) Apesar de falarmos a mesma língua (se bem que o português do Brasil é muito mais musical), existem inúmeras diferenças: os brasileiros são muito mais descontraídos e felizes, e tentam levar a vida com um sorriso sem se estarem sempre a lamentar. Enquanto que em Portugal, levamos a vida mais a sério (sempre com medo das consequências) e não a desfrutamos tanto.²²⁹

Cuando surgen los estereotipos que se refieren a la imagen de los otros, como en los foros en los que se debate esta idea de los estereotipos, los estudiantes optan por hablar desde una 3ª persona, ponen una distancia entre ellos como locutor y el contenido de lo dicho, es como un hecho en el que es difícil saber si participan del contenido del estereotipo o no, ya que lo citan como un hecho que pertenece a su universo cultural:

(iv) E os estereótipos estão bem presentes na literatura popular, como por exemplo nos provérbios. Em Portugal há um engraçado, que de certa forma acaba por ser o resultado da história conflituosa com o país vizinho: De Espanha não vem nem bom tempo nem bom casamento!!!²³⁰

En conjunto, los estudiantes, conscientes de las connotaciones negativas de los estereotipos, intentan adoptar una actitud crítica como individuo, sin rechazar totalmente el estereotipo, intentando analizar los pros y contras, como en este caso:

²²⁹ Trad. del a. [A pesar de hablar la misma lengua (el portugués de Brasil siendo mucho más musical), existen numerosas diferencias: los brasileños son muchos más relajados y felices, e intentan llevar la vida con una sonrisa en lugar de lamentarse siempre. En cuanto a Portugal, tomamos la vida más en serio (siempre con un miedo a las consecuencias) y no disfrutamos tanto].

²³⁰ Trad. del a. [Los estereotipos están bien presentes en la literatura popular, como por ejemplo en los proverbios. En Portugal hay un dicho que resulta, de cierto modo, de la historia conflictiva con el país vecino: De España no viene nada bueno, ni ningún casamiento!!!].

- (v) Mais il y a aussi des stéréotypes positifs, comme celui qui veut que tous les français soient romantiques, ou toutes les italiennes de très belles femmes. Après, je pense que même si l'image qu'ils véhiculent est positive, le fait même que ce soit des stéréotypes a des effets négatifs. Mais ils peuvent aussi avoir des effets positifs : par exemple, pousser des garçons à aller en Italie :)²³¹

Sin embargo, cuando el estereotipo les atañe personalmente, se desmarcan y afirman su diferencia, no quieren, como individuos, ser definidos por los estereotipos, incluso si esta diferenciación se basa en otros estereotipos, como si este cúmulo de estereotipos ajenos asegurara una identidad diferente:

- (vi) Tout le monde pensait que j'étais française ou suisse. Et ils s'étonnaient beaucoup quand je disais que j'étais italienne. Une fois quelqu'un m'a dit que pour être italienne j'étais trop mince! Enfin, on est des hommes et des femmes et pas des robots. Moi je dine tous les soirs à 22 heures et quelque fois à 22 heures et demie mais je n'habite pas en Espagne. Tout le monde pensait que j'étais française ou suisse.²³²

En conjunto, a medida que se desarrollan las sesiones, para superar esta noción de estereotipo, se observa una voluntad de afirmar su identidad a la vez dentro de una individualidad y de una voluntad de universalismo, de ser un hombre entre los hombres, como dice esta estudiante:

- (vii) Je pense qu'il faut savoir évolué, accepter les autres cultures sans un regard accablant et subjectif. Il faut tout simplement faire preuve d'ouverture d'esprit et de ne pas faire d'un cas une généralité.²³³

Sin embargo, esta afirmación de una verdad posible de los estereotipos en cuanto a la globalidad de las comunidades lingüísticas y culturales, incluso si se marca una distancia verbal cuando se los cita, y este rechazo individual son el reflejo de una dualidad profunda y compleja entre (i) la pertenencia y la identificación con un grupo, y (ii) la

²³¹ Trad. del a. [Pero hay también estereotipos positivos, como el que dice que todos los franceses son románticos, o que todas las italianas son bellas. Después, pienso que a pesar de que la imagen que vehiculan sea positiva, de por el mismo hecho que sean estereotipos tienen efectos negativos. Pero también pueden tener efectos positivos: por ejemplo, animar a los chicos a ir a Italia :)].

²³² Trad. del a. [Todo el mundo pensaba que era francesa o suiza. Y se asombraban cuando decía que era italiana. Una vez alguien me dijo que por una italiana, era demasiado delgada! En fin, somos hombres y mujeres y no robots. Yo cenó todas las noches a las 22 horas y, a veces, a las 22 horas y media pero no vivo en España. Todo el mundo pensaba que era francesa o suiza].

²³³ Trad. del a. [Pienso que es necesario saber evolucionar, aceptar las otras culturas sin una mirada llena de perjuicio y subjetiva. Hace falta simplemente dar prueba de una apertura de mente y de generalizar a partir de un mero caso].

afirmación de la identidad individual que se quiere diferente sin renunciar a la pertenencia a una cultura. Esa dualidad es la que explica las posiciones, a veces, disimuladoras de los participantes en esos foros, que hablan desde posicionamientos ambiguos en las relaciones de sitios que establecen, con un juego de toma de palabra en la 1ª o la 3ª persona, y que les permite afirmar una identidad variable en función de (i) las situaciones de comunicación, (ii) los temas, y (iii) los demás participantes en el debate.

2.5. El otro como un co-actor del aprendizaje

Al situar la intercomprensión en el centro del enfoque didáctico, las estrategias elaboradas por los estudiantes para apropiarse los conocimientos que necesitan para participar en las tareas colectivas propuestas e intercambiar con los demás participantes se basan en los mecanismos comunicativos naturales, y la progresión de los conocimientos lingüísticos y de la intercomprensión lleva a los participantes a una evolución de la aprehensión del otro y a una construcción identitaria conformada por (i) la modificación de los estatus y roles didácticos en la plataforma, y (ii) un conocimiento del otro como persona.

En los foros de la plataforma GALANET se desarrolla una actitud de descubrimiento intercultural y un ensanchamiento de la noción de comunidad cultural a través de las interacciones plurilingües y del acceso a la comprensión de nuevas lenguas, lo que modifica las relaciones interpersonales, tanto en cuanto al estatus que se activa como a los roles que se desarrollan, especialmente en la repartición de los roles didácticos.

Como ya adelantamos, según Linton (1967), el rol se configura a partir de las actitudes, los valores y el comportamiento asignados por la sociedad a cualquier persona que ocupa un estatus social determinado. En las metodologías recientes en LE, como, por ejemplo, las metodologías del enfoque comunicativo o poscomunicativo que los estudiantes han practicado, las clases se dan presencialmente y el profesor, a la vez, es el detentor del saber y el responsable de la planificación docente; él es que determina las relaciones entre el objeto del aprendizaje – la lengua – y los diferentes actores que intervienen, así como el que atribuye los roles y los turnos de habla; el que decide, en último lugar, centrar el aprendizaje en el aprendiente y conferirle, de este modo, su estatus de co-actor.

En el caso de la plataforma GALANET, el aprendiente es el actor principal, el que, en definitiva, conduce la construcción de su propio aprendizaje y gestiona sus necesidades lingüísticas para cumplir la tarea propuesta. El aprendiente se instituye en centro de decisión, evaluador de sus necesidades y sus progresos (Séré, 2003). Los roles tradicionales en los que los estudiantes han aprendido a aprender se encuentran, por ello, profundamente alterados. Esta situación de aprendizaje replantea las representaciones de aprendizaje pero, también, la noción de lengua como objeto de aprendizaje. Se trata

de un aprendizaje colaborativo en el que cada uno de los participantes interviene y participa del aprendizaje del otro como locutor competente que evalúa, explica y corrige, al mismo tiempo, lo que aprende del otro. Además, influye en las relaciones interpersonales y culturales con el conjunto de los participantes y, de esta manera, el otro no es sólo alguien de otro país con el que intercambia, es, también, un co-constructor de un nuevo saber, una referencia a la vez lingüística y cultural, que no sólo permite descubrir una cultura distinta, sino también transmitir nuevos conocimientos lingüísticos.

3. EL OTRO COMO UN IGUAL

En la plataforma GALAPRO, regida por los mismos principios que la plataforma GALANET, la formación se presenta como un recorrido compuesto por cuatro fases en torno a las cuáles los formadores/formandos²³⁴ realizan actividades didácticas que incluyen una formación a la enseñanza de la intercomprensión practicándola. El resultado final consiste en un trabajo plurilingüe – teórico o metodológico – elaborado de manera colaborativa entre los formandos de varios países, varias lenguas y varias culturas. Este recorrido, adaptado a los perfiles profesionales de los participantes, es concebido de manera que se potencie la adquisición de las competencias plurilingües en el marco de una comunicación intercultural. La diversidad de los orígenes geográficos, lingüísticos, profesionales, institucionales y culturales de los participantes que aprenden a conocerse, colaborar y co-actuar en estos recorridos didácticos ofrece una gran riqueza a esta formación.

3.1. Objetivos de GALAPRO

La plataforma *GALAPRO* ofrece seis lenguas románicas: francés, italiano, español, portugués, catalán y rumano. Se trata de una formación esencialmente interactiva, fundada en la teoría de la acción, con recorridos de formación finalizados por una tarea común entre los participantes de diferentes países.

La plataforma presenta un escenario de formación en cuatro fases – precedidas por una fase 0 preliminar – que se apoyan en un recorrido recursivo entre co-reflexión y co-acción. Este recorrido se articula en torno a cinco principios (Araujo, Degache et Spita, 2010): (i) los conocimientos profesionales -enfoque co-reflexivo que tiene como puntos de partida y de llegada los conocimientos profesionales de los participantes-, (ii) el plurilingüismo -presencia en todos los niveles de varias lenguas-; (iii) la flexibilidad – recorridos adaptables a cada situación de formación-; (iv) la diversificación -herramientas-

²³⁴ Se llaman ‘formandos’ los participantes en las sesiones de Formación en la Plataforma GALAPRO.

tas de formación que permiten un uso individual en función de los proyectos de cada uno; y, por último, (v) la difusión -difundir los principios y los enfoques de trabajo en contextos lingüísticos diversos.

Dentro de este marco de formación, las nociones de lengua, aprendizaje plurilingüe, roles e identidad cultural se modifican para dar a la noción de comunidad profesional un sitio predominante que determina las relaciones interpersonales en la plataforma.

3.2. La lengua en GALAPRO

Las nociones de lengua y de aprendizaje plurilingüe se enmarcan en una finalidad de orden superior: la formación a la didáctica de la intercomprensión. En las sesiones analizadas, todos los estudiantes declaran haber progresado lingüísticamente de manera fluida, casi insensible; en el curso de la sesión, consideran que la presencia de varias lenguas no representa un obstáculo a la intercomprensión, como lo apunta esta estudiante:

(viii) En cuanto abrí la sesión y comencé a trabajar, me di cuenta que entendía muchas cosas y me anime, así que pensé que podría serme útil para posteriormente leer artículos en otros idiomas, y poder relacionarme con personas que hablan otras lenguas.

Su objetivo de aprendizaje lingüístico es de orden utilitario y activan de manera espontánea todos los mecanismos inferenciales, poniendo en obra estrategias de acceso al sentido:

(ix) Desde el punto de vista lingüístico, quizá no sería capaz de hacer una traducción literal de algunos mensajes exhaustivamente, sin embargo, si logro inferir significados y representarme el sentido global de los enunciados, y por ello, de entender a mis compañeros y poder comunicarme con ellos.

La meta no es el aprendizaje lingüístico en sí mismo, sin embargo no lo sienten como inalcanzable:

(x) No me preocupa no llegar a un nivel comunicativo con otras personas de otras universidades, que creo que si es posible: casi todos hemos experimentado hablar con alguna persona italiana o portuguesa y entendernos, no a la perfección pero sí bastante bien, basta imaginarnos la misma situación con una persona de China por ejemplo. Más bien me preocupa el tema a escoger, ya que mi experiencia en intercomunicación ha sido siempre oral y en situaciones muy variopintas, nunca he reflexionado sobre cómo se produce esto, pero la verdad es que ofrece muchos beneficios. Espero que esta experiencia sea muy productiva.

De entrada, adoptan una actitud profesional y centran su trabajo en la formación; su primera preocupación es conseguir la coherencia de la tarea y son los hábitos debidos a la diversidad en materia de didáctica en los distintos países que plantea problema, como lo expresa este estudiante:

- (xi) C'est curieux comme dans toutes les langues il est parfois difficile de se mettre d'accord et non pas pour des problèmes de compréhension linguistique sinon à cause de la tâche que nous devons développer.²³⁵

La lengua se convierte, de este modo, en una herramienta al servicio de objetivos profesionales; las dificultades subrayadas en GALANET no aparecen, a medida que leen en otras lenguas, les cuesta menos entender, subrayan todos que la similitud se hace evidente y como dice una estudiante: "Se me ha caído el mito antiguo de la dificultad de aprender lenguas extranjeras". En estas intervenciones, se observa que las posiciones activadas en las relaciones de sitio son, ante todo, profesionales y modifican notablemente la afirmación de la identidad.

3.3. Identidad y comunidad profesional

La identidad activada en estos intercambios refleja la pertenencia a la comunidad profesional que funda la sesión como formación de formadores, cualquiera que sea, por otro lado, el estatus de los participantes: profesores en activo, profesores en formación, estudiantes en formación inicial. Se pueden distinguir dos ejes que conforman las posiciones ocupadas en las relaciones de sitio: (i) el otro como un igual, y (ii) la pertenencia a una comunidad profesional.

3.3.1. El otro como un igual

En estas sesiones de formación, los participantes no consideran la lengua como un obstáculo, se centran en la tarea, y el otro se presenta sólo como alguien de otro país, como lo subraya esta estudiante:

- (xii) También he aprendido a trabajar con hablantes de otras lenguas y me he dado cuenta de que aunque es un trabajo un poco más costoso es también un trabajo posible.

O esta otra:

²³⁵ Trad. del a. [Es curioso como en todas las lenguas es a veces difícil ponerse de acuerdo, no por problemas de comprensión lingüística, sino por la tarea que debíamos desarrollar].

(xiii) Así, en primer lugar leí los comentarios en torno a cuatro temas que habían planteado, y me sorprendió tan gratamente ver que entendía más o menos lo que expresaban, y comprobar que compartía ideas, que sin esperarlo, me encontré con que estaba escribiendo mensajes propios para compartir mis ideas.

Una vez superado el problema lingüístico, el descubrimiento del otro como un igual y, del posible debate de ideas, predomina en los intercambios, el sentimiento de la idea de proximidad de las personas, como se ha visto en (xiii).

Los estudiantes subrayan que este sentimiento de igualdad les permite sentirse reconocidos como una persona que se dirige a otra persona:

(xiv) En cuanto a los aspectos culturales y de idiosincrasia, estoy complacida con la amabilidad y educación de los compañeros, todos saludan y se despiden en su lengua, además de referirse a mí directamente con mi nombre algunos tan cariñosos como “Cara Teresa” (Querida)...

Esta alteridad, este reconocimiento de la persona que marca los intercambios en la plataforma GALAPRO permite un posicionamiento de igualdad en las relaciones de sitios que se activan en las que el debate de ideas y el desarrollo de una tarea conforma el marco de la comunidad de habla y cultural que caracteriza las comunidades profesionales. La identidad cultural y la diferencia pasan a un segundo plano para dar paso a una identidad profesional más universal.

3.3.2. La comunidad profesional

Este trabajo intelectual de formación lleva a los participantes a reflexionar sobre la intercomprensión y sus objetivos, planteándola como un concepto humanista:

(xv) Además, en el aspecto cognitivo, me ha resultado muy grato ver que ideas y pautas de análisis, de reflexión, de síntesis, planteadas en otras lenguas distintas a la mía materna, ha sido un trabajo conceptual muy positivo, el obligarme a buscar la esencia común en los términos, las ideas, el concepto que subyace a la lengua, para lograr aclararme en mi trabajo en este proyecto común dadas las ideas planteadas en distintas lenguas en nuestro plan, lo que estimo es un verdadero trabajo de intercomprensión: buscar la comprensión de las ideas, los conceptos, y es posible, incluso en ideas o planteamientos a tan abstractos como los que nos ocupan en nuestro trabajo sobre multilingüismo.

Este encuentro con el otro sitúa más allá la identidad individual y cultural de las reflexiones sobre los estereotipos. Este tipo de tarea, donde cada participante está en

situación real de igualdad dentro de una comunidad profesional, permite resituar el concepto; la noción de intercomprensión desempeña un papel importante en estos posicionamientos que trascienden una aprehensión inmediata y ajena del otro, como se ve en esta reflexión que sintetiza su experiencia después de una sesión en la plataforma GALAPRO:

(xvi) De todas formas, creo que podemos mantener nuestra identidad de pertenecer a una nación sin dejar del lado lo que nos une. Precisamente con la intercomprensión estoy conservando mi identidad. Yo conservo mi lengua en la comunicación como signo de identidad, pero además, estoy transmitiendo que a pesar de pertenecer a una nación diferente o hablar un idioma diferente, estoy abierta a los demás y que con un poco de voluntad, me puedo entender con la gente. Mostramos que tenemos más cosas en común de lo que nos podríamos pensar.

En estas distintas experiencias se ve como la noción de comunidad de habla, tal como se percibe antes de relaciones de igualdad reales, se transforma en comunidad de pertenencia variable en función de las relaciones de sitios que se instauran en las distintas situaciones comunicativas. El otro y el posicionamiento frente al otro definen la identidad activada que no se presenta como preestablecida ante la relación comunicativa, sino que se construye en cada situación

4. CONCLUSIONES

Estas sesiones de aprendizaje de la intercomprensión entre lenguas parientes en las plataformas GALANET y de GALAPRO demuestran el papel de los conocimientos lingüísticos en la aprehensión del otro: a medida que se supera la barrera de la incomprensión lingüística, se descubren nuevas facetas de los demás participantes y se ocupan posicionamientos diferentes. El otro se convierte en una realidad accesible con el que se construyen relaciones de sitios variados. Se reconoce al *Otro* como un igual y como una oportunidad para desarrollar sus conocimientos, tanto lingüísticos como culturales, así como afirmar y reflexionar sobre su propia identidad.

Las posiciones ocupadas antes de empezar, y en el curso de las sesiones varían de manera notable. También influye en los posicionamientos la naturaleza de la tarea propuesta. En GALANET, los posicionamientos se basan en un primer momento en los estereotipos, como visión del mundo y afirmación de la comunidad lingüístico-cultural de pertenencia, mientras que en la plataforma GALAPRO, de entrada, se conforma una comunidad profesional que domina todas las posiciones actualizadas.

Las intervenciones en todos estos intercambios, que se centran en el deseo de hacerse conocer y conocer al otro, nos muestran que la identidad es un concepto flexi-

ble, no se trata de una entidad estable preestablecida a la situación de comunicación e inamovible sino de una co-construcción que evoluciona en función de las condiciones relacionales entre los hablantes.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMOSSY, R.; HERSCHBERG P.A. (1997). *Stéréotypes et clichés*. París: Nathan Université.
- ARAÚJO, H.; DEGACHE, C ; SPITA, D. (2010). “Viagens em intercomprensão... quelques repères pour une Galasaga”. *Formação de Formadores para a Intercomprensão*. Aveiro: Universidad de Aveiro.
- GOFFMANN, E. (1967). *Interaction Ritual*. Nueva York: Doubleday Anchor Books. [Trad. esp. *Ritual de interacción*. Buenos Aires: Editorial Tiempo, 1970].
- JODELET, D. (1989). *Les représentations sociales*. París: PUF.
- LINTON, R. (1977). *Le fondement culturel de la personnalité*. París: Dunod.
- LIPPMANN, W. [1922]. *Public opinion*. New York: Pelican Books, 1946.
- MEAD, G.H. (1934). *Mind, self and society from the standpoint of a behaviorist*. Illinois: University of Chicago Press.
- MONDADA, L. (1999). “Formes de séquentialité dans les courriels et les forums de discussion: une approche conversationnelle de l’interaction sur Internet”. *ALSIC*, 2 :1, pp 3-25. Recuperado el 17 de octubre de 2011 de http://toiltheque.org/Alsic_volume_1-7/Num3/mondada/alsic_n03-rec1.htm
- MOSCOVICI, S. (1988). *Psychologie sociale*. París: PUF.
- SÉRÉ, A. (2003) “Connaissances et interactions à la carte. Le document hypertexte, un nouveau genre pour l’enseignement en langue étrangère”. *Lidil*, 28 | 2003, 47-58, [colocado en línea el 15 de abril de 2008]. Recuperado el 9 de noviembre de 2011 de <http://lidil.revues.org/index1653.html>
- VINSONNEAU, G. (2000). *Culture et comportement*. París: Armand Colin.

¿Cómo se gestiona la imagen pública en los intercambios plurilingües? análisis de la cortesía verbal en contextos interculturales

CRISTINA VELA DELFA
(vela@fyl.uva.es)

INTRODUCCIÓN

La cortesía es un fenómeno sociocultural cuyo estudio se ha desarrollado ampliamente en las últimas décadas. Dentro de estos trabajos, la perspectiva intercultural ha resultado especialmente fructífera (Bravo y Briz, 2004). La comparación de los diferentes modelos de cortesía, establecidos en entornos culturales diferentes, ha ocupado buena parte de sus páginas. No obstante, de igual interés para los estudios interculturales resulta el análisis de las estrategias empleadas por los sujetos que se desenvuelven en entornos interculturales.

En este capítulo nos interesamos por las condiciones que regulan la gestión de la imagen pública de los interlocutores que participan en intercambios plurilingües sostenidos por la plataforma de trabajo colaborativo GALAPRO²³⁶. En este entorno de trabajo se propone un contrato didáctico fundamentado en la intercomprensión entre lenguas románicas: cada hablante se expresa en su lengua románica de referencia y trata de comprender las intervenciones de sus interlocutores en otras lenguas románicas.

El interés que despiertan estos intercambios plurilingües va más allá de la dimensión estrictamente lingüística. Los contextos en los que conviven varios modelos comunicativos nos ofrecen la oportunidad de comparar, desde un punto de vista intercultural, diferentes culturas comunicativas.

Frente a la cultura material, la cultura comunicativa se manifiesta básicamente en la forma de conversar, es decir, en las maneras características de organizar las conversaciones, de dirigirse a los interlocutores, de abordar los temas delicados, de intercambiar los turnos de palabra, etc. Entre todos estos factores, cobra especial interés el estudio de las estrategias de cortesía que desarrollan los interlocutores como mecanismo para gestionar su imagen pública. Cuando entran en contacto diferentes culturas comunicativas se incrementan las posibilidades de conflicto comunicativo, a causa de la confrontación de patrones distintos. Por ello, resulta común que en entornos interculturales los

²³⁶ <http://www.galapro.eu>

participantes presenten una acusada preocupación por evitar el conflicto lingüístico e intercultural. Para lograrlo despliegan un amplio abanico de estrategias comunicativas con un doble valor: (i) reforzar el componente afectivo, cortesía positiva, y (ii) atenuar las amenazas a la imagen pública, cortesía negativa.

Teniendo en cuenta todos estos elementos, en este trabajo trataremos de responder a los siguientes interrogantes:

- (i) Desde el punto de vista de la cortesía, ¿podemos definir grupos homogéneos según la lengua de origen de los interlocutores?
- (ii) ¿Es posible identificar estrategias de cortesía específicas de los contextos plurilingües, es decir, estrategias interculturales?
- (iii) ¿Favorece el contrato didáctico de la intercomprensión determinados modelos de cortesía?

Para ello, partiremos de las propuestas teóricas de Brown y Levinson (1978), quienes entienden la cortesía como un principio de regulación social, es decir, como un factor esencial que contribuye al mantenimiento del equilibrio. A partir de este modelo, hemos analizado un corpus de interacciones con el objetivo de clasificar y comentar las principales características de las estrategias de cortesía empleadas por los interlocutores. Nuestra hipótesis de partida sostiene que los participantes, involucrados en entornos en los que el contacto de lenguas es constante, optan por evitar los actos que puedan dañar la imagen del interlocutor para no acrecentar el riesgo de conflicto comunicativo por encima de lo implícito en la propia gestión del contrato de palabra (Vela, 2009).

1. MARCO TEÓRICO. LA CORTESÍA COMO ESTRATEGIA CONVERSACIONAL

Como apuntábamos anteriormente, los estudios de los últimos años entienden la cortesía como una estrategia conversacional que surge de la necesidad de mantener, por medio de la palabra, un equilibrio en las relaciones interpersonales. Sin embargo, los trabajos sobre cortesía han ido evolucionando a lo largo de la historia de la lingüística desde perspectivas muy distintas.

En un principio se adoptó un punto de vista social en el que la cortesía verbal era entendida como la manifestación lingüística de ciertas normas que regulaban el comportamiento social y que podían ser recogidas en los manuales de etiqueta. Desde un punto de vista general, la cortesía era sinónimo de buena educación y, desde una perspectiva lingüística, se identificaba con cuestiones como el empleo de formas de tratamiento.

Este planteamiento evolucionará hacia líneas más complejas y puede contrastarse en la propuesta de Fraser (1975), quien parte de un enfoque negociador. Para este autor, los hablantes que intervienen en un intercambio comunicativo establecen un contrato

conversacional que regula el desarrollo de las interacciones. Una conducta será cortés si se adecua a dichas normas. En el ámbito de las interacciones mediadas por ordenador, los trabajos sobre *netiqueta* podrían incluirse en esta tendencia.

A partir del desarrollo de las teorías pragmáticas, la cortesía verbal adquiere una dimensión más inclusiva que abarca un amplio abanico de fenómenos lingüísticos. Cuando Searle (1975) propone la noción de *acto indirecto*, tomando como punto de partida la *Teoría de los actos de habla*, se aproxima a la idea de cortesía como fenómeno estratégico. Los actos de habla indirectos, resultado de disfrazar determinados actos directivos bajo formas indirectas en busca de reacciones favorables, tienen en sí mismos un valor específicamente cortés.

La primera formulación específica de la cortesía como estrategia verbal se la debemos a Lakoff (1973), quien propone tres máximas que dan cuenta de los mecanismos básicos de los que se valen los hablantes corteses:

- 1) Ni imponga su voluntad.
- 2) Dé opciones.
- 3) Haga que el interlocutor se sienta bien, sea amable

Esta propuesta surge como complemento al *Principio de cooperación* propuesto por Grice (1975). Según el modelo de Lakoff, muchas de las violaciones a las máximas griceanas podían explicarse como un intento de cumplir las máximas de cortesía. Es decir, a veces resulta preferible mostrarse cortés que relevante, veraz o suficientemente claro y conciso.

En esta misma línea se sitúa Leech (1983), al proponer el *Principio de cortesía*: ser cortés significa minimizar la expresión de las creencias desfavorables del oyente y maximizar la expresión de las creencias favorables. Leech amplía la lista de máximas de cortesía a seis: 1) máxima de tacto, 2) máxima de generosidad, 3) máxima de aprobación, 4) máxima de modestia, 5) máxima de unanimidad, máxima de simpatía.

Uno de los conceptos centrales para el estudio estratégico de la cortesía verbal es la noción de *imagen pública*. Fue propuesta por Goffman (1967) y se convertirá en el eje vertebrador del modelo de Brown y Levinson (1978). Se parte de la idea de que cada individuo tiene una imagen pública y social, también llamada prestigio social, que le interesa mantener. Esta imagen pública se polariza en dos vertientes:

- a) la imagen positiva: la necesidad de ser apreciados por los demás y de que los otros tengan una buena impresión de nosotros.
- b) la imagen negativa: la necesidad de independencia, de espacio propio, es decir, el deseo de cada individuo de poseer y dominar un territorio y de no sufrir imposiciones por parte de los otros.

La imagen pública, tanto positiva como negativa, es muy vulnerable y resulta susceptible de verse modificada fácilmente durante la interacción, por ello, los interlocutores

se involucran en un proceso constante de cooperación, destinado a paliar los efectos nocivos de los actos de habla amenazadores de la imagen (conocidos con las siglas inglesas FTA).

Existen actos de habla que comprometen la imagen positiva de los interlocutores, como la confesión o la autocrítica -que atentan contra la imagen positiva del propio emisor- o los insultos -que atacarían la imagen positiva del receptor-. También abundan los actos de habla que amenazan la imagen negativa -como las peticiones, las órdenes o cualquier acto directivo destinado a imponer un comportamiento en el interlocutor- y otros que comprometen, por el contrario, la imagen negativa del emisor – entre ellos, las promesas-. Las estrategias de cortesía juegan un papel fundamental para nivelar las consecuencias de los actos amenazadores de la imagen.

Pero no todos los elementos corteses tienen una función reparadora, existe una cortesía positiva cuya función estriba en reforzar la imagen positiva de los interlocutores, es decir, fortalecer los lazos que los unen. Leech (1985) distinguía entre los elementos destinados a minimizar la descortesía de declaraciones fundamentalmente descortés y aquellos que buscan maximizar la cortesía de ilocuciones naturalmente corteses. Haverkate se referirá a estas dos modalidades como *cortesía de distanciamiento* y *cortesía de solidaridad* (1994: 46)

El modelo que acabamos de esbozar ha resultado muy fructífero, habiéndose aplicado con éxito a la descripción de múltiples datos. Sin embargo, en muchas ocasiones ha sido tildado de etnocéntrico, puesto que asume como punto de referencia la cultura occidental, especialmente la anglosajona. Por esta razón, los estudios sobre comunicación intercultural analizan las diferentes culturas conversacionales bajo el prisma de la combinación de dos parámetros: la preocupación por el conflicto y el grado de jerarquización de la sociedad (Raga Gimeno, 2005). La necesidad de estrategias de cortesía se calcula en relación a estos dos factores.

2. PRESENTACIÓN DEL CORPUS Y METODOLOGÍA DE ANÁLISIS

Para nuestro análisis de las estrategias de cortesía hemos recogido un corpus de interacciones verbales plurilingües desarrolladas en el marco de una sesión de trabajo de la plataforma GALAPRO.

GALAPRO propone una metodología híbrida que combina las sesiones presenciales guiadas con la formación a distancia a través de su plataforma de formación. En cualquiera de los dos casos, los participantes cuentan con el apoyo de un grupo de animadores que les guían a través del recorrido didáctico. Estos animadores ordenan y secuencian las actividades en torno a dos niveles:

1) el Grupo Institucional (GI): grupo de trabajo presencial que se organiza en una institución determinada, una universidad, en la mayoría de los casos y,

2) el Grupo de Trabajo (GT): constituido en la propia sesión de GALAPRO en torno a los intereses de formación de los participantes.

El público meta del proyecto está conformado por distintos perfiles, entre los que destacan los profesores de idiomas, tanto aquellos que cuentan con experiencia, como los que se encuentran en una fase inicial o, incluso, en período de formación y los estudiantes universitarios, especialistas en lenguas y en otros ámbitos. La principal aportación de GALAPRO reside, precisamente, en la creación de un punto de encuentro entre profesionales y agentes en formación. A través del desarrollo colaborativo de una tarea común, se genera la sensación de pertenencia a una comunidad profesional. Tal situación tendrá sus consecuencias en la propia actitud discursiva de los participantes y cristalizará en la manera en que estos gestionan su imagen pública.

Consideramos que estas particulares condiciones del contexto de recogida de datos son especialmente relevantes a la hora de explicar las distintas estrategias de cortesía desarrolladas por los interlocutores. Nos parece conveniente mencionar algunas:

- *El contrato de palabra:* las interacciones entabladas en GALAPRO se fundamentan en un contrato de palabra regido por un modelo de comprensión cruzada en el que cada locutor participa en su lengua materna o lengua primera y trata de comprender las contribuciones de sus interlocutores que estarán potencialmente redactadas en cualquiera de las lenguas de la plataforma (Hidalgo y Vela, 2011). En tales entornos, la comprensión es el resultado evidente de un proceso colaborativo que acrecienta la necesidad de incluir elementos que refuercen la cortesía de los intercambios, con el fin de armonizar y restar importancia a los posibles conflictos surgidos por los desequilibrios comunicativos de los interlocutores.
- *El soporte que mediatiza los intercambios:* la mediatización de los intercambios también imprime ciertos rasgos específicos a las interacciones. Numerosos trabajos se han ocupado de las características de lo que comúnmente en la bibliografía se conoce como comunicación mediatizada por ordenador o CMO (Herring, 2001; Vela Delfa, 2006; Yus, 2010). En estos intercambios comunicativos emergen nuevas prácticas discursivas como consecuencia de la adaptación de los participantes al medio. En GALAPRO la interacción se desarrolla a través de foros de discusión, es decir, a partir de un modelo de comunicación asincrónico, en el que los interlocutores no comparten el contexto de enunciación. Además, en los respectivos GT, lo más común es que los interlocutores no hayan tenido la ocasión de interactuar de forma conjunta en ningún entorno presencial, por lo que se observa cierta tendencia a reforzar las estrategias corteses como medio para crear el vínculo afectivo entre los interlocutores.
- *El contrato didáctico:* el proyecto GALAPRO se concibió como un espacio para el trabajo colaborativo destinado a la formación de profesores, en el que se propone la reflexión y la aplicación didáctica del concepto de intercomprensión.

Este carácter didáctico determina la configuración de distintos roles que generan relaciones asimétricas entre los interlocutores. En particular, podemos distinguir entre formandos, formadores y coordinadores de sesión, cada uno de ellos en un nivel jerárquico superior y con funciones comunicativas específicas. Como tendremos ocasión de ver, esta disimetría influirá en el grado de elementos atenuadores corteses que se incluyan en las intervenciones de los interlocutores.

Como nuestro objetivo es un análisis intercultural de las estrategias destinadas a gestionar la imagen pública, hemos configurado la muestra de estudio de manera que resultara suficientemente equilibrada en lo que concierne a lenguas y roles de los participantes. Nuestro corpus está conformado por 276 mensajes distribuidos en tres líneas de discusión relativas a distintos momentos del desarrollo de la tarea dentro de un *grupo de trabajo*. La siguiente tabla da cuenta de las características de la muestra.

Línea de discusión	Lenguas	Participantes	N.º de mensajes
“Come Pensiamo de operare”: orientada a la toma de contacto del grupo y a la organización del trabajo.	ITALIANO	3	24
	PORTUGUÉS	2	17
	FRANCÉS	4	13
	ESPAÑOL	3	9
	RUMANO	0	0
“Foro para el desarrollo de la Introducción-Parte teórica”: orientada al desarrollo de una de las partes del trabajo fonal.	ITALIANO	2	16
	PORTUGUÉS	1	2
	FRANCÉS	1	1
	ESPAÑOL	2	25
	RUMANO	1	5
“FASE 5”: orientada a la evaluación del trabajo final del grupo.	ITALIANO	4	99
	PORTUGUÉS	2	34
	FRANCÉS	2	10
	ESPAÑOL	1	10
	RUMANO	1	11

Las tres líneas de debate elegidas representan la variedad lingüística del contexto, con mensajes en italiano, portugués, francés, español y rumano. A pesar de ello, observamos cierto desequilibrio en lo que concierne a la infrautilización del rumano, ya que cuenta con una única locutora que, además, tiende a emplear lenguas distintas de la suya de referencia. En cuanto a los perfiles de los interlocutores distinguimos las tres categorías anunciadas previamente: los formadores, representados en nuestra muestra por una locutora italiana y otra española, la coordinadora de sesión, que se identifica con una locutora portuguesa, y los formandos, integrados por el resto de participantes. Por último, en lo que concierne a los macroactos dominantes, hemos buscados aquellas secuencias en los que estos tuvieran con un marcado un carácter directivo, a saber, la organización, distribución y evaluación de las tareas, para facilitar la observación de los mecanismos destinados a regular la imagen pública de los interlocutores.

3. ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS PARA LA GESTIÓN DE LA IMAGEN PÚBLICA EN LOS INTERCAMBIOS PLURILINGÜES

El análisis del nuestro corpus se organiza en dos secciones, por un lado analizaremos las estrategias que apoyan la relación social existente entre el destinatario y el emisor, es decir, la cortesía positiva; por otro lado, aquellas dirigidas a contrarrestar el posible impacto de ciertos actos de habla sobre la imagen de los interlocutores, a saber, la cortesía negativa.

3.1. Estudio de las estrategias de cortesía positiva

En un entorno como este, abiertamente orientado hacia la búsqueda del consenso, resulta especialmente relevante el análisis de las estrategias de cortesía positiva. En los mensajes depositados en los foros abundan las acciones verbales de refuerzo cortés, como los cumplidos, los agradecimientos o las felicitaciones (Kerbrat-Orecchioni, 2004), que sirven para reforzar la imagen de los interlocutores, como vemos ilustrado en los ejemplos (1) y (2). En el primero, se ha optado por una formulación directa, una felicitación, seguida de un agradecimiento; en el segundo, por una estrategia indirecta que esconde, bajo la formulación interrogativa, una afirmación: un aparente reproche debe interpretarse como un cumplido para asegurar su relevancia. En ambos casos se incluyen otros recursos que acentúan el carácter afectivo de los enunciados y que son propios de la CMO como, por ejemplo, el empleo de mayúsculas o la multiplicación de los signos de puntuación doble en interrogativas y exclamativas (Vela, 2006).

(1) *En réaction à **ralucagaidau**.*

FELICITARI!!!

Va pup

grazie a te ralu. grazie a tutti.

M.

