

Abrir puertas para otras lenguas en la clase de ELE. Ejemplos prácticos de intercomprensión

Ursula Vences
Colonia. Alemania

El aprendizaje del español en el sistema educativo alemán

Desde su implantación como asignatura oficial en la enseñanza reglada en Alemania, en los años 70 del siglo pasado, el español está en auge presentando cifras de inscripción cada más elevadas e imponiéndose como una de las lenguas extranjeras más solicitadas por el alumnado de Secundaria. Pero hay que señalar también que en Alemania no existe un sistema educativo común a todo el país sino que cada *land* determina su propia política en materia educativa, lo cual lleva obviamente a una gran diversidad en la enseñanza reglada alemana.¹ Con respecto a las clases de idiomas extranjeros en la Secundaria, existe una amplia gama de posibilidades, desde elegirla como segunda o tercera lengua, pasando por diferentes números de horas lectivas, o la elección como asignatura obligatoria o facultativa e incluso se puede optar por un curso intensivo en la lengua con más horas lectivas o un curso básico con un número menor de horas semanales. A pesar de ello hay rasgos comunes, los cuales se toman como base al hablar, a continuación, de la enseñanza de lenguas, en particular del español.

La presencia del español en el cuadro de las asignaturas de los *länder* es relativamente reciente en comparación con el inglés y el francés. En un gran número de los mismos se imparte como tercera lengua (L3) en la Secundaria, es decir a partir del 8º o 9º grado, o sea a una edad de trece o catorce años. Asimismo, los estudiantes tienen la oportunidad, en muchos *länder*, de elegir el español como tercera lengua a partir del 10º o 11º grado, o sea en el Bachillerato. En ambos casos, se trata de una asignatura optativa obligatoria que incluye la posibilidad de decidirse por el español como materia de examen en las pruebas de la Selectividad.

El nuevo reto, tanto para profesores como para alumnos, consiste en la creciente demanda de que el español se imparta ya a partir del 6º grado, es decir como segunda lengua (L2), antes del francés que hasta el momento suele ser

¹ Un reciente estudio exhaustivo de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Berlín presenta el panorama completo del español en los diferentes *länder*. Secretaría General Técnica – Subdirección General de Documentación y Publicaciones (ed.) (2010): *El español en Alemania. El alemán en España*. El texto completo de la obra se encuentra en www.educación.es/exterior/al.

frecuentemente la segunda lengua (en competencia con el latín) después del estudio del inglés. El gran interés por el inicio del estudio del español a una temprana edad se manifiesta claramente en el hecho de que tres editoriales alemanas han sacado recientemente manuales de español enfocados hacia este alumnado más joven.

Ante el auge del español en la enseñanza pública alemana y la obvia competencia con otras lenguas extranjeras por un lado, así como la creciente necesidad de que todos los ciudadanos europeos estudien más de una sola lengua (el inglés), hay que destacar la gran necesidad de una perspectiva diacrónica o interlingüística en la enseñanza escolar de lenguas apropiada para armonizar los diferentes aspectos y evitar una competencia contraproducente entre la oferta de las diferentes lenguas. Si deseamos que los jóvenes sepan desenvolverse en más de una lengua extranjera a parte del inglés, es necesario hacer cada vez más hincapié en una didáctica empeñada en aprovechar conocimientos lingüísticos - presentes y latentes en el estudiante - para adquirir la nueva lengua. A estos fines se ha ido desarrollando y aplicando la didáctica de la intercomprensión.

Las siguientes observaciones están enfocadas particularmente hacia el español como tercera lengua (L3) ya que, prioritariamente, los proyectos de investigación en Alemania se han dedicado a este sector. Queda por explorar el potencial de conocimientos interlingüísticos de un alumnado más joven, que estudia el español como segunda lengua (L2).

El perfil del estudiante de ELE

¿Cuáles serán los mencionados conocimientos presentes y latentes en el aprendizaje de la nueva lengua, concretamente del español?