(Mensaje 153, secuencia 3:)

(2) Vocês não dormem, Gt????? querem matar-nos de inveja coma vossa energia??? H (Mensaje 94, secuencia 3)

Estas marcas van aumentando a lo largo de la sesión, probablemente porque se van estrechando los lazos afectivos de la comunidad lingüística.

Tal y como nos recuerda Kerbrat-Orecchioni (2004) los cumplidos tienen una doble dimensión, ya que junto a su función de reforzadores de la imagen positiva pueden tener, en una segunda fase, un valor amenazador de la imagen negativa del receptor, en el momento en que se exige su devolución. Sin embargo, constituyen, en entornos como el que analizamos, una herramienta necesaria y fundamental para compensar otros conflictos que pueden derivarse de cuestiones lingüísticas o culturales. Los cumplidos son entendidos como *regalos verbales* y como tales se inscriben en un sistema de intercambio de dones, explicable desde una perspectiva maussiana, que crece exponencialmente en ciertas subsecuencias del corpus. Su abundancia, quizá desmesurada, nos invita a pensar en su valor compensatorio frente a la ausencia de otros elementos de retroalimentación de los que carece la CMO.

Estas estrategias son empleadas tanto por los formadores como por los formandos y sirven para reforzar los lazos establecidos por el contrato didáctico. Los formadores las destinan a motivar el trabajo de los formandos y a ofrecerles un refuerzo positivo sobre su trabajo. Los formandos se felicitan entre sí y destinan mensajes de agradecimiento hacia los formadores. Los mensajes de la coordinadora de sesión se orientan, igualmente, a animar el trabajo de los grupos mediante estrategias que refuerzan su imagen positiva.

La cortesía positiva constituye un instrumento fundamental para sostener y afianzar los lazos que unen al grupo y por ello suelen localizarse en las aperturas y cierres de los mensajes. La siguiente respuesta de la formadora 1 a la formadora 2 comienza con una felicitación y una muestra de acuerdo y termina con una expresión de afecto:

(3) *En réaction à **Formadora 2**:*

he preparado o improvisado un pequeño guión de lo que podría ser la parte teórica del artículo.

ottimo, mi sembra che vada **benissimo**, per la biblio ecco qui il testo di jamet, per la definizione si può vedere anche il prodotto del nostro GT della prima sessione: Che cos'è l'IC, te lo ricordi cristina? **un abbraccio** m (Mensaje 18, secuencia 2)

Los movimientos rituales de saludo y despedida constituyen en sí mismos una forma de hacer presente la cortesía positiva en los intercambios comunicativos, y regular el contacto, al destinarse a reforzar los lazos entre los interlocutores. Se corresponde con actos de habla de carácter fático necesarios para marcar la toma de contacto o, por el contrario, la separación de los interlocutores. Su presencia en los mensajes, no obstante es muy variable.

Están más presentes en la primera de las secuencias analizadas y dejan de ser estrictamente necesarios cuando se acelera el ritmo del intercambio o aumentan los lazos en los interlocutores. Encontramos, por lo tanto, un contraste entre aquellos movimientos en los que predomina el carácter interpersonal del intercambio y aquellos que privilegian la transmisión de información, como en el ejemplo (4) sin aperturas ni cierres rituales.

(4) **Tout d'abord**, bonjour à toutes! je suis très contente de participer à ce GT qui s'annonce très intéressant. Tout à fait d'accord avec ce qui se dit, il me semble très important de porter le débat sur le monde de l'éducation . je pense en particulier à l'intégration des enfants d'immigrés et aux étudiants Erasmus. Regardez le doc que je joins sur une école primaire pilote à Rome. Surprenant... je me propose d'aller interviewer enseignants, parents d'élèves et enfants italiens et étrangers. **Qu'en pensez-vous?** (*Mensaje 8, secuencia 1*)

Se observa una mayor tendencia a eliminar los cierres rituales que las aperturas. Muchas veces, como en el ejemplo, las clausuras pueden ser sustituidos por fórmulas que ceden el turno por procedimientos de heteroselección -ejemplo (4)-. Tales estrategias acentúan el carácter dialógico de los foros.

Para terminar, trataremos de sintetizar las tendencias dominantes según las lenguas y culturas de los interlocutores. Según el corpus analizado, parece que los italianos y portugueses tienen una mayor predisposición a recurrir a la cortesía positiva, frente a los españoles y franceses que serían los menos propensos a ella. En relación al tipo de estrategias, confirmamos los resultados obtenidos por Álvarez y Devilla. En su análisis de chats plurilingües indican la tendencia de los italianos a emplear saludos de carácter afectivo (*baci*, por ejemplo). La expresión de buenos deseos (*voeux*, en francés) se produce tanto en los locutores francófonos, como españoles e italianos, estando más extendida entre los primeros, para quienes tiene un valor de rutina conversacional.

3.2. Estudio de las estrategias de cortesía negativa

Dentro de la cortesía negativa situamos todas aquellas estrategias destinadas a mitigar las amenazas a la imagen negativa de los interlocutores. Brown y Levinson (1978) clasifican estos actos amenazadores en función del riesgo que entrañan, teniendo en cuenta tres factores:

- El grado de imposición del acto de habla: no existe el mismo grado de imposición en una orden que en un consejo, por ejemplo.
- El poder relativo del receptor con respecto del remitente: en las relaciones marcadas jerárquicamente el grado de riesgo aumenta, mientras que en las simétricas, disminuye.
- La distancia social: según Escandell Vidal (2005: 57), *la relación que existe entre el emisor y el destinatario, tal y como la definen las propiedades de los individuos, tanto las físicas o intrínsecas (edad, sexo, etc.) como las sociales.*

A partir de la combinación de estos tres rasgos los hablantes calculan el grado de riesgo que implica un determinado acto de habla y deciden el tipo de estrategias de cortesía con que deben acompañarlo. Así, ante un contexto dado, el interlocutor puede optar por (i) no llevar a cabo el FTA, lo que sería equivalente a una estrategia de evitación o (ii) llevar a cabo el FTA. En este último caso, debe optar por realizarlo de forma indirecta o de manera directa. Si lleva a cabo el FTA de forma directa, a su vez, deberá optar por incluir o no incluir elementos destinados a reparar la amenaza.

Una vez presentado de forma sucinta este panorama, podemos preguntarnos cómo se realizan los FTA en nuestro corpus. A este respecto, lo primero que llama la atención es el reducido número de FTA encontrado. Tal escasez contradice la tendencia detectada en otros estudios sobre cortesía en foros de discusión. Piekarz (2010) y Pano (2008) confirman en sendos estudios el carácter marcadamente polémico de estos entornos, lo que favorecen la acumulación de actos de habla amenazadores directos sin atenuación.

El principio de co-construcción conjunta del significado lingüístico y cultural que cimienta el contrato de palabra de la intercomprensión puede explicar la evitación de los FTA. La misma actitud que trata de evadir las consecuencias del conflicto, generado por el contacto de códigos, puede influir en la escasez de FTA.

Sin embargo, a pesar de esta tendencia, resulta irremediable que afloren determinados FTA, principalmente, en las subsecuencias destinadas a la organización de las tareas. Para poder distribuir el trabajo y revisar su buena marcha es necesario que se lleven a cabo actos de habla de carácter directivo, orientados a imponer determinados comportamientos en el otro. Encontramos ejemplos de toda la tipología de estrategias antes comentadas: FTA indirectos, FTA directo y FTA directos con reparador.

La formulación indirecta de un FTA confía en la fuerza de la implicatura conversacional para la transmisión del acto directivo. Nuestro corpus no parece privilegiar una estrategia poco eficaz en un entorno de trabajo colaborativo. Cualquier formulación indirecta de un acto es susceptible de ser malinterpretada por aquellos interlocutores que no logren dar el paso entre lo que se dice y lo que realmente se quiere comunicar. Cuando a esta dificultad se le suma la necesidad de enfrentarse a contribuciones escritas en lenguas poco conocidas, el peligro de tergiversación se acentúa. Sin, embargo podemos localizar ciertas formulaciones indirectas básicas, como aquellas que disfrazan peticiones bajo la forma lingüística de la pregunta o sugerencia. A continuación algunos fragmentos seleccionados:

(5) [...] **no estaría mal** buscar algo más de bibliografía[...] (*Mensaje 17, secuencia 2*)

(6) [...] **puoi** riguardare tu la bibliografia secondo norme? [...] (*Mensaje 113, secuencia 3*)

(7) [...] **potete** seguire tutti il modello [...] (*Mensaje 25, secuencia 3*)

Cuanto mayor es el riesgo de dañar la imagen de nuestro interlocutor, mayor es la necesidad de incluir estrategias reparadoras, caso de optar por la producción de FTA directo. Por eso, en los mensajes destinados a distribuir tareas y a mostrar opiniones divergentes sobre el curso del desarrollo del trabajo, abundan estos elementos mitigadores de la amenaza. Un grupo importante van destinados a dejar claro al interlocutor que el acto de habla formulado se corresponde con una sugerencia y no con un mandato, es decir, que, siguiendo la máxima de Lakoff, tiene opciones:

(8) [...] **sugiro** que cada um elabore [...] **O que pensam?** (*Mensaje 11, secuencia 1*)

(9) [...] Bon cést encore un premier jet, mais **quén pensez-vous?** [...] (*Mensaje 10, secuencia 1*)

El siguiente ejemplo nos parece especialmente interesante, en él una formadora trata de reorientar el trabajo del grupo. Por ello, acompaña su FTA de diversos atenuadores, tanto al principio como al final de la contribución. La interlocutora quiere dejar claro que su mensaje no es una orden sino una sugerencia, para rebajar el grado de imposición del acto de habla amenazador, y así lo formula explícitamente en el cierre de la contribución.

(10) **scusate, non voglio cambiare il vostro stile di lavoro, ma che ne direste** di cominciare a fare una piccola introduzione generale sul concetto di rappresentazione sulla base dei documenti già proposti (jamet, degache+fiche autoformation proposta da cristina) **e eventualmente di altri?** sarebbe un buon inizio prima che tutti i questionari siano finiti. **è un suggerimento.** (*Mensaje 10, secuencia 1*)

Esta tendencia convive con los FTA directos, que pueden justificarse en dos contextos: en los casos en los que resulta decisiva la rapidez y efectividad y en las situaciones en que los interlocutores están estrechamente relacionados. Recogemos a continuación algún ejemplo del primer tipo. Las dos formadoras, preocupadas el desarrollo final del trabajo, formulan sus contribuciones de manera muy directa, como puede verse con el empleo de un imperativo.

(11) yo puedo ocuparme de alguna parte del aparatdo teórico o de las cnclusio-
nes, para no solparme con Mada, que he visto que se ocupa de eso [...] **MADA...**
DIME ALGO Y LO ATACO YA... (*Mensaje 33, Secuencia 3*)

(12) CARI TUTTI E'NECESSARIA **URGENTEMENTE** LA VOSTRA
PARTICIPACIONES [...] **SEGUITE** LE CONSIGNES 2 INDICATE IN
MESSAGIO 22[...] (*Mensaje 31, secuencia31*)

Otro de los factores cuya influencia se deja notar en el grado y tipo de estrategias de cortesía es la distancia social de los interlocutores. En nuestro corpus encontramos pequeñas marcas (empleo del nombre de pila, referencias a cuestiones personales o laborales, formas de tratamiento, etc.) que nos revelan el grado de conocimiento compartido de los interlocutores. Algunos componentes del GT pertenecen al mismo GI y, por lo tanto, tienen posibilidad de interactuar fuera de la plataforma. En esos casos se permiten con más facilidad los FTA directos sin atenuación.

El poder relativo entre los interlocutores también influye en el repertorio de estrategias reparadoras. La jerarquía que separa a las formadoras de las formandas nos llevaría a pensar que las primeras sienten menos necesidad de atenuar sus FTA. Sin embargo, tal y como demuestra el ejemplo (10), en estos grupos de trabajo colaborativo *on-line* tienden a reforzarse las estructuras simétricas. Existen, no obstante, dos tipos de mensajes en los que prevalece el estatus de superioridad del formador, se trata, por un lado, de las intervenciones destinadas a regular y reorientar el desarrollo del trabajo, como en los ejemplos (11) y (12) y, por otro lado, de aquellas intervenciones que abren cada una de las líneas de debate y que establecen las directrices que guiarán las tareas. El carácter especial de estas contribuciones se marca explícitamente con el empleo de mayúsculas que podrían entenderse como una estrategia reparadora²³⁷. Presentamos el ejemplo siguiente:

(13) [...] IN QUESTO SUJET DE DISCUSSION ORGANIZZEREMO IL
NOSTRO LAVORO PER LA REVISIONE DEFINITIVA DEL PRODOTTO
FINALE IN VISTA DELLA SUA PUBBLICAZIONE. A PRESTO (*Mensaje 1,*
secuencia 3)

Para finalizar el análisis de las estrategias destinadas a compensar los actos que amenazan la imagen negativa de los interlocutores, nos gustaría señalar que no hemos encontrado diferencias significativas en los estilos de cortesía elegidos por los participantes según su lengua y cultura de origen. Podemos señalar cierta tendencia a evitar los FTA directos en los locutores italianos y franceses, mientras que estos son elegidos con los españoles, quienes, por el contrario, emplean más estrategias compensatorias.

²³⁷ Contrasta ese uso de las mayúsculas con el más extendido en la CMO. En este medio escribir en mayúsculas se identifica con alzar la voz y, por lo tanto, suele considerarse un FTA.

Los actos de habla amenazadores no afectan únicamente a la imagen negativa, si bien esta haya centrado la atención de números estudios. También existen comportamientos lingüísticos que amenazan la imagen positiva. En nuestro corpus no encontramos casos de amenazas serias a la imagen positiva del receptor, ya que no hay espacio para los insultos o las agresiones verbales. Podemos localizar algunos ejemplos sutiles, como el que recogemos a continuación, que no se ajusta a la norma del español. En cualquier caso, la locutora acompaña su intrusión a la cara del otro con reparadores destinados a reforzar la empatía, entre ellos, el empleo de emoticono. Tal clase de amenazas resultan muy características de estos enfoques plurilingües y contribuyen a la construcción de la competencia intercultural, a través de conocimiento mutuo.

(14) —y acordaros de qe en español se usan dos marcas interrogativas en las preguntas, una al principio y otra la final: ¿? --- ¿entendido? :) (*Mensaje 51, Secuencia 1*)

La imagen positiva de los interlocutores se pone en juego cada vez que estos deben rendir cuentas de su trabajo en relación con la tarea final. Cuando las expectativas no se han cumplido, resulta común incluir en las contribuciones excusas o explicaciones destinadas a justificarse como en los mensajes siguientes:

(15) **ho avuto dei problema** di lavoro e in parte de salute, domani mi metto al lavoro ... (*Mensaje 36, Secuencia 2*)

(16) ¡Hola! **Perdón** que haya tardado en escribir, **pero no me funcionaba** la posibilidad de mandar mensajes... (*Mensaje 4, Secuencia 2*)

(17) **Excuse-moi j'ai complètement décroché, je pensais** que la session était finie! [...] (*Mensaje 5, Secuencia 3*)

4. CONCLUSIONES

A la vista de los datos que hemos ido analizando, podemos llegar a algunas conclusiones. La forma de gestionar la imagen pública no difiere excesivamente en función de la lengua y la cultura de origen de los interlocutores, por lo que no podemos definir diferentes estilos de cortesía en función de estos factores. Existen ciertas tendencias, tal y como hemos ido comentando que, no obstante, no nos permiten establecer generalizaciones.

Sin embargo, hemos podido identificar actitudes corteses que podríamos considerar específicas de estos contextos plurilingües. Como hemos apuntado en estas páginas, se refuerza el empleo de la cortesía positiva como un instrumento para afianzar el vínculo entre los participantes y crear un ambiente de armonía y solidaridad. De esta

manera, se fortalece la actitud colaborativa, necesaria para el establecimiento de este tipo de intercambios. La IC es un proceso activo en el que sujetos con competencias lingüísticas disimétricas colaboran para la construcción de un significado común. La asunción de estrategias de cortesía positiva ayuda a paliar los posibles efectos negativos producidos por el sobreesfuerzo interpretativo que requieren estos intercambios. Por lo tanto, podemos afirmar que las peculiaridades del contrato de palabra y del contrato didáctico que rigen estos entornos de interacción determinan la aparición de un modelo de cortesía orientado a la salvaguarda de la imagen pública de los participantes.

En cuanto a la cortesía negativa, se hace especialmente necesaria en los mensajes en que se expone la imagen positiva. En aquellos momentos en que no se cumple con los compromisos asumidos para el desarrollo de la tarea, aparecen elementos destinados a salvar la cara de los participantes, tales como excusas, disculpas, alternativas, etc. Todas estas estrategias contribuyen a sostener los lazos que unen la comunidad discursiva.

Los FTA que amenazan la imagen negativa de los participantes no están muy presentes en nuestro corpus. La escasa orientación hacia el conflicto de estos entornos justifica esta tendencia, frente a lo que sucede en otros foros de discusión en los que el predominio del discurso polémico conlleva la abundancia de FTA directos o indirectos.

Todos estos elementos nos permiten identificar una actitud intercultural orientada hacia el acercamiento. Se minimiza la diferencia y se evita el conflicto comunicativo en busca de dos objetivos fundamentales: 1) el éxito de la intercomprensión y 2) el refuerzo del sentimiento de pertenencia a una comunidad profesional y cultural que supere las barreras interlingüísticas.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRAVO, D.; BRIZ, A. (2004). *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel.
- BROWN, P. Y LEVINSON, S. [1978]. *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- ESCANDELL, M. V. (2005). *La comunicación*. Madrid: Gredos.
- FRASER, B. (1975). "Hedged performatives". En Cole, Peter, y J. L. Morgan (eds). *Syntax and semantics: Speech acts*. Vol.3. Nueva York: New York Academic Press.
- GOFFMAN, E. (1967). *Interactional ritual: Essays on face-to-face behaviour*. Nueva York: Doubleday.
- GRICE, H. P. (1975). "Logic and conversation". En P. Cole y J. L. Morgan (eds). *Syntax and semantics: Speech acts*, vol.3. Nueva York: New York Academic Press.
- HAVEKATE, H. (1994). *La cortesía verbal*. Madrid: Gredos.
- HERRING, S. C. (2001). "Computer-mediated discourse". En D. Schiffrin, D. Tannen, H. E. Hamilton (eds), *The Handbook of Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell Publishers.

- HIDALGO D. R.; VELA DELFA, C. (2011). "Intercomprehension between neighbouring languages: from language learning to teachers' training". *Multiple Voices in Academic and Professional Discourse: Current Issues in Specialised Language Research, Teaching and New Technologies*. Cambridge: Cambridge Scholar Publishing.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2004). "Es universal la cortesía". En Bravo, D. y Briz, A. (eds), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel, 2004.
- LAKOFF, R. (1973). "The logic of politeness; or, minding your p's and q's". *Papers from the Regional Meeting*. Chicago: Chicago Linguistic Society, IX, 292-305.
- LEECH, G. (1983). *Principles of pragmatics*. Londres: Longman.
- PANO, A. (2008). "Estrategias comunicativas y lingüísticas en listas y foros de debate en internet". *Círculo de Lingüística Aplicada a la comunicación*, 33. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- PIEKARZ, S. (2010). "La cortesía en la red. El ejemplo de los comentarios en los blogs de moda polacos". *Interlingüística*, XIX. Barcelona: Asociación de jóvenes lingüistas.
- RAGA GIMENO, F. J. (2005) *Comunicación y Cultura. Propuestas para el análisis transcultural de las interacciones comunicativas cara a cara*. Frankfurt-Madrid: Vervuert-Iberoamericana.
- SEARLE, J. R. (1969). *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VELA DELFA, C. (2006). *El Correo electrónico: el nacimiento de un nuevo género*. Madrid. Editorial Universidad Complutense de Madrid.
- VELA DELFA, C. (2009). "La gestión de los malentendidos en los intercambios plurilingües". En M.H. Sá. Araujo, S. Melo, R. Hidalgo, A. Seré y C. Vela (coord). *A Intercompreensão em Línguas Romanicas*. Aveiro: Universidad de Aveiro.
- YUS, F. (2010). *Ciberpragmática 2.0. Los nuevos usos del lenguaje en Internet*. Barcelona: Ariel.

Las competencias gramaticales y léxico-semánticas en la intercomprensión plurilingüe

ARACELI GÓMEZ FERNÁNDEZ
(aragomez@flog.uned.es)

INTRODUCCIÓN

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) establece en uno de sus tres principios básicos que

sólo por medio de un mejor conocimiento de las lenguas europeas modernas será posible facilitar la comunicación y la interacción entre europeos que tienen distintas lenguas maternas con el fin de fomentar la movilidad en Europa, la comprensión mutua y la colaboración, y vencer los prejuicios y la discriminación (Consejo de Europa, 2001: 2).

Este principio abarca la intercomprensión plurilingüe e intercultural mediante el intercambio simultáneo de las lenguas. La diversidad de individuos y de necesidades comunicativas son dos factores que hay que tener en cuenta en la enseñanza de una lengua. La intercomprensión plurilingüe es una salida hacia esta diversificación de las competencias, necesidades y motivación de un público plural. Nuestro enfoque está basado en la intercomprensión plurilingüe a partir de la explotación de las estructuras discursivas y con un público hispanohablante. Partimos de la recepción de un texto en lengua materna, segunda o extranjera, a partir de su identificación en tipo y género textual. Si el género textual y la intención de comunicación no son identificados por el lector, la comprensión escrita del texto es insuficiente. Nuestro trabajo se basa fundamentalmente en la coherencia contrastiva de un corpus cuadrilingüe y sobre la evaluación de las dificultades²³⁸.

Como sabemos, los niveles en el aprendizaje son la base del MCERL. Los textos que hemos seleccionado siguen los criterios de gradación de la dificultad y organización de la información, si bien no han sido seleccionados teniendo en cuenta los citados niveles de referencia. Esta selección, explotable a todos los niveles de competencia lingüística, se ha hecho en tres fases²³⁹: una primera selección de textos descriptivos-explicativos,

²³⁸ Este trabajo se enmarca en la línea de investigación llevada a cabo hasta ahora en la didáctica de la intercomprensión plurilingüe y, en estos momentos, como miembro de la Red Europea Redinter.

²³⁹ Para seguir la génesis y evolución del proyecto llevado a cabo véase Gómez Fernández y Uzcanga Vivar (2010).

normativos y narrativos de escasa dificultad; una segunda selección de los mismos con mayor dificultad, y una última selección a la que añadimos textos argumentativos, que presentan una mayor complejidad en la organización.

1. EL TEXTO

Los autores del MCERL señalan como *texto* la secuencia discursiva oral o escrita que los aprendientes intercambian y que es el resultado del proceso de producción lingüística. En este intercambio, las actividades comunicativas del lenguaje giran en función del texto, como objetivo o producto. El texto, como núcleo central en el proceso de comunicación lingüística, se transmite a través de un canal. Los autores no distinguen entre *discurso* y *texto*, sino que utilizan la noción de *texto* haciendo referencia principalmente a diferentes contextos: situación de comunicación, textos orales/textos escritos, lengua (textos paralelos, textos en diferentes lenguas), papel de los textos, géneros y tipos, organización textual, características textuales, tratamiento, medios materiales, actividades y tareas, etc... Tampoco distinguen entre *tipo* y *género textual*, sino entre *género* y *tipos textuales orales/ tipos textuales escritos*. Los géneros serían la equivalencia de las macrofunciones (descripción, narración, explicación, argumentación) e incluirían lo que llaman tipos (instrucciones, discursos...). La clasificación que proponen gira en torno a las funciones desempeñadas y a los medios materiales. Al mismo tiempo, llevan a cabo una clasificación en cuanto al contexto externo de uso en el ámbito personal (recetas, folletos), público (billetes, contratos, horarios), profesional (cartas de visita, reglamento, consignas de seguridad) y educativo (artículos de periódicos, diccionarios). Nuestra teoría se apoya en la de Jean-Michel Adam, quien se interesa por la estructura secuencial de los textos y por los prototipos de los esquemas secuenciales de base. Para el autor el *texto* es «l'objet abstrait construit par définition et qui doit être pensé dans le cadre d'une théorie (explicative) de sa structure compositionnelle»²⁴⁰ (Adam, 1992: 15). Y el *discurso* «l'objet concret, produit dans des situations d'interaction chaque fois spécifiques»²⁴¹ (Adam, 1992: 15). Insistimos en una dimensión de la interacción.

1.1. Género y tipo

Los tipos de texto descriptivo-explicativo, narrativo, normativo y argumentativo tienen un carácter universal y corresponden a los macroactos de exponer, explicar, describir, narrar y argumentar. El género se comprende como una clase textual marcada por

²⁴⁰ Trad. [El objeto abstracto construido mediante definición y que debe concebirse en el marco de una teoría (explicativa) de su estructura composicional].

²⁴¹ Trad. [El objeto concreto, producido en situaciones de interacción específicas].

el tipo de contenido, y este es su rasgo universal, textualizado de una forma lingüística específica, que comprende unos rasgos específicos concernientes a la estructuración de la información, y de registro, con unas relaciones específicas entre los interlocutores, relativos, por ejemplo, a la distancia-acercamiento, y con determinados canales de comunicación. El concepto de género implica el embalaje específico del mensaje lingüístico en una civilización dada. Por lo tanto, hemos realizado un análisis muy detallado de las características genéricas de los textos seleccionados, para que exista una coherencia textual entre las cuatro lenguas, y siempre teniendo como punto de referencia el destinatario del método. Las macrofunciones ayudan al aprendiente en la composición del discurso. A estos tipos textuales corresponden las principales estrategias discursivas. El concepto de estrategia discursiva está relacionado, en una primera fase, con la estructura composicional de los enunciados. En una segunda fase, la organización secuencial se relaciona con diferentes planos de la organización textual, siguiendo a Adam. Así pues, la estrategia discursiva explicativa permite al locutor «se donner pour celui qui n'évalue pas ce dont il parle»²⁴² (Adam, 1992: 134); la narrativa es la «stratégie discursive qui consiste à raconter une histoire»²⁴³ (Adam: 1985: 14); o la argumentativa que «consiste à obliger le destinataire du message à entrer dans le jeu de l'argumentation en poursuivant les raisonnements»²⁴⁴ (Adam, 1985: 14).

1.2. Organización y coherencia textuales

Las competencias pragmáticas, al igual que las lingüísticas, forman parte de las competencias comunicativas de la lengua. La intercomprensión basada en la tipología textual hace hincapié en el reconocimiento del tipo y género de texto a través de una estructura a nivel superior o macroestructura y una organización de la misma a un nivel inferior o microestructura. Mediante la primera, el aprendiente es capaz de reconocer una organización lógica y esquemática, la estructura del texto; mediante la segunda, es capaz de reconocer las expresiones particulares del género textual (por ejemplo: en un cuento, *Érase una vez/Il était une fois/Hi avia una vegada/Era uma vez*) y unir frases mediante conectores.

La coherencia y cohesión de un texto funciona de forma paralela y están interconectadas en la organización del mismo.

Bien directa o indirectamente, el aprendiente está familiarizado con la tipología textual que hemos seleccionado. Son textos que ya ha visto en su vida y que proyecta

²⁴² Trad. [Pretender ser aquel que no evalúa aquello de lo que habla].

²⁴³ Trad. [Estrategia discursiva que consiste en contar una historia].

²⁴⁴ Trad. [consiste en obligar al destinatario del mensaje a entrar en el juego de la argumentación siguiendo los razonamientos].

los conocimientos que tiene almacenados en su memoria facilitando la comprensión. Jean-Michel Adam habla de la *textualidad* definida como «un équilibre délicat entre une continuité-répétition, d'une part, et une progression de l'information, d'autre part»²⁴⁵ (Adam, 1990: 45). Se trata de una retroproyección textual con una proyección futura de conocimientos.

1.3. Comprensión textual y niveles de referencia

La noción de nivel de referencia es la piedra angular del dispositivo de aprendizaje del MCERL. Esta noción está estrechamente ligada a la comunicación, a la enseñanza, al aprendizaje, al aprendiente, a las competencias y a la evaluación. La escala global presenta tres niveles, divididos en dos subniveles, A (A1, A2), B (B1, B2) y C (C1, C2), en orden creciente de competencias, hasta alcanzar el grado de precisión.

En el tratamiento textual de los niveles de referencia propuestos por el MCERL la actividad de comprensión (véase el cuadro más abajo, tabla 1) aparece con secuencias muy breves, en el nivel A1, pasando en los siguientes niveles al resumen del texto, a la descripción más detallada de su contenido, a la comprensión de artículos especializados en un nivel B2 para alcanzar en el máximo nivel la comprensión de cualquier texto.

COMPRESIÓN DE LECTURA EN GENERAL	
C2	Comprende e interpreta de forma crítica prácticamente cualquier forma de lengua escrita, incluidos textos abstractos y de estructura compleja o textos literarios y no literarios con muchos coloquialismos. Comprende una amplia gama de textos largos y complejos, y aprecia distinciones sutiles de estilo y significado, tanto implícito como explícito.
C1	Comprende con todo detalle textos extensos y complejos, tanto si se relacionan con su especialidad como si no, siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles.
B2	Lee con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a distintos textos y finalidades y utilizando fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva. Tiene un amplio vocabulario activo de lectura, pero puede tener alguna dificultad con modismos poco frecuentes.

²⁴⁵ Trad. [un delicado equilibrio entre la continuación-repetición por un lado, y la progresión de la información por otro].

	COMPRESIÓN DE LECTURA EN GENERAL (cont.)
B1	Lee textos sencillos sobre hechos concretos que tratan sobre temas relacionados con su especialidad con un nivel de comprensión satisfactorio.
A2	Comprende textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos si contienen vocabulario muy frecuente y cotidiano, o relacionado con el trabajo.
A2	Comprende textos breves y sencillos que contienen vocabulario muy frecuente, incluyendo una buena parte de términos de vocabulario compartidos a nivel internacional.
A1	Es capaz de comprender textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes, y volviendo a leer cuando lo necesita.

Tabla 1

Estos niveles de referencia no aluden al acercamiento textual por parte del aprendiente ni a un posterior reconocimiento. Consideran el resumen como finalidad en el tratamiento del texto, a partir de las diferentes secuencias que lo componen, y cuyas características son la complejidad lingüística, el tipo, la estructura del discurso, la longitud y el interés.

En un apartado dedicado a las condiciones y restricciones de la tarea de comprensión, los autores del MCERL consideran que se pueden reducir las dificultades de comprensión de un texto mediante un apoyo en la tarea, las características de los textos y la respuesta exigida. En el apoyo en la tarea distinguen una fase previa de preparación con instrucciones precisas que reducen la complejidad, una ayuda contextual con apoyo, por ejemplo, paratextual, y consignas de trabajo en pequeños grupos fomentando la colaboración.

A la hora de seleccionar un texto, en función de un destinatario, hay que tener en cuenta:

- (i) La complejidad lingüística (frases subordinadas, opacidad léxica...).
- (ii) El tipo de texto: el destinatario está o no familiarizado con un tipo y género textual (muchos están familiarizados en potencia). La ayuda en el texto del carácter paratextual, imágenes, macroestructura, conocimientos socioculturales, etc., favorece la comprensión del mismo.
- (iii) La coherencia en la organización textual: la macroestructura del texto, disposición del mismo según el género (receta, prospecto, discurso...).

- (iv) El interés suscitado en el destinatario. En nuestro método los textos han sido elegidos atendiendo a sus características discursivas, teniendo en cuenta el destinatario del método. El contexto de recepción, por lo que, nuestro punto de referencia ha sido el español peninsular, con lo que esto conlleva de específicamente cultural en materia de juicios y expectativas respecto de las otras lenguas y sus culturas, geográficamente vecinas, pero que pueden ser vistas precisamente por motivos culturales, como próximas o lejanas. Por ejemplo, los textos del portugués no sólo reflejan la cultura portuguesa sino también sus aspectos más positivos, ya que para el destinatario eran más prestigiosos los personajes italianos y franceses que los portugueses. No hemos considerado el interés o la motivación temática del destinatario en relación con un contenido específico.
- (v) La respuesta prevista: la comprensión del texto puede ser global o selectiva, reforzada por las inferencias léxicas y las recurrencias gramaticales, estrategias para enfrentarse a las dificultades de comprensión del texto.

1.4. Intercomprensión y mediación

Contrariamente al concepto de mediación, donde el hablante de una lengua hace de mediador entre hablantes que intentan comprenderse en lenguas diferentes, la intercomprensión no pretende la traducción como medio de la comprensión. En la mediación escrita, se habla de reformulación de textos, de resúmenes, de paráfrasis, como actividades que facilitan la comprensión. Desde nuestro punto de vista, la mediación en la intercomprensión plurilingüe es la propia lengua y sus patrones lingüísticos. Tomando como ejemplo nuestro método de intercomprensión, podemos afirmar y confirmar que en cada lección cuadrilingüe, con un tipo y género textual concreto, el aprendiente se sirve de la propia lengua, de sus competencias y de las características textuales, de las recurrencias gramaticales y discursivas para la comprensión textual. La organización textual predice la comprensión textual. Por ejemplo, en un menú encontraremos un primer y segundo plato y un postre, con una carta de vinos; en una receta de cocina tienen que aparecer unos ingredientes, unas instrucciones de elaboración; en un folleto turístico aparece la ubicación del lugar, actividades, bienvenida, hospedaje y gastronomía... Los géneros textuales que trabajamos sirven como medio de aprendizaje de varias lenguas y como conocimiento cultural también de las mismas. En los niveles de referencia las actividades de mediación no están dirigidas a ninguna escala de evaluación.

1.5. Intercomprensión y recepción

El contacto con textos en diferentes lenguas anuncia una actitud de comprensión y disposición por parte del aprendiente, que lo coloca en un estado de receptor activo.

Una lengua lleva a otra cual hipertexto lingüístico. En la recepción textual el aprendiente recibe una información global, una información detallada, una recepción visual, acompañada por el paratexto (sobre todo en textos online), o los títulos, subtítulos, que interpelan al lector. En la plataforma de aprendizaje del método esta recepción es más tangible, dado el modo de recepción de los conocimientos, con una transmisión muy rica de elementos visuales (Séré, 2004). Las características textuales y paratextuales están sujetas a una posterior evaluación que estima el paso de la recepción a la comprensión y a la producción. En nuestro método hemos añadido la evaluación de la comprensión con preguntas referidas tanto a las características textuales como a la microestructura y macroestructura.

2. LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DE LA LENGUA

2.1. La competencia gramatical

La competencia gramatical como conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua puede ser adquirida a través de documentos auténticos. La gramática de una lengua está compuesta por las reglas generales que permiten combinar las palabras para formar enunciados o frases. Entre la gramática y el léxico discurren una serie de fenómenos lingüísticos, como los fenómenos fraseológicos. Las coocurrencias cotidianas en una lengua, las colocaciones, conocidas en el ámbito de la lingüística aplicada (Cowie, 1981) y en el de la lexicografía (Mel'čuk, 1984), son expresiones del discurso diario, con un grado de fijación más o menos arbitrario. Predominan en el discurso, tanto oral como escrito y tienen carácter universal. El que una unidad léxica admita combinarse con otra para establecer una serie de relaciones también influye en la coherencia del texto.

2.2. Las competencias léxico-semánticas

El MCERL distingue, entre las competencias lingüísticas, una competencia léxica que define como «el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo» en MCERL (Consejo de Europa, 2001: 108). *Léxico* y *vocabulario* no son sinónimos. El vocabulario que posee un individuo es un subconjunto del léxico de la lengua que domina el mismo. La intercomprensión del vocabulario de varias lenguas es posible, no sólo por el conocimiento del mismo en una lengua, sino también por las inferencias léxicas. En esta competencia participan tanto los elementos léxicos como gramaticales. Tal cual es definida por el MCERL «comprende la conciencia y el control de la organización del significado» (Consejo de Europa, 2001: 112) y aparece integrada en las escalas de competencia léxica, gramatical y pragmática. No se demuestra, sin embargo, cómo se evalúa esta competencia en el aprendiente.

La red léxica de una lengua está formada por unidades léxicas conectadas entre sí, estableciéndose relaciones en el interior del léxico (paradigmáticas) o en el interior de la frase (sintagmáticas). Estas unidades dan lugar a relaciones de tipo léxico-semántico. Una buena comprensión de estas unidades a nivel plurilingüe atiende a una semántica y a una zona de combinatoria léxica que permite la producción exacta de la combinación. Existen dos tipos de inferencias: por semejanza formal con las unidades léxicas de las otras lenguas, y a partir de la transferencia de su competencia lingüística a otras lenguas. A este segundo tipo de inferencia corresponde la adquisición de la comprensión de las colocaciones de una lengua. En una colocación de una lengua, el aprendiente es capaz de inferir el colocativo descodificando por transparencia la base de la colocación. Nuestro método explota estos dos tipos de inferencia, a nivel de la macroestructura y de la microestructura. En la macroestructura, el aprendiente actualiza sus esquemas mentales con el fin de identificar el tipo y género textual, basándose en su bagaje de conocimientos. El paratexto le ayuda en un primer acercamiento. En la microestructura se ayuda de las isotopías, que son, *grasso modo*, los grupos de palabras relacionadas por su significado. Cada isotopía alude a un contexto de referencia común a varias lexías. De esta manera, a través de las diferentes isotopías de un texto (isotopía1, isotopía2, etc...) el aprendiente es capaz de comprender en un nivel. Las palabras claves del texto contribuyen a un significado general y primero del texto. El léxico que aparece en un texto puede ser transparente u opaco en otras lenguas. Pero no sólo existe, a nuestro parecer, la comprensión del significado de una lexía tomada de forma aislada. El aprendiente puede acceder al significado de una lexía opaca a través del significado de las lexías que se combinan con ella. El léxico, por lo tanto, puede ser inferible, tanto por contexto inmediato, por contexto no inmediato y por referencias culturales (lo que hemos llamado *inferencia1*, *inferencia2* e *inferencia3*, respectivamente). Estas inferencias contribuyen a la progresión en la coherencia textual.

3. IDENTIFICACIÓN TEXTUAL

La identificación del género y del tipo textual es esencial a la hora de interpretar correctamente un texto en lengua materna y, con más motivo, en otras lenguas. Nuestro trabajo de investigación está basado en la coherencia contrastiva de un corpus cuadrilingüe (catalán, francés, italiano y portugués) y sobre la evaluación final de las dificultades. Se trata de veinticinco textos por lengua, divididos en tres grupos en función de la secuencia dominante y de los criterios de menor o mayor dificultad en la información y organización. El primer grupo está formado por diez textos, descriptivos/explicativos, normativos y narrativos. El segundo, también formado por diez y por el mismo tipo textual, presenta una mayor dificultad, la temática es más compleja, menos evidente, la información aparece menos organizada en esquemas, lo cual dificulta en cierto modo la comprensión. Por último, nuestro corpus lo cierran cinco textos argumentativos en cada lengua.

Estos textos seleccionados ofrecen al aprendiente un amplio abanico que va desde los textos descriptivos/explicativos, con un nivel menor de dificultad, a los argumentativos, máximo nivel, pasando por los normativos y narrativos. Los lectores adultos están en contacto de forma cotidiana con todos estos tipos de textos y con los géneros que veremos a continuación.

Esta explotación está integrada en el método de intercomprensión plurilingüe que defendemos, un método basado fundamentalmente en la explotación de las estructuras discursivas. Nuestro punto de partida es la identificación de los géneros y de los tipos textuales para una recepción textual correcta. Una vez adquirida esta primera fase se podrán llevar a cabo fases como reconocimiento de inferencias léxicas a un nivel de microestructura.

Toda expresión lingüística se enmarca dentro de un macroacto comunicativo dado, tanto si está hecha en un código escrito o en un código oral. Lo que realmente interesa es la finalidad u orientación comunicativa de la misma. El locutor se expresa con unos patrones, en el escrito y en el oral, para narrar, argumentar, describir, etc... Dentro de cada acto comunicativo dado tienen lugar los diferentes géneros que lo materializan. En nuestro proyecto hemos demostrado que tanto el macroacto como el género que lo realiza condiciona su expresión formal. Por ejemplo, el macroacto normativo viene expresado mediante el uso, por ejemplo, de infinitivos con carácter yusivo, y de imperativos. Y desde el punto de vista léxico, los predicados verbales que los expresan corresponden a predicados verbales de tipo accional, es decir, son verbos que pertenecen a la clase semántica de verbos de acción.

3.1. Textos descriptivos-explicativos

Los géneros descriptivos seleccionados son muy variados y abarcan formas variadas de cómo describir y presentar un hecho. Todos concuerdan con la presentación de las características de una realidad donde se enumera una serie ilimitada de elementos con sus particularidades, con una progresión derivada de un hipertema inicial. Para ello, hemos seleccionado géneros como la descripción de un lugar turístico, geográfico, la descripción de una situación, de un fenómeno social, o un discurso de divulgación científica.

3.2. Textos normativos

El tipo normativo está formado por textos yusivos y procesales, y diferentes formas de consejo. Los géneros seleccionados son las reglas y consignas, las recetas, horóscopo, manual de uso. Comparten el carácter de obligación. La organización de la información es muy detallada y con un fuerte componente semántico-pragmático. Desde el punto de

vista ilocutivo, las características son muy marcadas. Sin embargo difieren, por ejemplo, en que la expresión lingüística de las reglas y de los consejos es mucho menos elaborada, o el tema, es menos evidente en los más complejos.

3.3. Textos narrativos

Los textos narrativos están basados en acontecimientos o historias situadas en un momento determinado con unas acciones llevadas a cabo por unos personajes. Los géneros seleccionados son del tipo críticas y reseñas de películas o novelas, entrevistas personales, narración de noticias de interés o el relato de una ficción.

3.4. Textos argumentativos

Los textos argumentativos constituyen el bloque final de textos en nuestro método. Se trata de los textos más complejos, de ahí su aparición al final del mismo. La complejidad reside tanto en la organización de la información como en su extensión, sin olvidar la diversidad léxica. El gran número de conectores lógicos hace más difícil la descodificación del texto. En la argumentación se pasa de una tesis a otra encadenando unos argumentos con otros. Hay un dinamismo constante en su desarrollo que acerca el texto argumentativo al narrativo. Por la enumeración ilimitada de argumentos lo acercan al texto descriptivo. Los géneros que hemos seleccionado en el tipo argumentativo son: el discurso oficial, artículos de reseña crítica, crítica sobre acontecimientos culturales.

4. EXPLOTACIÓN TEXTUAL

A modo de explotación más específica hemos optado por la explotación de una lección cuadrilingüe de textos de tipo normativo y de género consejo, concretamente la petición de consejo. Dentro de nuestro método, se trata de la lección 15, cuyos textos son: *Ruido* (Pt), *Quello strano prurito del Chow Chow* (It), *Le psy: questions/réponses* (Fr) y *Va impactar contra una gran pedra que hi havia enmig de la carretera* (Cat). Los textos han sido sacados de Internet. En todos podemos comprobar cómo existe un guión formado por una solicitud de un consejo y una respuesta. Desde el punto de vista de la macroestructura, la información está organizada en tres fases: la presentación del problema, la solicitud o petición del consejo y la explicitación del consejo. A su vez, presentan secuencias normativas propias del tipo textual. A nivel de la microestructura, presentan abundancia de predicados accionales (infinitivos, imperativos) y conectores lógicos.

4.1. Texto portugués: *Ruído*

4.1.1. Macroestructura

A nivel de la macroestructura podemos observar que no existe una primera parte con la presentación del problema, sino que la solicitud del consejo viene de forma expresa con una pregunta: *Que medidas posso tomar para retomar a normalidade da minha vida?* La explicitación del consejo viene seguida de la pregunta y en párrafos sucesivos: *Já não é a primeira vez que...em causa; Assim, a serem... Código Civil que; Ao mesmo tempo... sanitário e económicos; Falhando todas estas iniciativas... petos danos causados; De facto, os direitos... liberdades e garantias; Gozam... entidades privadas; É necessário... e direitos.*

Las respuestas aparecen en tercera persona, con un uso formal por tratarse de un organismo oficial: *naturalmente que poderá este consumidor opor-se legalmente a tal situação. A este respeito, diz-nos o art. 1346º do Código Civil que “o proprietário de um imóvel pode opor-se...; Para além desta norma de carácter geral, a exploração da indústria panificadora está legalmente obrigada ao cumprimento de criteriosos dispositivos legais, pelo que deve este reclamante apresentar, também, a sua reclamação por escrito junto da Câmara Municipal onde se localiza o estabelecimento; Ao mesmo tempo, poderá ser apresentada reclamação, sempre por escrito; É necessário ter presente que , os direitos ao sossego e ao repouso dos cidadãos, são, afinal, direitos constitucionalmente protegidos.*

Se prevé un carácter dialógico, sabemos de entrada que se trata de una reclamación, *Reclamação do mês*, con un reclamante (*deve este reclamante*) y un consumidor (*pode ainda este consumidor*).

4.1.2. Microestructura

Las palabras clave del texto, en torno a las cuales gira el contenido y el significado son: *ruído, falta de civismo y reclamação.*

En este apartado es notoria la presencia de verbos modales como *posso, deve, pode*. El consejo viene expresado principalmente con este verbo, por lo que la vinculación queda reducida a la voluntad de ejercerla o no. Los elementos que marcan la coherencia textual son los conectores lógicos como *assim, naturalmente, para além, ao mesmo tempo, sempre, de facto, por isso, é necessário*, que además marcan la relación de causa y efecto. También se utilizan anafóricos que cohesionan semánticamente el texto: *para além desta norma de carácter geral; falhando todas estas iniciativas; gozam, por isso, tais direitos.*

Desde el punto de vista de las isotopías, consideramos una isotopía¹, *pastelaria, padaria*; y una isotopía², *cheiros, fumos, temperaturas elevadas, vapores, calor, fuligem*; y una isotopía³, *sistema de ventilação, insonorização, isolamento*. Asimismo, las inferencias del texto son: inferencia¹, *prédio de habitação, ao sossego e ao repouso dos cidadãos*; inferencia², *resido no primeiro andar*; inferencia³, *padaria, cheiros, trepidações*. En el léxico opaco destacamos, *rés-do-chão*, no podemos deducir su significado por proximidad a otras lexías.

4.2. Texto italiano: *Quello strano prurito del Chow Chow*

4.2.1. Macroestructura

El presentación del problema está reflejado de manera clara: *Egregio dottore, sono una pensionata... cura sembra avere scarso effetto*. A este problema le sigue la solicitud del consejo: *Che cosa devo fare? La prego, mi aiuti*; y culmina la organización textual con la explicitación del consejo: *Cara signora Annamaria...Mi faccia sapere*. Como podemos comprobar es el más prototípico de este tipo y género textual, ya que cumple, los tres estados en la estructuración del texto. A la pregunta explícita se le da una respuesta: *per prima cosa, quindi, è necessario effettuare regolari trattamenti antiparassitari (...)* *In secondo luogo, occorre modificare l'alimentazione: abolisca... lo sostituisca con della carne... gli offra del riso stracotto... che deve essere di semi e non di oliva. Aggiunga alla razione anche degli acidi grassi essenziali e della biotina...* *In fine, sottoponga il cane a dei lavaggi rinfrescanti... In luogo dei cortisonici, gli somministri per bocca degli antidegranulanti*.

Las secuencias características de las normas de consejo vienen introducidas por verbos de obligación e imperativos: *è necessario effettuare regolari trattamenti antiparassitari; occorre modificare l'alimentazione: abolisca del tutto il formaggio, spesso responsabile di sintomi come quelli esibiti dal suo cane, e lo sostituisca con della carne*.

La organización textual está claramente delimitada por marcadores enumerativos: *per prima cosa, in secondo luogo, in fine*.

El consejo se da con verbos impersonales: *è necessario*, y viene argumentado por una relación de causa/efecto con el uso de *quindi* y *perché*. La argumentación aparece junto a una explicación: *è necessario effettuare regolari trattamenti antiparassitari (l'ipersensibilità al morso delle pulci è molto comune nel cane ed è sufficiente un solo insetto a scatenarla)*. El uso de conectores es muy frecuente: *comunque, quindi, anche perché, però, poiché*.

El texto presenta un fuerte carácter dialógico, con el uso de la primera persona en la pregunta y solicitando explícitamente la ayuda: *Che cosa devo fare? La prego, mi aiuti*. A su vez, la primera persona también aparece en la respuesta: *mi è molto difficile aiutarla per via epistolare*.

4.2.2. Microestructura

Las palabras clave del texto son: *veterinario, prurito y Chow Chow*. Desde el punto de vista léxico, destacamos dos isotopías: isotopía1, *verdura, formaggio, pasta, carne, olio*; isotopía2, *terapia antibiotica, cortisonici, antibiotici, antidegranulanti*. En cuanto a las inferencias: inferencia1, *scarso effetto, riso stracotto, mescolato alla carne, verdure cotte*; inferencia2, *mi è diventato caro quasi quanto un figlio, perde il pelo e presenta arrossenti e croste sulla pelle*. No obstante, existen zonas de opacidad en el texto como *inizialmente a grattarsi, talvolta fino a provocarsi delle ferite sanguinanti o si dedichi, inoltre, quotidianamente alla spazzolatura del mantello*.

4.3. Texto francés: *Le psy: questions/ réponses*

4.3.1. Macroestructura

Las secuencias están organizadas siguiendo el orden de presentación del problema (*Bonjour, j'ai 15 ans et deux de mes amies...je ne sais pas quoi faire*), petición de consejo (*Pourriez-vous m'aider? Je vous remercie de votre attention*) y explicitación del consejo (*Vous évoquez les troubles alimentaires...nous vous souhaitons bon courage pour la suite*). Como elementos característicos del consejo cabe destacar las secuencias siguientes: *votre présence, votre affection et votre sollicitude représentent; il vous est possible d'en parler*. A la petición concisa le sucede una respuesta también clara: *Il est difficile de vouloir aider quelqu'un contre sa volonté... Les troubles anorexiques nécessitent souvent l'intervention de l'extérieur... Il vous est possible d'en parler avec vos amies... Il nous est difficile de vous dire comment agir... Votre présence, votre affection et votre sollicitude représentent pour elles un soutien important*.

Al igual que el texto en italiano, el consejo marca su carácter no vinculante: *il nous est difficile de vous dire comment agir*, la causa es: *il n'existe pas de réaction idéale*. La estructura del texto es la de pregunta-respuesta y el carácter dialógico con la pregunta formulada en primera persona, a modo de petición de ayuda: *Pourriez-vous m'aider?* La respuesta empieza con una reformulación de la situación planteada en la pregunta, existe una fuerte cohesión temática. Se retoma lo dicho a través de una reformulación en discurso referido: *Vous évoquez la difficulté que vous avez à rentrer en contact avec l'une d'elles*. A su vez vemos cómo aparece *vous*, repetido, indicando el carácter dialógico del género y marcando el destinatario: *Vous évoquez les troubles alimentaires de vos amies. Vous dites être inquiète*.

Los consejos vienen argumentados, uno de ellos con el conector lógico de restricción *mais*: *vous vous sentiez inquiète est bien compréhensible, mais vous n'êtes pas responsable de ce qui arrive, ni du refus de vos amies d'être prises en charge*.

El uso de la construcciones impersonales, *il est difficile de vouloir aider quelqu'un; il vous est possible d'en parler avec vos amies*, es frecuente a lo largo del texto.

4.3.2. Microestructura

Las palabras clave del texto son: *psy, troubles d'alimentation y anorexie*. Las inferencias léxicas que destacamos son: inferencia1, *troubles d'alimentation*; inferencia2, *risques qu'elles couraient, nous vous souhaitons bon courage, rentrer en contact*. Se trata de las colocaciones, *courir un risque/correr un riesgo*, y *entrer en contact/entrar en contacto*. No hemos apreciado ninguna inferencia por conocimientos culturales. En otros casos el léxico es totalmente opaco, como *soin, prise en charge, amaigrir*, no se puede acceder al significado a través de ningún otro elemento del texto. Este léxico opaco provoca las siguientes zonas de opacidad: *ni du refus de vos amies d'être prises en charge, ont-elles entamé certaines démarches de soins; je me fais énormément de soucis pour elles*.

4.4. Texto catalán: *Va impactar contra una gran pedra que hi havia enmig de la carretera*

4.4.1. Macroestructura

Desde el punto de vista gráfico se caracteriza por presentar la secuencia de petición en negrita en el texto original, separado de la secuencia siguiente que es la respuesta. Presenta los tres elementos de la organización textual del género consejo: presentación del problema (*A començament de gener circulava per una carretera nacional i em vaig trobar...Em van indicar que informés la meva assegurança sobre el que havia ocorregut*), petición del consejo (*Però en tinc alguns dubtes. Qui pagarà finalment els danys del succés?...*) y la explicitación del consejo (*Quan la causa d'un accident de trànsit s'atribueix exclusivament a circumstàncies com les que es relaten...caldrà comprovar si l'assegurança inclou la defensa jurídica en casos com aquest*). Las secuencias normativas del texto y que coinciden con la respuesta son: *la responsabilitat recau sobre l'Administració...; En correspondre al titular de la via la responsabilitat...; caldrà sol·licitar còpia de l'atestat de Trànsit per comprovar els motius...; es pot presentar la reclamació per escrit; es pot continuar davant dels tribunals de l'ordre contenciós-administratiu...* El hecho de que aparece el verbo modal *poder* es característico del género.

4.4.2. Microestructura

Las palabras clave del texto son: *impactar, pedra, carretera, responsabilitat* y *reclamació*. El título no hace prever el consejo en sí, podría tratarse de una noticia curiosa. Las palabras clave recorren el texto semánticamente e informan acerca del tipo de género. Las inferencias léxicas son: inferencia1 (*enmig de la carretera, a començament de gener, a l'ample de la calçada, les dades del sinistre*), inferencia2 (*si s'escau la possibilitat de reclamar, caldria analitzar totes les circumstàncies, una via que pertany a la xarxa de carreteres de l'Estat*). Apenas existen zonas de opacidad. En el caso del léxico no transparente como *caldrà, pertany, pel que fa, vegada, dubtes o dades*, la inferencia hace posible su significado.

5. CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo hemos intentado “conciliar” la enseñanza plurilingüe, a través de los textos y las estructuras discursivas, con las fervientes recomendaciones del MCERL acerca de la dimensión plural. A pesar de que el concepto de intercomprensión no aparece como tal, existe un interés por promocionar el plurilingüismo dada la diversidad lingüística y cultural en Europa. El estudio y análisis de cuatro lenguas románicas (Cat, Fr, It y Pt) nos ha permitido demostrar las diferentes competencias lingüísticas que tiene un hispanohablante y que le permiten acercarse a este cuarteto de lenguas, en nuestro caso, mediante la explotación textual. Hemos utilizado las estrategias de inter-

comprensión a nivel de la microestructura y de la macroestructura para explotar un género concreto, el género consejo, a nivel cuatrilingüe. Reconocemos que un locutor tiene la ventaja de identificar unos textos que le han sido familiares en ciertos momentos y que son explotables en varias lenguas. El grado de dificultad que proponemos no sigue la línea de los niveles de referencia, sino las características discursivas y recurrencias gramaticales propias de la lengua. Consideramos que el proceso de integrar la intercomprensión en el aprendizaje plural es fundamental a nivel de cualquier competencia lingüística.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, J.M. (1985). *Le texte narratif*. París: Nathan.
- (1990). *Éléments de linguistique textuelle: théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Liège: Pierre Mardaga.
- (1992). *Les textes: types et prototypes*. París: Nathan.
- CONSEJO DE EUROPA (2001). *A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. [Trad. esp. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)*]. Madrid: Anaya. Recuperado el 16 de octubre de 2011 de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.
- COWIE, A.P. (1981). "The treatment of collocations and idioms in learners' dictionaries". *Applied Linguistics*, 2/3, 223-235.
- DOYÉ, P. (2005). *L'intercompréhension. Conseil de l'Europe*. Estrasburgo. Recuperado el 15 de octubre de 2011 de <http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/DoyeFR.pdf>.
- GÓMEZ FERNÁNDEZ, A.; UZCANGA VIVAR, I. (2008). "De l'exploitation des genres textuels et types discursifs". *Les Langues Modernes*. París. Recuperado el 15 de octubre de 2011, de <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1604>
- (2010). "Eurom.Com.Text: etiquetado semántico". *Synergies Espagne*, 3, 171-186.
- MEL'CUK, I. (1984). *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain. Recherches sémantiques*, vol. I. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- SERÉ, A. (2003). "El documento hipertexto en el discurso de transmisión de conocimientos". En C. López Alonso, A. Séré (eds.), *Nuevos géneros discursivos: los textos electrónicos*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 117-136.

7. ANEXOS

7.1. Texto português²⁴⁶

Ruído

Reclamação do mês

“Há cerca de dez anos que resido no primeiro andar de um prédio de habitação em Lisboa. No rés-do-chão do prédio, encontra-se uma pastelaria e padaria que funciona 24 horas por dia. O prédio é antigo e apresenta um isolamento deficiente. Além disso, não existe qualquer sistema de ventilação ou de insonorização. Assim, a minha casa é diariamente invadida por cheiros, fumos, temperaturas elevadas, bem como por um constante ruído consequente do sem número de máquinas ali instaladas. O diálogo com os proprietários da pastelaria tornou-se impossível. Que medidas posso tomar para retomar a normalidade da minha vida?”

Já não é a primeira vez que chegam ao Departamento de Estudos e Apoio ao Consumidor situações como a descrita, grave, angustiante e denunciadora da falta de civismo de algumas pessoas, como os proprietários do estabelecimento em causa.

Assim, a serem verdade os factos relatados, naturalmente que poderá este consumidor opor-se legalmente a tal situação. A este respeito, diz-nos o art.º1346.º do Código Civil que **“o proprietário de um imóvel pode opor-se à emissão de fumo, fuligem, vapores, cheiros, calor ou ruídos, bem como à produção de trepidações e a outros quaisquer factos semelhantes, provenientes de prédio vizinho, sempre que tais factos importem um prejuízo substancial para o uso do imóvel ou não resultem da utilização normal do prédio de que emanam”**.

Para além desta norma de carácter geral, a exploração da indústria panificadora está legalmente obrigada ao cumprimento de criteriosos dispositivos legais, pelo que deve este reclamante apresentar, também, a sua reclamação por escrito junto da Câmara Municipal onde se localiza o estabelecimento, dado estar a fiscalização desta matéria atribuída aos Municípios.

Ao mesmo tempo, poderá ser apresentada reclamação, sempre por escrito, junto da **Direcção Regional do Ambiente e Recursos Naturais de Lisboa e Vale do Tejo** (para a fiscalização sobre os limites legais de emissão de fumo, temperatura e ruído), bem como junto da **Inspeção Geral das Actividades Económicas** (para a fiscalização de eventuais ilícitos de carácter sanitário e económicos).

Falhando todas estas iniciativas, o que consideramos bastante improvável, ou mostrando-se as mesmas demasiado lentas para a resolução urgente que a situação merece,

²⁴⁶ La disposición textual y las secciones marcadas en negrita en el texto aparecen tal cual en el original.

pode ainda este consumidor, ou a administração do prédio, recorrer à via judicial, intentando a competente Acção Judicial, previamente requerendo a necessária providência cautelar, de forma a que sejam os proprietários da padaria condenados a absterem-se de tal prática, ou a procederem às obras necessárias, ou a encerrarem o estabelecimento e, serem, simultaneamente, condenados no pagamento de indemnização pelos danos causados.

De facto, os direitos do ambiente e da qualidade de vida dos cidadãos constituem, no ordenamento jurídico português, direitos fundamentais, de natureza análoga aos direitos, liberdades e garantias. Gozam, por isso, tais direitos, de aplicabilidade directa, independentemente de intervenção legislativa, vinculando imediatamente os poderes públicos e as entidades privadas.

É necessário ter presente que, os direitos ao sossego e ao repouso dos cidadãos, são, afinal, direitos constitucionalmente protegidos, corporizando-se no princípio constitucional da inviolabilidade da integridade moral e física das pessoas, pelo que se torna imperioso rever mentalidades e comportamentos dos portugueses lesivos de liberdades e direitos.

7.2. Texto italiano

Quello strano prurito del Chow Chow

La parola al Veterinario

Egregio dottore, sono una pensionata di 67 anni e seguo sempre la sua rubrica con interesse perché amo molto gli animali. Possiedo un cane Chow Chow che mi è stato regalato cinque anni fa, quando aveva dodici mesi. È particolarmente buono e affettuoso, al punto che mi è diventato caro quasi quanto un figlio. Ogni giorno gli somministro pasta in bianco con olio e parmigiano; recentemente ho aggiunto delle verdure cotte nella dieta a causa della sua stitichezza. Il medico veterinario del paese in cui vivo viene regolarmente a visitarlo e a praticargli le vaccinazioni. Di tanto in tanto, però, compare un problema: l'animale inizia a grattarsi, talvolta fino a provocarsi delle ferite sanguinanti, perde il pelo e presenta arrossenti e croste sulla pelle. Il suo dottore gli ha prescritto una cura a base di cortisonici e antibiotici, che ha determinato all'inizio dei miglioramenti, senza però arrivare a una guarigione completa. Ora il problema si è ripresentato e la medesima cura sembra avere scarso effetto. Che cosa devo fare? La prego, mi aiuti. Annamaria, Vignola (Mo).

Cara signora Annamaria, mi è molto difficile aiutarla per via epistolare, anche perché ritengo che mi manchino dei dati importanti per poter emettere anche solo un semplice sospetto diagnostico. Proverò, comunque, a darle alcuni consigli. La sintomatologia che mi descrive potrebbe far pensare a un'allergia: per prima cosa, quindi, è necessario effettuare regolari trattamenti antiparassitari (l'ipersensibilità al morso delle pulci è molto

comune nel cane ed è sufficiente un solo insetto a scatenarla), da ripetere una volta ogni quattro settimane per almeno tre mesi consecutivi. In secondo luogo, occorre modificare l'alimentazione: abolisca del tutto il formaggio, spesso responsabile di sintomi come quelli esibiti dal suo cane, e lo sostituisca con della carne, meglio se bianca, a dosi non eccessive. Al posto della pasta gli offra del riso stracotto, mescolato alla carne, alla verdura lessata e all'olio, che deve essere di semi e non di oliva. Aggiunga alla razione anche degli acidi grassi essenziali e della biotina, che può facilmente trovare sotto forma di integratori nei negozi specializzati. Si dedichi, inoltre, quotidianamente alla spazzolatura del mantello, poiché nelle stagioni di muta il pelo morto rimasto sul corpo può scatenare il prurito. In fine, sottoponga il cane a dei lavaggi rinfrescanti a base di camomilla fredda o di preparati specifici per uso medico veterinario, continuando la terapia antibiotica. In luogo dei cortisonici, gli somministri per bocca degli antidegranulanti, sempre per uso canino. Mi faccia sapere. Dottor Piero Bianchi.

Indirizzate le vostre lettere a:

INTIMITÀ La parola al Veterinario Piazza Aspromonte 13 20131 Milano.

7.3. Texto francés

Le psy : questions / réponses

Question: Laure suggestion: Bonjour, j'ai 15 ans et deux de mes amies ont des troubles de l'alimentation. Je ne sais pas quoi faire, leur parler et les informer sur les dangers de ce genre de maladies ne sert à rien. L'une des deux est ma meilleure amie, je pense qu'elle voudrait s'en sortir mais qu'elle ne sait pas comment faire et qu'elle ne se rend pas vraiment compte des troubles qu'elle a. L'autre le sait très bien, mais elle, il est impossible de la raisonner, elle s'enferme dans son monde comme si on ne pouvait pas le comprendre. Je les vois petit à petit s'amaigrir et se trouver trop grosses. Je me fais énormément de soucis pour elles mais je ne sais pas quoi faire. Pourriez-vous m'aider? Je vous remercie de votre attention.

Réponse: Vous évoquez les troubles alimentaires de vos amies. Vous dites être inquiète pour elles, quant à l'évolution de ces troubles. Les troubles alimentaires, l'anorexie, sont effectivement difficiles à vivre pour l'entourage de la personne concernée, les amis et la famille se sentant impuissants à aider. Il est difficile de vouloir aider quelqu'un contre sa volonté. Vous dites déjà avoir parlé avec vos amies des risques qu'elles couraient et de votre inquiétude. Vous évoquez la difficulté que vous avez à rentrer en contact avec l'une d'elles. Les troubles anorexiques nécessitent souvent l'intervention de l'extérieur. Il existe différents types de prise en charge des troubles alimentaires. Il vous est possible d'en parler avec vos amies. Les familles de vos amies sont-elles au courant de ce qui leur arrive? Ont-elles entamé certaines démarches de soins? Il nous est difficile de vous dire

comment agir. Il n'existe pas de réaction idéale type. Que vous vous sentiez inquiète est bien compréhensible, mais vous n'êtes pas responsable de ce qui arrive, ni du refus de vos amies d'être prises en charge. Cette décision de soin leur appartient. Votre présence, votre affection et votre sollicitude représentent pour elles un soutien important. En espérant vous avoir répondu au mieux, nous vous souhaitons bon courage pour la suite.

Julie Chrétien, psychologue © boulimie.com

2000-2002

7.4. Texto catalán

Va impactar contra una gran pedra que hi havia enmig de la carretera

A començament de gener circulava per una carretera nacional i em vaig trobar, a l'ample de la calçada, trams amb petits trossos de fang i pedres i, enmig del meu carril, una pedra de considerables dimensions contra la qual vaig impactar de cara, xoc que va provocar diversos danys en els baixos del meu vehicle. Tot seguit vaig avisar Trànsit i els seus agents van elaborar el comunicat corresponent amb totes les dades del sinistre. Em van indicar que informés la meua assegurança sobre el que havia ocorregut. Però en tinc alguns dubtes. Qui pagarà finalment els danys del succés? Com he d'actuar si s'escau la possibilitat de reclamar a algú, de manera que no hagi d'assumir jo els danys?

Quan la causa d'un accident de trànsit s'atribueix exclusivament a circumstàncies com les que es relaten, la responsabilitat recau sobre l'Administració que sigui competent sobre la carretera. És a dir: una vegada s'ha establert que hi ha una clara relació de causalitat entre l'estat de la calçada i el resultat danyós, la responsabilitat és administrativa, perquè és a l'Administració a qui incumbeix l'atenció i vigilància de la calçada per a evitar riscos innecessaris. Pel que fa a la concurrència o no de força major com a eximent de responsabilitat administrativa, caldria analitzar totes les circumstàncies dels fets, com ara si va haver-hi o no temporals d'intensitat anormal o despreniments imprevisibles, si bé els tribunals assenyalen que l'Administració està obligada a extremar la seva diligència per a evitar aquests últims.

En correspondre al titular de la via la responsabilitat del manteniment i conservació de la carretera en les millors condicions possibles de seguretat per a la circulació, i en tractar-se d'una via que pertany a la xarxa de carreteres de l'Estat, s'entén que es pot presentar la reclamació davant de la Delegació del Govern i dirigida al Ministeri de Foment. Caldrà sol licitar còpia de l'atestat de Trànsit per comprovar els motius consignats com a causa de l'accident i les seues circumstàncies. Amb aquesta documentació i amb un informe dels danys i pressupost o factura del cost de reparació, es pot presentar la reclamació per escrit en el termini d'un any des de l'accident. En el cas que deneguin la reclamació, es pot continuar davant dels tribunals de l'ordre contenciós-administratiu. Per a fer-ho caldrà comprovar si l'assegurança inclou la defensa jurídica en casos com aquest.

Método funcional de la intercomprensión plurilingüe: características discursivas y recurrencias gramaticales

ISABEL UZCANGA VIVAR
(uzcanga@usal.es)

INTRODUCCIÓN

A principios de los 90 varios equipos de investigadores de universidades de España, Francia, Italia y Portugal apostamos por un concepto nuevo en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas románicas: la intercomprensión (IC). En líneas generales, se puede decir que el principio de la IC era: cada uno conserva su lengua y comprende la de los demás. Este principio se basaba en la posibilidad para un locutor de una lengua románica de acceder con relativa facilidad a la IC de esta familia de lenguas, mediante el dominio rápido de un sistema de mecanismos eficaces que permiten el paso de una lengua a otra. Dos proyectos europeos de investigación EuroCom-4 y GALATEA nacieron a principios de los 90.

Estos proyectos nacen con el objetivo de una revalorización de las lenguas románicas en el marco de una Unión Europea cuyas señas de identidad son la diversidad cultural y lingüística. Esta diversidad suponía —y continúa suponiendo— un reto al cual hay que dar una respuesta positiva. Realidades concretas como la movilidad profesional, o los intercambios escolares y universitarios ayudan a tomar conciencia de la necesidad del plurilingüismo y de responder a este reto de manera positiva. Hay que preguntarse si la oferta de la enseñanza tradicional es suficiente en el plano cuantitativo y cualitativo para responder a este desafío. Más allá de los métodos, la cuestión que se plantea es la finalidad misma de la enseñanza de una lengua extranjera (LE). Consideramos que esa finalidad no puede ser única, dada la diversidad del público y de las necesidades comunicativas. Dado que es evidente la necesidad de ampliar el conocimiento de lenguas, sin por ello alargar indefinidamente el tiempo consagrado a su estudio, es necesario adaptar la enseñanza a las necesidades concretas de los individuos y limitar los objetivos pedagógicos con la finalidad de proporcionar competencias transversales.

Considerando estos factores de orden lingüístico, pedagógico, social y cultural, EuroCom-4 y GALATEA supusieron una apuesta decidida por la revalorización y difusión de las lenguas románicas, dentro de un nuevo marco de enseñanza/aprendizaje de lenguas: la IC plurilingüe. Su objetivo fue la creación de un material pedagógico mejor adaptado a esta diversidad lingüística, cultural y social.

1. EUROM-4

En 1991, el Bureau Lingua de la UE financió el proyecto EuroCom-4 para la enseñanza simultánea de 4 lenguas románicas (Es, Fr, It y Pt) destinado a aquellas personas hablantes de una o más de estas lenguas. Se trataba de enseñar a comprender estas lenguas, y no a hablarlas. Los objetivos de esta enseñanza/aprendizaje era llegar rápidamente a una comprensión suficiente de textos escritos para captar, más allá de las dificultades gramaticales y léxicas, lo esencial de un discurso, así como el modo de representación propio de cada lengua. Había dos hipótesis fundamentales: una se basaba en la posibilidad de dominar con bastante rapidez las semejanzas estructurales existentes entre las lenguas románicas a nivel léxico-semántico y morfosintáctico, así como las diferencias específicas de cada una de ellas; y otra, de tipo pedagógico que se basaba en una forma de aprendizaje de lenguas que apostaba por la comprensión global de un texto, ignorando provisionalmente las dificultades de carácter secundario, y no por la producción. Los psicolingüistas interesados por los procesos de lectura habían abordado en cierta manera estas cuestiones (Hosenfeld, 1989: 231-249), y nos proporcionaron puntos de comparación útiles, pues insistían en ciertos mecanismos propios de la práctica del buen lector en una LE. El método se basaba en el análisis de las estrategias que se podían observar en los sujetos que se encontraban en la situación de “encontrar un sentido”, a partir de aproximaciones analógicas entre su lengua materna y las lenguas emparentadas que abordaban. Una importante recogida de estas observaciones permitía sacar conclusiones sobre las estrategias espontáneas de descodificación utilizadas por los informantes, orientarles corrigiéndoles en las iniciativas no adecuadas, e identificar los sectores lingüísticos que ofrecían dificultad o no eran transparentes, y que requerían en consecuencia ser abordados de manera sistemática. Para ello, se les proporcionaba material de apoyo en forma de esquemas y de cuadros léxicos y morfosintácticos cuadrilingües, como se puede apreciar en el método editado (Blanche-Benveniste et al.: 1997), donde figuran además una breve gramática contrastiva de las 4 lenguas, que incide muy particularmente en los sectores que ofrecieron mayor dificultad a los discentes, y un glosario cuadrilingüe en la versión CD-ROM.

Este método pionero en el ámbito de la IC, ha tenido el gran mérito, junto a GALATEA, de abrir un camino al que se han ido sumando posteriormente otros muchos trabajos llevados a cabo por equipos de diferentes instituciones europeas, un exponente de lo cual es en la actualidad, la existencia de la Red Europea de Intercomprensión REDINTER formada por 27 universidades europeas más varias instituciones asociadas, y financiada por la UE.

Las experiencias que llevamos a cabo de manera no reglada, demostraron que la apuesta era válida en cuanto que los discentes que lo siguieron manifestaron haber aprendido más en un mes de trabajo, a razón de 3h diarias, que durante todo el tiempo dedicado anteriormente al aprendizaje de una lengua extranjera. Se mostraron entusiasmados no sólo por la eficacia del método sino porque pedagógicamente les

convertía en verdaderos agentes del aprendizaje, proporcionándoles una autonomía que les animaba a proseguir en el aprendizaje de estas lenguas.

Sin embargo, estas experiencias, junto a la escucha de las sesiones de trabajo con los informantes, que el equipo de la Universidad de Salamanca había grabado sistemáticamente, me permitieron observar que el método no era capaz de proporcionar a los discentes las estrategias necesarias para la descodificación de ciertos sectores fundamentales del lenguaje; entre ellos, el de los conectores lógicos. Estos resultaban sistemáticamente opacos, aunque aparecieran de manera reiterada con el mismo valor de empleo. A nuestro modo de ver, esto limita mucho la comprensión de un texto, e impide una comprensión “fina” del mismo. Además, en el aprendizaje de la IC no es suficiente la identificación de las semejanzas lingüísticas existentes entre las lenguas a nivel morfosintáctico y léxico; ya que, en una situación de comunicación dada, la comprensión interviene bajo forma de geometría variable, y se comprenderá más o menos bien en función de toda una serie de variables que no son reducibles únicamente al conocimiento de la estructura lingüística escrita/oral de una lengua. La comprensión se ejerce sobre un mensaje, una actividad comunicativa, y el resultado conseguido dependerá de factores tales como el género de texto, la familiaridad del sujeto con el tema, la densidad informativa, las especificidades retóricas, etc.

En el 2001 puse en marcha un proyecto de investigación cuyo objetivo era el desarrollo de un nuevo método de enseñanza de lenguas románicas (Fr, It y Pt), al que en la segunda fase iniciada en 2004 se añadió el catalán, dirigido a un público adulto hispanohablante: Eurom.Com.Text.

2. EUROM.COM.TEXT

Hemos desarrollado un método de enseñanza simultánea de cuatro lenguas románicas (catalán, francés, italiano y portugués) dirigido a un público adulto hispanohablante con la finalidad de llegar a una comprensión “fina” de las lenguas abordadas.

Es porque pensamos en este tipo de usuario por lo que consideramos que hay que tener en cuenta todos los factores rentables en un método de enseñanza/aprendizaje que evita, en la medida de lo posible, las situaciones de estrés debidas a un cúmulo excesivo de dificultades. Por consiguiente, este método favorece la utilización de un filtro emocional positivo, capaz de generar una curiosidad creciente en el discente hacia las lenguas abordadas. Este método se sitúa en un marco de comunicación no sólo plurilingüe sino también intercultural.