Teniendo en cuenta el momento de su etapa escolar en la que, en Alemania, el alumno puede decidirse normalmente por el estudio del español, hay que constatar que se trata de una persona con muchas experiencias previas en el aprendizaje lingüístico. Se puede suponer que ya ha estudiado el inglés y además o el latín una lengua románica, p.e. el francés, siendo el español la tercera lengua extranjera. Pero también dispone ya de sólidos conocimientos sobre el funcionamiento de la lengua materna o vehicular obtenidos en la clase de alemán.

También es de subrayar que, por la edad, está inclinado al aprendizaje cognitivo y analítico, con una tendencia a sistematizar, rechazando más bien el

método imitativo y la presentación fragmentada de fenómenos lingüísticos, p.e. gramaticales, como suelen ser aplicados en caso de estudiantes infantiles.

A su vez, los profesores de español, por regla general, todos han podido observar en clase que dichos estudiantes aprovechan, de modo intuitivo, algunos conocimientos adquiridos con anterioridad, que comparan p.e. palabras y estructuras nuevas en español con vocabulario o estructuras en las lenguas previamente estudiadas, a saber el francés y/o el latín. Aquellos estudiantes cuya lengua materna es otra lengua románica como el portugués, el catalán, el italiano etc. se dan cuenta inmediatamente del parentesco y las similitudes entre esas lenguas.

Conclusiones didácticas del perfil del estudiante de ELE

Hasta el momento, las observaciones y experiencias empíricas antes mencionadas no se han aprovechado sistemáticamente en la enseñanza del español y sólo influyen paulatinamente en la concepción de nuevos manuales y en la práctica en el aula. Tradicionalmente y todavía hoy en día, la nueva lengua se imparte a partir de cero, siendo considerado el estudiante como una hoja en blanco, sin prestar atención a los conocimientos que ya ha adquirido previamente, pero que no tiene presentes; estos conocimientos quedan latentes y por consiguiente sin aprovechar.

Sin embargo, de lo constatado con anterioridad sobre el perfil del estudiante hay que sacar conclusiones didácticas que lleven a un procedimiento diferente en el aula. Es necesario activar y aprovechar sistemáticamente los conocimientos lingüísticos presentes y latentes con el fin de lograr una progresión más rápida y un aprendizaje más efectivo de la lengua meta. De esta forma crece la motivación en el estudiante y se puede despertar un mayor interés así como conseguir la intensificación del aprendizaje de la lengua extranjera, más allá del estudio en la escuela.

En este contexto juegan un papel de gran importancia el fomento y la toma de conciencia sobre el propio proceso de aprendizaje lo cual implica una mayor autonomía del alumno.

A la vez es de gran importancia el desarrollo de estrategias y técnicas de intercomprensión, mediante el diseño de tareas adecuadas. Aunque es verdad que el desarrollo de estrategias de aprendizaje es una tarea transversal y que los alumnos ya suelen o deberían disponer de dichas técnicas, éstas deberían ser recordadas y reforzadas continuamente mediante ejercicios y tareas.

Conocimientos latentes por activar

¿Cuales son los conocimientos latentes que se pueden suponer en el aprendiz de español como tercera lengua?

Se trata del conocimiento de palabras procedentes del latín (y a veces del griego) en la lengua materna, es decir de los llamados extranjerismos. En Alemania, en un determinado momento del estudio de la lengua alemana como lengua materna o vehicular, en Renania del Norte Westfalia p.e. en el octavo grado, las directrices prevén el tratamiento de dicho vocabulario, con su sinónimo en lengua alemana si lo hay. Un ejemplo concreto: "Prävention" – "Vorbeugung". Este trabajo tiene como finalidad, sobre todo, evitar el uso impropio o falso de los extranjerismos, lo cual se observa con tendencia creciente en el uso de la lengua. En este contexto, la clase de alemán podría fácilmente "abrir puertas" hacia el aprendizaje de otras lenguas mostrando el parentesco de ciertas palabras, p.e. en alemán e inglés ampliándolo hacia una lengua románica como el español. Tal procedimiento reduce el miedo ante otra nueva lengua y despierta interés así como la motivación a aprenderla.