2.1. EL enfoque metodológico: una aproximación descendente

El destinatario de este método, aunque no conozca las lenguas abordadas, posee una cultura general, en ámbitos diversos, que se ve reflejada en una cantidad de textos

considerable que forma parte de su experiencia lectora. Esto implica que, aunque no sea consciente de ello, tiene una competencia textual y metatextual, que puede utilizar para interpretar las informaciones recibidas en lenguas diferentes de su lengua materna.

Se han tenido en cuenta, igualmente, los logros de las investigaciones en psicolingüística, que han probado que el hablante de una lengua dispone en un grado más o menos elaborado según la edad, la experiencia y el nivel cultural, de una especie de esquemas ya adquiridos, siguiendo los cuales podrá elegir el modo estructurar su comunicación, y a los cuales recurrirá en el momento de la recepción y de la interpretación de un texto. Estos esquemas textuales son estructuras generales de conocimiento que resumen las convenciones y los principios de una cultura dada en la construcción específica de textos. Estos esquemas desempeñan un papel fundamental tanto en producción como en comprensión:

En production, la disponibilité d'un modèle superstructural permettra une organisation du contenu à transmettre...Diverses recherches montrent bien le rôle facilitateur d'un tel schéma sur la production écrite, ainsi que le contrôle qu'il exerce sur la réalisation des niveaux macro- et microstructuraux qui lui sont subordonnés. En compréhension, la superstructure contribue aux choix impliqués dans la construction macrostructurale; elle exerce des contraintes fortes sur l'application des règles correspondantes: maintenir, par exemple, une information minimale pour chaque constituant obligatoire de la superstructure. Elle peut intervenir, enfin, dans l'allocation des ressources cognitives, puisqu'elle permet au sujet d'anticiper les informations requises par le schéma (...) (Coirier et al., 1996: 74).

Trad. [En producción, la disponibilidad de un modelo superestructural permitirá una organización del contenido que se quiere transmitir...Diversas investigaciones muestran bien el rol facilitador de este esquema para la producción escrita, así como el control que ejerce sobre la realización de los niveles macro y micro estructurales que se subordinan a él. En comprensión, la superestructura contribuye a las elecciones implicadas en la construcción macroestructural, y ejerce fuertes coerciones sobre la aplicación de las reglas correspondientes: mantener, por ejemplo, una mínima información para cada constituyente obligatorio de la superestructura. Esta superestructura puede intervenir, finalmente, en la asignación de los recursos cognitivos, dado que permite al sujeto anticipar las informaciones requeridas por el esquema (...)].

Nuestro enfoque metodológico, al considerar estos supuestos, se basa en la explotación de los conocimientos textuales y metatextuales de los diferentes géneros y tipos de texto por parte de un locutor hispanohablante, conocimientos que constituyen una especie de stock de la memoria, y que tienen su fuente en la práctica cotidiana de descodificación de mensajes, en las diversas circunstancias de contacto con textos, en los hábitos de lectura y en las estrategias de recepción e interpretación (Uzcanga, 2004: 627). Explota las estructuras discursivas que caracterizan los géneros y los tipos

textuales, así como las recurrencias gramaticales correspondientes a cada uno de ellos (Gómez Fernández y Uzcanga Vivar, 2008 y 2010). Por lo tanto, nuestra aproximación a la IC es una aproximación descendente: de la macroestructura, es decir, las estructuras discursivas, a la microestructura. Entendemos por microestructura de un texto sus particularidades lingüísticas; estas no deben hacernos olvidar la importancia de la macroestructuras textuales, que son las que organizan la textura lingüística del texto. Nos satisface comprobar que la apuesta metodológica que hicimos para este método de enseñanza en el 2001, coincide con el pensamiento de Bronckart, cuando afirma que «La démarche d'analyse des textes ne peut être que descendante (des activités sociales aux activités langagières, de ces dernières aux textes et à leurs composantes linguistiques)»²⁴⁷ (Bronckart, 2004: 102).

2.2. Los tipos de texto y los géneros discursivos

Basándonos en los resultados de la psicolingüística cognitiva, se puede suponer que todo locutor de una lengua dispone de una especie de “archivos de los géneros” almacenados, de una competencia genérica que depende de varios factores, entre los cuales se encuentran la pertenencia del hablante a una determinada sociedad cultural, el sistema educativo, y las tradiciones retóricas.

Todo locutor de una lengua va adquiriendo un conocimiento progresivo de los diferentes géneros, de sus propiedades lingüísticas, y sociales, y «s'insère de la sorte dans des réseaux de significations collectives cristallisée dans les modèles préexistants (...)»²⁴⁸ (Bronckart, 2004: 105).

El repertorio de los géneros puede variar de un hablante a otro, pero difiere también de una cultura a otra, de modo que los exponentes de varias culturas en la fase de recepción representan y tienen diversas y variadas expectativas respecto a las convenciones del género, respecto a su esquema superestructural. En el caso de las lenguas románicas que hemos abordado, podemos decir que, al ser culturas afines, el modelo superestructural también lo es, lo cual es una ventaja más para un hablante perteneciente a una de estas lenguas. Los rasgos que pueden variar son especificidades de tipo lingüístico, las cuales no vamos a bordar en este artículo.

Nuestro método no tiene como finalidad un análisis exhaustivo de los géneros, pero sí pretende sensibilizar y, posteriormente, familiarizar al lector-discente con una visión de los textos como estructuras más o menos cristalizadas de comunicación, porque nuestra experiencia con los informantes nos confirma que esta aproximación descen-

²⁴⁷ Trad. [El proceso del análisis de los textos no puede ser sino descendente (de las actividades sociales a las lingüísticas, de estas últimas a los textos y a sus componentes lingüísticos)].

²⁴⁸ Trad. [Se inserta de este modo en las redes de significados colectivos cristalizadas en los modelos preexistentes (...)].

dente de la macroestructura a la microestructura de los textos es el camino más adecuado par una comprensión « fina » de los mismos. Es el género, el que determina los diferentes niveles de textualización: el de la macroestructura, (estructura interna organizadora de la información, la disposición de las secuencias características del tipo) y el de la microestructura (léxico y gramatical).

Del mismo modo, el plano peritextual de las fronteras del texto marcadas por el título, subtítulos, la disposición del mismo, así como la utilización de diversas fuentes, etc., está editorialmente estrechamente relacionado con la genericidad:

Il semble important d'inclure dans la description du genre la combinaison des systèmes sémiotiques mis en jeu. Le genre déclaré agit d'abord comme une instruction pragmatique visant à définir un pacte de lecture. Titre, introduction, résumé, titres de paragraphes, tableaux, gras, italique, sont des parties de la chaîne textuelle graphiquement marquées et contenant des consignes d'interprétation de portée variable. La complémentarité du corps du texte et du paratexte reste à définir pour chaque genre. On considère donc la composante graphique macro- et micro-textuelle comme faisant partie des consignes interprétatives normées par le genre (Malrieu, 2004: 73-74).

Trad. [Parece importante incluir en la descripción del género la combinación de sistemas semióticos puestos en juego. El género declarado actúa, primero, como una instrucción pragmática orientada a definir un pacto de lectura. Título, introducción, resumen, títulos de los párrafos, tablas, negrita, itálica...son partes de la cadena textual que gráficamente marca y contiene las consignas de interpretación de alcance variable. La complementariedad del cuerpo del texto y elementos paratextuales se definen para cada género. Se considera, por tanto, el componente gráfico macro y micro textual como integrante de las consignas interpretativas estandarizadas por el género].

Y efectivamente, el paratexto y el peritexto marcan profundamente la primera aproximación al texto por parte del lector, dado que permiten «orientar la lectura de tal manera que el lector tiene que establecer un nexo entre los elementos paratextuales y el significado del texto» (Alonso y Séré, 2001: 27).

Consideramos que la identificación del género y del tipo textual es un punto de partida esencial para la correcta interpretación de un texto en lengua materna y, con mayor motivo, en una LE.

El otro punto de vista que adoptamos, en coherencia con lo expuesto anteriormente, es que la enseñanza/aprendizaje de una lengua debe tener en cuenta el componente funcional de ella. Toda producción lingüística se hace dentro de un contexto comunicativo y con una finalidad comunicativa dada, a lo que corresponden determinadas características y estructuras discursivas. Al ser estas las que determinan la microestructura del texto, es decir, sus aspectos léxicos y gramaticales, su identificación permitirá al discente predecir los aspectos formales del mismo.

2.3. Los recursos lingüísticos

Habiendo adoptado este punto de partida metodológico, uno de los aspectos fundamentales de nuestro método ha sido la selección de los textos del corpus, ya que son los “documentos engendradores” del método didáctico mismo. Hemos seleccionado 25 textos por lengua, que forman las 25 unidades didácticas cuadrilingües del método. Durante el proceso de selección de los textos hemos realizado un análisis muy detallado de sus características textuales, considerando la doble vertiente de la producción del texto (= su finalidad comunicativa) y la de la recepción, es decir, la posibilidad de identificar sus aspectos comunicativos, su organización textual, así como las realizaciones formales (gramaticales) correspondientes a sus características discursivas.

2.3.1. Un corpus de textos comparables

Mientras los tipos de texto (normativo, descriptivo, explicativo, narrativo y argumentativo) tienen un carácter universal (correspondientes a los macroactos), el género se comprende como una clase textual marcada por el tipo de contenido, y este es su rasgo universal, textualizado de una forma lingüística específica, que comprende rasgos específicos concernientes a la estructuración de la información, y de registro, con unas relaciones específicas entre los interlocutores, relativos, por ejemplo, a la distancia-acercamiento y con determinados canales de comunicación. El concepto de género implica el embalaje específico del mensaje lingüístico en una civilización dada. Por lo tanto, hemos realizado un análisis muy detallado de las características genéricas de los textos seleccionados, para que exista una coherencia textual entre las cuatro lenguas, y siempre teniendo en cuenta como punto de referencia el destinatario del método.

L'utente della lingua, nel trovarsi davanti ad un testo di un dato genere (segnalato p. es. dal titolo) nutre già in anticipo certe aspettative sul registro in cui sarà steso il testo e sul modo in cui sarà strutturato e selezionato il contenuto, aspettative che costituiscono una parte essenziale della sua interpretazione del testo, ossia della sua costruzione della coerenza testuale. Se il testo (o parte del testo) non ubbidisce alle aspettative del lettore, ciò disturba, o, nei casi estremi, impedisce la sua interpretazione, in quanto il testo risulta incoerente (Skytte, 2001: 83).

Trad. [El usuario de la lengua, al encontrarse frente a un texto de un determinado género (señalado, por ejemplo, con un título) se sirve de ciertas expectativas sobre el registro en el que se establecerá el texto y la forma en que serán seleccionados y estructurados sus contenidos, expectativas que constituyen una parte esencial de su interpretación del texto, es decir, de su construcción de la coherencia textual. Si el texto (o parte del texto) no obedece a las expectativas del lector, le molesta, o, en casos extremos, impide su interpretación, ya que el texto le resulta incoherente].

Hemos intentado proporcionar al usuario del método un abanico de textos muy variados, sin incluir textos de especialidad.

Desde el punto de vista del tipo de texto, hemos considerado que todo adulto tiene contacto con textos descriptivos, explicativos, narrativos, normativos y argumentativos.

Los géneros textuales seleccionados son variados y supuestamente conocidos por parte del destinatario del método: la descripción de personajes célebres, de fenómenos de la naturaleza, de lugares geográficos, que podemos encontrar en la prensa o en publicaciones de divulgación; la narración periodística de hechos reales, las informaciones sobre acontecimientos culturales, las críticas de películas o el relato de ficción; la receta de cocina, el horóscopo, o los consejos de las revistas; la opinión del experto sobre asuntos de interés general; el anuncio publicitario, que presenta juegos de palabras, un recurso retórico al cual el lector está ya acostumbrado en su lengua materna; el discurso oficial, un ritual discursivo prototípico del ámbito cultural en el que se inscribe nuestro proyecto. Todos estos géneros presentan un esquema estructural, una organización de la información propia de cada uno de ellos.

Todos los textos son textos auténticos, sacados en su mayoría de Internet. Los materiales auténticos son una buena base de trabajo por cuanto permiten observar el contexto en el que se construye el sentido.

Los textos han sido clasificados en tres grupos, atendiendo a criterios de un mayor o menor grado de complejidad en la organización de la información y de las dificultades relacionadas con el tipo de texto. El primer grupo comprende 10 textos por lengua pertenecientes a los tipos normativo, descriptivo, explicativo y narrativo. El segundo grupo comprende el mismo número de textos y los mismos tipos, pero el grado de dificultad es mayor: los temas tratados son menos evidentes, y la estructuración de la información menos esquemática. Las secuencias dominantes, pertenecen al tipo que clasifica el texto como tal, pero aparecen secuencias variadas pertenecientes a otros tipos, incluidas secuencias argumentativas, lo cual implica una mayor presencia de conectores lógicos. Este grupo se cierra con un texto publicitario, que enlaza con el tercer grupo constituido por 5 textos argumentativos por lengua. Este tipo es, sin duda, el más complejo y el que entraña una mayor dificultad para el discente, dado que es el que presenta de acuerdo con la orientación/finalidad comunicativa un número considerable de conectores lógicos.

El objetivo del método es que el discente identifique la finalidad comunicativa del texto, el género al que pertenece, dado que es la primera manera de resumir un texto, de interpretarlo globalmente. El segundo objetivo es que sea capaz al final de las 25 unidades didácticas de seguir los diferentes recorridos discursivos, y de percibir los diferentes grados de complejidad en la organización de la información en el marco de un mismo tipo de textos según los géneros que lo materializan, y que constituyen el “embalaje” del mismo, y, finalmente, de identificar las estructuras gramaticales y léxicas correspondientes a cada uno de ellos.

3. CARACTERÍSTICAS DISCURSIVAS Y RECURRENCIAS GRAMATICALES

Habiendo adoptado este punto de partida metodológico, la selección de los textos que constituyen el corpus se ha hecho atendiendo a sus características discursivas, y considerando la doble vertiente de la producción del texto (= la finalidad comunicativa) y el de la recepción, es decir la posibilidad de identificar sus aspectos comunicativos, su organización textual, que varía de un género a otro, etc. Ha sido con posterioridad a este análisis exhaustivo de las características discursivas cuando hemos intentado dar cuenta de las recurrencias gramaticales relacionadas con los géneros discursivos y los tipos considerados. Compartimos totalmente el parecer de Péry-Woodley sobre los criterios de selección de un corpus: «Impossible de prendre pour critère de sélection des traits linguistiques particuliers, présence d'impératifs ou d'infinitifs jussifs, par exemple; cela reviendrait à répondre à priori à la question essentielle de qu'est-ce un discours procédural»²⁴⁹ (Péry-Woodley, 2001: 31)

El tipo normativo abarca una familia de textos heterogénea que va de los textos procedimentales, yusivos, a las diferentes formas de consejos. El carácter yusivo varía de un género a otro: muy fuerte para las reglas, reglamentos y consignas, mucho menor para los consejos. A pesar de esta diversidad consideramos que estos géneros discursivos tienen características comunes, las cuales permiten considerar que hay un tipo de textos normativo, y diferencias que tienen que ver con los diferentes géneros discursivos que constituyen el embalaje del tipo.

Nuestro corpus incluye para el tipo normativo textos no de ficción que presentan desde el punto de vista ilocutivo características muy precisas: la receta de cocina, el horóscopo, diferentes formas de consejo, reglas de un juego. Con estos géneros discursivos hemos construido un recorrido normativo, que se basa en la mayor o menor complejidad en la organización de la información. El tema es menos, evidente, y la expresión lingüística de las reglas y consejos mucho más elaborada: presencia de perífrasis verbales ligadas a las diferentes formas de consejo, elementos catafóricos y anafóricos, un mayor número de conectores lógicos, estructuras lógicas de causalidad y/o de implicación del tipo *Si P alors Q*, (*Si P entonces Q*), etc.

Este recorrido comprende seis lecciones cuadrilingües: la receta de cocina, el horóscopo, diferentes formas de consejos y las reglas de un juego.

Los géneros discursivos que se encuentran en la primera parte del método son la receta de cocina, el horóscopo y una forma simple de consejos. Estos géneros se caracterizan por una estructuración/organización de la información muy precisa, que puede llegar a ser muy esquemática. Se caracterizan por su «vi-lisibilité» (Adam, 2001: 25). En la segunda parte, hay otro texto perteneciente al género consejos de mayor complejidad, otro de solicitud de consejo y uno de reglas de juego.

²⁴⁹ Trad. [Imposible tomar como criterio de selección rasgos lingüísticos particulares, presencia de imperativos o de infinitivos yusivos, por ejemplo; esto llevaría a responder a priori a la pregunta esencial: ¿qué es un discurso procedimental?].

3. 1. Características del género receta de cocina

3.1.1. Paratexto y peritexto

El paratexto y el peritexto orientan la lectura del texto por una marcada segmentación tipográfica y por una explotación sistemática de las diferentes posibilidades infográficas: los párrafos coinciden con las diferentes partes correspondientes a la organización de la información, las cuales, a menudo, aparecen subtituladas; los ingredientes están listados o enmarcados, como, por ejemplo, en el texto francés; fuentes de diferente tipo y tamaño, y la utilización de índices alfanuméricos y de viñetas sustituye en gran medida a la parte verbal; la segmentación tipográfica tiende a marcar la sucesión de las acciones en subconjuntos frásticos y a reagruparlos en párrafos; la sucesión de las acciones para la preparación del plato está indicada mediante índices numéricos o la puntuación; presencia de una imagen icónica, salvo en el texto catalán.

3.1.2. Organización de la información

La receta de cocina tiene una estructuración de la información muy precisa correspondiente a las dos partes indispensables de la misma: ingredientes y preparación. Eventualmente, se puede encontrar una presentación del plato, como, por ejemplo, en el texto francés, italiano y portugués, la cual está expresada mediante un tipo de secuencia diferente al normativo (descriptivo o narrativo, e incluso argumentativo), más ciertas informaciones complementarias relativas a la duración y a la dificultad de la preparación, y en el caso de que estas no sean pertinentes, sugerencias complementarias presentadas también de manera muy « vi-legible », como es el caso del texto italiano, el cual sugiere el tipo de pan y de vino para acompañar el plato.

Las secuencias normativas están organizadas atendiendo a esta estructuración de la información. En el género receta de cocina las secuencias normativas se caracterizan por la presencia significativa de predicados de acción, que aparecen en infinitivo o imperativo con un marcado carácter yusivo, que, en nuestra opinión, responden al alto grado de obligación de este género.

Fr : *fouetter les jaunes d'œufs et el sucre, ajouter le mascarpone et bien mélanger, tremper des biscuits à la cuillère dans le café, recouvrir d'une couche de mascarpone, etc...*

Pt : *misturar a farinha (...) e trabalhar a massa até a ligar, dividir a margarina em 3 porções, estender a massa, cortar a massa em fatias, deixe arrefecer e deite uma colher de sobremesa de recheio em cada forma, etc...*

It : *disponette le fette di salmone affumicato, servite a parte le fette di pan carré a cui avrete tolto la costra, etc...*

Ca : posen les albergínies, fent-los rodar sovint, tallen-los a tires i presenteu-los en una safata con els alla picats per sobre, etc...

Es interesante señalar que los predicados accionales saturan todas las posiciones de sus actantes, lo cual está relacionado con el carácter marcadamente yusivo del género, en el que la indeterminación no tiene cabida.

Hay una notable presencia de elementos temporales, los cuales marcan la sucesión o la duración de las operaciones:

Fr pour au moins trois heures, 15 minutes + 3 heures d'attente.
Pt 20 minutos, 25 min, 1h30 min, No final, Em seguida.

Estos dos últimos elementos, en posición inicial de frase, funcionan como organizadores textuales que precisan la sucesión de las operaciones.

Cat 25 minuts, Quan (...) i després

La sintaxis es casi siempre paratáctica. Ausencia casi total de conectores lógicos. Aparecen cuando se añade un consejo (lo cual es propio del género consejos), y se puede encontrar, en este caso, la construcción lógica de implicación *Si P entonces Q*.

It Se ha la carne dal colorito pallido è di qualità scadente.

Las perífrasis modales aparecen igualmente para dar un consejo, lo cual marca lingüísticamente un grado menor de obligatoriedad.

Cat També es poden preparar així les cebes, les tomates, i les patates.

La posición del sujeto de la enunciación está frecuentemente vacante; pero, el texto firmado es posible, por ejemplo, en nuestro corpus, el texto portugués: *contribuição de: Ana Pintão*.

La posición del interlocutor-destinatario también está vacante, y está destinada a ser ocupada por el lector mismo; cualquiera puede ocupar la posición dejada vacía por el imperativo; en cuanto al infinitivo, la posición del sujeto no está saturada, y no es recuperable por el contexto, puesto que no hay ningún antecedente que funcione como controlador del sujeto no realizado, y, por consiguiente, este es indeterminado.

3. 2. Género consejo

En el género consejo existen diversos grados de complejidad en la organización de la información, y la expresión del consejo puede ser más o menos elaborada. Hemos escogido un género consejo que forma parte del primer grupo de textos (1), y otro del segundo (2).

3. 2. 1. *Género consejo (1)*

3. 2. 1. 1. Paratexto y peritexto

En la primera parte del método hemos seleccionado un género consejo-recomendación cuya marcada segmentación tipográfica y la explotación de recursos infográficos guían al lector/discente. El texto francés y el texto portugués utilizan viñetas para presentar cada consejo; el texto catalán alineaciones y el reagrupamiento por párrafos. Se utilizan también diferentes tipos de fuentes. El texto francés, portugués y catalán tienen componentes icónicos: fotos y dibujos que son muy transparentes y ayudan notablemente al discente a hacer una primera inferencia sobre el contenido.

3. 2. 1. 2. La organización/estructuración de la información

La estructura del texto es muy esquemática. El título es un título-tema sobre el que se hacen las recomendaciones o consejos. El texto puede comprender de manera facultativa una parte de introducción más o menos desarrollada -por ejemplo, el texto francés y el catalán- y la parte indispensable en la que figura las recomendaciones o consejos. Como ya hemos señalado los consejos o recomendaciones son presentados de manera muy “vi-legible”: listados con viñetas, numerados o reagrupados en párrafos y mediante la utilización de alineaciones.

Fuerte presencia de imperativos y de infinitivos, y ocasionalmente del futuro, en las secuencias de tipo normativo.

Fr *Prendre au moins une heure pour se détendre (...)*

Développer un rituel avant d'aller au lit : prendre un bain, se brosser les dents, etc.

Pt *Affixe em local bem visive o nº nacional de emergência (...)*

Faça um seguro do recheio da sua habitação

It *Continue a leggere a bambino (...)*

Avere molta pazienza, (...)

La lettura vera e propria sarpa preceduta in una prima fase dal racontare et dal cantare.

Cat *Despengeu l'extintor agafant-lo per la maneta (...)*

Traieu el passador de seguretat tirant de l'anella.

Modalización del discurso por parte del enunciador: a menudo esos infinitivos aparecen en perífrasis con el modal *poder*, lo cual es una de las características de las recomendaciones y consejos. El infinitivo pierde de este modo su carácter yusivo.

Fr *L'exercice physique régulier peut approfondir le sommeil, (...)*
Une légère collation en soirée peut être bénéfique, (...)
It *Per i bambini tra gli 8 e gli 11 anni, potete passare alla lettura*

Empleo mucho menos frecuente del modal *devoir*

Fr *La chambre à coucher doit être ordonnée, tranquille et obscure.*

El consejo comienza a ser expresado mediante la estructura *Si P entonces Q*, o estructuras similares.

Fr *Si on est incapable de dormir, on sort du lit et de la chambre.*
It *Se si adottano testi illustrati, o libri con sole illustrazioni, descrivere con lentezza le immagini;*
Cat *Si té valvula o disc de seguretat, comproveu que està en una posició sense risc per a l'usuari.*
En cas que l'extintor tingui mànega, agafeu-la per la boquera (...)

Empleo de algunos conectores lógicos, tales como *mais*, *ma*, el más frecuente, y *anche se*, en el texto italiano, con valor restrictivo.

Fr *Une légère collation en soirée peut être bénéfique, mais on doit éviter les soupers trop copieux.*
L'exercice régulier peut être bénéfique, mais il faut en faire avant le début de la journée.
It *Il bambino non comprenderà le parole, ma il suono della voce avrà un effetto rassicurante e calmante.*
Continuate a leggere al bambino anche se ha già imparato a leggere da solo

3. 2. 2. Género consejo (2)

Las lecciones de la segunda parte del método que pertenecen al género consejo corresponden a consejos sobre conductas sociales: relaciones humanas, conflictos sociales, etc. (lección 14) y a una carta de solicitud de consejo dirigida a un especialista (lección 15).

En estas lecciones, el tema es menos evidente, la organización de la información es más compleja y la expresión lingüística del consejo, más elaborada.

La organización de la información sigue teniendo una estructura bastante transparente, aunque menos esquemática. Está constituida por dos partes: presentación del problema y los consejos en el texto de lección 14, solicitud del consejo y respuesta del especialista en la lección 15.

Lección 14: organización de la información

Las dos partes que conforman la estructura del texto pueden estar más o menos desarrolladas. Por ejemplo, la parte presentación del problema está muy desarrollada en

el texto portugués y en el catalán, un término medio en el italiano, y mucho menos en el francés; por el contrario, el texto francés tiene la parte donde se expresan los consejos mucho más desarrollada que las otras lenguas.

En los textos francés y catalán, los consejos están presentados mediante el empleo de medios infográficos, que los delimitan de manera clara. En francés, aparecen enmarcados en dos columnas subtituladas *Jamais/Toujours*, que oponen lo que se aconseja o no hacer, y la segmentación tipográfica los delimita claramente al separarlos en párrafos. En el texto catalán, aparecen segmentados en subconjuntos frásticos marcados por pestañas, y esta parte está también subtitulada: *Recordi*.

El empleo del infinitivo y del imperativo es muy frecuente en el texto francés.

Fr *Ne jamais le menacer de châtements excessifs ou impossibles (...)*

Expliquer que les règlements familiaux servent à assurer l'harmonie au sein du foyer.

Respectez leur aptitude à prendre des décisions responsables.

El texto italiano emplea a veces el infinitivo, pero modalizado mediante el modal *deber*.

It *Dovrete accettare la possibilità di (...)*

Il comportamento deve rispecchiare l'immagine che avete dato di voi.

En este último ejemplo, es de destacar, por otra parte, que el sujeto ya no designa directamente al destinatario, sino que lo hace de manera metonímica.

¿Cuáles son los medios lingüísticos empleados en los otros textos y que caracterizan el consejo?

El empleo del condicional por una parte, y por otra, el del presente de indicativo, que aparece a menudo en construcciones impersonales.

Fr *Vous dites tout simplement à votre enfant que vous savez qu'il fait face à des pressions (...)*

Il importe d'être flexible en matière de solutions possibles.

Il ne s'agit pas là d'excuser la consommation d'alcool (...)

Cat *Una adequada selecció i una correcta freqüència poden fer de la proposta de menjar ràpid una oferta equilibrada.*

Seria convenient dedicar a aquest tipus de menjar una mica més de temps (...)

Cal adaptar les quantitats a les necessitats de cadascú.

It *Non resta che seguire il « Virgilio » assegnato (...)*

E' il momento di dimostrare quanto scritto ne proprio curriculum (...)

Pt *Assim, é preciso cuidado quando se compra e, sobretudo, quando se utiliza um brinquedo de Carnaval, (...)*

Por isso, é imperioso conscienciar pais, professores e educadores (...)

El texto italiano utiliza un recurso retórico, como es el de la interrogación, para formular el consejo, recurso retórico bastante frecuente en la prensa escrita italiana presente en diferentes géneros.

It *Per scoprire il posto dove si passa circa un terzo della propria giornata, guardati intorno e formulale prime domande :*

-come si chiama il moi lavoro e cosa devo fare esattamente;

-quali i competì e le responsabilità affidate;

-a chi fare riferimento per chiedere chiarimenti in caso di dubbi o incertezze;

Desde el punto de vista de la enunciación, estos textos se caracterizan por una presencia mucho más marcada del destinatario, aunque este sigue siendo semánticamente indeterminado, es decir, genérico, en los textos catalán y portugués, y no específico en los textos francés e italiano.

Hay una fuerte presencia de pronombres personales y de adjetivos posesivos de segunda persona que designan al destinatario, y un uso de procedimientos retóricos dirigidos al destinatario.

Pt *Sabia que as Bombas de Carnaval são considerados verdadeiros explosivos?*

Sabia que a sua comercialização a menores de 18 anos é proibida?

El locutor no desaparece, pero su presencia queda atenuada por el empleo de construcciones impersonales o con sujeto impersonal *se*, Pt, *si*, It, que desde el punto de vista elocutivo atenúan la responsabilidad del locutor, ya que dicha construcción sintáctica hace que, desde el punto de vista semántico, la acción sea presentada como si ningún sujeto o agente fuera responsable de ella.

El número de conectores lógicos y de organizadores textuales aumenta considerablemente.

El texto francés utiliza en varias ocasiones *mais*; el texto portugués, *mas*, *assim*, *ainda*, *Não obstante*, etc.; el texto italiano *ma*, *anche*, *quindi*; el texto catalán *peró*, *sino*

4. EL RECORRIDO NARRATIVO: RECURRENCIAS GRAMATICALES

Nuestro corpus incluye para el tipo narrativo diferentes géneros, entre los que se incluye un texto de ficción, que presentan todos ellos una organización de la información determinada por cada uno de los géneros seleccionados: la biografía de un personaje famoso, la recensión de una película o de un libro, una entrevista, el relato de una noticia curiosa, un relato breve de ficción.

Con estos géneros hemos construido un recorrido narrativo conformado por cinco lecciones cuadrilingües, que se reparten entre la primera y la segunda parte del método, atendiendo siempre al criterio de una menor o mayor complejidad en la organización de la información, lo que implica una expresión lingüística más o menos elaborada.

En el primer bloque, el ámbito de la narración se limita a textos que resumen brevemente el contenido de una película o de un libro (la reseña) -lección 8- o la biografía de un personaje famoso donde predominan las secuencias narrativas, lección 4. En el segundo bloque, los aspectos deícticos espacio-temporales son menos evidentes en lo que a las expectativas del lector se refiere. La reconstrucción de la historia no parte de unos conocimientos que, en principio, se puedan dar por descontados. La correcta percepción de la sucesión de los hechos implica una adecuada identificación de las construcciones verbales así como de la flexión verbal, marcas interfrásticas, y relaciones ana- y catafóricas. Estas características corresponden al relato breve de ficción, la entrevista (relato de uno mismo), y la noticia curiosa.

4.1. Características del género reseña de una película, de un libro

4.1.1. Paratexto y peritexto

El paratexto y el peritexto orientan claramente la lectura, pues se utilizan varios tipos de recursos infográficos e icónicos. El título es un título-tema, que tipográficamente aparece destacado mediante el empleo de fuentes de tamaño y estilo diferentes al del cuerpo del texto. La segmentación marca las diferentes partes del texto, y en algunos casos están subtituladas. La parte correspondiente a la ficha técnica de la reseña cinematográfica, esta dispuesta de tal manera que los diferentes contenidos de la misma aparecen listados y enunciados con tipos de fuente diferente al del texto (negrita). La valoración puede aparecer presentada mediante indicaciones numéricas (texto portugués), que sustituyen a la expresión verbal. Los textos de reseña cinematográfica tienen además una imagen icónica (fotografía), que corresponde al cartel de la película o a la fotografía de uno de sus personajes principales.

4.1.2. Organización de la información

La estructuración de la información que caracteriza este género discursivo está constituida por tres partes obligatorias (ficha técnica, argumento y valoración), y una parte opcional, cuyo contenido corresponde a informaciones complementarias: salas de proyección, dirección, horarios, precio, etc., para la reseña de películas, e información sobre otros libros del autor que forman parte de la misma saga, para la reseña del libro.

4.1.3. Recurrencias gramaticales

El tipo de texto narrativo se caracteriza por denotar un antes y un después mediante un desarrollo, que implica una sucesión temporal de hechos, que influyen los unos en los otros, y se transforman. Los hechos pueden ser acciones, actividades, sucesos, estados, etc.

En consecuencia, una secuencia narrativa tiene predicados verbales que denotan hechos que hacen avanzar la narración:

Pt *O ogre vai fazer un acordo com o malvado lorde Farquaad e compromete-se a salvar princesa Fiona das garras de um dragão feroz.*

It *Bridget, trentenne single, è una donna quotidianamente alle presse con il peso, preda di sensi di colpa perché fuma e beve troppo (...) e perennemente alla ricerca dell'uomo ideale.*

Fr *Il devra son salut à un sympathique géant qui l'aide à s'enfuir du triste monde des « moldus » pour rejoindre, après un tour de passe-passe le collègue Poudlard.*

Cat *La seva amistad aviat es converteix en una plàcida unió lliure, que aparentment, lueix sens problemes fins a l'aparició de l'Anna, (...)*

Las secuencias narrativas tiene además indicadores temporales o expresiones léxicas que denotan temporalidad, y que sirven como punto de referencia que sitúan la trama narrativa en el tiempo, y pueden incidir en el principio de coherencia del inicio y cierre de la secuencia narrativa.

Pt *Mas quando salva a Fiona, Schreck descobre que esta é uma princesa muito fora do convencional (...) e aos poucos descobre que é estar apaixonado.*

It *Bridget, trentenne single, è una donna quotidianamente all'presse con il peso (...) e perennemente alla ricerca dell'uomo ideale*

Fr *Lorsque nous le découvrons dans le premier volume (...) Harry Potter est un jeune garçon de 11 ans qui vit chez un oncle et un tante (...)*

Détail important : au fil des parutions, Harry prend de l'âge.

Cat *A l'arribar a la ciutat Big Ben, un accident catalitza la seva trobada amb Dan, (...)*

Lo que caracteriza este género es, en primer lugar, que estas secuencias narrativas están organizadas atendiendo a la estructuración de la información característica del mismo, y que ya hemos indicado anteriormente. En segundo lugar, el uso del presente de indicativo en las secuencias, que alterna con el futuro, y cuyo efecto discursivo es, respectivamente, acercar los hechos narrados al lector y hacer más cercano el punto de vista del personaje. En tercer lugar, el texto puede aparecer firmado, como, por ejemplo, el texto francés.

Muy pocos conectores lógicos, reduciéndose prácticamente a *mas* (Pt), *ma* (It), *mais* (Fr), *però* (Cat) con valor restrictivo, y que aparece en algunos casos sólo en la parte de la valoración, como es el caso del texto italiano.

4.2. Características del género entrevista

El género entrevista que hemos seleccionado es un relato breve de la vida de uno mismo, a través de las respuestas a las preguntas del entrevistador.

4.2.1. Paratexto y peritexto

El paratexto y el peritexto orientan al lector, pues se utilizan diferentes recursos infográficos: tipos de fuentes que diferencian la pregunta de la respuesta, así como una marcada segmentación que las delimita de manera muy evidente. Así mismo, el título es destacado mediante un estilo y tamaño diferente de la fuente. El link de la página web o la sección a la que pertenece el texto que figura en la página web misma orientan al lector proporcionándole unas primeras informaciones sobre el contenido del mismo. La entrevista puede tener también algún componente icónico; en este caso, una fotografía del entrevistado en relación con el motivo de la entrevista. Por ejemplo, el texto portugués tiene dos fotos de la entrevistada, una de ellas con traje de nadadora y en la piscina, y el texto italiano tiene una fotografía del actor entrevistado: Sean Connery. Estos elementos icónicos contribuyen a crear unas primeras expectativas sobre el contenido del texto.

4.2.2. Organización de la información

La estructura informativa del género entrevista consta de dos partes imprescindibles: la pregunta del entrevistador y la respuesta del entrevistado, que se alternan a lo largo del texto. Puede aparecer una tercera parte, que es opcional: una presentación del personaje, y del aspecto relevante de su vida sobre el que va incidir la entrevista. En nuestro corpus, tal es el caso del texto portugués, italiano y catalán. Por último, otra característica es que las entrevistas tienen la firma del entrevistador.

4.2.3. Recurrencias gramaticales

Las secuencias narrativas en las que el entrevistado relata su vida tienen las características propias de este tipo: sucesión de hechos relacionados con el desarrollo de la narración.

Pt *No que respeita ao Europeu, alcancei os meus objetivos: bati os recordes nacionais nos 50 e nos 100 metros costas e até ultrapassei aquilo que esperava ao ser 4ª nos 50 costas, com três recordes em um dia*

Para já vou concentrar-me em obter os mínimos para os Jogos Olímpicos. (...) Depois logo se vê.

It *Ero giovane, avevo trent'anni e non volevo perdere tempo quando fui scelto per Bond: il film e il ruolo mi hanno regalato immensa popolarità, stabilità finanziaria e sicurezza.*

Venivamo, a esempio, da due famiglie pover, poverissime. Io avevo fatto ogni tipo di lavoro. Broccoli aveva guidato autocarri di verdura al mercato di barlem e fatto il commesso in un drugstore. Poi, allo scoppio della guerra, si era arruolato in Marina.

Fr *Au départ, j'étais musicien. J'ai commencé dans une chorale avec laquelle j'ai enregistré quelques disques. Puis je suis entré à l'École du Spectacle (...)*

À 14 ans, je tournais des dramatiques. Ce n'est que vers 17 ans que j'ai commencé à faire un peu de doublage.