Además del conocimiento de los extranjerismos en su propia lengua, el aprendiz de español ya dispone de un vocabulario procedente de otras lenguas estudiadas previamente, a saber el latín o el francés, vocabulario que consiste en los así llamados internacionalismos. Por esto se da cuenta que el extranjerismo en alemán "Prävention" corresponde a la palabra "prevención" en español, experiencia que se repite en muchos casos con la consecuencia de que el proceso de comprensión y luego igualmente el uso práctico de vocabulario se facilitan enormemente en el momento de concienciar sistemáticamente al estudiante sobre este parentesco. Un ejemplo muy sencillo que ratifica este aspecto es la palabra "Kondition" (al) – "condition" (fr/ingl) – "condición" (esp).

Y por último el estudiante dispone, de forma más o menos consciente, de metaconocimientos sobre el funcionamiento de la lengua. De sus estudios lingüísticos anteriores conoce (o debería conocer) los elementos constitutivos para la formación de palabras, como la raíz de determinadas familias de palabras, así como las partículas que forman verbos, sustantivos y sus correspondientes adjetivos.

Como ejemplo de una familia de palabras se pueden indicar los términos progresión, progres-o, progres-ar, progres-ivo, progresiva-mente con lo cual se indican a la vez algunos de los sufijos más frecuentes. Estudiando la información

que transportan dichos prefijos e igualmente los sufijos se llega a reconocer y entender el significado de las palabras e incluso a formarlas, de forma autónoma y sin haber estudiado por separado cada una de las palabras indicadas en el ejemplo.

El conocimiento del significado de prefijos y sufijos potencia el aprendizaje de la lengua y lleva a una progresión mucho más rápida en L3 en comparación con el estudio de la primera lengua extranjera. Este conocimiento puede ser intensificado y profundizado por la comparación con los prefijos y sufijos en alemán así como en las otras lenguas conocidas.

Este procedimiento se practica con evidencia en el estudio de las formas personales de los verbos como escrib-ir, escrib-o, escrib-es etc. Pero debería ser extendido a otro tipo de palabras más, p.e. a la formación de sustantivos como mal-dad, revolu-ción, dent-ista, composi-tor(a), programa-dor(a), conoci-miento etc. O a la formación de adjetivos como agrad-able, des-agradable, respons-able, ir-responsable, in-útil, comunica-tivo etc.

El conocimiento de estas sílabas constitutivas de las palabras posibilita al estudiante, en primer lugar, reconocer de qué clase de palabras se trata, que una palabra desconocida es, p.e. un sustantivo. Pero además puede saber que el sufijo -dad siempre indica una palabra femenina y además un concepto abstracto; que la sílaba -ista forma tanto palabras femeninas como masculinas y que indica, en la mayoría de los casos, una profesión, al igual que la sílaba -dor (tor).

En cuanto a los adjetivos, el estudiante aunque no conozca la raíz de un determinado adjetivo o sustantivo, siempre puede reconocer por el prefijo in/irr- que dicho término es negativo lo cual le permite, en el contexto de los enunciados, acercarse al entendimiento del mensaje y llegar a la comprensión global.

Estos meta-conocimientos que aparentemente son muy teóricos, sin embargo no son de despreciar ya que facilitan mucho la comprensión lectora llevando, además, también a la formación autónoma de palabras nuevas convirtiendo al estudiante en “creador de palabras” (véase ejercicios prácticos al final del texto). No obstante, conviene hacer también unas observaciones acerca de los “falsos amigos” cuyo peligro de aparición evidentemente no se puede negar. No siempre el esfuerzo autónomo de acercarse a la comprensión produce un resultado positivo. Algunas palabras han cambiado de sentido o han perdido el sentido original, o distan mucho del significado en la lengua materna u otra lengua estudiada. Un ejemplo claro es la

palabra “éxito” que se ha conservado también en alemán, pero “Exitus” tiene el significado de “muerte”; y “exit” en inglés significa “salida”.