Cat *Es nota un progrés en la manera de parlar i de viure. Des del principi que ens cartejàvem. Ens estimàvem molt, però de la vida, en sabiem ben poc. Després, gràcies a anr coeixent gent, a mesura que pujàvem a la feina, ell més que jo, vam anar creixent com a persones.*

Poc després de casr-nos, sense tenir ni cinc, vam abandonar la companya de José tamayo para muntar companya pròpia.

Las secuencias narrativas tienen numerosos indicadores temporales, o expresiones léxicas con valor temporal que sitúan en el tiempo los hechos narrados, y hacen avanzar la narración.

Pt *O meu percurso na natação teve início em 1983, quando eu tinha 5 anos, nas escolas de natação do Clube TAP. A primeira treinadora que tive foi a professora Teresa Alves. Atualmente, e desde 1992, sou trienada pelo professor Vasconcelos Raposo.*

It *E non dimentico mai che, in altri tempi, l'agente 007 ha concesso a tanti uomini di sognare.*

Ero giovane, avevo trent'anni e non volevo perdere tempo quando fui scelto per Bond: (...)

Fr *Il y a environ 20 ans, chaque scène que nous devons doubler était un morceau de pellicule en boucle (...). Maintenant, le comédien doit être bon du premier coup*

En ce moment, je dois vous avouer que je double les feux de l'amour.

Cat *El llibre recull la corresponsaldencia que va des del 1949, quan ens vam fer nòvios, fins al 1975.*

Quan ell vivia fora d'Espanya. Jo anava i venia, però estava més sola. I, esclar, quan va tenir els accidents. (...) Llavors teníem deutes, però ho vam superar.

Las características gramaticales relativas al género son la modalidad interrogativa en la formulación de las preguntas por parte del entrevistador. El entrevistado deviene un narrador interno al relato que narra su propia historia en primera persona, lo cual se refleja en la flexión verbal, en los pronombres personales, y en los adjetivos posesivos.

Pt *O meu irmão mais novo também nada e costumamos mesmo treinar juntos, embora eu seja sênior e ele júnior.*

No dia a dia tento organizar tudo o que tenho para fazer (...)

It *Ma io ero semplicemente un bravo e leale scuzzese e ho sempre pensato che Cary Grant, molto più di me, sarebbe stato un Bond perfetto.*

Avevamo molte cose in comune Broccoli e io.

Fr *J'ai continué à tourner et à jouer un peu au théâtre*

On m'a laissé faire un peu ce que je voulais et j'étais très content.

Cat *Jo vaig remirar les del paco i la seva germana, les meves.*

Jo era molt jove, estava enamoradíssima i em vaig quedar una mica parada, (...)

En el género entrevista el empleo de conectores lógicos aumenta notablemente respecto a género anterior, y además, son más variados, y tienen diversos valores.

Pt *O meu irmão mais novo também nada e costumamos mesmo treinar juntos, embora eu seja sênior e ele junior.*

Como já tenho planos próprios a curto e médio prazo, não estou a pensa nisso, a pesar de ter vários convites nesse sentido.

Não, pois já tenho a vida bastante preenchida e não me sobra tempo.

It *Come lo aveva creato Ian Fleming: un personaggio che sembrava non innamorarsi mai, anche se le donne gli piacevano, (...)*

Fr *Le rythme de travail car on va très vite maintenant.*

Il faut donc y mettre beaucoup d'énergie.

Cat *Havia nascut la meva filla Teresa i, a més, vivien amb nosaltres el pare de Paco, l'àvia, (...)*

Jo vaig continuar fent teatre de tant en tant, fins que ell va començar a ser contractat a l'estranger. Llavors, o jo m'ocupava de la casa i de les seves coses o allò no hauria rutilat de cap de les maneres.

5. CONCLUSIONES

Se podría decir que mientras que los tipos de texto tienen un carácter universal y pueden ser definidos por rasgos universales, el concepto de género implica el empaque específico del mensaje lingüístico en una comunidad lingüística dada. El género es una clase textual determinada por cada tipo de contenido, textualizado con una forma lingüística dada, y con una estructura composicional específica, a lo que hay que añadir un determinado registro. Desde el punto de vista de la estructura organizativa de la información, estos géneros adoptan estructuras que presentan regularidades específicas, como acabamos de ver, y la textura lingüística está determinada por cada género.

Desde el punto de vista metodológico, la rentabilidad de esta aproximación a la intercomprensión plurilingüe es que, si se crea en el discente el hábito de la observación de los textos en tanto en cuanto esquemas organizados de comunicación, y es capaz de identificar las características gramaticales correspondientes, entonces, le habremos proporcionado una herramienta fundamental para una comprensión no sólo global sino

“fina” de las lenguas románicas abordadas. Esperamos que el discente, cuando haya seguido los 5 itinerarios discursivos (argumentativo, descriptivo, explicativo, narrativo y normativo) a través de los géneros seleccionados que componen el método, se de cuenta de que las lenguas románicas abordadas no le son en absoluto “extranjas”, y que se sienta interesado por el descubrimiento de lenguas, incluida la suya propia.

Consideramos que al incidir también en las recurrencias gramaticales que caracterizan los géneros y los tipos de texto, le estamos facilitando una posterior producción en estas lenguas, por la eficacia pedagógica del aprendizaje de la estructuras gramaticales de una lengua en su contexto comunicativo y, por lo tanto, funcional.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, J.-M. (2001). “Types de textes ou genres de discours? Comment classer les textes qui disent de et comment faire?” *Langages*, 141, 10-27.
- ALONSO, C.; SÉRÉ, A. (2001). *La lectura en lengua extranjera. El caso de las lenguas románicas*. Hamburgo: Buske Verlag.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. ; MOTA, A.; SIMONE, R.; UZCANGA VIVAR, I. (1997). *Eurom-4. Méthode d'enseignement des langues romanes*. Florencia: La Nuova Italia.
- BRONCKART, J.-P. (2004). “Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique”. *Langages*, 141, 98-108.
- COIRIER, P.; GAONAC'H, P.; PASSERNAULT, M. (1996). *Psycholinguistique textuelle. Approche cognitive de la compréhension et de la production de textes*. París: Armand Colin.
- GÓMEZ FERNÁNDEZ, A.; UZCANGA VIVAR, I. (2008). “De l'exploitation des genres textuels et types discursifs”. *Les Langues Modernes*, 1. Recuperado el 25 de octubre de 2011 de <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1604>
- (2010). “Eurom.Com.Text: etiquetado semántico”. *Synergies Espagne*, 3, 171-186.
- HOSENFELD, C. (1989). “Case studies of ninth grade readers”. En J.-C. Anderson, A.H. Urquahrt (eds.), *Reading in a Foreign Language*, pp. 231-245. London: Longmann.
- MALRIEU, D. (2004). “Linguistique de corpus, genres textuels, temps et personnes”. *Langages*, 153, 73-85.
- PÉRY-WOODLEY, M.-P. (2001). “Modes d'organisation et de signalisation dans des textes procéduraux”. *Langages*, 141, 28-46.
- SKYTTE, G. (2001). “Coerenza e equivalenza testuale: preliminari per uno studio comparativo dei generi”. En M. Prandi, P. Ramat (eds.), *Semiotica o Linguistica. Per ricordari Maria Teresa Conte* . pp. 81-95. Milán: Francoangeli.
- UZCANGA, I. (2004). *Intercomprensión lingüística y estructuras discursivas*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

TERCERA PARTE

Tecnologías aplicadas
a la enseñanza plurilingüe

El umbral significativo de la percepción de los rasgos prosódicos en intercomprensión²⁵⁰

MARTINE LE BESNERAIS
(Martine.lebesnerais@uab.es)

INTRODUCCIÓN

Las operaciones inferenciales que permiten esta comunicación peculiar llamada intercomprensión han sido caracterizadas en la literatura como operaciones cognitivas basadas en “analogías” (Dabène y Degache, 1996), “filtros” (Klein, 2004), “asociaciones” (Robert, 2004) y sistematizadas en el marco de diversos recursos didácticos para la pedagogía de las lenguas.

De estos recursos didácticos, un número todavía escaso (GALATEA, GALANET, VRAL...) proponen la didactización del oral en intercomprensión. Los rasgos prosódicos —a la vez intrínsecos— de cada sistema lingüístico²⁵¹ e universales (Vaissière, 2009) constituyen elementos de índole lingüístico (Di Cristo, 1998) sujetos a tales operaciones inferenciales. El objeto de este artículo es la estimación del grado de integración o umbral de aceptación —por parte de locutores de una misma familia de lenguas— de diferencias frecuenciales que les son específicas, en las modalidades lingüísticas más frecuentes.

Hemos hecho un breve recordatorio teórico que permite integrar los factores prosódicos a la noción de “transferencia” asociada al concepto de intercomprensión. Era imprescindible poner de manifiesto que cada una de las lenguas del mundo se caracteriza por rasgos prosódicos genuinos (lo confirman los estudios fonéticos, fonológicos y dialectológicos que describen, mediante análisis contrastivos, los parámetros físicos de la entonación de las variaciones interlingüísticas y de las variaciones intralingüísticas). Igualmente indispensable era poner de manifiesto que los patrones entonativos supra-segmentales son universales, porque son, en parte, motivados. La reflexión teórica presentada en esta rúbrica incluye, por lo tanto, una breve presentación de las características prosódicas independientes de las lenguas.

²⁵⁰ Investigación llevada a cabo en el marco el Proyecto HUM 2007-61648 del MINISTERIO DE CIENCIA E INNOVACIÓN

²⁵¹ Les langues à tons, langues à accent (libre ou fixe), les langues à rythme accentuel ou syllabique, les langues moriques... Trad. [Las lenguas que tienen tono, las lenguas que tienen acento, (libre o fijo), las lenguas que tienen ritmo acentual o silábico, las lenguas arábicas...]. (Hirst, D.; Di Cristo, A., 1998).

Una vez planteada esta cuestión, exponemos los objetivos del experimento perceptivo que se fundamentan en reconocer o denegar la intercomprensión a nivel prosódico, y en evaluar el grado de asimilación, en el caso de que exista transferencia o filtro prosódicos. A tal efecto, se da cuenta del protocolo experimental observado siguiendo las etapas cronológicas de creación y grabación del corpus, selección de los enunciados pertinentes, creación, realización e informatización de las pruebas de percepción, análisis y evaluación de los resultados. En conclusión, se pone de relieve la especificidad de los rasgos prosódicos y a la vez su potencial universal a nivel de transferencia de significado para poder definir su importancia en el tratamiento intercomprensivo del código oral.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS E HIPÓTESIS DE TRABAJO

La reflexión presentada en esta rúbrica se centra en dos campos de investigación tradicionales y adscritos a los estudios en prosodia: el primero, que asigna a los rasgos suprasegmentales una naturaleza universal y el segundo, que subraya el carácter pertinente o fonológico de la prosodia.

En la línea de la primera corriente, se sitúan los trabajos sobre «l'expression des émotions chez l'homme et l'animal»²⁵² (Bolinger, 1962; Darwin, 1872), sobre «la vive voix»²⁵³ (Fónagy, 1983), así como los trabajos sobre el ritmo del psicolinguista francés Fraisse, (1956), a los cuales se podrían añadir también los estudios en etología (Ohala, 1983). El carácter fonológico de la prosodia no fue aceptado durante muchos años por sus numerosas características universales e independientes de las lenguas (Vaissière, 2009). Lingüistas como el padre de la fonología estructural, A. Martinet (1961) consideran los factores prosódicos como meras manifestaciones marginales que no son de índole lingüística:

Si une langue ne peut être utilisée sans les phonèmes, elle peut fonctionner sans faire usage des différents types d'unités prosodiques: bien des langues n'ont pas d'accent, beaucoup ne connaissent pas de tons, et l'intonation peut être réduite à un rôle expressif fonctionnellement analogue à celui des gestes et linguistiquement aussi marginal.

[Trad. Si una lengua no puede utilizarse sin los fonemas, puede funcionar sin el uso de los diferentes tipos de unidades prosódicas: muchas lenguas no tienen acento, muchas no conocen tono alguno, y la entonación puede reducirse a un rol expresivo funcionalmente análogo al de los gestos y lingüísticamente, también, marginal].

²⁵² Trad. [la expresión de las emociones en el hombre y los animales].

²⁵³ Trad. [la viva voz].

Pocos años más tarde, análisis contrastivos de los sistemas lingüísticos (Delattre, 1963) demostraron la especificidad de los patrones melódicos en función de las lenguas.

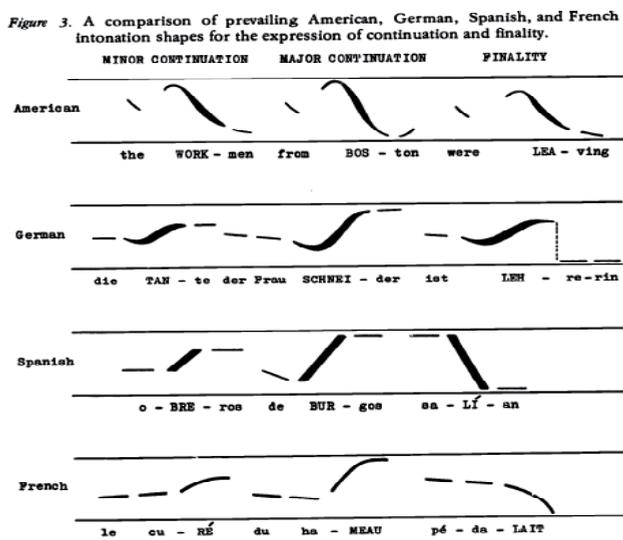


Figura 1: Comparación de las curvas melódicas de entonemas continuativos y conclusivos en inglés americano, alemán, español y francés

A partir de G. Faure (1970) quedaba ya demostrado que cada lengua poseía un sistema prosódico propio: «le comportement fonctionnel des unités prosodématiques est étroitement lié aux structures spécifiques de chaque langue»²⁵⁴, y que cada una de ellas «est doublement articulée (à la fois sur le plan phonématique et sur le plan prosodématique)»²⁵⁵.

Los numerosos estudios prosódicos (teóricos y aplicados) que se llevaron a cabo desde entonces han corroborado el carácter universal (no existen lenguas sin entonación, sin acentuación o sin ritmo) y, a la vez, específico de los rasgos prosódicos de cada lengua (Hirst et al., 1993).

El planteamiento de nuestra investigación nace de esta doble naturaleza que, en el marco de la didáctica de la intercomprensión, conllevará un tratamiento análogo al que se lleva a cabo en la analogía léxica interlenguas; quedaba por determinar el grado de analogía parcial, marginal o bien ilusoria que condicionaba la percepción de la lengua extranjera. Se formuló el planteamiento de la parametrización de las zonas frecuencia-

²⁵⁴ Trad. [el comportamiento funcional de las unidades prosódicas está estrechamente ligado a las estructuras específicas de cada lengua].

²⁵⁵ Trad. [está doblemente articulada (tanto en el plano fonemático, como en el prosódico)].

les óptimas del francés, del castellano y del catalán para mejor evaluar la percepción *endolingüe* y *exolingüe* de su entonación y, por ende, la intercomprensión entre españoles, franceses y catalanes. Pensamos que la prosodia constituye un campo lingüístico más a añadir a los descritos, ya en los años 80, por el proyecto *Eurom.Com.Rom.*, y según el cual se operan transferencias positivas de una lengua conocida (o a partir de varias lenguas conocidas) hacia una lengua o lenguas desconocidas.

2. PROTOCOLO DE ANÁLISIS

2.1. El corpus

Para la elaboración del corpus y desde el punto de vista de la elección de los enunciados, se optó por unas frases casi homófonas en las tres lenguas estudiadas (castellano, francés y catalán) tanto a nivel de transparencia léxica como de estructura sintáctica como también de isocronía rítmica (acentos oxítonos); estos criterios condicionaron la naturaleza elaborada y no auténtica del corpus. Pero se tuvo especial cuidado en que los enunciados estuvieran producidos con la mayor naturaleza posible gracias a una previa puesta en situación de los locutores nativos franceses, castellanos y catalanes (hombre y mujer)

Se concibieron los corpus en las tres lenguas analizadas con enunciados en las cuatro modalidades lingüísticas de *declarativa* *interrogativa* y, *yusiva* y *expresiva* de “sorpresa”.

La elección de dichas modalidades corresponde al hecho de que son modalidades entonativas universales aunque se actualicen de modo distinto en función de características propias de cada sistema lingüístico. El corpus se gravó en una cámara anecoica y se digitalizó con el programa de análisis de la señal PRAAT; mediante la función de estilización de las curvas, se neutralizaron las variaciones micromelódicas; luego, con el programa Momel, se modelizaron, en una serie de puntos clave portadores de una inflexión significativa de la curva melódica (*turning points* o *points cibles*).

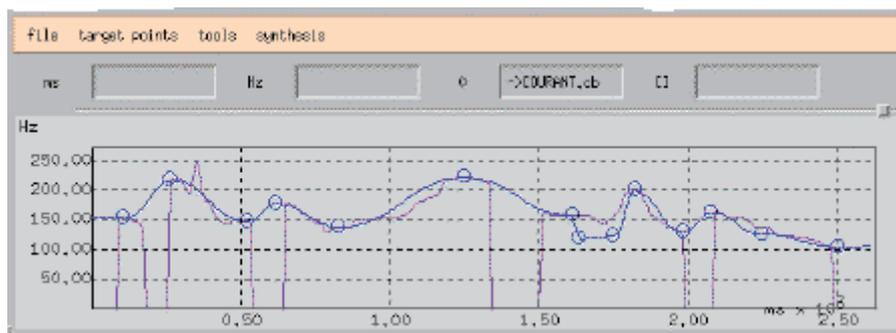


Figura 2: Estilización y modelización de una curva melódica

A partir del desplazamiento proporcional del antepenúltimo y del último de estos puntos, se hicieron variar las frecuencias fundamentales (semi-tonos) de los segmentos finales o entonemas, que abarcan las dos últimas sílabas correspondientes al volumen portador de la mayor información prosódica a nivel de caracterización de las modalidades lingüísticas (Rossi et al., 1981).

El objetivo era obtener segmentos finales de enunciados que variasen de modo gradual para que los informantes puedan indicar el enunciado-umbral a partir del cual se producía un cambio de modalidad y también cuántos enunciados se podían adscribir a dicha modalidad.

Para cada modalidad en enunciados cortos y largos y con voz de mujer y voz de hombre, en las tres lenguas, se obtuvieron seis enunciados sintetizados en los que el entonema final había sufrido una variación tonal.

A modo de ejemplo, mostraremos los cambios tonales operados en la curva melódica de la modalidad interrogativa corta con voz de mujer con el fin de detectar el umbral de percepción del paso de esta modalidad a la modalidad declarativa. El f0 medio corresponde a la frecuencia media del locutor (media del f0 de las sílabas atonas), el f0 del Punto inicial corresponde a la frecuencia inicial del *entonema* y el f0 del Punto final corresponde a la frecuencia final del *entonema*.

Modalidad	Idioma, prueba, ítem	Media de F0	F0 inicial	F0 final
5ICM	2511	189 Hz	170 Hz	264 Hz
5ICM	2512	189 Hz	170 Hz	236 Hz
5ICM	2513	189 Hz	170 Hz	211 Hz
5ICM	2514	189 Hz	170 Hz	188 Hz
5ICM	2515	189 Hz	170 Hz	168 Hz
5ICM	2516	189 Hz	170 Hz	150 Hz
5ICM	2517	189 Hz	170 Hz	134 Hz
5ICM	2518	189 Hz	170 Hz	120 Hz

Tabla 1: Ilustración del cálculo, en términos de frecuencia fundamental, de los segmentos finales

2.2. Los tests de percepción

Treinta estudiantes en cada uno de los tres centros universitarios siguientes: Madrid, Barcelona y Mons, pasaron las pruebas de percepción en sus respectivas aulas informáticas; su escucha era totalmente libre y su trabajo exento de condicionamientos de

tiempo o de ingerencia del investigador. El test consistía en escuchar los enunciados ordenados según niveles tonales crecientes o decrecientes (según la modalidad meta) de los entonemas finales y, en un cuestionario, indicar “NO” cuando consideraban que la melodía no reflejaba la modalidad señalada (Interrogativa, declarativa, yusiva o sorpresa) e indicar “SÍ” en el momento y todas las veces en que reconocían una melodía que se adecuaba a la modalidad señalada. De esta forma, se obtenía el umbral de percepción de una modalidad meta pero también el abanico o campo de dispersión de los niveles tonales que la pudieran identificar.

2.3. Tratamiento estadístico y resultados

Se introdujeron los datos en una hoja Excel con las variables siguientes: sexo, lengua de los enunciados, perfil lingüístico de los informantes, modalidad.

El tratamiento estadístico se ha llevado a cabo a partir de *la moda*, es decir, de las respuestas NO (2) o SÍ (1) más dadas para la identificación de una modalidad a partir de enunciados cuyos tramos finales se presentaban en un orden creciente o decreciente de valores frecuenciales.

Se calculó, para cada uno de los enunciados, naturales y de síntesis, la respuesta más dada, o sea la moda.

Unas primeras observaciones muy generales permiten afirmar que en español, catalán y francés:

1. Queda validada la hipótesis según la cual el entonema final es portador de la información melódica suficiente para el reconocimiento de las 4 modalidades.
2. La percepción endolingüe y exolingüe no siempre es óptima cuando se trata del enunciado *natural* sino que los enunciados cuyo entonema ha sido manipulado en los graves o en los agudos, asignándoles una información prosódica más marcada, suelen tener mejor aceptación.
3. La percepción endolingüe y exolingüe puede variar a nivel de anticipación o postergación de la identificación de las modalidades, pero no en unos márgenes tonales tales como para interferir en la interpretación de la modalidad en lengua extranjera. En una perspectiva de tratamiento de la señal, los márgenes tonales no distarían tanto en términos frecuenciales como para obstaculizar la intercomprensión entre las lenguas estudiadas. A continuación, se explicita con más detalles, los fundamentos de esta observación.

Partiendo de los enunciados *interrogativos* naturales en castellano, en francés y en catalán, y operando 8 tramos negativos de 8 semi-tonos en el entonema final, los españoles y los catalanes detectan la *modalidad declarativa* a partir de una media de 4 tramos negativos, y los franceses la detectan a partir del 3^{er} tramo negativo.

Partiendo de los enunciados *declarativos* naturales en castellano, en francés y en catalán, y operando 6 tramos negativos de 6 semi-tonos en el entonema final, los españoles, los catalanes (a excepción, para éstos, de la no identificación de yusivas en su lengua) y los franceses (a excepción, para éstos, de la identificación en catalán desde el 1er tramo) detectan la *modalidad yusiva* a partir del 2º tramo negativo del entonema final.

Partiendo de los enunciados *interrogativos* naturales en castellano, en francés y en catalán, y operando 6 tramos positivos de 6 semi-tonos en el entonema final, los españoles detectan la *modalidad de sorpresa* a partir del 2º tramo positivo; los catalanes y los franceses, en cambio, interpretan erróneamente la interrogativa del español como una sorpresa, desde el mismo enunciado natural.

3. EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS

Queda validada la hipótesis según la cual, existen diferencias frecuenciales “relativas” que permiten caracterizar, en las tres lenguas románicas del estudio, la percepción de las modalidades básicas del discurso.

No podemos zanjar la cuestión de si este “filtro” prosódico o transferencia entonativa positiva se debe al parentesco genético entre las tres lenguas del estudio (y, en particular, a la asociación de la prosodia con las estructuras sintácticas panrománicas) o si estriba en el carácter universal de las estructuras prosódicas (condicionamiento biológico). En el primer supuesto, se trataría de “estructuras prosódicas panrománicas”, y en el segundo, se trataría de “rasgos entonativos internacionales”. Sea cual sea su origen, hemos podido comprobar que existía un alto grado de correspondencia entre las respuestas de los locutores nativos relativas al umbral de percepción de cada una de las modalidades lingüísticas y, en el caso de la sorpresa, de la modalidad expresiva.

Aunque el estudio se haya circunscrito al segmento que abarcaba las dos últimas sílabas, sabemos que existen otros parámetros para caracterizar las modalidades lingüísticas y expresivas, entre los cuales figuran

- (i) el nivel frecuencial medio del enunciado,
- (ii) la configuración cóncava o convexa (no solamente el nivel) de los contornos melódicos,
- (iii) y la posible heterogeneidad de los patrones adscritos a una misma modalidad.

Aun así, el estudio confirmó la validez, para las lenguas estudiadas, del segmento final (entonema continuativo o conclusivo) para la percepción y el reconocimiento de la modalidad de los enunciados.

La incidencia de la lengua 0 no parece haber operado en la proporción en que lo suele hacer en el plano segmental. El umbral de reconocimiento de la modalidad, se-

gún el estatus de la lengua o el sexo, no se ha visto turbado (más allá de un tramo frecuencial), por el tipo de transferencia negativa descrita para los sonidos de la lengua o lenguas extranjeras (Trubetzkoy, 1939). Con todo, se pueden destacar dos comportamientos atípicos que se desmarcan de la “intercomprensión” prosódica averiguada en las respuestas de los informantes españoles, franceses y catalanes: éstos dos últimos grupos, en su gran mayoría, asignan a los valores frecuenciales de la interrogativa no modificada del español (hombre y mujer) un valor de sorpresa. Interpretamos que los valores frecuenciales de la modalidad interrogativa del catalán y del francés son más graves, o, inversamente, que los valores de la modalidad del español son más agudos (debido quizás a una variable específica de nuestro corpus: la estructura oxítona de los ítems léxicos para todos los enunciados, que, para el español hace que conjuguen dos parámetros de incremento de la frecuencia: el *pitch* del acento y el del entonema final).

Los márgenes de tolerancia interlingüística no presagian una intercomprensión prosódica perturbada en los demás casos.

4. CONCLUSIONES

Esta cita que se encuentra en múltiples publicaciones o presentaciones de investigaciones o de prácticas intercomprensivas:

Una Europa di poliglotti non è una Europa di persone che parlano correntemente molte lingue ma nel migliore dei casi di persone che possono incontrarsi parlando ciascuno la propria lingua e intendendo quella dell'altro, che pure non saprebbero parlare in modo fluente, e intendendola, sia pure a fatica, intendessero il «genio», l'universo culturale che ciascuno esprime parlando la lingua dei propri avi e della propria tradizione. (Eco, 1993).

[Trad. Una Europa de políglotas no es una Europa de personas que hablan con soltura muchas lenguas sino, en la mejor de los casos, de personas que pueden encontrarse hablando cada uno su propia lengua y entendiendo la del otro, que no sabrían de forma fluida, y entendiéndola, aunque fuera con dificultad, entenderían el “genio”, el universo cultural que cada uno expresa hablando la lengua de sus antepasados y de su propia tradición].

Pocas veces, esta cita constituye el prelude a una exposición sobre intercomprensión cuyo objeto sea el análisis de documentos orales. Sin embargo, no parece que, en las palabras del autor, exista lugar a dudas sobre la tipología de comunicación oral al que se refiere: “*persone che possono incontrarsi parlando...*”²⁵⁶.

²⁵⁶ Trad. [personas que pueden encontrarse hablando...].

La rentabilidad de la intercomprensión escrita ya no queda por demostrar. El factor pragmático por excelencia, es su incidencia positiva en la problemática de las traducciones en el sí de las grandes instituciones mundiales. Otros muchos aspectos son valorados al más alto nivel como son la posibilidad de una comunicación interpersonal más fluida a través de las TIC, y particularmente, a través de la comunicación mediada por ordenadores en plataformas de aprendizaje de lenguas extranjeras.

Al margen de estos logros indudables, existen todavía muchas líneas de investigación por explorar. Una de ellas, y no de las menores, será la que dará cuenta del potencial de intercomprensión de los factores prosódicos. Ya, en la didáctica de las lenguas extranjeras, se ha llevado a cabo su aproximación sistematizada; se inscribe en un marco más general del acceso al significado.

Por otra parte, los estudios sobre emergencia del lenguaje han mostrado que las primeras etapas de su adquisición obedecen a una cronología común a todas las lenguas, reveladora de la arquitectural estructural del cerebro, cuya primera manifestación es el dominio de los patrones melódicos básicos. Así que podemos afirmar que si «L'intercompréhension s'appuie sur un fondement psychologique très solide: l'interaction entre les facultés linguistiques de l'homme et sa capacité d'exploiter des connaissances acquises antérieurement»²⁵⁷ (Doye, 2005), no existe conocimiento lingüístico transferible más arraigado y más ensayado que la descodificación de los patrones prosódicos.

La actividad cognitiva que permite la transferencia de conocimientos ha constituido la piedra angular de los fundamentos teóricos y metodológicos de la intercomprensión; uno se sorprende que los factores prosódicos no hayan recibido toda la atención que merece su potencial. Tanto en una perspectiva formal semántica y sintáctica como en una perspectiva funcional de interfaz prosodia/discurso o psicolingüística de adquisición de un sistema lingüístico, la didáctica de la intercomprensión tiene mucho que integrar del vínculo original entre prosodia y significado.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOLINGER, D. L. [1962]. "Intonation as a Universal". En H. G. Lunt (ed.), *Proceeding of Ninthe International congress of Linguistics*. La Haya: Mouton, 1964, pp. 833-848.
- DABENE, L.; DEGACHE, C. (dir.) (1996). "Comprendre les langues voisines". *ELA*, 104.
- DARWIN, C. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. London: John Murray.
- DELATTRE, P. (1963). "Comparing the prosodic features of English, German, spanish and French". *Journal IRALT* (International Review of Applied Linguistics in Language Teaching), vol. I, 1, 193-210.

²⁵⁷ Trad. [La intercomprensión se apoya en un fundamento psicológico muy sólido: la interacción entre las facultades lingüísticas del hombre y su facultad de explotar los conocimientos adquiridos con anterioridad].

- DI CRISTO, A. (1998). *Intonation in French. Intonation systems: a survey of twenty languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DOYE, P. (2005). *L'Intercompréhension*. Estudio de Referencia. Estrasburgo: Consejo de Europa. Recuperado el 28 de octubre de 2011 de <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/DoyeFR.pdf>
- ECO, U. (1993). *La ricerca della lingua perfetta*. Bari/ Roma: Laterza Edizioni Scolastiche.
- FAURE, G. (1970). "Contribution à l'étude du statut phonologique des structures prosodématiques". *Studia Phonetica*, 3, Montréal: Didier, 93-108.
- FÓNAGY, I. [1983]. *La vive voix*. Paris: Payo, 1991.
- FRAISSE, P. (1956). *Les structures rythmiques*. Lovaina: Publications Universitaires.
- HIRST, D. ; DI CRISTO, A.; BESNERAIS, M. L.; NAJIM, Z.; NICOLAS, P.; ROMEAS, P. (1993). "Multi-lingual modelling of intonation patterns". *Prosody*, Lund, 204-207.
- HIRST, D.; DI CRISTO, A. (1998). *Intonation Systems. A Survey of Twenty Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KLEIN, H.G.; STEGMANN, T.D. (2000). *EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort*. Aquisgrán: Shaker Verlag.
- MARTINET, A. (1961). *Éléments de linguistique générale*. Paris: Colin.
- OHALA, J. (1983). "Cross-Language Use of Pitch: An Ethological View". *Phonetica*, 40, 1-18.
- ROBERT, J.-M. (2004). "Langues voisines, langues proches et langues lointaines: implications didactiques". *Colloque du LEsCLaP: Langues voisines et langues étrangères : Approches didactiques et sociolinguistiques*. Paris: Alliance française.
- ROSSI, M.; DI CRISTO, A.; HIRST, D.; MARTIN, P.; NISHINUMA, Y. (1981). *L'intonation: de l'acoustique à la sémantique*. Paris: Klincksieck.
- TRUBETZKOY, N. [1939]. *Grundzüge der Phonologie*. (Trabajos del Círculo Lingüístico de Praga, 7. Edición revisada, Göttingen: Vandenhock & Ruprecht, 1958. [Trad. fr. *Principes de Phonologie* (1969). Paris: Klincksieck].
- VAISSIÈRE, J. (2009). "Les universaux de substance prosodiques". En S. Wauquier (ed.). *Les universaux sonores*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

La intercomprensión oral entre lenguas románicas: de la teoría a las aplicaciones en línea

ERIC MARTIN KOSTOMAROFF
(ericmkosto@yahoo.es)

INTRODUCCIÓN

Desde que apareció como concepto y práctica pedagógica a mediados de los años 90, la intercomprensión (IC) se ha convertido en uno de los campos más novedosos de la didáctica en lenguas extranjeras y así lo atestigua la pluralidad de equipos de investigación trabajando hoy en día sobre este tema, las formaciones para docentes, los diversos coloquios organizados en este ámbito y, más aún, la multiplicidad de las propuestas pedagógicas ofertadas: cursos presenciales y aumento progresivo de materiales multimedia. Precisamente, la didáctica de la intercomprensión ha sabido sacar provecho del notable desarrollo reciente de las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la enseñanza (TICE), sobre todo en su vertiente más reciente, esto es, la de las plataformas en línea. Por otra parte, la investigación relativa a este nuevo ámbito de la didáctica parece estar ampliando sus enfoques, hasta ahora centrados casi exclusivamente en el código escrito de las lenguas, para abordar la dimensión oral. Mas este campo no es, ni mucho menos, un terreno virgen, en especial en el marco de las lenguas románicas. De hecho, el Departamento de Filología Francesa y Románica de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) lleva más de una década centrando gran parte de su investigación didáctica en la vertiente oral de la intercomprensión, y ha logrado concebir y realizar una pluralidad de materiales para el aprendizaje de las lenguas románicas, la mayoría de ellos en soporte informático o en línea y orientados hacia la difusión de la intercomprensión²⁵⁸. Cabe señalar en el caso de Cataluña que la situación bilingüe de dicha autonomía y el objetivo central de difusión de la lengua catalana compartido por las instituciones políticas y universitarias explican en gran parte la buena acogida del planteamiento intercomprensivo y su ayuda a la investigación en este campo.

Este capítulo pretende ofrecer un panorama de la investigación llevada a cabo hasta hoy en el ámbito de la intercomprensión oral entre lenguas románicas, analizando el lugar que ocupa la lengua oral en este campo didáctico, describiendo el delicado proceso de la comprensión oral tal y como lo evidencian los tests realizados por varios equipos de investigación, y presentando las opciones metodológicas escogidas y las problemáticas

que suscita tal metodología. Asimismo, se propone dar a conocer, aunque de manera sucinta, el amplio abanico de materiales pedagógicos hoy a disposición de los docentes y alumnos, y el papel que desempeña el entorno informatizado en la mayoría de las propuestas didácticas.

1. INTERCOMPRESIÓN Y ORALIDAD

1.1. Una perspectiva de la intercomprensión

El concepto polifacético de intercomprensión remite básicamente a dos campos: por una parte, el de la sociolingüística, en el que una larga tradición lo utiliza en la operación de delimitación de las áreas lingüísticas; por otra, el campo de la didáctica en lenguas extranjeras. Esta perspectiva, aparecida hace más de dos décadas, se refiere a un potencial de comprensión recíproca parcial entre locutores de lenguas vecinas, que se puede aprovechar para desarrollar un nuevo tipo de aprendizaje-enseñanza de las lenguas, centrado en la competencia de comprensión. Según este planteamiento, existe, pues, una metodología “intercomprensiva”, a la vez facilitadora y sumamente motivadora basada, por una parte, en la proximidad lingüística entre la lengua o lenguas de referencia del estudiante y la lengua o lenguas estudiadas; por otra, en sus saberes y conocimientos varios (lingüísticos, enciclopédicos y experienciales); y por último, en un acompañamiento metalingüístico que le explicita las estrategias de comprensión posibles y le ayude a diversificarlas²⁵⁹.

Más en la propia perspectiva didáctica de la intercomprensión, se pueden destacar otros dos enfoques fundamentales: uno, orientado hacia la interacción, tal y como lo define el Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas: MCERL (Consejo de Europa, 2001), cuyo objetivo es facilitar un intercambio escrito u oral plurilingüe, en el cual cada locutor pueda expresarse en su lengua materna (o de referencia) y entender la lengua de su interlocutor; otro, esencialmente dirigido hacia la competencia de recepción, también escrita u oral, en la cual el lector u oyente no puede o suele interactuar con el autor del texto o discurso, o al menos de manera inmediata. Aunque la intercomprensión escrita ha tratado ambas situaciones de comunicación, cabe recalcar que la mayor parte de la investigación realizada hasta hoy en el ámbito oral se ha focalizado en las situaciones de recepción, sea con documentos únicamente sonoros, sea con materiales audiovisuales, siendo este caso el privilegiado por algunas universidades españolas, en especial la UAB.

Por último, cabe mencionar otra línea de división importante en el seno de la didáctica de la intercomprensión: la que separa los enfoques totalmente plurilingües, encami-

²⁵⁹ Aunque la noción de intercomprensión se ha extendido recientemente al marco de las lenguas no vecinas, consideramos que una didáctica intercomprensiva sólo puede ser provechosa entre lenguas vecinas.

nados hacia la enseñanza de varias lenguas emparentadas, ya sea de manera simultánea o consecutiva, y los que abordan el aprendizaje de una única lengua. Si el primer enfoque permite una desmultiplicación de los procesos inferenciales muy fructuosa, ambos utilizan una misma metodología intercomprensiva.