Sin embargo, las palabras no aparecen sueltas sino que están insertadas en un contexto el cual, en la mayoría de los casos, indica si la conclusión sobre el significado de una palabra sacada de conocimientos intercomprensivos es coherente o no. (Por esta razón se recomienda, desde hace tiempo, aprender vocabulario en mini-contextos y no como palabras sueltas.)

Además el profesorado debería adoptar una mayor tolerancia hacia las faltas y los errores cometidos por sus estudiantes considerándolos, al contrario, como elementos productivos en el proceso de la adquisición de la lengua. El criterio, por encima de la sanción rigurosa de una falta, debería ser el logro de la comunicación.

Para aclarar este aspecto sirva el internacionalismo en alemán “Resultat” (con su correspondiente sinónimo “Ergebnis”). Si aparece en un texto español la palabra “resultado” el estudiante reconocerá fácilmente el significado, gracias a la palabra en alemán, sin haber visto o estudiado explícitamente este término español con anterioridad. Y también puede que, apoyándose en la palabra familiar de su lengua materna “Resultat”, forme la palabra “Resultato”, por propia iniciativa, sin haberla estudiado antes. Habrá que preguntarse, como docente, qué es más importante: la iniciativa autónoma del alumno de haber formado una palabra a partir de sus conocimientos inter-comprensivos y lograr con ello la comunicación o tachar la falta en el uso de la letra “t” en lugar de “d”. Obviamente es mucho más motivador para el estudiante que se le reconozca y premie el haber conseguido, por su propio esfuerzo, la transmisión del mensaje, dejando una prudente corrección para más adelante.

Volviendo al tema de los metaconocimientos por activar en el estudiante, hay que recomendar el temprano estudio del significado de las conjunciones, tanto para formar oraciones principales como subordinadas. Como ejemplo se puede aducir la conjunción causal “porque” la cual indica al lector que, en lo que sigue, encontrará la alegación de pruebas para lo dicho anteriormente. Con esta información puede decidir si continuar leyendo respectivamente escuchando o saltar, de momento, dicha información por no tenerla por relevante o de interés. Una consecuencia debería ser que, en la progresión establecida en los manuales para el aprendizaje de la nueva lengua, las conjunciones que se emplean para formar oraciones más complejas deberían estudiarse en un momento temprano del aprendizaje y no dejar

las oraciones subordinadas para el final por considerarlas demasiado difíciles. Lo mismo es válido para el discurso indirecto el cual, en español, no representa las mismas dificultades que en alemán.

Al temprano estudio de por lo menos algunas conjunciones importantes se podría añadir el conocimiento del significado de las palabras funcionales más importantes como las preposiciones desde, hasta, al lado de, etc.

Un papel importante juegan los marcadores del discurso y su función como p.e. las palabras “ahora”, “luego”, “sin embargo” etc. Este último término implica el conocimiento de que va a seguir una afirmación que contrarresta una observación anterior, información parcial importante sin aun conocer el contenido concreto.

De importancia es también el conocimiento de los elementos no verbales de un texto, como el significado de los signos de puntuación como subrayado, cursiva, negrilla, apartados, gráficos etc.

Adicionalmente es de gran utilidad el conocimiento de la estructura de determinado tipo de textos, p.e. de los artículos de prensa con sus títulos y subtítulos que resumen, por regla general, lo más importante de la información siendo el texto siguiente la presentación más detallada de la misma.

También forman parte de la didáctica de la intercomprensión la activación y concienciación de los así llamados “conocimientos del mundo” o “conocimientos generales” disponibles en el estudiante.

Y finalmente, no podemos olvidarnos de mencionar la aplicación de estrategias de aprendizaje que deberían formar parte integral del estudio de una nueva lengua.

Conclusiones para reorganizar la enseñanza del español

En la didáctica se parte del presupuesto de que, gracias a la aplicación del método intercomprensivo y la sistemática inclusión de los conocimientos previos, se puede lograr una mayor y más rápida progresión en el aprendizaje, inicialmente en la comprensión lectora, pero más tarde también en el uso activo de la lengua meta.