1.2. Una pluralidad de propuestas

Los límites de este capítulo no nos permiten presentar un panorama exhaustivo de los equipos de investigación que han abordado hasta hoy la dimensión oral de la intercomprensión entre lenguas románicas, pero sí conviene mencionar determinados grupos de investigación, por su larga experiencia en este campo.

El llamado grupo “*Gala*”, cuya denominación (no oficial) remite a tres proyectos sucesivos GALATEA, impulsado por L. Dabène a principios de los años 90, GALANET²⁶⁰ (2000) y GALAPRO²⁶¹ (2008), constituye una de las primeras redes de investigación pluri-universitarias que llevará a cabo una reflexión sobre la intercomprensión entre lenguas románicas y su aplicación en el campo pedagógico (Dabène, 1994; Araújo, Degache y Spina 2007). Aunque el planteamiento inicial ha privilegiado la lengua escrita, se ha de recalcar que la dimensión oral de la intercomprensión estuvo presente desde el principio, con el cederrón GALATEA de comprensión oral del francés para hispanohablantes (Lebesnerais y Martin, 1999) y fue central en la concepción del espacio de autoformación de la plataforma GALANET²⁶². En ambos casos fue decisiva la impronta del Departamento de Filología Francesa y Románica, cuya primera realización didáctica enfocada hacia la intercomprensión entre lenguas neolatinas se remonta al proyecto *Minerva*, cuyo objetivo era preparar a jóvenes europeos para una estancia en un país romanófono del que desconocían la lengua. Se compone de siete módulos informáticos que abordan los principales actos de habla en juego en situaciones de comunicación con fines concretos (orientarse, encontrar alojamiento, realizar gestiones administrativas, etc.), partiendo de un documento video y privilegiando la perspectiva comprensiva. El último módulo, de tipo transversal reúne extractos de los demás materiales y propone una base de datos de actos de habla en seis lenguas románicas (Tost, 2005).

Esencial en el desarrollo del enfoque oral del proyecto Gala, el papel del Departamento también ha sido clave en la elaboración de otras dos plataformas para romanófonos

²⁶⁰ <http://www.galanet.eu/>

²⁶¹ <http://www.galapro.eu/>

²⁶² Esta plataforma permite a locutores de distintas lenguas románicas la práctica, en foros y chats, de una comunicación plurilingüe en la que cada uno se expresa, por escrito, en su lengua de referencia. La elaboración de un proyecto común motiva la comunicación, fomentada por la labor de los tutores y una gran variedad de herramientas disponibles en un espacio de recursos y otro llamado “de autoformación”.

(que se detallarán más adelante): por una parte, *Fontdelcat*²⁶³, centrada en el aprendizaje de la recepción oral del catalán, y por otra, *Itinerarios romances*²⁶⁴, material de aproximación a las lenguas románicas para un público joven, mediante la comprensión de cuentos orales²⁶⁵.

Coordinado por C. Blanche-Benveniste, lingüista de renombre de la Universidad de Aix-en-Provence y especialista de la lengua francesa oral, el proyecto Eurom4/5²⁶⁶ constituye, a semejanza de GALATEA, uno de los primeros proyectos de IC escrita entre lenguas románicas. Entre 2004 y 2006 algunos miembros de dicho proyecto llevaron a cabo un nuevo programa de investigación denominado VRAL (*Voie "Romaine" à l'Apprentissage des Langues*), dirigido por el Centro Risorse Territoriali per la Diffusione delle Lingue di Turin, en colaboración con Francia y Rumanía (Bonvino, 2007) y que consistió en observar las estrategias de intercomprensión oral de alumnos romanófonos de entre 8 y 10 años ante unos mensajes expresados en francés, italiano o rumano, siendo cada grupo lingüístico sometido a la comprensión de dos lenguas extranjeras: una, que estudiaban y otra, desconocida²⁶⁷.

Por otra parte, desde 2007, la Universidad de Barcelona ofrece a estudiantes extranjeros un curso de comprensión del catalán de 40 horas de duración, llamado "Català per a passavolants" (Vilagines, 2007). Partiendo del enfoque de Eurom4, éste se centra no sólo en la lectura de textos sino también en la comprensión oral de noticias y reportajes radiofónicos y televisivos así como en grabaciones de clases universitarias. Se trata principalmente de clases presenciales (con soporte papel y DVD) destinadas, como en la plataforma *Fontdelcat*, a estudiantes extranjeros romanófonos que pasan una corta estancia en una universidad catalana. La originalidad de la metodología reside en que no se fundamenta únicamente en la proximidad lingüística sino también en las áreas de conocimiento, haciendo de los saberes previos del estudiante en un campo científico concreto una base fundamental para la descodificación del mensaje.

Mención especial merecen los estudios de M.-C. Jamet de la Universidad de Ca' Foscari Venezia. Partiendo de los presupuestos de la intercomprensión, ha llevado a cabo

²⁶³ <http://ice.uab.cat/fontdelcat/>

²⁶⁴ <http://dpel.unilat.org/DPEL/Creation/IR/index.es.asp>

²⁶⁵ A estos proyectos se han de añadir varios programas de investigación enfocados hacia los fenómenos de percepción segmental y suprasegmental en las lenguas románicas, bajo la dirección de J. Murillo.

²⁶⁶ Publicado en 1997, dicho método ofrece a un público romanófono un aprendizaje simultáneo de la comprensión escrita de cuatro lenguas románicas (Es, Fr, It, Pt) a las que se ha añadido recientemente el catalán. Fue concebido, al principio, como un curso presencial de unas 35 horas, centrado en la lectura de textos de prensa y completado por un conjunto de ayudas gramaticales. Existe hoy en día una versión electrónica.

²⁶⁷ Llevada a cabo durante diez semanas, esta experimentación propuso a los alumnos de cada centro actividades de escucha de diálogos y monólogos sonoros o audiovisuales grabados por alumnos de los demás establecimientos involucrados en el proyecto. El material grabado, las fichas sociolingüísticas de los sujetos y sus respuestas a los cuestionarios están disponibles en una recopilación en línea.

valiosos trabajos de investigación sobre los procesos de comprensión oral del francés para un público italianófono y ha centrado parte de su reflexión en dilucidar las condiciones de elaboración de una metodología de comprensión oral basada en la proximidad lingüística (Jamet, 2007a).

Si nos ceñimos a las propuestas pedagógicas, dejando de lado por un momento la parte de la investigación relativa a los procesos de comprensión, el análisis de la oferta didáctica evidencia la relativa cuantía de los “productos” disponibles así como la diversidad tanto de los públicos escogidos como de los objetivos y las modalidades que los caracterizan. El público más común son los estudiantes, pero algunos materiales van dirigidos a segmentos de población más jóvenes. La mayor parte de las propuestas contemplan un aprendizaje simultáneo de varias lenguas románicas mientras que otras se focalizan en una sola. Si el soporte más frecuente es de tipo informático, también se proponen cursos presenciales, aunque la pertinencia de dicha diferencia se ha de relativizar, habida cuenta de que existe la opción, a menudo recomendada, de un uso monitorizado, es decir no puramente autónomo, de los materiales en línea. Además, aunque todos los materiales abordan la recepción oral, no se basan en el mismo tipo de documento *déclencheur* (“de partida”), meramente sonoro en algunos casos, audiovisual en otros. Por otra parte, algunas aplicaciones se centran en la comprensión oral y otras la complementan con un aprendizaje de la comprensión escrita. Por añadidura, el uso que hace la metodología de la lengua meta escrita varía de un material a otro.

2. LA INVESTIGACIÓN EN LOS PROCESOS DE COMPRENSIÓN ORAL

Curiosamente, las primeras investigaciones en intercomprensión, aunque centradas en la lengua escrita, han tenido en consideración la lengua oral. Efectivamente, las investigaciones llevadas a cabo en la lengua escrita han mostrado que un lector descodifica con más facilidad un texto si tiene la posibilidad de escuchar una lectura oralizada del mismo. Se ha comprobado, por ejemplo que la entonación puede ayudar a identificar elementos tan variados como el tipo de enunciación (aserción, orden, exclamación), la estructura de las frases y la jerarquía de sus componentes, la distribución de la información o su valor pragmático (en especial temático o remático), lo que remite a la llamada “función estructural” de la prosodia (Bonvino, 2007, citando a Di Cristo). Asimismo, Masperi (1996) como otros muchos investigadores, ha mostrado que la pronunciación de una palabra escrita en una lengua extranjera permite desvelar su analogía con una palabra congénere en la lengua fuente, cuando unas grafías muy diferenciadas dificultan la visibilidad del parentesco (*despatx*, *despacho*).

La lengua oral tiene pues unos rasgos específicos que pueden ayudar a la construcción del significado de un enunciado escrito. No obstante, mayor es la dificultad a la que se enfrenta un oyente ante un mensaje sonoro del que no tiene transcripción. Por consiguiente, antes de presentar la metodología diseñada para la recepción oral entre

lenguas vecinas, conviene recordar, aunque de manera breve, la complejidad del proceso de decodificación auditiva y los parámetros que pueden facilitar o, por el contrario, mermar dicha tarea.

2.1. La comprensión de un discurso oral

Gran parte de los lingüistas especialistas en la comprensión oral (Gremmo, 1999) suelen descomponer dicho proceso en varias operaciones: una operación de percepción; otra, de decodificación de las unidades y una tercera, de interpretación, en la cual el oyente relaciona el texto con sus conocimientos extralingüísticos. Asimismo, se suelen distinguir dos modelos de procesos cognitivos: uno, llamado semasiológico (*bottom up*) en el cual el oyente parte del reconocimiento de los sonidos, los asocia para reconstituir e identificar las palabras, y de ahí, alcanza el nivel superior de comprensión del enunciado; el otro, denominado onomasiológico (*top down*), en el cual el sujeto se centra primero en los elementos de nivel superior, privilegiando unas estrategias de anticipación del significado a partir de sus conocimientos extralingüísticos y de una comprobación constante de sus hipótesis. A pesar de esa dicotomía, la realidad parece ser una combinación de ambos procesos, aunque parece imposible llegar al conocimiento exacto del mecanismo cognitivo en juego.

Los problemas de comprensión, en cambio, resultan más fáciles de identificar y las experiencias de los investigadores en el aula, como los tests de comprensión llevados a cabo han permitido conocer los escollos a los que se enfrenta un oyente ante una lengua extranjera (Martin, 2003). Se trata en primer lugar de las dificultades de segmentación del enunciado en sintagmas y palabras debido al carácter *continuo* de un mensaje sonoro. A este primer obstáculo se añade un problema de percepción de algunas sílabas, en especial si son átonas, así como de determinados fonemas, debido ya sea a la harta conocida *criba fonológica* (Renard, 1981, citando a Trubetzkoy) o a unos fenómenos prosódicos y/o coarticulatorios tan diversos como frecuentes en la lengua oral espontánea (asimilación, hipoarticulación, reducción vocálica). Otra dificultad proviene de la imposibilidad de una captación global del mensaje semejante a la visión sinóptica que proporciona el mensaje escrito: cualquier producción oral se desarrolla en la línea del tiempo y sin interrupción, de modo que su tratamiento cognitivo por parte del oyente depende en gran parte de la memoria a corto plazo y de sus limitaciones neurolingüísticas. También se ha de tener en cuenta el papel ambivalente que desempeña la imagen en el proceso de decodificación de un documento audiovisual, siendo factores relevantes, la presencia o ausencia del locutor en la pantalla, o en el caso de una voz en off, el grado de correferencialidad de las imágenes con el contenido del mensaje.

2.2. Las aportaciones de los tests de comprensión

La elaboración de gran parte de los materiales de comprensión oral *Gala* se ha fundamentado, como en el caso de la investigación llevada a cabo en la lengua escrita, en dos tipos de estudios llamados “pre-didácticos”: por una parte, un análisis contrastivo de los sistemas lingüísticos en presencia, ciñéndose en su manifestación oral; por otra, en una serie de tests de comprensión que permitieran dibujar a la vez las zonas de transparencia y opacidad de un discurso concreto y las estrategias usadas por los sujetos que realizan la experimentación (Hédiard, 1997; Clerc, 1999; Baqué 1999). Así, los resultados de los tests elaborados por el equipo de Barcelona con un documento audiovisual sirvieron para la elaboración del cederrón de comprensión oral del francés para hispanohablantes. L. Baqué y M. Estrada comprobaron primero, de forma similar a la de los otros dos equipos, que la proximidad lingüística objetiva no se corresponde siempre con la proximidad percibida por los informantes y que algunos de ellos hasta desconfían de ciertas analogías por miedo a los falsos amigos.

En cambio, sus representaciones del idioma y su parentesco con su propia lengua resultan decisivas a la hora de percibir las transparencias del texto. También se puso de manifiesto que el acceso al significado se hace principalmente con los anclajes nominales y luego verbales. También se constató que los informantes no hacen un uso óptimo de las estrategias de carácter global, ya sea de sus conocimientos del mundo, su experiencia de la tipología textual, la observación de los indicios paraverbales o el análisis del contexto, susceptibles, todos ellos, de ayudarles en la operación de descodificación. Pero se comprobó que la mayoría de los sujetos identificaban el tema central del documento y que podían descifrar la mayoría de los elementos léxicos congéneres, en especial los polisilábicos, debido, sin lugar a dudas, a la importancia de su masa fónica. También conseguían asignar algunos rasgos semánticos a determinados ítems (numerales, nombres propios) aunque no lograran identificarlos. Por otra parte, en lo que se refiere a los errores de interpretación, la experiencia ha permitido mostrar tres tipos principales de desviaciones: unas debidas a una segmentación errónea de la cadena sonora en unidades lingüísticas; otras causadas por la presencia de falsos amigos; y las últimas, debidas a unas hipótesis erróneas fundamentadas en sus conocimientos y experiencia del mundo o en elementos visuales del vídeo interpretados de manera incorrecta.

Las investigaciones de M.-C. Jamet y las experimentaciones llevadas a cabo en el programa VRAL confirman estos resultados, poniendo énfasis en el uso, por una parte, de las semejanzas léxicas entre las lenguas fuente y meta, y por otra, de las similitudes entre determinados patronos melódicos. El programa VRAL también alude a la propensión del público de temprana edad, con el que ha llevado a cabo sus experimentos, a aproximarse al significado global de la información sin centrarse en la forma y a utilizar adecuadamente las marcas extralingüísticas de los documentos escuchados (actitud de los locutores o indicios sonoros de la situación de comunicación). Cabe mencionar también la valiosa experiencia llevada a cabo por M.-C. Jamet

con vistas a evaluar la capacidad de descodificación acústica de palabras francesas congéneres por un público italiano (Jamet, 2007b)²⁶⁸. Los resultados han confirmado la existencia de un potencial de intercomprensión oral, teniendo en cuenta que, como promedio, más de dos tercios de las palabras escuchadas fueron reconocidas por el público. Por añadidura, esa experiencia ha permitido medir la influencia de cinco factores en el grado de comprensión oral del léxico congénere: la dimensión de la palabra, la presencia de fonemas idénticos o diferentes entre las dos palabras contrastadas, el papel del carácter vocálico o consonántico de tal diferencia, las características de la primera sílaba y, por fin, la diferencia de acentuación. A partir de este estudio, la investigadora propone el cálculo de un índice de transparencia sonora de las palabras congéneres, cuyo propósito es poder ayudar a predecir el grado de transparencia de cualquier palabra francesa para un italiano.

2.3. Parámetros del grado de dificultad en comprensión oral

La experiencia a la que acabamos de aludir apunta a uno de los muchos parámetros que influyen en el grado de dificultad en la comprensión de un documento oral. Huelga decir que éste depende en primer lugar del nivel de proximidad entre las lenguas fuente y meta a nivel oral, nivel en el cual influyen no sólo las semejanzas léxicas y gramaticales, sino también los rasgos fonéticos ya sea segmentales o suprasegmentales de ambas lenguas. Cabe mencionar, al respecto, la idiosincrasia del francés en comparación con la mayoría de las lenguas románicas. La ausencia de un acento léxico, la fuerte erosión fónica de las palabras congéneres, la presencia de morfogramas (marcas gramaticales que no se suelen pronunciar) o los procesos de *enchaînement* (enlaces) hacen de dicha lengua uno de los idiomas románicos menos transparentes, oralmente, para un romanófono. En segundo lugar, el grado de dificultad varía en función del tipo de documento escogido: su nivel de complejidad, medido en función de la lengua del oyente, en el cual influye en especial la proporción de palabras transparentes relevantes que contiene; la velocidad del discurso; la información que se puede inferir de la situación y por supuesto, la calidad sonora de la grabación. Unas consideraciones que justifican el tipo de documentos orales escogidos en la didáctica de la intercomprensión. Por último, depende de las características propias del oyente: no sólo de su nivel de conocimiento de la lengua extranjera y del tipo de escucha que se impone, sino también de sus conocimientos enciclopédicos en relación con la temática del documento y de su capacidad para llevar a cabo los procedimientos inferenciales necesarios, lo cual está relacionado, en gran medida, con la edad y la experiencia vital del sujeto.

²⁶⁸ También ha llevado a cabo tests de comprensión de secuencias radiofónicas en francés.

3. OPCIONES METODOLÓGICAS

Para presentar las opciones metodológicas escogidas, nos centraremos en la investigación llevada a cabo en el Departamento de Filología Francesa y Románica de la UAB, en especial en el marco de los programas *Gala*.

3.1. Objetivos generales

¿Cuál debe ser, en términos de nivel de competencia, el objetivo de una aplicación informática o de un curso presencial de comprensión oral, concebidos según el planteamiento intercomprensivo? La respuesta no es nada fácil, ya que el nivel de comprensión que podemos esperar depende, en este caso también, de múltiples parámetros. En primer lugar, del grado de proximidad de las lenguas fuente y meta. Pues no tiene lugar a dudas que, con un mismo número de horas de aprendizaje, un hispanohablante llegará a un nivel de comprensión del catalán muchísimo más elevado que un francófono. Si nos circunscribimos a las aplicaciones informáticas utilizadas en una modalidad de autoaprendizaje, el nivel alcanzado por un mismo grupo lingüístico dependerá también de la dedicación que cada estudiante haya deparado al material, es decir, del número de módulos, actividades y escuchas que haya efectuado y de las veces que haya consultado las herramientas a su disposición. Y huelga mencionar parámetros evidentes como el perfil lingüístico y las aptitudes personales del estudiante.

No obstante, si la evaluación del nivel alcanzable por los usuarios de dichas aplicaciones es tarea ardua, al menos se pueden identificar unos objetivos generales mínimos, válidos para todos los grupos lingüísticos, incluso para aquellos más alejados de la lengua enseñada, que podemos reagrupar en tres ejes: en primer lugar, (i) modificar las representaciones que tiene el estudiante de la distancia de la lengua meta (considerada en su dimensión oral) en relación con la suya, así como de sus aptitudes propias para descodificarla. Se trata pues de concienciarle del grado de proximidad interlingüística y de su capacidad personal para acceder al significado, aunque parcial, de un documento oral, mediante unos recursos propios; en segundo lugar, (ii) enseñarle a diversificar sus estrategias de comprensión, usando unos procedimientos ya sea de índole general o basados en el parentesco lingüístico; en tercer lugar, (iii) desvelar algunas estructuras y palabras opacas de gran frecuencia de la lengua extranjera que podrá reutilizar, como las estrategias, en unas futuras exploraciones personales. Un cuarto objetivo consiste en abrir sus horizontes lingüísticos y concienciarle tanto del continuo lingüístico que forman las lenguas románicas, como de los puentes que puede establecer gracias a sus conocimientos en otras lenguas pertenecientes a distintas familias, empezando por el inglés.

3.2. Objetivos detallados

Los objetivos metodológicos de los materiales de comprensión oral *Gala* han sido detallados en varios artículos anteriores (Baqué, 2007; Martín, 2007, 2009), que guiarán nuestra presentación.

El primer conjunto de objetivos consiste en enseñar unas estrategias de comprensión generales. Se trata, por una parte, de potenciar los conocimientos previos del estudiante relativos, tanto a la temática del documento, como a la tipología discursiva y las inferencias que pueden generar. También se pretende promover la observación y el análisis del contexto, entendido en el sentido amplio de la palabra, es decir abarcando a la vez la situación de comunicación y el co-texto, considerado éste a nivel macro-estructural (discurso entero, períodos) y micro-estructural (organización lógico-semántica de un enunciado, estructura predicado-argumento de un sintagma). Teniendo en cuenta que la cantidad de ítems transparentes puede facilitar el uso de dichas estrategias. Por añadidura, conviene proponer unas estrategias de comprensión específicas de la lengua oral, utilizando, por una parte, los componentes entonativos del discurso, a nivel tanto expresivo (relativos a una emoción) como comunicativo (tipos enunciativos, organización tema-remata) o sintáctico y por otra, los parámetros paraverbales (gestos, mímicas), si nos encontramos ante un documento audiovisual presentando a un locutor en *vis-à-vis*.

El segundo objetivo de una metodología intercomprensiva consiste en concienciar a los oyentes de los posibles errores de segmentación, ya sea de un enunciado o de una parte del mismo y ayudarles en esta tarea. Una de las propuestas es entrenar al estudiante a identificar los límites de un sintagma mediante la percepción de sus fronteras prosódicas. Otra consiste, en caso de incapacidad para entender un fragmento del discurso, en invitar al oyente a intentar varios tipos de segmentación del mismo. También se proponen ejercicios de familiarización a los *enchaînements* (enlaces) más frecuentes de la lengua estudiada, con vistas a acostumar al estudiante a disociar elementos unidos por tal fenómeno. Por lo que se refiere a la percepción fonemática, la metodología contempla a veces ejercicios de discriminación, pero reserva a dichos ejercicios, propios de una didáctica moderna sensible a la criba fonológica, un lugar más bien marginal, debido a la disponibilidad de otros recursos compensatorios. Por su parte, M.-C. Jamet (2007b) considera que la criba fonológica, responsable de las dificultades de percepción y pronunciación de una lengua extranjera, puede, en determinados casos, llegar a facilitar la intercomprensión. Así, la asimilación por un hispanohablante de las vocales francesas /ø/ y /y/ de la palabra *menu* /møny/ a las vocales /e/ y /u/ del equivalente español /menu/ puede ayudarle a captar la transparencia interlingüística.

El tercer objetivo constituye el núcleo duro de la metodología intercomprensiva. Consiste en optimizar el potencial de la proximidad lingüística léxica y gramatical, estimulando una transferencia positiva, según lo permita el grado de transparencia sonora. Por lo que respecta al léxico, el objetivo es potenciar el reconocimiento ya sea de palabras internacionales, de congéneres totales (Fr *facil* / Es *fácil*), de congéneres parciales

o más lejanos (Fr *crème* / Es *crema*, de ahí, *nata*), o de palabras de la misma familia (Es *dificultar* / Fr *difficile*, de ahí, *rendre difficile*). Pero el uso de tal estrategia necesita una exploración simultánea del contexto, que guíe y valide constantemente las operaciones cognitivas del oyente. También es aconsejable una reflexión previa sobre la estructura semántica de un ítem léxico (multiplicidad de acepciones, variedad de registros) y los nexos entre palabras de la misma familia, que acostumbre al estudiante a realizar inferencias semánticas. Cabe añadir que el uso de tales estrategias no se debe circunscribir a su lengua de referencia sino abarcar todas las lenguas de su perfil lingüístico. Pero la optimización del potencial didáctico procedente de la proximidad lingüística requiere ayudas adicionales, encaminadas a desvelar las correspondencias menos visibles del parentesco entre las lenguas contrastadas (Martín, 2004; Meissner et al., 2004). Una metodología intercomprensiva óptima debe pues exponer los puentes grafo-fonológicos que unen las lenguas (Cat *caixa*, Fr *caisse*, Es *caja*) así como las correspondencias entre morfemas menos transparentes (It *scoprire*, Es *descubrir*) o con una distribución diferenciada (Fr *impureté*, Cat *impuresa*). En lo referente a la gramática, conviene asimismo facilitar el reconocimiento de las similitudes, sean de índole sintáctica o morfológica y desvelar los vínculos semánticos menos visibles.

No obstante, todos los didácticos de la comprensión oral son conscientes de que el uso de tales estrategias, cuya eficacia ha sido ampliamente comprobada en el caso de la comprensión escrita, resulta más difícil en una actividad auditiva, incluso en los casos en que un soporte informatizado posibilita cierto control del flujo sonoro mediante pausas y escuchas iterativas.

El último eje de la metodología consiste en enseñar algunos de los elementos más opacos de la lengua meta (Martín, 2009). Pero únicamente desde una perspectiva de comprensión, es decir sin abordar los escollos de la expresión en la lengua extranjera, y ciñéndose estrictamente a lo que se considera necesario para la lengua enseñada y el público escogido. Se trata pues de dilucidar los elementos no transparentes o de poca transparencia más frecuentes de la lengua meta, sean morfemas, palabras o estructuras sintácticas idiosincrásicas (por ejemplo el *passat perifràstic* catalán: *va dormir*, Es *durmió*). Pero teniendo en cuenta que la transparencia de una palabra suele resultar más dificultosa en la lengua oral que en la lengua escrita. Se pone especial énfasis en las formas verbales irregulares recurrentes y en el léxico de índole gramatical (por ejemplo preposiciones y adverbios básicos) de alta frecuencia. Otros didácticos (Villaginés, 2007) insisten, por su parte, en la necesidad de enseñar desde el principio las palabras opacas del campo semántico estudiado. Cabe subrayar que la opacidad, en la lengua oral, no concierne meramente a las palabras sin parentesco con la lengua fuente, sino también con las palabras genéticamente próximas que han sufrido una erosión de tal magnitud que resultan casi irreconocibles, y más aún, en la lengua oral (Cat *deure*, Es *deber*).

Por otra parte, cabe señalar que la mayoría de los materiales y productos de IC oral suelen adoptar un enfoque plurilingüe. Incluso en productos destinados a la comprensión de una sola lengua, no es infrecuente que el aparato didáctico incluya consideracio-

nes de carácter plurilingüe, que suelen aparecer en las pistas y los comentarios ofrecidos en cada actividad. Lo cual puede contrarrestar la eficacia del método: ¿Tiene sentido hablarle de los puentes entre el italiano y el catalán a un hispanohablante que aprende la lengua catalana? No obstante tal enfoque permite no sólo ampliar los conocimientos lingüísticos del estudiante, sino también situar más adecuadamente la lengua meta en el continuo de las lenguas románicas y sobre todo sacar provecho de la posible diversidad de su perfil lingüístico.

De todo lo anterior se deduce que el enfoque intercomprensivo privilegia un trabajo inductivo por parte del alumno, el cual es invitado a partir de las estrategias enseñadas y sus múltiples parámetros (en especial, la situación de comunicación, el contexto, las variables entonativas y las palabras transparentes) a inferir el significado global (o más detallado según la dificultad del documento y la pareja de lenguas considerada) del discurso escuchado. Por este motivo, no se trata de proporcionar al alumno unos conocimientos meramente lingüísticos sino ante todo, unas herramientas válidas para el aprendizaje de la comprensión de la lengua, empezando por la concienciación del grado de proximidad interlingüística y de su propia capacidad para desarrollar una pluralidad de estrategias de comprensión, ya mencionadas anteriormente. Por otra parte, este enfoque permitirá al estudiante conseguir una fuerte autonomización de su aprendizaje.

3.3. El lugar de la lengua escrita en la comprensión oral

Una de las problemáticas principales respecto a la metodología intercomprensiva oral concierne al lugar que debe ocupar en su desarrollo la lengua escrita. De hecho M.-C. Jamet pone en tela de juicio la posibilidad de una metodología de la IC oral independiente de una aproximación previa a la lengua escrita. ¿Se puede empezar el aprendizaje de la lengua oral según el planteamiento intercomprensivo sin un conocimiento mínimo previo o simultáneo de la lengua escrita? A nuestro entender, la respuesta a tal pregunta depende sumamente del grado de proximidad oral entre las lenguas consideradas: es posible entre dos lenguas muy aparentadas y mucho menos entre las lenguas alejadas en el continuo de una familia lingüística.

De hecho, la mayoría de los materiales propuestos incluyen la dimensión escrita. En algunos casos, porque también abordan el aprendizaje de dicha competencia; en otros, porque se considera oportuno proporcionar al estudiante una transcripción escrita del documento oral que le permita alcanzar una comprensión exhaustiva del documento oral; pero sobre todo porque el uso de la lengua escrita facilita la enseñanza de algunas estrategias más manejables por escrito como, por ejemplo, la inferencia a partir de la estructura predicado-argumento de un sintagma o el análisis morfológico de un vocablo. Unas estrategias que se podrán aplicar, en una segunda fase, en la lengua oral. Por otra parte la lengua escrita es imprescindible para el discurso explicativo y recapitulativo de cualquier aparato didáctico. Asimismo, el paso

por la lengua escrita nos parece ineludible para memorizar las formas de la lengua oral enseñadas.

De todo lo anterior se deduce que la metodología debe incluir un apartado dedicado a las reglas ortográficas básicas de la lengua enseñada, presentando las principales correspondencias entre sus dos códigos oral y escrito. Cabe señalar al respecto que este punto ha sido objeto de una atención especial en muchos materiales didácticos, en los cuales se ha concebido una tipografía específica que pretende facilitar la visibilidad de las correspondencias entre ambos códigos.

Más en ningún caso se debe olvidar que el enfoque pedagógico es el aprendizaje de la competencia receptiva oral. La lengua escrita debe pues limitarse a apuntalar el aparato didáctico, sin que las actividades de comprensión oral se vean sustituidas subrepticamente por otras, destinadas, en realidad, a la comprensión escrita.

4. LAS APLICACIONES DE COMPRENSIÓN ORAL EN LÍNEA

Aunque la investigación relativa a la intercomprensión oral ha experimentado recientemente un innegable desarrollo a nivel europeo, los materiales didácticos elaborados son todavía escasos y la mayoría de ellos son plataformas informáticas, concebidas y/o realizadas en las universidades catalanas.

Los tres materiales que se describirán a continuación son tres aplicaciones en línea de IC oral en lenguas románicas en la elaboración de los cuales el Departamento de Filología Francesa y Románica de la UAB ha desempeñado un papel destacado: *Itinerarios romances*, *Fontdelcat*, y determinados módulos de comprensión oral de la plataforma GALANET. Aunque presentan algunas diferencias notables (en especial en lo que se refiere al número de lenguas meta, a determinados aspectos del tratamiento didáctico de la lengua o al lugar que ocupa en ellos la lengua escrita), todos comparten unos planteamientos semejantes e intentan sacar el mejor provecho de las TICE para desarrollar la IC oral. Cabe recalcar, además, que todos son de acceso libre y ofrecen una metodología basada en el autoaprendizaje, aunque una monitorización por un profesor sea posible e incluso, a veces, deseable.

4.1. Tres aplicaciones singulares

4.1.1. *Itinerarios romances*

Se trata de un material en línea de introducción a la intercomprensión en lenguas románicas destinado a un público de la enseñanza primaria y es todavía una de las pocas ofertas dirigidas hacia un colectivo de temprana edad. Impulsado por la Unión Latina, ofrece a locutores de seis lenguas románicas (Cat, Es, Fr, It, Pt, Ro) una iniciación a la

comprensión de dichas lenguas. Consta de seis módulos, centrados, cada uno, en una narración para niños, procedentes de distintas áreas del mundo romanófono, que los alumnos pueden escuchar en las seis lenguas románicas. Cada relato, acompañado de una ilustración atractiva semejante a un cómic o un dibujo animado, incluye a la vez una versión escrita y otra sonora, que se pueden combinar a la manera de un karaoke. Se trata en cada caso de narraciones plurilingües, al introducir en el cuento algunos pasajes grabados en otras lenguas. Por añadidura, el alumno puede modificar a su antojo tanto las lenguas del relato como la lengua de la interfaz. Cada cuento da lugar a una serie de actividades de índole lúdica orientadas hacia finalidades pedagógicas muy variadas: entre ellas, identificar las lenguas románicas; comprender la narración; identificar unos actos de habla sencillos; aprender un léxico correspondiente a un primer nivel de aprendizaje para un público joven y familiarizarse con los puentes grafo-fonológicos entre las seis lenguas; por último, sensibilizarse con las diversas manifestaciones de determinadas nociones gramaticales. *Itinerarios romances* pretender pues despertar el interés de los jóvenes para el aprendizaje de otras lenguas románicas y, más allá de este propósito específico, ayudarles «a descubrir los saberes procedimentales y actitudinales necesarios para establecer una comunicación fluida en una sociedad cada vez más plurilingüe y multicultural» (Tost, 2011b).

4.1.2. *Fontdelcat*

Este material en línea nace de una iniciativa de l'Institut de Ciències de l'Educació de la UAB en colaboración con los Departamentos de Filología Catalana, Filología Española y Filología Francesa y Románica. Se trata de un material de comprensión del catalán en línea destinado a locutores de cinco lenguas románicas (Es, Fr, It, Pt, Ro) y su particularidad es que se dirige principalmente a estudiantes extranjeros que aspiran a pasar una temporada en universidades de lengua catalana. El objetivo principal es el aprendizaje de la comprensión oral, pero el material contempla también una aproximación a la lengua escrita. Se apoya en secuencias audiovisuales relativas, por una parte, a unos discursos académicos de profesores universitarios, realizados en su clase o en el marco de un reportaje y por otra, a unos diálogos de la vida cotidiana de los estudiantes. Los primeros son de carácter auténtico mientras que los segundos han sido creados ad hoc y grabados por actores del Institut del Teatre de Barcelona. La aplicación consta de cinco módulos, ordenados según una progresión pedagógica y divididos en tres partes, basadas, la primera, en el diálogo entre estudiantes, la segunda, en el discurso académico y la última, en una actividad lúdica, en forma de vídeo-juego en el cual el estudiante puede comprobar el grado de adquisición de los conocimientos enseñados. Las dos partes anteriores tienen una estructura semejante: a la visualización del vídeo siguen unas preguntas de comprensión global, unas actividades de comprensión oral y por último, actividades de comprensión escrita basadas en la transcripción de la secuencia

audiovisual. Por añadidura, el material pone a disposición del estudiante un compendio gramatical de la lengua catalana, un repertorio de las expresiones relativas a varios actos de habla, en las seis lenguas (con una versión grabada) y un diccionario plurilingüe de las palabras presentes en los documentos vídeos (Martin, 2007).

4.1.3. Los módulos de entrevista GALANET

Al margen de sus canales de interacción plurilingüe (foros y chats), la plataforma de formación a la IC en lenguas románicas GALANET dispone de dos espacios didácticos originales: uno, dedicado a la presentación de varios recursos didácticos (compendios gramaticales, fonéticos, estrategias de IC, correspondencias grafo-fonológicas), y otro, llamado “de autoformación”. Este último pone a disposición de los estudiantes siete clases de módulos de autoaprendizaje, en los cuales se ofrece un aprendizaje de la comprensión de varios tipos de textos escritos o de situaciones de comunicación oral, para seis lenguas románicas (Cat, Es, Fr, It, Pt, Ro) (Martin, 2004).²⁶⁹ Aunque algunos tienen un enfoque plurilingüe, la mayoría se enmarca en una lógica bilingüe, es decir de pareja de lenguas, como por ejemplo, la comprensión escrita del rumano para francófonos. Nos centraremos aquí en los módulos de comprensión oral de la categoría “entrevista”²⁷⁰, cuya configuración es también de tipo bilingüe y que constituyen, a nuestro entender, uno de los ejemplos más logrados del enfoque intercomprensivo.

Cada uno de dichos módulos consta de dos o tres unidades, centradas en la comprensión de un documento audiovisual basado en la entrevista de un estudiante o un profesor. Cada documento se articula en cuatro partes correspondientes a varias secuencias del vídeo dando lugar a una serie de actividades referidas ya sea a la secuencia entera o a una parte de ésta, empezando por una actividad de comprensión global. Se ofrece también una transcripción de la secuencia audiovisual, la cual aparece únicamente en las últimas actividades para no obstaculizar el trabajo de comprensión oral. Por otra parte, en cada actividad, el estudiante dispone de pistas destinadas a orientarle hacia el sentido del fragmento escuchado y basadas en los fundamentos de la metodología intercomprensiva. También tiene acceso a unos comentarios de índole léxica o gramatical que ofrecen una sistematización y profundización de los contenidos lingüísticos enseñados.

Por añadidura, cabe recalcar que una de las particularidades de dichos módulos reside en las actividades de comprensión oral basadas en textos “facilitadores” y que apa-

²⁶⁹ La comprensión escrita se aborda a partir de artículos de prensa, mensajes de forum o de chats y email; el tratamiento de la comprensión oral se basa en reportajes de televisión, entrevistas de estudiantes, mensajes públicos (anuncios en estaciones, mensajes de un contestador, parte meteorológico o anuncios en tiendas) y diálogos entre romanófonos.

²⁷⁰ Nos referimos específicamente a las últimas versiones elaboradas en el marco del programa GALAPRO para las lenguas catalana y rumana (Martín, 2009).

recen como introducción. Bajo esta denominación, nos referimos a una serie de breves textos grabados y elaborados a partir de estructuras gramaticales y palabras que presentan un alto grado de transparencia potencial para unos romanófonos y cuyo objetivo es familiarizar al estudiante con las sonoridades de la lengua meta y las correspondencias fonéticas interlingüísticas.

4.2. Unas modalidades semejantes

A pesar de sus especificidades, las tres aplicaciones descritas abordan la comprensión oral de las lenguas románicas desde una misma perspectiva intercomprensiva centrada en la proximidad lingüística y logran hacer un uso óptimo del potencial que ofrecen las TICE, tal y como se indica en la detallada síntesis de M. Tost (2011a), a la que remitimos al respecto. No obstante, nos parece útil enfatizar algunos de los rasgos más relevantes y comunes de los dos últimos materiales presentados (*Fontdelcat* y los módulos GALANET).