Para lograr estos fines, de las observaciones anteriores se deben sacar unas conclusiones prácticas para la realización de la clase de español. En el futuro, los autores de manuales o el mismo profesorado deberían buscar o elaborar textos que permitan aprovechar sistemáticamente los conocimientos mencionados, p.e. los internacionalismos, las familias de palabras, los marcadores claros y evidentes etc. También se debería poner en práctica una mayor tolerancia hacia faltas y errores

reconociendo el potencial positivo que consiste en el uso más autónomo e individual de la lengua por parte del alumnado.

Igualmente sería de gran utilidad una mayor y más intensa comunicación entre el profesorado de las diferentes lenguas con el fin de lograr una mayor armonización del proceso de aprendizaje lingüístico.

Lo que vale para el profesorado, tanto más debería tomarse en cuenta por parte de los autores de material didáctico para conseguir una mayor y mejor colaboración en la elaboración de manuales armonizando textos e introduciendo ejercicios de intercomprensión. Un paso práctico podría ser presentar, en los manuales de español, textos de temática afín en las otras lenguas estudiadas, sobre todo el inglés. E incluir textos de otras lenguas aun no estudiadas – preferentemente románicas – para dar paso a la comprensión lectora mediante el conocimiento de internacionalismos, metaconocimientos y estrategias abriendo, de esta forma, puertas hacia el aprendizaje de otras lenguas más en la clase de ELE.

Efectos positivos

Las primeras experiencias concretas al aplicar la didáctica de la intercomprensión en la clase de español han confirmado los resultados que se esperaban, a saber una progresión rápida en las competencias receptoras, o sea leer y escuchar el español. Al inicio del proceso de aprendizaje del español se puede constatar una gran discrepancia entre la capacidad de entender, de forma global, textos auténticos largos y relativamente complejos y las destrezas de uso activo de la lengua (hablar y escribir) donde se hacen patentes un nivel más bajo y una progresión más lenta, si bien es cierto que dicha discrepancia va disminuyendo paulatinamente a lo largo del proceso de aprendizaje hasta llegar a igualarse.

Hay que subrayar, por otro lado, los efectos positivos **retroactivos** para las lenguas estudiadas al poner en práctica la intercomprensión. Al reflexionar sobre lo ya aprendido y al tomar conciencia de los conocimientos latentes, éstos se consolidan a la vez que nuevos conocimientos se acumulan con mayor rapidez y mayor facilidad.

La reflexión consciente sobre el propio proceso de aprendizaje, una mayor conciencia lingüística, conlleva la autoevaluación del estudiantado lo que en última consecuencia le conduce hacia la autodeterminación de dicho proceso y representa un fomento de su autonomía.

Y, para completar, hay que mencionar la gran ventaja que suponen los efectos positivos **proactivos** para el estudio de otras lenguas (románicas) y más allá del aprendizaje escolar, para el aprendizaje permanente siempre y cuando el alumno lo necesite. Al conocer los mecanismos y constituyentes de una lengua románica y transferirlos, resulta mucho más fácil adquirir conocimientos en L4 o L5, por lo menos de forma básica.

Planteamiento final

La didáctica de la intercomprensión desarrollada en Alemania ha sido concebida evidentemente para estudiantes cuya lengua materna (o vehicular) es el alemán y que estudian el español como tercera lengua extranjera habiendo adquirido conocimientos de otra lengua románica con anterioridad. Si el español se convierte en L2, con estudiantes mucho más jóvenes, lo que parece ser una marcada tendencia actual en Alemania, hay que iniciar nuevos proyectos de investigación y plantear la cuestión de la intercomprensión desde otra perspectiva y desde otras condiciones previas.²

Otro interrogante que queda por responder es hasta qué punto es aplicable la didáctica de la intercomprensión a estudiantes con otra lengua materna y en sistemas educativos con otro orden de aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Para poder responder a esta pregunta, el profesorado de FIAPE interesado en el tema puede ver por su cuenta los siguientes ejercicios prácticos de intercomprensión y ponerlos a prueba en sus cursos, bajo sus propias condiciones de estudio.