En primer lugar, ambos se basan en documentos no sonoros sino audiovisuales, en los cuales los personajes aparecen en primer plano, de modo que el estudiante pueda aprovechar los componentes paraverbales del discurso para llevar a cabo las operaciones de construcción del sentido. Por otra parte, ambas aplicaciones proponen una progresión pedagógica estricta aunque la programación informática no condiciona en absoluto el recorrido del estudiante.

Asimismo, ambas plataformas proponen versiones lentas de los vídeos. En el caso de *Fontdelcat*, se trata de una segunda grabación audiovisual realizada a un ritmo más lento; en el caso de GALANET, la versión lenta es de carácter sonoro.

En lo que se refiere al aparato didáctico, cabe señalar que se parte siempre de preguntas de comprensión global, que dan lugar, luego, a preguntas detalladas. Por añadidura, las preguntas de las actividades no tienen como único propósito la comprensión de un elemento concreto del documento sino el aprendizaje de las estrategias intercomprensivas expuestas supra, ya sean de carácter general, o centradas en la proximidad lingüística, privilegiando siempre el procedimiento por inferencias. Para este menester, resulta imprescindible poner a disposición del oyente una pluralidad de actividades de comprensión oral. Eso es precisamente lo que consiguen ambas aplicaciones, habida cuenta la cantidad y diversidad de actividades de tal índole ofrecidas al estudiante. Así, las actividades de decodificación del mensaje oral no se basan sólo en la escucha del video (permanentemente disponible), sino a un sinfín de grabaciones sonoras que permiten abordar una gran abanico de temas referidos a la comprensión auditiva, desde la identificación de palabras o morfemas gramaticales – después de escuchar la versión de un paradigma, por ejemplo verbal- hasta la discriminación fonológica, pasando por una reflexión sobre los problemas de segmentación o unos ejercicios de familiarización a los puentes fonológicos entre las dos lenguas. Mas allá de dichos ejercicios, ambas

aplicaciones proponen, además, una pluralidad de recursos gramaticales, con el fin de sistematizar los contenidos lingüísticos enseñados en las actividades.

Por añadidura, aunque ambas aplicaciones se centran en la enseñanza de una sola lengua románica, gran parte de las actividades y los recursos siguen un enfoque absolutamente plurilingüe, en el cual se contrastan, muchas veces en forma de tablas sexpartitas, el léxico o las estructuras gramaticales básicas de las principales lenguas de la Romanía.

No obstante, en lo que se refiere al tratamiento de las correspondencias entre la lengua oral y el código escrito, los módulos GALANET más recientes presentan una modalidad específica aprovechando de un modo hábil y original el potencial de la herramienta informática (Martin, 2009). Se trata de ofrecer de manera diferida una transcripción escrita de las grabaciones escuchadas por el estudiante. Según este dispositivo, los ítems escuchados se convierten en datos escritos en caso de respuesta correcta, permitiendo al estudiante tener una huella escrita de lo escuchado²⁷¹.

5. CONCLUSIONES

Todas las experimentaciones llevadas a cabo hasta el momento muestran un alto grado de satisfacción de los usuarios de las tres aplicaciones aquí presentadas: los tres materiales suscitan pues un interés indiscutible. No obstante, queda por evaluar la eficacia real del aprendizaje propuesto, es decir el nivel lingüístico adquirido por dichos usuarios, habida cuenta del escaso tiempo de exposición a la lengua que permiten las aplicaciones y sabiendo que el nivel adquirido depende en gran parte, como se ha recalcado anteriormente, del grado de proximidad entre las lenguas fuente y meta.

Por otra parte, estos materiales son testimonio, como los demás programas y estudios aludidos, del esfuerzo realizado en este campo, tanto a nivel teórico como al de la ingeniería didáctica. Y todo apunta a que nos encontramos todavía en la primera etapa del período de investigación en este ámbito. Lo atestiguan el lugar que los últimos coloquios en IC (Lisboa, 2007; Viseu, 2010; Augusta, 2010) han dedicado a la lengua oral. En el Departamento de Filología Francesa y Románica, este enfoque sigue siendo una de las principales líneas de investigación, amén de los estudios varios llevados a cabo en el campo de de la percepción. Asimismo, en el marco de las sesiones de formación de formadores de la nueva plataforma GALAPRO²⁷², el departamento se hace responsable cada año de la monitorización

²⁷¹ Este dispositivo fue utilizado por primera vez en el compendio de gramática del cederrón de comprensión oral de francés para hispanohablantes GALATEA.

²⁷² Último avatar de la investigación del grupo interuniversitario *Gala*, la plataforma GALAPRO ofrece desde 2010 una formación anual de formadores a la IC en lenguas románicas, en la cual docentes romanófonos se juntan en grupos de trabajo para realizar, a distancia y de manera colaborativa, un dossier plurilingüe relativo a una temática de la IC que han escogido.

de los grupos de trabajo referidos a la dimensión oral de la IC. Por último, partiendo del planteamiento de los módulos GALANET aquí presentados, se están preparando nuevos tests de comprensión oral relativos a secuencias audiovisuales de presentación. En un futuro próximo, dichos tests deberían dar lugar a una nueva experimentación en la cual alumnos romanófonos de la enseñanza secundaria se dieran a conocer entre sí, intercambiando secuencias vídeo en las que se presentan. Tal experimentación abrirá las puertas a nuevas investigaciones, enfocadas esta vez hacia la dimensión interactiva, una dimensión que sigue, a pesar de la definición más extendida de la IC, una asignatura pendiente de este nuevo campo de la didáctica de las lenguas extranjeras.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO E SÁ, M.H. ; DEGACHE, C. ; SPITA, D. (2007): “Viagens em intercompreensão... quelques repères pour une GALASAGA”. En M. H. Araújo e Sá, S. Melo-Pfeifer (eds.) (2010), *Formação de formadores para a intercompreensão: princípios, práticas e reptos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- BAQUÉ, L; ESTRADA, M (1999). “L’intercompréhension orale entre langues romanes”. *Diálogos Hispánicos*, 26. 269-282
- BAQUÉ, L. ; LE BESNERAIS, M. ; MASPERI, M. (2003). “Entraînement à la compréhension orale des langues romanes. Quelques repères pour faciliter la prise en compte de la matière phonique”. *Lidil*, 28 | 2003 , [colocado en línea el 15 de abril de 2008]. Recuperado el 9 de noviembre de 2011 de <http://lidil.revues.org/index1853.html>. Consulté le 09 novembre 2011.
- BAQUÉ, L. ; LE BESNERAIS ; M., MARTIN, E. (2007). “Le traitement de l’intercompréhension orale sur GALANET”. En F. Capucho, A.A.P. Martins, C. Degache, M. Tost. (coord.), *Dialogos em Intercompreensão*, (6-8 septiembre 2007). Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 377-392
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (2009). “Suggestions de recherches à mener pour entraîner la perception orale d’une langue romane à d’autres”. En M.-C. Jamet (coord.). *Orale et intercompreensione tra le lingue romanze : Ricerche e implicazioni didattiche*. Università Ca’Foscari Venecia: Le Bricole, pp. 19-32.
- BONVINO, E. ; CADDEO, S. (2007). “Intercompréhension à l’oral : où en est la recherche?”. En F. Capucho, A.A.P. Martins, C. Degache, M. Tost. (coords.), *Dialogos em Intercompreensão*, (6-8 septembre 2007). Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 386-394.
- CLERC, M. (1999). “La compréhension de l’oral en langue voisine. Espagnol pour francophones : analyse d’erreurs et conséquences méthodologiques”. *Les langues modernes*, 2, 48-58.

- CONSEJO DE EUROPA (2001). *A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. [Trad. esp. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)*. Madrid: Anaya. Recuperado el 16 de octubre de 2011 de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf].
- DABÈNE, L. (1994). “Le projet européen GALATEA: pour une didactique de l’intercompréhension en langues romanes”. En J. Stolidi (dir.), *Etudes hispaniques*, 22, (Actas del coloquio de marzo de 1992). Universidad Aix-en-Provence.
- GREMMO, M.J. (1999). “Améliorer son expression orale en autodirection”. *Mélanges CRAPEL*, 24, 59-89. Recuperado el 6 de diciembre de 2011 de http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/04_gremmo-2.pdf
- HEDIARD, M. (1997). “Représentation orale et écrite du signifiant dans la compréhension du français: expériences menées auprès d’un public italoophone”. *Lidil*, 28 | 2003 , [colocado en línea el 15 de abril de 2008]. Recuperado el 9 de noviembre de 2011 de <http://lidil.revues.org/index1943.html>.
- JAMET, M.-C. (2007a). *À l’écoute du français. La compréhension de l’oral dans le cadre de l’intercompréhension des langues romanes*. Tübinga: Gunter Narr Verlag.
- (2007b). “La transparence sonore du lexique”. En F. Capucho, A.A.P. Martins, C. Degache, M. Tost. (coords.), *Dialogos em Intercompreensão*, (6-8 septiembre 2007). Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 333-355.
- LE BESNERAIS, M. ; MARTIN, E. (1999). “Présentation d’un C.D.Rom de compréhension orale du français à l’usage des hispanophones”. *Terceres jornades de llenguës estrangeres*. Tarragona: Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament.
- MARTIN, E. (2003). “La comprensión oral en un entorno informatizado”. En López C. Alonso, A. Seré (eds), *Nuevos géneros discursivos: los textos electrónicos*. Madrid: Biblioteca Nueva, 9.
- (2004). “Le traitement de la proximité linguistique dans le dispositif de ressources plurilingue du site GALANET”. *Lidil*, 28, 2003 , colocado en línea el 15 de abril de 2008]. Recuperado el 9 de noviembre de 2011 de <http://lidil.revues.org/index1823.html>. Consulté le 09 novembre 2011.
- MARTIN, E. (2007). “Fontdelcat : le catalan pour romanophones”. En F. Capucho, A.A.P. Martins, C. Degache, M. Tost. (coord.). *Dialogos em Intercompreensão*. (6-8 septiembre 2007). Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 333-355.
- (2009). “Une nouvelle approche des modules de compréhension *galá*”. En M. H. Araújo e Sá, R. Hidalgo, S. Melo-Pfeifer, A. Séré, C. Vela, H. (eds.), *A Intercompreensão em Línguas Románicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro: Oficina Digital.
- MASPERI, M. (1996). “Quelques réflexions autour du rôle de la parenté linguistique dans une approche de la compréhension écrite de l’italien par des francophones débutants”. En L. Dabène, C. Degache (coord.), *Etudes de linguistique appliquée*, 104 : *Comprendre des langues voisines*. Paris: Didier-Erudition, pp. 491-502.
- MEISSNER F.-J. ; MEISSNER, C. ; KLEIN, H. G. ; STEGMANN, T. D. (2004). *EuroComRom – Les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ*. Frankfurt y Main: Haker verlag.

- RENARD, R. (1983). *Mémento de phonétique à l'usage des professeurs de langues et des orthophonistes*. Bruselas: Didier Hatier.
- TOST PLANET, M. (2005). "I progetti europei d'intercomprensione tra parlante di lingue romanze". En A. Benucci (coord), *Le lingue romanze. Un guida per l'incomprensione*. Turín: UTET Librería, pp. 15-54.
- TOST PLANET, M. (2011a). "Des voies/x nouvelles ? pour le traitement de l'oral en didactique des langues". En las *Actas del coloquio internacional Verbo-Tonal*, (9 de mayo de 2010). Barcelona.
- TOST PLANET, M. (2011b). "Itinerarios romances. Una aplicación informática de libre acceso para la comprensión y el aprendizaje de lenguas vecinas". *Revista Lingüística en el Aula*, 9/10: *Didáctica del plurilingüismo, la intercomprensión entre lenguas emparentadas*. Córdoba (Argentina).
- VILAGINÉS SERRA, E. ; SERRAMALERA LÓPEZ M. (2007). "Català per a passavolants". En F. Capucho, A.A.P. Martins, C. Degache, M. Tost. (coord.). *Dialogos em Intercompreensão*, (6-8 septiembre 2007). Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 369-376.

7. CEDERRÓNS

- TOST, M.; PEREZ, E. (2004): Módulo transversal de supervivencia pragmalingüística en lenguas románicas.
- BAQUÉ, L.; ESTRADA, M.; LE BESNERAIS, M.; MARTIN, E.; TOST PLANET, M. (2001) *Cederrón de Comprensión oral del Francés para Hispanohablantes*, Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació.

Las plataformas galanet y galapro: enseñanza y formación en intercomprensión²⁷³

SILVIA CASTRO GARCÍA
(silviacastrogarcia@estumail.ucm.es)

INTRODUCCIÓN

Este capítulo se ocupa de dos plataformas virtuales, GALANET y GALAPRO y tiene el propósito de describir el recorrido didáctico y de formación en torno a la intercomprensión²⁷⁴ que ambas proponen.

Para abordar dicho cometido se ha comenzado por exponer brevemente qué caracteriza a las plataformas de aprendizaje, qué tipo de enseñanza promueven o qué denominaciones reciben. A continuación, en el segundo epígrafe, se presentan los rasgos didácticos generales que caracterizan a ambas plataformas, haciendo hincapié en la intercomprensión y las interacciones plurilingües que permiten su práctica, así como en otras cuestiones que podrían considerarse parte del diseño de aprendizaje: los roles, la evaluación y las innovaciones que suponen respecto de la enseñanza presencial y tradicional. El tercer y cuarto epígrafe están dedicados a una descripción más profunda y concreta de las plataformas GALANET y GALAPRO, respectivamente. En ambos se atiende primeramente a sus enfoques didácticos, es decir, se precisan los objetivos y se detallan las interacciones y estrategias desplegadas; en segundo lugar, se tienen en cuenta sus escenarios de aprendizaje, tratando partes esenciales de éstos como el desarrollo de una sesión, los espacios y sus funciones, así como otras cuestiones particulares de cada plataforma.

1. LAS PLATAFORMAS DE APRENDIZAJE

Un primer acercamiento a estos espacios virtuales con fines didácticos nos lleva a constatar la multitud de denominaciones que reciben. Además de *plataformas de aprendizaje* encontramos, entre otros, términos como *ambiente educativo virtual* (AVA) (*Virtual*

²⁷³ Las citas textuales han sido traducidas del original por la autora del capítulo.

²⁷⁴ Página de intercomprensión en lenguas románicas: www.e-gala.eu. También puede resultar de interés el *Programme d'éducation et de formation tout au long de la vie*: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc94_fr.htm

Learning Enviroment), *plataformas e-learning* (*Electronic-learning*) o *sistemas de gestión del aprendizaje*. Esta última se diferencia de las anteriores porque se refiere a los sistemas software a través de los cuales se crean las plataformas. El resto pueden considerarse sinónimos, si bien aquí preferimos, siguiendo a Fernández-Pampillón (2009: 45-71), utilizar la denominación *plataformas e-learning*.

Las definiciones asociadas a aquellos términos que se entienden como sinónimos son también diversas, no obstante, intentaremos aunar los rasgos comunes a ellas. En general, podemos decir que todos estos espacios son aplicaciones web diseñadas para que los profesores gestionen, a través de una serie de herramientas, cursos de carácter virtual. Si bien es cierto, que originalmente se crearon como un modo de enseñanza a distancia, con el paso del tiempo han sido también usados como complementos de la formación presencial. A raíz de esta diferencia podemos distinguir, a su vez, el tipo de enseñanza que proporcionan, es decir, *e-learning* cuando ésta es exclusivamente a distancia y *b-learning* cuando es mixta y, por tanto, combina la asistencia a cursos con la participación en línea.

Las plataformas *e-learning* se utilizan mayoritariamente en ámbitos académicos para permitir la interacción entre profesores y alumnos. Cuenta de ello da la definición que de estas plataformas nos proporciona una de las páginas de referencia para la formación e-learning:

E-learning (o *electronic learning*) se presenta como un aprendizaje en línea, centrado en el desarrollo de competencias de los aprendientes que se estructura por interacciones entre el profesor/tutor y los pares²⁷⁵.

Sin embargo, también se utilizan en otros ámbitos no académicos: empresas, instituciones y organizaciones de todo tipo, que buscan formar y perfeccionar profesionalmente a sus empleados a través de estas aplicaciones virtuales.

Según las funciones que cumplen, podemos distinguir las plataformas de carácter general de las específicas. Las primeras no están orientadas a cumplir una meta determinada, ni a desarrollar una materia o competencia concretas. Poseen herramientas para que los participantes se comuniquen (foros, chats, etc.), para gestionar los contenidos y el trabajo, para administrar la plataforma, etc. Las segundas se especializan en competencias (como es el caso de GALANET y GALAPRO) o materias específicas, en metodologías o tareas concretas y comparten muchas de las herramientas anteriores, así como otras que cumplen objetivos particulares. Además, también se distinguen de las primeras porque su diseño, organización y espacios están predefinidos en muchos de sus aspectos, aunque existen algunos que los participantes pueden personalizar (por ejemplo, los perfiles en el caso de las plataformas que aquí se abordan).

²⁷⁵ Guía e-learning de “Wallonne des Télécommunications: le portail des Technologies de l’Information et de la Communication (TIC)”: <http://www.awt.be/web/edu/index.aspx?page=edu,fr,gui,080,010#ancre1>

Detrás de las plataformas *e-learning* existe una serie de principios didácticos que se materializan en el diseño de aprendizaje. Según Fernández-Pampillón (2009:46-47) éste «define y planifica la actuación de todos los elementos que participan en las relaciones didácticas: rol de profesores y alumnos, actividades que hay que realizar, escenarios y relaciones entre roles, actividades y escenarios». A continuación, expondremos precisamente los principios didácticos sobre los que se sustentan las plataformas GALANET y GALAPRO, así como el diseño de aprendizaje que subyace a su funcionamiento. De manera más concreta, en el siguiente epígrafe comenzaremos por contextualizar las plataformas según los objetivos generales del programa bajo el que se han creado y nos centraremos en la intercomprensión y otros aspectos de su recorrido didáctico: trataremos la cuestión de las competencias, los rasgos de las interacciones, la evaluación y los roles. Todo ello, haciendo hincapié en las novedades y ventajas que conlleva este tipo de formación a distancia que hace uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

2. LAS BASES DIDÁCTICAS DE GALANET Y GALAPRO: INNOVACIONES RESPECTO DE LA ENSEÑANZA PRESENCIAL

Para comprender el sentido y origen de estas plataformas debemos tener en cuenta los objetivos que persigue el programa Sócrates-Lingua, dentro del cual se han creado y desarrollado como parte de diferentes proyectos. Éste promueve esencialmente el aprendizaje de lenguas y la diversidad lingüística mediante programas bien conocidos como Comenius, Erasmus, Grundtvig o Leonardo, pero también busca sensibilizar frente al plurilingüismo mediante el desarrollo de competencias, favorecer el acceso a fuentes de aprendizaje y desarrollar materiales de enseñanza a través de otros medios: llevando a cabo acciones que permiten a distintos sectores educativos el contacto con las múltiples lenguas de Europa, proyectos para desarrollar nuevos soportes de aprendizaje de lenguas y redes para promover políticas lingüísticas o la difusión de los resultados y buenas prácticas, entre otros²⁷⁶.

Estas últimas iniciativas coinciden plenamente con las plataformas GALAPRO y GALANET por varios motivos: ambas se construyen efectivamente sobre un nuevo soporte de aprendizaje, permiten el desarrollo de competencias, promueven el plurilingüismo, etc. En definitiva, estas plataformas no son sólo innovadoras por basarse en las TIC y explotar la intercomprensión entre lenguas románicas, sino porque en relación al mundo educativo, permiten un aprendizaje y formación distintos a los de la enseñanza formal y tradicional. A continuación ahondaremos en estas novedades y en los principios didácticos sobre los que se asientan.

²⁷⁶ Para más información, pueden visitar la página del programa Sócrates-Lingua: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc94_fr.htm

GALANET y GALAPRO hacen uso de la intercomprensión (IC), un fenómeno lingüístico fundamentado en la existencia de rasgos comunes entre las lenguas del mundo. Para ser más concretos, giran en torno a la práctica de la IC entre lenguas románicas, es decir, hacen uso de las ventajas de comprensión que proporciona el que todas ellas pertenezcan a una misma familia o, lo que es lo mismo, que sean lenguas emparentadas. Si acudimos a la página de inicio de la primera de ellas²⁷⁷, encontramos una definición sencilla de IC: «un tipo de comunicación plurilingüe en la que cada participante comprende las lenguas de los demás y se expresa en la lengua o lenguas románicas que conoce, desarrollando diferentes niveles de conocimiento de estas lenguas».

Si bien es cierto que el concepto de IC varía según el enfoque desde el que se estudie y podemos, por ello, encontrar definiciones muy distintas, también es obvio que existen elementos comunes o básicos sobre los que se apoyan las distintas visiones de la misma: primeramente, es necesaria una situación de plurilingüismo que implica locutores distintos que hablan en lenguas diferentes y, en segundo lugar, ha de existir algún grado de comprensión mutua. La primera de las condiciones es característica de la Unión Europea que aboga por el mantenimiento y cuidado de su riqueza lingüística al tiempo que fomenta la libre circulación de personas. La segunda, aunque puede darse en cierto grado entre hablantes de cualquier lengua, ocurre de forma más patente entre lenguas emparentadas, como es el caso de las románicas.

Algunas de las ventajas de un enfoque didáctico basado en la IC (Degache, 2005: 50) son las siguientes:

- Aprovechamiento del parentesco lingüístico para estimular y optimizar las competencias receptivas en el seno de las diferentes familias de lenguas (eslavas, germánicas, románicas, etc...).
- La relación entre las lenguas de modo que favorezcan la transferencia de competencias (...)
- La puesta en práctica de la intercomprensión plurilingüe para construir algo en común, también como reflejo del marco universitario o laboral.

Por tanto, al contrario de las últimas tendencias en las clases de lenguas extranjeras (LE), que abogan por una inmersión total, en GALANET y GALAPRO la relación entre la lengua meta y la lengua origen es esencial en todas las interacciones que se producen: los participantes acuden a su propia lengua o aquellas que conocen para entender las demás, fijándose en las similitudes, aprovechándose de las competencias que ya poseen y poniendo en marcha diferentes estrategias, como la transferencia de estructuras morfosintácticas, el uso de la transparencia léxica, etc. Todo ello con un objetivo práctico, es decir, siguiendo un enfoque accional (*task oriented learning*).

²⁷⁷ www.galanet.eu

Estas plataformas se basan en la disociación de competencias, lo cual también supone una innovación respecto de la práctica actual de la enseñanza de LE, donde se busca una cierta homogeneidad en la adquisición de todas las destrezas que permita el establecimiento de una serie de niveles comunes²⁷⁸. Se trata de poner en marcha y mejorar la competencia parcial, que ya contempla el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001) como una manera de comunicarse en otras lenguas sin necesidad de conocerlas íntegramente. Por tanto, en GALANET y GALAPRO, existe principalmente una destreza que hay que desarrollar: la comprensión lectora. Ésta puede entenderse como la unión de dos procesos simultáneos: la descodificación (reconocimiento de palabras, frases, etc.) y la interpretación, es decir, la activación de inferencias y conocimientos a partir de aquélla (Séré, 2009: 38).

Cuando nos enfrentamos a textos en otras lenguas, perseguimos aprender nuevos conocimientos lingüísticos y culturales, por lo que intervienen distintas variables a la hora de comprenderlos: los saberes del lector (tanto generales como de la lengua en cuestión), la lengua en que está escrito el texto (en este caso por tratarse de lenguas románicas queda asegurada una cierta transparencia léxica, semejanzas estructurales y por tanto, zonas de intercomprensión), el tipo de texto y los procesos que se activan en el acto de lectura. Estos últimos, son divididos por López Alonso y Séré (2001: 13-32) en cuatro niveles de legibilidad (entre los que existe una continuidad discontinua), esto es, cuatro maneras de acceder un texto en LE por parte de los lectores. En el primero de estos niveles el lector busca un esquema general del texto que le permita darle un sentido global, para lo que acude tanto a sus conocimientos lingüísticos como socioculturales. Intenta establecer el tipo de texto ante el que se encuentra para poder deducir su función, cuestiones semánticas, etc. El segundo nivel, casi simultáneo al anterior, lleva al lector al léxico de títulos y subtítulos y a la creación de otro esquema a partir de ellos, es decir, a proyectar una serie de hipótesis o guión. En tercer lugar, el lector se sumerge en el texto, es decir, atiende especialmente a palabras y oraciones y, por tanto, hace uso de su competencia lingüística en la lengua en cuestión, así como en su lengua materna cuando es necesario. En este punto, aplica estrategias diferentes para solventar la opacidad y otras dificultades: inferencias, analogías, transferencias, etc. Por último, en el cuarto nivel, al tiempo que se desentrañan relaciones y significados a nivel local, se ratifican las hipótesis iniciales y se interpreta el sentido global del texto, esto es, se determina el tema, se atiende a la coherencia, la macroestructura, etc. Las autoras lo resumen de este modo:

Las estrategias seguidas por los sujetos muestran una interrelación constante entre los distintos niveles de inteligibilidad: el lector va del texto a sus conocimientos y esquemas

²⁷⁸ Con ello nos referimos a la filosofía inscrita en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, así como a su determinación del grado de competencia en cada una de las destrezas para los niveles que propone.

mentales y, a partir de esas hipótesis generales, se centra en la microestructura para construir finalmente una interpretación global. Desde este enfoque, el sentido global orienta al local, pero, a su vez la comprensión local, de manera simultánea, valida las hipótesis interpretativas. (López Alonso y Séré, 2001: 30).

En estas plataformas la descodificación e interpretación que caracteriza a la comprensión de cualquier texto ocurre constantemente, pero en un contexto plurilingüe y pluricultural: es por ello que se practica la INTER-comprensión, pues se desarrolla la comprensión *entre* lenguas románicas haciendo uso de sus similitudes (*intercomprensión interlingüística*) en un entorno comunicativo (foros, chats, correos) donde se co-construye el sentido de forma colaborativa entre diversos locutores (*intercomprensión intralingüística*), originarios de culturas y entornos distintos que escriben en su propia lengua. En consecuencia, esto nos obliga a ocuparnos de las interacciones plurilingües. Ellas son la base de un aprendizaje y una didáctica de la IC que han de encuadrarse dentro del Marco de Referencia para los Enfoques Plurales (Candelier et al, 2007) y que se alejan de la enseñanza tradicional de lenguas en tanto que ésta última opta normalmente por una única lengua.

Las interacciones plurilingües que suceden en las plataformas contienen distintas prácticas: informativas, creativas, productivas, comunicativas y didácticas. Además de los procesos cognitivos y lingüísticos propios de la recepción y respuesta en un entorno plurilingüe que ponen en funcionamiento la llamada *quinta destreza*, esto es, la interacción escrita, hemos de resaltar que estos intercambios promueven a su vez distintas habilidades sociales, pragmáticas, meta-cognitivas, etc., ya que tienen lugar en un espacio intersubjetivo e intercultural construido por hablantes de distintas lenguas que han de ponerse de acuerdo para la realización de distintas actividades.

Siguiendo a Seré (2007: 613-620) las interacciones que se producen en GALANET y GALAPRO son de distintos tipos. Primeramente, se da la interacción conversacional en foros y chats a la que ya hemos aludido, puesto que se cumplen una serie de condiciones: existe una intención comunicativa por parte de los locutores, se produce la interpretación de los mensajes, la posibilidad de ambigüedad, aparecen actos de habla, etc. Por otro lado, encontramos la interacción en soporte electrónico o interactividad, que implica una relación con el mundo virtual que puede ayudar a mejorar la comunicación y la comprensión mutua, mediante distintas interfaces, hipervínculos, diccionarios electrónicos, etc., dentro y fuera de las plataformas. Por último, habría que hablar de la interacción como un modo de aprendizaje de lenguas extranjeras que se da tanto en los espacios para el autoaprendizaje y formación como en los foros, chats y correos electrónicos: «lugares de activación y de asimilación de conocimientos con sujetos competentes en los que se construye una actividad común» (Seré, 2007: 616)

En relación a la evaluación, aunque es cierto que el avance en una competencia como la comprensión lectora en tales interacciones no es fácilmente medible, hemos de tener en cuenta que el uso de las TIC, que permiten el auto-aprendizaje y

«potencian la autonomía de los alumnos y su (co)responsabilidad en los procesos de aprendizaje» (Trenchs, 2001: 22), fomenta justamente que la evaluación sea distinta a como se practica en la enseñanza tradicional: se busca más bien una evaluación para aprender, esto es, «una serie de actividades que despiertan en el aprendiente la habilidad para analizar lo que hace y cómo lo hace» (Hidalgo Downing, 2009: 278). Los procedimientos de esta evaluación, también denominada ‘auténtica’ o ‘dinámica’, no pretenden, por tanto, medir el rendimiento y centrarse en los resultados, sino que:

están encaminados a evaluar conocimientos y habilidades de carácter global, de forma integrada, y no a conocimientos discretos. (...) Este tipo de procedimientos invita al aprendiente a relacionar el aprendizaje con su experiencia personal (...), y confronta al aprendiente a su pasado y a sus objetivos futuros, en un ejercicio de análisis y reflexión sobre sí mismo y su forma de aprender, sus necesidades y objetivos (Hidalgo Downing, 2012).

En consecuencia, las distintas actividades de evaluación no sólo se centran en el individuo. Se apuesta también por una reflexión conjunta, global, entre los participantes que permita valorar, mejorar y tomar conciencia de distintos aspectos: el desarrollo de la interacción, las necesidades comunicativas, la organización, etc. A esto hay que añadir que en muchas ocasiones las instituciones académicas desde las que se participa en las plataformas, así como en algunos de los grupos de trabajo que se forman dentro de ellas, se promueven y ponen en marcha distintas actividades propias de este tipo de evaluación: cuestionarios, portfolios, entrevistas, diarios, etc.

Siguiendo con las divergencias respecto de un modelo tradicional y presencial de enseñanza, estas plataformas se diferencian de aquella por el rol que juegan sus participantes. Para empezar, no se les denomina *profesores* y *alumnos*, sino que toman distintos nombres según las plataformas, lo cual ya anticipa las diferencias respecto de sus funciones. En GALANET tenemos *animadores* y *estudiantes*, mientras que en GALAPRO existen *formadores* y *formandos*. Las tareas de los primeros de cada par son orientar, motivar, activar la participación, resolver dudas, etc., de manera que se acercan más a la figura de un tutor o guía. Los segundos, como resultado de la autonomía que por lo general impulsan las TIC, toman un papel más responsable y protagonista en su propio proceso de aprendizaje, realizando toda una serie de tareas que en otros ámbitos pertenecerían al profesor: autoevaluación, elección del tiempo de conexión, decisión del grado de participación en las actividades, etc. Por tanto, el proceso de aprendizaje constructivo que se lleva a cabo en las plataformas:

solamente puede ser controlado por los mismos alumnos y los resultados del aprendizaje variarán según cada individuo. Desde esta perspectiva, los docentes no pueden transferir conocimientos como si de expertos se tratase sino que deben dedicarse a fomentar las habilidades de cada individuo para que éste construya conocimiento por sí solo. (Trenchs, 2001: 24)

Pero además de este rasgo que caracteriza al aprendizaje en cualquier plataforma *e-learning* o *b-learning*, en GALAPRO y GALANET las interacciones se construyen sobre una relación de igualdad: todos los participantes son competentes en al menos una lengua, pero desconocen en menor o mayor grado las demás, por lo que reconocer esta situación de partida común beneficia el esfuerzo en la comprensión del otro, así como en hacerse entender. Por ello, podemos hablar de una evidente flexibilidad e intercambiabilidad de roles características de la formación en intercomprensión, que es aún más patente en el caso de la segunda plataforma donde el objetivo es la formación de formadores (Hidalgo Downing et al., 2010: 141-161).

Hasta aquí hemos hablado en términos generales de los principios que inspiran estos espacios de aprendizaje virtual. Seguidamente profundizaremos en cada uno de los casos particulares, es decir, describiremos cada plataforma, los proyectos que las han hecho posibles, las tareas que proponen, las estrategias concretas que se usan, etc., con vistas a hacer patentes sus características propias.

3. LA PLATAFORMA GALANET

Se trata de una plataforma virtual²⁷⁹ desarrollada entre los años 2001 y 2004 que ofrece sesiones para la práctica de la intercomprensión entre lenguas románicas (hasta el 2008, francés, italiano, portugués y español; después se incluyeron también el rumano y catalán). Como bien se dice en su página de inicio, su funcionamiento se basa en «la disociación temporal de las destrezas y en las propiedades de la formación híbrida», es decir, que tal y como ya se ha visto, no busca desarrollar todas las competencias que intervienen generalmente en el aprendizaje de una lengua (producción y comprensión orales y escritas) ni proporcionar una formación integral, sino que pretende mejorar y poner en práctica una de ellas, la comprensión lectora, desde el suelo común que supone manejar como lengua materna o extranjera una lengua románica.

GALANET se dirige a estudiantes que deseen desarrollar sus competencias en comprensión en alguna o todas las lenguas de la plataforma y que sean alumnos de enseñanza superior, de centros de lenguas, de secundaria o a cualquier adulto que domine al menos una lengua románica de referencia, como lengua materna o extranjera y que no sea necesariamente principiante en las otras lenguas. Por tanto, es conveniente, aunque no imprescindible, haberse acercado de alguna manera a otras lenguas románicas, además de aquella que se domine, para que la comunicación sea más fluida. De ahí, que en el perfil que cada uno de los participantes ha de rellenar aparezcan dos espacios: uno para la primera lengua románica y otro para la segunda.

²⁷⁹ <http://www.galanet.eu>.

3.1. Enfoque didáctico

GALANET obedece a los objetivos generales de «1) estimular y promover las interacciones y 2) dar respuesta a las necesidades plurilingües actuales sobre la base de los parecidos y similitudes de la proximidad lingüística» (López Alonso y Séré, 2006: 61). Pero de manera más específica, permite y persigue:

- actuar conjuntamente para realizar una tarea estimulando interacciones en cuatro (y luego seis) lenguas;
- desarrollar la comprensión de las diferentes lenguas románicas propuestas;
- utilizar diversas estrategias de intercomprensión reformulando en la propia lengua o solicitando las competencias lingüísticas de otros interlocutores;
- aprender a paliar los problemas de intercomprensión que pudieran aparecer, incluso recurriendo a la lengua del otro;
- adquirir los conocimientos en las diferentes lenguas de la plataforma de manera colaborativa y/o autónoma. (Andrade et al, 2005: 5)

Así pues, se busca que los participantes tomen contacto y se comuniquen unos con otros a través de la propuesta de temas, el debate y los comentarios. No obstante, el objetivo práctico al que se orienta la sesión es la realización de un proyecto en grupo de forma colaborativa. Esta tarea final, que consistirá en un dossier de prensa plurilingüe que puede albergar todo tipo de materiales, textos, fotografías, enlaces, etc., implica, como ya se ha dicho, un enfoque accional (Puren, 2003), esto es, co-construcción de un producto según una finalidad común alcanzada conjuntamente.

Las interacciones plurilingües, tanto las orientadas al debate como a la tarea, ayudan al desarrollo de las competencias de intercomprensión de diversos modos y según el uso de distintas estrategias. Primeramente, han de comprenderse las intervenciones de aquellos que escriben en otras lenguas románicas. En segundo lugar, los participantes pueden reformular lo que otros han dicho con vistas a verificar que se ha comprendido correctamente y provocando con ello que el interlocutor ponga también en marcha sus competencias de comprensión. En definitiva, se negocia el sentido, mejorando así la intercomprensión y la familiarización con las otras lenguas. Por último, se acude a otras estrategias como el uso de palabras y frases sencillas al alcance de hablantes de otras lenguas, la glosa de términos, pudiendo utilizarse puntualmente otros idiomas para evitar equívocos, etc.

Por tanto, las bases metodológicas sobre las que se asientan las interacciones, tal y como ya se describió más arriba, remiten a la comprensión como destreza esencial y al aprendizaje autónomo o semi-autónomo, en tanto que se trata de una plataforma en soporte informático con finalidades didácticas (TICE). Partiendo de los fundamentos de lenguas emparentadas y de universos culturales afines, se busca desplegar mecanismos de inferencia y otras estrategias cognoscitivas, siempre a partir de los textos, que

se distribuyen según los niveles de legibilidad ya descritos (López Alonso y Séré, 2001: 13-32). Más específicamente, se trata de potenciar los conocimientos anteriores de los participantes, tanto de carácter lingüístico como cultural y textual, es decir, se acude a temáticas y tipologías textuales conocidas que dan pistas sobre los contenidos y su significado. Asimismo, se potencia la transparencia léxica y gramatical mediante algunas estrategias como las comentadas anteriormente (preferencia por términos sencillos, o negociación del sentido, por ejemplo). También, se promueven otras técnicas de mejora de la comprensión más complejas, como el análisis de cada contexto comunicativo concreto (según las interacciones abiertas, los subtemas tratados, etc.), el análisis morfológico de secuencias simples, el trabajo de los elementos opacos, entre otros. La aplicación de estos métodos es variable entre los participantes y depende en parte del interés, los objetivos y el nivel de partida de cada cual. Para todos ellos, existen diversas herramientas a las que acudir: las de la propia plataforma (como módulos de autoaprendizaje, recursos o bibliografía) o las que se encuentran disponibles en la red como diccionarios electrónicos, gramáticas, entre otros recursos. También pueden pedir ayuda a otros miembros y animadores. Sin embargo, no todos necesitan hacer uso de estos últimos recursos para participar sin problemas en la sesión.

3.2. El escenario de aprendizaje: tiempo, espacios y roles en la práctica de la IC

Desde 2004 hasta hoy se han llevado a cabo más de 40 sesiones de GALANET que duran entre 2 y 3 meses. Una sesión se desarrolla siguiendo una serie de 4 fases cronológicas de duración variable en las que se realizan distintas tareas:

1. En la primera se completa el perfil personal que incluye campos para la reflexión e indagación lingüística, se explora la plataforma, se conoce a otros participantes visitando sus perfiles y se proponen temas de interés en el foro correspondiente a esta fase, en un modo de interacción más o menos libre.
2. En la segunda fase ha de elegirse uno de los temas propuestos durante la fase anterior y participar en los intercambios plurilingües, tanto a través del foro como de los chats que se propongan. Cada equipo votará cuál será el tema sobre el que trabajarán.
3. En la tercera, se debate y trabaja en el contenido del futuro dossier de prensa que girará en torno a las temáticas tratadas. Los participantes de cada equipo elegirán las rúbricas o subtemas que constituyen su aportación al dossier de prensa final, guiados por uno o dos redactores y propondrán todo tipo de documentos que habrán de ser consensuados, debatidos, etc.
4. En la última fase se prepara y publica el dossier de prensa que contendrá cada una de las rúbricas de los equipos.

Las sesiones tienen lugar en una dirección de Internet, ya apuntada, a la que se accede mediante un alias y una contraseña, proporcionadas por los responsables de los Centros y Universidades. Dicha página contiene la representación del interior de un edificio con sus distintas estancias (Figura 1). Se acude a la metáfora espacial para diferenciar visual y significativamente las distintas actividades que en ellas se realizan, las funciones de cada espacio, etc. Así, por ejemplo, el perfil de los participantes se rellena y modifica en *mi oficina* desde donde además se tiene acceso a *mis preferencias* o a la *mensajería*. A la izquierda de la plataforma encontramos los indicadores de las fases que se describieron anteriormente. Estos facilitan una descripción del cometido de cada una de ellas y señalan en cada momento la fase en que se encuentra la sesión.



Figura 1. Página principal de la plataforma GALANET

Tal y como se puede apreciar en la imagen, la plataforma dispone de dos salas principales, de forma esférica: se trata del foro y del salón de chats. Gran parte de los intercambios se llevan a cabo en estos lugares, por lo que se les concede una especial importancia, además de una forma esférica que evoca justamente la fluidez de la comunicación y la equidistancia entre los participantes. A los lados encontramos salas de diversos tipos: aquellas que contienen fuentes bibliográficas y de autoformación: *la biblioteca, el espacio de auto-formación* y la *sala de recursos*; las que sirven para el registro de las conexiones y otras cuestiones técnicas: *archivo de chats, sala técnica* y *trazas de conexión*; también existen otras estancias que se usan para la reunión de los participantes según distintos objetivos: en el centro, el *bar*, que es un chat donde las conversaciones, por ser más informales o personales, no quedan registradas; la sala de *mi equipo* donde se elige el tema sobre el que girará el dossier entre otras acciones posibles; la *sala de redacción* y una *sala de reunión*. Por último, aparecen espacios que obedecen a diversas metas como el *panel de anuncios* o la sala *¿quién es quién?* Como se ha podido comprobar en estos espacios encontramos tres

maneras básicas de interactuar: a modo de foro, mediante la interacción simultánea en chats y a partir de anuncios y perfiles.

Siguiendo con la descripción de la plataforma, vemos que existen también otros aspectos de ésta que mejoran la accesibilidad a las distintas herramientas, como un sobre que en la zona superior derecha parpadea cuando existen correos sin leer, o el ojo que en la esquina contraria permite ver los participantes conectados e iniciar con ellos una conversación en forma de diálogo escrito. Al igual que en otras plataformas y páginas semejantes, es necesario finalizar la conexión pinchando sobre el icono rojo con un aspa, para que la entrada quede registrada.

Como ya se ha adelantado en cierta medida, la plataforma posee tres herramientas básicas de comunicación, que por sus particularidades imponen ciertas condiciones a las interacciones. En primer lugar, el *correo interno* a la plataforma, al que se puede acceder a través de distintos medios, permite una comunicación particularizada, puesto que se pueden elegir los destinatarios de una lista que incluye a todos los participantes. Asimismo, posibilita un formato de mensaje más largo que el del foro, que en teoría debería ser más breve. Las opciones que existen en el espacio *mis preferencias* situado dentro de *mi oficina*, permiten activar la opción de recibir copias de estos mensajes, así como de los que se escriben en los foros, en el correo personal de cada usuario.

En segundo lugar, el *foro*, que constituye el principal medio de comunicación de la plataforma, ya que las interacciones esenciales se llevan a cabo en él. En los distintos foros que alberga, se participa en los temas preferidos, se organiza y realiza el trabajo colaborativo, etc. Estos se dividen por fases, puesto que tal y como vimos más arriba, en cada una de ellas las interacciones tienen una finalidad diferente. En términos generales, el funcionamiento y aspecto del foro no varía mucho respecto de otros que podemos encontrar en Internet. Las únicas particularidades que muestran son que los mensajes están escritos en distintas lenguas románicas y que la intervención más actual es siempre la primera que aparece.

En tercer lugar, el *chat* consiste en una herramienta de comunicación donde se interactúa simultáneamente. Por lo general, tiene lugar después de haber concertado la fecha y la hora. Suele utilizarse para practicar la *'intercomprensión en directo'*, es decir, para experimentar otro ritmo en la interacción plurilingüe, pero sobre todo se usa para la puesta en común de ideas y toma de decisiones importantes. Si bien el foro permite una lectura más pausada y un mayor tiempo de respuesta muy beneficiosos a la hora de *intercomprender*, en ocasiones no beneficia la rapidez y la determinación cuando éstas son requeridas. Por ello, muchos equipos organizan chats plurilingües con el objetivo de zanjar cuestiones, proponer soluciones, etc.

Una vez descrito el escenario de aprendizaje en lo que a los espacios y cronología se refiere, nos centraremos a continuación en los roles de los participantes. Además de los coordinadores y responsables de la sesión que se ocupan de tareas organizativas y de carácter general, encontramos dos figuras básicas dentro de la plataforma. En primer lugar, el *estudiante*, que constituye el perfil mayoritario y en segundo lugar,

el *animador* que en mucho menor número se encarga de orientar en momentos de confusión, de motivar, de avisar del cambio de fase y de otras tareas que ayudan en el recorrido pedagógico de GALANET. El perfil del animador es el de alguien con algunos conocimientos de lenguas románicas, con habilidades sociales y comunicativas y con capacidad de uso de las TIC involucradas en la plataforma. La condición para ser animador es haber participado en la plataforma con anterioridad, es decir, tener experiencia en la intercomprensión y estar vinculado de algún modo a las Universidades o Centros que participan en cada sesión y que se encargan de presentar la plataforma y orientar a los alumnos que vayan a participar, normalmente mediante sesiones presenciales.

Por otro lado, también existe la figura del visitante, es decir, aquel que observa la plataforma pero no participa activamente en las sesiones. Es una manera de permitir el acceso a personas externas a los centros que participan, para así cumplir con el objetivo de difundir el plurilingüismo a través del programa europeo al que pertenece el proyecto GALANET.

4. LA PLATAFORMA GALAPRO

GALAPRO es una plataforma virtual²⁸⁰ para la formación de formadores en intercomprensión en lenguas románicas (francés, italiano, portugués, español, rumano y catalán). Puesto que se ocupa de formar a formadores, se dirige a un tipo de participante interesado o involucrado ya de algún modo en la formación en lenguas extranjeras, sean éstos estudiantes o trabajadores. Por ello, la plataforma se ha concebido en torno a dos ejes: por un lado la formación en didáctica de la intercomprensión a través de su práctica y por otro, la constitución de comunidades pedagógicas virtuales de carácter plurilingüe centradas en la enseñanza-aprendizaje colaborativo de la intercomprensión.

A diferencia de GALANET, la otra plataforma que ya hemos presentado, GALAPRO busca iniciar en la intercomprensión y su didáctica a formadores de lenguas presentes y futuros para que descubran una manera distinta de aprender y enseñar, al tiempo que entran en contacto unos con otros. Estos formadores pueden ser profesores de lenguas, profesores de otras disciplinas interesados en la difusión y construcción de saberes en contextos plurilingües e interculturales, tutores y animadores de formación a distancia orientada a la IC y de la educación en lenguas y por último, estudiantes (especialistas y no especialistas en lenguas).

Al igual que en el caso de GALANET, seguidamente se describirán brevemente sus características pedagógicas, atendiendo entre otros asuntos a los objetivos que persigue, las estrategias de interacción que se emplean, etc.

²⁸⁰ www.galapro.eu.

4.1. Enfoque pedagógico

La plataforma GALAPRO constituye un medio autónomo o semiautónomo de aprendizaje donde las interacciones, producidas en su gran mayoría en los foros, comparten los rasgos ya expuestos en el caso de la plataforma anterior: se desarrolla la comprensión lectora en lenguas románicas a través de distintas estrategias cognitivas, discursivas, etc. No obstante, aunque ambas quieren divulgar y consolidar una cultura escolar de la IC, existen algunas diferencias con GALANET, que se manifiestan en los siguientes *objetivos* de GALAPRO:

- El desarrollo de competencias profesionales de formación lingüística en materia de intercomprensión (...)
- La consolidación de un sentimiento de pertenencia a una comunidad profesional (...)
- El desarrollo de competencias en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación Educativas (TICEs) (...). (Hidalgo et al.: 1104)

Si bien es cierto que en GALAPRO todo gira en torno a la IC y su práctica, la tarea final que hay que realizar, las temáticas tratadas e incluso el papel de los distintos participantes están enfocados, como ya se ha dicho, a la formación de presentes o futuros formadores en IC, por lo tanto, esta última no es tan sólo un medio sino también un fin. Es por ello que los debates y temas abiertos en los foros tratan cuestiones como el concepto teórico de IC, su inserción curricular en la enseñanza de diversos grados, la interculturalidad, etc. Asimismo, los productos finales, que pueden poseer diversos formatos, consisten en propuestas de ejercicios, reflexiones teóricas, encuestas, itinerarios didácticos, etc., sobre la IC y su aplicación.

La formación se construye en torno a cinco principios transversales (Araújo e Sá et al., 2009: 14-15): en primer lugar, el *conocimiento profesional* que los formandos llevan a cabo a partir de algunos recursos como el *perfil*, la *biografía lingüística* o las *fichas de autoformación*, así como de la interacción con otros participantes con los que tienen mucho en común. En segundo lugar, el *plurilingüismo* que se ejercita con la participación activa en los foros, en la creación del producto final, etc. En tercer lugar, la *diversificación*, es decir, la creación y puesta en marcha de materiales didácticos y estrategias, diversos y adaptados a diferentes medios educativos. En cuarto lugar, la *flexibilidad* que requieren los distintos intereses, espacios, lenguas y participantes de la plataforma. Por último, la *difusión* del plurilingüismo y de la IC a través de la publicación, online o en papel, de los avances del proyecto, los actos, los trabajos de los participantes, estudios de los investigadores, entre otros materiales.

Seguidamente se describirán distintas características de la plataforma GALAPRO, como, por ejemplo, su recorrido cronológico, apariencia y función de los espacios.

4.2. El escenario de aprendizaje: tiempo, espacios y roles en la formación de formadores en IC

Desde 2008 se han realizado varias “protosiones” (de carácter experimental), así como sesiones que duran aproximadamente 3 meses. Cada una se desarrolla en una fase preliminar y cuatro fases posteriores que poseen las siguientes denominaciones y características:

- Fase preliminar:* en ella los participantes descubren la plataforma: visitan sus espacios, utilizan los recursos de formación, hacen su primera participación en los foros y completan sus perfiles.
- Fase 1: *Cuestiones y dilemas:* se proponen temas de discusión y se reflexiona sobre cuestiones relacionadas con la IC. En torno a dichos temas se crearán luego los grupos de trabajo (GTs).
- Fase 2: *Informarse para formar:* se crean los GTs y los participantes se inscriben en el que prefieran. Luego se define la problemática a tratar y el plan de trabajo.
- Fase 3: *En formación:* realización del plan de trabajo a partir a partir de las interacciones en los foros, chats, etc.
- Fase 4: *Evaluación y balance:* la evaluación es de carácter multidireccional, es decir, existe la autoevaluación (individualmente cada participante reflexiona sobre el recorrido didáctico), la coevaluación (de los miembros del GT en torno a su producto final, su trabajo, etc.) y una heteroevaluación (de los productos finales de otros GT que han sido publicados en un foro específico para tal efecto).

De forma muy semejante a GALANET, las sesiones de GALAPRO tienen lugar en una página *web* en la que después de elegida la sesión correspondiente, también ha de introducirse un nombre de usuario y una clave que proporcionan los responsables de las Universidades participantes.

Una vez dentro, encontramos representado el interior de un edificio redondo (Figura 2) con distintas estancias, todas equidistantes del centro, donde se sitúa el *foro*, que incluye todos los subforos denominados según fases. En cada habitación encontramos los espacios y herramientas de la plataforma que tienen su homólogo en la serie de pestañas superior. Según el orden de estas últimas, encontramos las siguientes zonas en torno al foro. En primer lugar, la *biblioteca*, donde se accede a material pedagógico, publicaciones y fichas de autoformación a través de un motor de búsqueda que incluye distintos campos (autor, título, palabras clave, etc.). En segundo lugar, el *espacio de chat*, donde existen distintos salones en los que se pueden mantener conversaciones plurilingües en tiempo real. *Mi oficina*, se trata de un espacio personal en el que aparecen tres perfiles distintos (general, lingüístico y profesional) y otras opciones como el acceso al correo

interno de la plataforma, un espacio para colgar documentos, una foto, etc. Por otro lado, está la *oficina del Grupo Institucional (GI)*, que constituye un lugar especial para cada Universidad, en el que hay un perfil general donde aparece una lista con la información de sus miembros, un foro, un espacio para colgar documentos, etc. Los participantes de GALAPRO tienen de este modo un contacto con el centro al que pertenecen y con sus responsables, que generalmente realizan algunas reuniones presenciales de orientación y presentación de la plataforma. Una de las razones por las que hemos hablado de aprendizaje semi-autónomo es precisamente la necesidad de este eje vertebrador o contacto con las Universidades, para el acceso y desarrollo de las sesiones.



Figura 2. Página principal de la plataforma GALAPRO

Siguiendo con los espacios, encontramos la *oficina del GT*. A través de ella se accede a los foros en los que, una vez constituidos los GTs se discuten temas y se realiza el plan de trabajo para la elaboración del producto final. Es un espacio donde también existe un chat, un perfil del GT, acceso a los perfiles de los miembros del GT, etc.

Por último podría hablarse de lugares que sirven para la gestión de la plataforma y el conocimiento de datos acerca de los participantes. Éstos son: (a) la zona *¿quién es quién?*, lugar donde aparecen por orden alfabético todos los participantes de la sesión y desde el cual puede observarse su perfil personal; (b) el espacio de *trazas*, en el que se aportan diferentes datos sobre las conexiones de los participantes, los GT, los GI, etc. y la duración y fecha de las mismas y por último; (c) la *gestión*, esto es, el lugar donde los coordinadores y formadores realizan labores de gestión de la plataforma.

Al igual que en GALANET, existen 3 herramientas básicas de comunicación en GALAPRO: el *chat*, el *correo* interno de la plataforma y el *foro*. Éstas comparten las carac-

terísticas ya descritas en la primera plataforma, en lo que se refiere al tipo de interacción que permiten y a sus fines; únicamente varía el lugar en que se sitúan en cada plataforma. Se trata de herramientas que permiten practicar la IC simultánea o asincrónicamente, en distintos formatos y que obedecen normalmente a metas diferentes.

En lo que respecta a los roles de los participantes, además de la figura del coordinador que se encarga de controlar y gestionar el funcionamiento general de la sesión, encontramos dos roles básicos dentro de la misma: los *formandos* y los *formadores*. Los primeros son, como ya se adelantó más arriba, *formadores* en lenguas presentes o futuros, es decir, aquellos que estén trabajando como profesores de distintas ramas relacionadas con las lenguas, estudiantes, tutores y animadores, etc. Normalmente es necesario que los *formandos* tengan contacto con alguna de las Universidades que participan en el proyecto.

Las tareas que realizarán han sido ya apuntadas de manera indirecta. Los *formandos* han de rellenar sus perfiles, visitar los perfiles de los demás, así como los espacios de la plataforma y en términos generales, participar en los foros e intercambios plurilingües para la realización de las actividades previstas para cada fase.

Por otro lado, el perfil ideal de un formador en IC debería aunar las siguientes dimensiones de manera holística y en interacción entre sí: «dimensión lingüístico-comunicativa y de la enseñanza-aprendizaje de lenguas; dimensión de la supervisión; dimensión interpersonal, social y ética; dimensión técnico-metodológica» (Araújo e Sá et al., 2010: 7). No obstante, cada formador en particular poseerá más o menos desarrolladas cada una de estas dimensiones, según su recorrido profesional y académico, por lo que no se trata de una foto fija.

Los *formadores* de la sesión específicamente deberán saber manejar los útiles y espacios de la plataforma, por lo que la participación en sesiones anteriores es recomendable. En general, este tipo de participante ha de ser competente en cierto grado en algunas de las lenguas románicas utilizadas para que la comunicación frecuente con otros *formadores* y *coordinadores* sea fluida. Se encargan no sólo de orientar a los participantes de su GI con un seguimiento presencial y a través de correos electrónicos, sino también de actuar como *formador* en los GT: es decir, proponen tareas, animan, organizan eventos (chats, plan de trabajo), motivan la participación de los *formandos*, dan pistas metodológicas, ayudan a quien lo solicite, realizan comentarios constructivos, etc.

Por último, en GALAPRO existen el observador y el invitado. Son usuarios que visitan la plataforma para conocer sus espacios, su dinámica y funcionamiento, aunque el primero tiene acceso a ciertos espacios que el segundo no puede visionar. No participan activamente en la sesión, por tanto, no puede realizar tareas como escribir en los foros o rellenar un perfil.

5. CONCLUSIONES

Las plataformas GALANET y GALAPRO constituyen un espacio virtual que hace uso de las TIC y sus ventajas, para proponer un recorrido didáctico centrado

en la IC, que permite, a su vez, beneficiarse de la cercanía existente entre las lenguas románicas. En este capítulo, se ha querido describir las características de esta propuesta innovadora tratando primeramente de comprender qué es una plataforma *e-learning* y desarrollando posteriormente los principios y rasgos generales de la didáctica en que se fundamentan, es decir, las competencias que abordan, los procesos que se activan, los roles, etc. Tras ello, se ha ido de lo general a lo particular, exponiendo los detalles concretos de cada plataforma: el desarrollo de sus sesiones y las actividades propias de cada fase, los espacios y sus funciones, las estrategias concretas que se despliegan, etc. Durante la redacción del texto se ha concedido especial importancia a las innovaciones que representan GALANET y GALAPRO respecto de una enseñanza presencial y tradicional y que podrían resumirse del siguiente modo:

- (i) Se basan en TIC que facilitan un aprendizaje autónomo o semiautónomo y cuyo conocimiento mejora las competencias asociada al uso de éstas.
- (ii) Puesto que se sirven de las similitudes entre las lenguas de una misma familia permiten, para alguna de ellas, un nivel de comprensión inicial superior al de otros aprendientes de lenguas más lejanas y un avance más rápido en su mejora, lo cual influye positivamente en la motivación de los participantes.
- (iii) La comunicación es siempre entre nativos de otras lenguas y se inspira en objetivos prácticos, por lo que se experimenta un modo de interacción productiva y realista.
- (iv) Por último, aunque podrían mencionarse más, los roles de los participantes difieren claramente de aquellos que se dan en la enseñanza tradicional: el aprendiente es el responsable de su propio recorrido didáctico y realiza tareas de reflexión que le posibilitan una mayor conciencia sobre su propio aprendizaje y sobre las condiciones de toda formación.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, A.; ARAÚJO E SÁ, M.H.; LÓPEZ ALONSO, C.; MELO, S.; SÉRÉ, A. (2005). *Manual de instrucciones de www.galanet.be*. Aveiro: Universidad de Aveiro. Recuperado el 1 de noviembre de 2011 de <http://www.GALANET.be/publication/fichiers/manuel.pdf>
- ARAÚJO e SÁ, M.H.; HIDALGO DOWNING, R; MELO-PFEIFER, S.; SÉRÉ, A.; VELA, C (2009). Prefacio. En M. H. Araújo e Sá, R. Hidalgo Downing, S. Melo-Pfeifer, A. Sére, C. Vela (org.), *A Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro: Universidad de Aveiro, pp. 9-17. Recuperado el 1 de noviembre de 2011 de <http://www.galapro.eu/wp-content/uploads/2010/07/a-intercompreensao-em-linguas-romanicas-conceitos-praticas-formacao.pdf>

- ARAÚJO e SÁ, M. H. (2010). *Manual GALAPRO – Formação de Formadores para a Intercompreensão em Línguas Românicas. Guia do formador*. Aveiro: Universidad de Aveiro. Recuperado el 1 de noviembre de 2011 de http://www.galapro.eu/wp-content/uploads/2010/06/manual_galapro.pdf
- CANDELIER, M.; CAMILLERI-GRIMA, A.; CASTELLOTTI, V.; DE PIETRO, J.-F.; LORINCZ, I.; MEISSNER, F.-J.; SCHRODER-SURA, A.; NOGUEROL, A. (2007). *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures (CARAP)*. Graz: Centro Europeo para las Lenguas Vivas, Consejo de Europa. Recuperado el 29 de octubre de 2011 de http://www.ecml.at/mtp2/ALC/pdf/CARAP_F.pdf
- CONSEJO DE EUROPA (2001). *A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. [Trad. esp. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)*]. Madrid: Anaya. Recuperado el 16 de octubre de 2011 de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf].
- DEGACHE, C. (2005). “Comprendre la langue de l’autre et se faire comprendre ou la recherche d’une alternative communicative: le projet GALANET”. En S. Borg, M. Drissi (eds.), *Approches pédagogiques et Instruments didactiques pour le plurilinguisme, Synergies Italie n°2- 2005. Programme mondial de diffusion scientifique francophone en réseau, GERFLINT*, 50-60. Recuperado el 1 de noviembre de 2011 de www.GALANET.eu/publication/fichiers/dc2005.pdf
- FERNÁNDEZ-PAMPILLÓN, A. (2009). “Las plataformas *e-learning* para la enseñanza y el aprendizaje universitarios en Internet”. En C. López Alonso y M. Matesanz del Barrio (eds.), *Las plataformas de aprendizaje. Del mito a la realidad*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 45-73.
- HIDALGO DOWNING, R. (2009). “Actividades formativas para la auto-evaluación de un programa de aprendizaje plurilingüe”. En M. H. Araújo e Sá, R. Hidalgo Downing, S. Melo-Pfeifer, A. Séré, C. Vela (org.), *A Intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação*. Aveiro: Universidad de Aveiro, pp. 275-286. Recuperado el 1 de noviembre de 2011 de <http://www.galapro.eu/wpcontent/uploads/2010/07/a-intercompreensao-em-linguas-romanicas-conceitos-praticas-formacao.pdf>
- HIDALGO DOWNING, R.; VELA, C.; SÉRÉ, A. (2009). “Las tecnologías educativas en la formación de profesores: la plataforma europea GALAPRO”. *Inece’09. III Jornadas Internacionales UPM sobre Innovación Educativa y Convergencia Europea 2009: Libro de Actas*. Madrid: Universidad Politécnica, 1099-1112.
- HIDALGO DOWNING, R.; CASTRO GARCÍA, S.; RAMIRO, M.D. (2010). “La interacción didáctica en una formación de formadores en intercomprensión: la relación formador/formando”. En M.H Araújo e Sá, S. Melo-Pfeifer (eds.), *Formação de Formadores para a Intercompreensão: princípios, práticas e reptos*. Aveiro: Universidad de Aveiro, pp. 141-160. Recuperado el 1 de noviembre de 2011 de <http://www.GALAPRO.eu/wp-content/uploads/2010/07/formacao-de-formadores-para-a-intercompreensao-principios-praticas-e-reptos.pdf>

- HIDALGO DOWNING, R. (2012). "The development of plurilingual competence through assessment and self-assessment: case study". *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 9, en prensa.
- LÓPEZ ALONSO, C.; SÉRÉ, A. (2001). "Procesos cognitivos en la Intercompensación". *Revista de filología románica*, 18, 13-32. Recuperado el 1 de noviembre de 2011 de: <http://revistas.ucm.es/fl/0212999x/articulos/RFRM0101120013A.PDF>
- . (2006). "Les interactions virtuelles dans la didactique des LE". *Intercompreensão: revista de didáctica das linguas*, 13, 57-74.
- PUREN, C. (2003). "Perspectivas accionales y perspectivas culturales en didáctica de las lenguas-culturas: hacia una perspectiva co-accional, co-cultural". En E. Klett, M. Lucas, M. Vidal (comp.), *Enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, enfoques y contextos*. Buenos Aires: Araucaria, pp. 55-69.
- SÉRÉ, A. (2007). "Interactividad e interacciones en L.E. en soporte electrónico: funcionamiento en un foro multilingüe". *Actas del VI Congreso de Lingüística General, Compostela*, (3-7 de mayo de 2004). Vol. 1.: *Métodos y aplicaciones de la lingüística*, 613-620.
- . (2009). "Une approche pragmatique du concept d'intercompréhension". En M.H Araújo e Sá, S. Melo-Pfeifer (eds.), *Formação de Formadores para a Intercompreensão: princípios, práticas e reptos*. Aveiro: Universidad de Aveiro, pp.33-44. Recuperado el 1 de noviembre de 2011 de <http://www.galapro.eu/wp-content/uploads/2010/07/a-intercompreensao-em-linguas-romnicas-conceitos-praticas-formacao.pdf>
- TRENCHS, M. (2001). *Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas*. Lleida: Milenio.

Colaboradores

FILOMENA CAPUCHO es doctorada en Sociolingüística Interaccional Contrastiva y especialista en análisis del discurso y comunicación. Su objeto de estudio principal es la noción de intercomprensión y incluyendo los aspectos epistemológicos de la noción y sus aplicaciones didácticas para los nuevos públicos. Es profesora en el Centro Regional das Beiras, Universidade Católica Portuguesa e investigadora en el CECC de esta universidad. En los últimos 20 años, ha participado en numerosos proyectos de cooperación europeos y actualmente es coordinadora del proyecto REDINTER – Red europea de intercomprensión, financiada por la Comisión Europea con la referencia: 143339-2008-EN-KA2NW.

SILVIA CASTRO GARCÍA es licenciada en Filosofía y en Lingüística por la UCM. La concesión de la beca de Formación del Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Educación, le permite trabajar en su tesis doctoral en Filosofía sobre identidad y lenguaje. Ha sido becaria del proyecto de investigación europeo “SOCRATES-LINGUA. Programme d’éducation et de formation tout au long de la vie” (Proyecto 135470-LLP-1_2007-1-PT-KA2-KA2M2MP), en el que ha trabajado como formadora y animadora dentro de las plataformas para la enseñanza y formación en intercomprensión GALAPRO y GALANET. Actualmente, colabora con el Área de Lingüística del Departamento de Filología Románica, Eslava y Lingüística General como formadora en GALAPRO en tareas similares a las de su período de beca.

MARÍA DE LA SIERRA FLORES DOÑA es catedrática acreditada de Derecho Mercantil de la Universidad Complutense de Madrid. Sus líneas de investigación se centran en sociedades de capital, mercados financieros, contratación, así como en el impacto que las Técnicas de la Información y de la comunicación han tenido en estos sectores normativos. Ha sido investigadora principal de proyectos financiados por Entidades públicas y privadas dedicados a los mercados financieros, a la contratación con el consumidor y al contrato de leasing financiero. También ha dirigido proyectos de innovación y mejora de la calidad docente Derecho de sociedades, dedicados a la optimización de la formación jurídica a través de modelos normalizados y desarrollados en plataformas virtuales. Es directora del Grupo de Investigación GRINCOEM de la Universidad Complutense de Madrid, adscrito al cluster Patrimonio Cultural del Campus de Excelencia Internacional Moncloa UCM-UPM.

PALOMA GARRIDO IÑIGO es profesora de Lengua Francesa en la Facultad de Ciencias del Turismo de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. Sus líneas de investigación se centran en tres áreas: tratamiento automático de la información textual del Español; desarrollo y aplicación de los mundos virtuales a la enseñanza de lenguas; creación de diccionarios informatizados de lenguas de especialidad. Ha participado en numerosos proyectos financiados nacionales y europeos. Desde hace varios años, participa en el desarrollo de *Spanish Framenet* y actualmente colabora en la implementación de *Open Sim* en la enseñanza del francés de especialidad. Es miembro de los grupos de investigación LALINGAP (UCM), LALI (UAB) y VIRTUAM (UAM).

ARACELI GÓMEZ FERNÁNDEZ es profesora de Filología Francesa de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Sus líneas de investigación se centran en la Lexicología y Semántica del francés, así como la enseñanza/aprendizaje de lenguas a partir de la intercomprensión plurilingüe en lenguas románicas. Ha participado como investigadora en varios proyectos nacionales y europeos dedicados a la intercomprensión de lenguas románicas. Es miembro de la Red Europea de Intercomprensión, Redinter, e investigadora principal de *Intermar: Learning to use foreign languages in sea contexts*. Ha publicado en revistas de repercusión nacional e internacional.

RAQUEL HIDALGO DOWNING es Profesora Titular de Lingüística en la Universidad Complutense de Madrid. Se formó en Madrid y EEUU, donde estudió un posgrado en Lingüística y trabajó como profesora de lengua española. Su investigación se centra, por un lado, en el estudio de las gramáticas funcionales, la pragmática y el análisis del discurso; en este campo ha participado en distintos proyectos de investigación, nacionales e internacionales. Por otro, ha trabajado también en la enseñanza de lenguas extranjeras; en particular, ha participado en distintos proyectos europeos que desarrollan programas de aprendizaje plurilingüe, con especial atención al estudio de la intercomprensión y la competencia plurilingüe. Es miembro del grupo de investigación LALINGAP, de la Universidad Complutense de Madrid.

MARTINE LE BESNERAIS es profesora-investigadora en la Universidad Autónoma de Barcelona desde 1996. Licenciada en español por la universidad de Basse-Normandie, en Caen (Francia) y en Filología francesa y Filología Románica por la universidad Autónoma de Barcelona (España) y doctora en Lingüística Comparada por la Universidad Autónoma de Barcelona. Durante el período como becaria predoctoral colaboró activamente con la Universidad d'Aix-en-Provence. Siguió sus investigaciones en Lingüística Comparada durante seis meses como becaria posdoctoral en la Universidad la Sorbonne Nouvelle. Asimismo, cuenta con un máster en Multimedia (2003). Ha sido miembro de distintos equipos de proyectos financiados por el Ministerio de Educación nacional de Francia, por el Ministerio de Educación de España y por la

Unión Europea. Sus líneas de investigación se centran en la intercomprensión o comprensión plurilingüe en el marco de las materias curriculares de licenciatura y doctorado en la Universidad Autónoma de Barcelona, y en el marco de instituciones de formación en lenguas extranjeras (Instituto Francés de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación de la UAB, Centro Internacional de Estudios Pedagógicos de Sèvres, cursos de formación Belc, Alianza Francesa de Bruselas). Es miembro fundador de foros científicos como ESLA y PROSIG.

COVADONGA LÓPEZ ALONSO es catedrática de Lingüística General de la Facultad de Filología de la Universidad Complutense de Madrid. Sus líneas de investigación se centran en Lingüística del Texto, Análisis del Discurso y Lingüística Aplicada a la Didáctica de las Lenguas. Ha sido investigadora principal de un gran número de proyectos nacionales y europeos dedicados a la intercomprensión entre lenguas, especialmente las románicas, y a plataformas educativas en línea. Es autora o coautora de numerosos libros y artículos publicados en prestigiosas revistas de repercusión internacional. Es codirectora del grupo de investigación LALINGAP de la Universidad Complutense de Madrid.

ERIC MARTIN KOSTOMAROFF es profesor de francés en *el Departament de Filologia Francesa i Romànica* de la Universitat Autònoma de Barcelona desde 1994. Sus líneas de investigación se sitúan en el campo de la intercomprensión en lenguas románicas, con un enfoque especial en su vertiente oral. Después de participar en la realización de un cederrón de comprensión oral del francés para hispanohablantes (programa europeo GALATEA 1997-1999), ha contribuido al desarrollo de los módulos de autoaprendizaje y a la concepción del espacio de recursos lingüísticos de la plataforma GALANET, creada en el marco de otro programa europeo (2001-2004). Asimismo, es uno de los principales autores de *Fontdelcat*, material de comprensión del catalán en línea destinado a locutores de cinco lenguas románicas. Miembro del programa europeo GALAPRO (2008-2010), participa de manera regular en las sesiones de “formación de formadores en intercomprensión en lenguas románicas” organizadas en la plataforma del mismo nombre desde 2009 y colabora en seminarios de formación similares (*Euroforma* 2010).

MARÍA MATE SANZ DEL BARRIO es profesora de Lingüística General de la Facultad de Filología de la Universidad Complutense de Madrid. Ha sido miembro del Instituto de Lexicografía, en la sección del *Diccionario de la Lengua Española (DRAE)*, de la Real Academia Española. Ha participado como investigadora en diversos proyectos nacionales y europeos. Sus intereses actuales en investigación se orientan en dos direcciones: adquisición de segundas lenguas y metodología de la descripción terminográfica, enfocada a la creación de glosarios digitales de lenguas de especialidad. Es codirectora del grupo de investigación LALINGAP, de la Universidad Complutense de Madrid.

ANNA NENCIONI es doctora en Lengua y Literatura Extranjera por la Università degli Studi de Milán y doctora en Filología Italiana por la Universidad de Salamanca, es profesora asociada en la Universidad de Salamanca, en la Facultad de Filología, donde imparte clases de Lengua Italiana para distintos niveles y Lenguajes Sectoriales Italianos. En lo que concierne a la investigación, se ha ocupado, desde el enfoque del análisis del discurso, de la escritura periodística italiana, con especial atención al fenómeno del discurso referido, de la comunicación institucional y publicitaria y de la divulgación científica, desde una perspectiva intercultural. Estos ámbitos de estudio han sido objeto de comunicaciones y ponencias presentadas en congresos nacionales e internacionales. Ha colaborado en los proyectos de intercomprensión EUROM 4 y “método de enseñanza simultánea de francés, italiano y portugués”.

MARÍA LUISA PIÑEIRO MACEIRAS es profesora de Francés Lengua Extranjera de la Facultad de Ciencias del Turismo de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. Su actividad investigadora se centra en Lingüística Aplicada a la Didáctica de las Lenguas Extranjeras en los apartados de comprensión y lenguas de especialidad, Lingüística Textual y Pragmática. Ha participado como investigadora en numerosos proyectos de investigación financiados europeos y nacionales. Es miembro del grupo de investigación LALINGAP, de la Universidad Complutense de Madrid.

ARLETTE SÉRÉ es profesora de Lingüística General de la Facultad de Filología de la Universidad Complutense de Madrid. Su actividad investigadora ha tenido, desde su inicio, una doble vertiente teórica y aplicada. En particular, se ha interesado por los procesos psico-socio-cognitivos de la adquisición de segundas lenguas y sus aplicaciones en la innovación metodológica en la enseñanza de alumnos de medios socio-culturales desfavorecidos: educación de niños inmigrantes, desarrollada en Ginebra; introducción precoz de una lengua extranjera en la enseñanza pública en Madrid; colaboración en investigaciones multidisciplinares en productos informáticos para la enseñanza de lenguas de especialidad; comprensión entre lenguas vecinas e intercomprensión multilingües; plataformas educativas en línea. Ha participado como investigadora en diversos proyectos financiados, a nivel nacional y europeo. Es miembro del grupo de investigación LALINGAP, de la Universidad Complutense de Madrid.

ISABEL UZCANGA VIVAR es catedrática de Filología Francesa (Lingüística Francesa) de la Universidad de Salamanca. Sus líneas de investigación se centran en lexicología contrastiva francés-español, y en Lingüística Aplicada a la enseñanza/aprendizaje de lenguas dentro del ámbito de la intercomprensión (IC) plurilingüe entre lenguas vecinas, especialmente las lenguas románicas. Ha sido investigadora principal en diversos proyectos financiados a nivel europeo y nacional dedicados a la IC. Es autora y coautora de numerosas publicaciones en este ámbito en editoriales y revistas de prestigio internacional. Es directora del grupo de investigación GTLF de la Universidad de Salamanca y miembro asociado del LDI de París 13, donde ha sido profesor invitado.

CRISTINA VELA DELFA es doctora en Ciencias del Lenguaje y licenciada en Lingüística por la Universidad Complutense de Madrid. Actualmente trabaja en el Departamento de Lengua Española de la Universidad de Valladolid. Dos son sus principales líneas de investigación. Por un lado, el análisis de la comunicación mediatizada por ordenador, principalmente los cibergéneros emergentes. Por otro, el estudio de la intercomprensión entre lenguas vecinas y de las estrategias de acceso al sentido en los intercambios pluri-lingües. Esta última línea en el marco del los proyectos GALATEA y GALAPRO.