Bibliografía³

Bär, Marcus/ Gerdes, Barbara/ Meißner, Franz-Joseph/ Ring, Julitte (2005): "Spanischunterricht einmal anders beginnen. Erfahrungen mit einem vorgeschalteten Interkomprehensionsmodul." En: *Revista Hispanorama* no. 110, Agosto de 2005, pp. 84 – 93.

² En el último Congreso de la Asociación Alemana de Hispanistas en Passau, en febrero de 2011, la Sección de didáctica fue dedicada enteramente a este tema: *English-Español: Posibilidades de integración de los conocimientos resultantes del inglés previamente estudiado (L1)*, en el estudio del español orientado hacia el fomento de las competencias. La publicación de las Actas de la Sección está prevista para inicios de 2012 en la editorial alemana Ibidem, colección "Romanische Sprachen und ihre Didaktik", bajo el mismo título.

³ Un gran número de publicaciones acerca del tema está escrito en alemán. Aquí se citan preferentemente los artículos escritos en español.

- Bär, Marcus (2009): *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10.* Tübingen: Narr Verlag.
- Belver, Miguel Ángel (2010): "La intercomprensión como enfoque metodológico en la enseñanza de lenguas." En: *Lernautonomie durch Interkomprehension.* Tübingen: Narr Verlag (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), pp. 50 - 59.
- Byram, Michael (2010): "Intercomprehension, intercultural competence and foreign language teaching". En: *Lernautonomie durch Interkomprehension.* Tübingen: Narr Verlag (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), pp. 43-49.
- Carrasco Perrera, Encarnación (2010): "Los planteamientos intercomprensivos en la enseñanza reglada o la importancia de introducirlos desde la primaria: aportaciones, retos y requisitos." En: Doyé, Peter/Meißner, Franz-Joseph (ed.) (2010): *Lernautonomie durch Interkomprehension.* Tübingen: Gunter Narr Verlag (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), pp. 117 - 127.
- Carullo, Ana María/Marchiaro, Silvana/Pérez, Ana Cecilia (2010): "La construction de l'intercompréhension dans l'interaction: images des langues et conscience plurilingue dans des clavardages romanophones." En: *Lernautonomie durch Interkomprehension.* Tübingen: Narr Verlag (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), pp. 267-280.
- Martínez, Hélène (2010): "Plurilingüismo, intercomprensión y autonomización: el aporte de las lenguas al desarrollo de la autonomía". En: *Lernautonomie durch Interkomprehension.* Tübingen: Narr Verlag (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), pp. 146-160.
- Meißner, Franz-Joseph (1996): "Palabras similares y semejantes en español y en otras lenguas y la didáctica del plurilingüismo". En: Segoviano, Carlos (ed.): *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera.* Frankfurt/Madrid: Vervuert – Iberoamericana, pp. 70-82
- Meißner, Franz-Joseph (2011): "Die Problematik der Kompetenzorientierung nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR). Ein Plädoyer für die Berücksichtigung des lernrelevanten Vorwissens im Tertiärsprachenunterricht." En: Reinfried, Marcus/Rück, Nicola (ed) (2011): *Innovative Entwicklungen beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Festschrift für Inez De Florio-Hansen.* Tübingen: Narr-Verlag (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, pp. 111-125
- Vences, Ursula (2006): "Türen öffnen für Mehrsprachigkeit. Praktische Vorschläge für den Spanischunterricht." En: Martínez, Hélène/Reinfried, Marcus (ed.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen.* Tübingen: Narr Verlag, pp. 321-337.
- Vences, Ursula (2011): Wörter (er)kennen – Wörter (er)finden. "Individuelle Wege zur Wortschatzaneignung und –nutzung." En *Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch 4/2011 "Strategien".* Velber: Friedrichverlag, pp. 42-48.